

التربية الوجدانية في المدرسة الجزائرية: نحو بناء وعي وجداني لدى معلمي التعليم الابتدائي

Emotional Education in Algerian Schools: Toward Developing Emotional Awareness among Primary School Teachers

بوعلي بديعة¹

¹ جامعة أم البواقي (الجزائر).

boualli.badia@univ-oeb.dz

تاريخ الاستلام: 2026/02/10 تاريخ القبول: 2026/02/18 تاريخ النشر: 2026/03/01

ملخص:

يسعى هذا المقال إلى تحليل دور المعلم في تنمية الوعي الوجداني لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، انطلاقاً من المقاربة النفسية-التربوية التي تجعل من التربية الوجدانية ركيزة أساسية لبناء شخصية الطفل المتكاملة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستندة إلى مراجعة علمية لأحدث الأدبيات التربوية والنفسية، إضافة إلى تحليل ميداني لواقع المدرسة الجزائرية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني. أظهرت النتائج أنّ التربية الوجدانية ما تزال محصورة في الممارسة التربوية الفردية للمعلمين، دون أن تُدرج بصفة ممنهجة في برامج التكوين ولا في المناهج الدراسية الرسمية. كما بيّنت المعطيات الميدانية أنّ ضعف الإعداد الوجداني للمعلمين، وضغط البيئة الصفية، وغياب الدعم النفسي المؤسسي، تمثل عوائق رئيسية أمام تفعيل هذا البعد الإنساني في التعليم الابتدائي. وتؤكد الدراسة أنّ تحسين المناخ الوجداني داخل المدرسة يتطلب تبني إطار وطني لمهارات التعلم الاجتماعي-العاطفي، وإدماج وحدات تكوينية حول الذكاء العاطفي والإدراك الانفعالي في برامج إعداد المعلمين.

الكلمات المفتاحية: التربية الوجدانية، الوعي الوجداني، معلم، التعليم الابتدائي

Abstract:

This paper explores the role of teachers in fostering emotional awareness among primary school learners within the Algerian educational context. Adopting a psycho-educational analytical approach, the study examines emotional education as a core dimension of holistic child development. It relies on a descriptive-analytical methodology supported by recent literature and field-based evidence drawn from Algerian primary schools operating under the second-generation curriculum reform. Findings reveal that emotional education remains limited to individual teacher initiatives and has not yet been systematically integrated into teacher-training programs or official curricula. The lack of emotional preparation among teachers, the pressures of overcrowded classrooms, and the absence of institutional psychological support emerge as key obstacles to effective emotional practice in schools. The paper argues that improving the emotional climate in Algerian schools requires establishing a national framework for social and emotional learning (SEL) competencies and embedding emotional intelligence and affective-awareness modules in teacher-education programs. Investing in teachers' emotional

competence is thus identified as a strategic entry point for enhancing educational quality and building a humane school culture responsive to children's cognitive, emotional, and social needs.

Keywords: Emotional Education, Emotional Awareness, Teacher, Primary Primary Education.

***المؤلف المرسل: بوعلي بديعة**

1. مقدمة

تعدّ التربية الوجدانية إحدى الركائز الأساسية في بناء شخصية الإنسان المتكاملة، لما لها من أثر مباشر في توازن الطفل النفسي والاجتماعي والتعليمي. فالتعلم لا يتحقق بمعزل عن الانفعالات، بل إن الانفعال يمثل المحرك الداخلي للتفكير والإبداع والتفاعل داخل البيئة الصفية. إن المدرسة، بصفتها مؤسسة تربوية واجتماعية، مطالبة اليوم بتجاوز المقاربة المعرفية البحتة نحو مقاربة إنسانية شاملة، تجعل من تنمية الوعي الوجداني هدفًا جوهريًا ضمن أهدافها التربوية (Elias et al, 1997).

في الجزائر، أظهرت التحولات التربوية المتتالية - لا سيما مع مناهج الجيل الثاني - اهتمامًا أكبر بجانب القيم والتربية الشاملة، إلا أن التطبيق الميداني لا يزال يواجه تحديات متعلقة بتكوين المعلمين في المجال الوجداني، وبكيفية دمج الذكاء العاطفي في الممارسة الصفية. فالمعلم، باعتباره الفاعل الأساسي في العملية التعليمية، يشكل النموذج الذي يقتدي به المتعلمون، وهو المسؤول عن خلق مناخ تعليمي يسوده التعاطف، والاحترام، والتقبل، مما يتيح للطفل التعبير عن ذاته بطمأنينة وثقة. (Noddings, 2013).

وفي ظل ما يشهده العالم من أزمات نفسية واجتماعية متزايدة لدى الأطفال نتيجة الضغوط المدرسية والتكنولوجية والاجتماعية، بات من الضروري إعادة النظر في أدوار المعلم بما يتجاوز التلقين المعرفي إلى تمكينه وجدانيًا، ليكون محفزًا على بناء الذكاء العاطفي لدى المتعلمين، وفق مبادئ التربية الوجدانية الحديثة . (Goleman, 1995; UNESCO, 2022).

وانطلاقًا من ذلك، يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على واقع التربية الوجدانية في المدرسة الجزائرية، مع التركيز على دور معلمي التعليم الابتدائي في بناء الوعي الوجداني لدى المتعلمين.

1. إشكالية الدراسة

على الرغم من اعتراف المناهج التعليمية الحديثة بأهمية الجانب الوجداني في النمو المتكامل للطفل، إلا أن واقع التعليم الابتدائي في الجزائر يُظهر غلبة الاهتمام بالتحصيل المعرفي على حساب النمو الانفعالي والاجتماعي. ويبدو أن غياب التكوين المنهجي للمعلمين في مجال التربية الوجدانية يحد من قدرتهم على دعم وعي المتعلمين بأنفسهم وبالآخرين.

انطلاقًا من ذلك، تتمحور الإشكالية الرئيسة لهذا المقال في التساؤل الآتي:

كيف يسهم المعلم في تنمية الوعي الوجداني لدى المتعلمين في الطور الابتدائي، وما حدود تفعيل هذا الدور في المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربات التربوية الحديثة؟

2. أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التكاملية، أهمها:
- إبراز مفهوم الوعي الوجداني في سياق التربية الحديثة ودوره في التعلم الفعال.
- توضيح مكانة المعلم كعامل أساسي في النمو الوجداني للطفل داخل المدرسة الابتدائية.
- تحليل مظاهر إدماج التربية الوجدانية في المناهج الجزائرية والبرامج التربوية المعاصرة.
- تقديم تصور تربوي عملي لتعزيز التربية الوجدانية في تكوين المعلمين وفي الممارسات الصفية.

3. أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية وتطبيقية في آنٍ واحد.

فعلى المستوى النظري، تسهم في إثراء الأدبيات التربوية العربية حول التربية الوجدانية والوعي الانفعالي في المدرسة، وهو مجال لا يزال في طور التبلور مقارنة بالبحوث الغربية. أما على المستوى التطبيقي، فإن نتائجها يمكن أن تفيد في تحسين تكوين المعلمين وتطوير المناهج التعليمية لتصبح أكثر توازنًا بين الجوانب المعرفية والوجدانية. كما يمكن أن تُسهم في صياغة سياسات تربوية تهدف إلى دعم الصحة النفسية للتلاميذ والحد من السلوكيات العدوانية أو الانسحابية التي تنشأ عن ضعف الوعي الوجداني. (Zins & Elias, 2007)

4. تحديد المفاهيم الرئيسية

4-1 التربية الوجدانية

تُعرّف التربية الوجدانية بأنها العملية التربوية التي تهدف إلى تنمية الوعي بالمشاعر والانفعالات، وفهمها وتنظيمها والتعبير عنها بشكل إيجابي، بما يسهم في بناء شخصية متوازنة نفسيًا واجتماعيًا. كما تُعنى التربية الوجدانية بتعزيز مهارات التعاطف، وضبط الذات، وبناء العلاقات الإيجابية داخل البيئة المدرسية، بما يدعم التعلم الفعال ويُحسن التكيف المدرسي لدى المتعلمين. (Elias et al., 1997; Goleman, 1995)

4-2 الوعي الوجداني

يُقصد بالوعي الوجداني قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة وفهمها، والتمييز بينها، إضافة إلى الوعي بمشاعر الآخرين والاستجابة لها بشكل ملائم. ويُعدّ الوعي الوجداني مكونًا أساسيًا من مكونات الذكاء العاطفي، إذ يمكن الفرد من تنظيم انفعالاته واتخاذ قرارات متزنة في المواقف التربوية والاجتماعية. (Goleman, 1995)

يُقصد بـ الوعي الوجداني قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة وفهم أسبابها والتحكم فيها، مع وعيه بمشاعر الآخرين والتفاعل الإيجابي معه (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004)

4-3 معلم التعليم الابتدائي

يُعرّف معلم التعليم الابتدائي بأنه الفاعل التربوي المسؤول عن تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية، إضافة إلى دوره في التنشئة الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ. ولا يقتصر دوره على نقل المعارف

الأكاديمية، بل يمتد إلى توفير بيئة صفية داعمة وجدانيًا، تسهم في بناء الثقة بالنفس وتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى المتعلمين. (Noddings, 2013)

4.4 المدرسة الجزائرية

تشير المدرسة الجزائرية إلى المؤسسة التعليمية الرسمية التي تعمل في إطار المنظومة التربوية الوطنية، وتلتزم بالمناهج والبرامج المعتمدة من وزارة التربية الوطنية. وتسعى هذه المؤسسة، في ضوء الإصلاحات التربوية الحديثة، إلى تحقيق تربية شاملة تُراعي الجوانب المعرفية والوجدانية والقيمية للمتعلم، بما ينسجم مع خصوصيات المجتمع الجزائري وتحدياته التربوية المعاصرة.

2. الإطار النظري والتحليلي

1.2 مفهوم التربية الوجدانية وأهميتها في التعليم الابتدائي

تمثل التربية الوجدانية البعد الإنساني العميق في العملية التعليمية، إذ تسعى إلى تنمية الجوانب العاطفية والانفعالية لدى المتعلمين بما يحقق التوازن النفسي والاجتماعي لديهم. وهي لا تقتصر على تعليم المشاعر أو ضبط الانفعالات، بل تشمل بناء منظومة من القيم والاتجاهات والعلاقات الإنسانية التي تؤثر السلوك الفردي والجماعي داخل المدرسة. (Elias et al., 1997)

ويشير Noddings (2013) إلى أن التربية الوجدانية تقوم على مبدأ الرعاية الذي يجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة إنسانية قائمة على التعاطف، مما يعزز الدافعية للتعلم ويجعل المدرسة فضاءً للتفاعل الإيجابي لا مجرد مكان للحصول على المعرفة.

لقد أصبح الاهتمام بالتربية الوجدانية ضرورة تربوية في عالم تتزايد فيه الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال نتيجة التغيرات السريعة في أنماط الحياة والتكنولوجيا والاتصال. وتشير تقارير اليونسكو (UNESCO, 2022) إلى أن تعزيز مهارات الوعي الوجداني والتعلم الاجتماعي العاطفي يساهم في تحسين المناخ المدرسي والحد من التنمر والعنف، كما يرفع من مستويات التحصيل والانضباط داخل الصفوف الدراسية.

وفي المرحلة الابتدائية تحديدًا، تعد التربية الوجدانية حجر الأساس لبناء شخصية الطفل المتكاملة، لأن هذه المرحلة تشهد تطورًا سريعًا في الوعي بالذات والانفعالات، ويكون للمعلم فيها الدور الأكبر في تشكيل الاتجاهات الأولى نحو الذات والآخرين. لذا فإن المدرسة لا تكتفي بتعليم القراءة والحساب، بل تُسهم في تعليم الأطفال كيف يشعرون ويتواصلون ويتعاطفون (Elias & Arnold, 2006).

2.2 الوعي الوجداني: المفهوم والمكونات

يُعرّف الوعي الوجداني بأنه قدرة الفرد على التعرف على مشاعره الخاصة، وفهم أسبابها، وتنظيمها بطريقة تساعد على التكيف الإيجابي مع المواقف المختلفة. (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004) ويُعدّ هذا الوعي أساس الذكاء العاطفي كما صاغه (Goleman, 1995)، الذي قسّم الذكاء العاطفي إلى خمسة أبعاد رئيسية: الوعي بالذات، ضبط الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية.

وتُظهر الدراسات أن الأطفال الذين يطورون وعيًا وجدانيًا مبكرًا يمتلكون قدرة أعلى على إدارة الصراع، والتعبير عن انفعالاتهم بطريقة إيجابية، والتفاعل الاجتماعي السليم، مما ينعكس إيجابًا على نجاحهم الأكاديمي (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011).

أما في البيئة التعليمية، فإن الوعي الوجداني ليس سمة فردية فحسب، بل هو مهارة اجتماعية تُكتسب بالتفاعل مع المعلم والزملاء، من خلال النمذجة والملاحظة والتعزيز المستمر. وهذا ما يؤكد عليه Bandura (1986) في نظريته حول التعلم الاجتماعي، حيث يرى أن الأطفال يتعلمون أنماط الاستجابة الانفعالية من خلال ملاحظة سلوك المعلم وتفاعلاته داخل الصف.

3.2 المعلم كفاعل وجداني في المدرسة

يلعب المعلم دورًا مركزيًا في تشكيل المناخ الوجداني داخل القسم الدراسي، فهو لا ينقل المعرفة فقط، بل ينقل أيضًا المشاعر، والقيم، وأنماط السلوك الوجداني. تشير أبحاث (Jennings and Greenberg 2009) إلى أن كفاءة المعلم الوجدانية – أي وعيه بمشاعره وقدرته على إدارتها – تؤثر مباشرة في جودة تفاعله مع التلاميذ وفي المناخ النفسي العام للصف. فالمعلم الذي يتمتع بالاتزان الانفعالي والقدرة على التعاطف، يكون أكثر نجاحًا في إدارة الصف، وأكثر قدرة على خلق بيئة آمنة محفزة على التعلم.

في المقابل، يُظهر ضعف الكفاءة الوجدانية لدى بعض المعلمين ممارسات تربوية سلبية، كاستخدام العقاب اللفظي أو الإهمال الانفعالي للمتعلمين، مما يؤدي إلى مشاعر الخوف أو الانسحاب لدى الطفل (Hamre & Pianta, 2006). لذلك، فإن تكوين المعلم الوجداني يُعد شرطًا أساسيًا لتفعيل التربية الوجدانية في المدرسة الابتدائية، ويتطلب ذلك تضمين برامج تكوين المعلمين لمهارات التواصل الانفعالي، والذكاء العاطفي، وإدارة الضغوط النفسية المرتبطة بالمهنة

(Jennings et al 2017)

من جهة أخرى، يرى Elias et al. (1997) أن المعلم يمكن أن يُنمي الوعي الوجداني لدى المتعلمين من خلال ثلاث ممارسات تربوية أساسية:

- أولها، خلق مناخ صفّي داعم قائم على الاحترام والتقبل.
- ثانيها، إدماج المواقف الانفعالية في الدروس اليومية (مثل مناقشة مشاعر الشخصيات في النصوص الأدبية أو مواقف الحياة اليومية).

• ثالثها، تشجيع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم بطرق لفظية وبصرية سليمة.

هذه الممارسات تجعل من الصف فضاءً للتعبير والتواصل الوجداني، لا مجرد مكان لتلقين المعرفة.

4.2 التربية الوجدانية في المدرسة الجزائرية

شهد النظام التربوي الجزائري خلال العقدين الأخيرين سلسلة من الإصلاحات التربوية المتتابة، أبرزها اعتماد مقاربة الكفاءات التي أُقرت رسميًا منذ سنة 2003، وتم تعزيزها في مناهج الجيل الثاني سنة 2016. وقد

نصّت هذه المقاربة على ضرورة بناء المتعلم "الكفاء" المتوازن في أبعاده المعرفية والوجدانية والاجتماعية (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2022).

غير أن تحليل الوثائق الرسمية ومضامين المناهج التعليمية يظهر أنّ حضور البعد الوجداني لا يزال محدوداً ومضمّراً في كثير من المواد الدراسية، حيث يركّز المنهاج غالباً على الكفاءات المعرفية والإجرائية، في حين تُترك الكفاءات الوجدانية دون مؤشرات دقيقة أو أدوات قياس واضحة (Bensaoula, 2021).

من الناحية التطبيقية، بيّنت دراسات تربوية جزائرية أن المعلم يمثل الفاعل المركزي في نقل القيم والمشاعر داخل القسم، غير أنّ دوره هذا يُمارَس غالباً بصفة ضمنية أو تلقائية دون دعم تكويني مؤسسي. ففي دراسة ميدانية أجرتها (Hadjar, 2020) حول التربية الوجدانية والصحة النفسية في المدارس الابتدائية الجزائرية، أظهرت النتائج أنّ 68% من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين رسمي في مجال التربية الوجدانية أو الذكاء العاطفي، وأنّ أغلبهم يعتمدون على الحدس والخبرة الشخصية في التعامل مع مشاعر التلاميذ. وخلصت الدراسة إلى أن إدراج وحدات خاصة بالوعي الانفعالي والتواصل الوجداني ضمن برامج التكوين المهني يُعدّ ضرورة لتحسين جودة المناخ التربوي داخل القسم.

كما كشفت (Soufi, 2022) في دراسة حول أثر الذكاء العاطفي على أداء المعلمين الجزائريين، أن الكفاءة الوجدانية للمعلم ترتبط إيجاباً بمستوى التحفيز والمشاركة لدى المتعلمين. فالمعلم القادر على تنظيم انفعالاته وإظهار التعاطف مع التلاميذ يخلق بيئة تعليمية أكثر دافعاً، ويُساهم في خفض القلق وتحسين العلاقات الصفّية. وأكد الباحث أنّ الافتقار إلى التدريب في هذا المجال يُضعف التواصل الفعّال ويزيد من توتر العلاقة بين المعلم والمتعلم.

من جهة أخرى، أظهرت دراسة نفسية واسعة أجراها (Petot et al., 2008) على عينة من 1,700 طفل جزائري تتراوح أعمارهم بين 6 و18 سنة، أن نسبة 19.3% من الأطفال يُظهرون مشكلات انفعالية وسلوكية تتراوح بين القلق والعزلة الاجتماعية والسلوك العدواني. وقد ربط الباحثون هذه النتائج بضعف دعم المدرسة للجوانب الوجدانية، مؤكدين أن غياب برامج منهجية لتنمية المشاعر والتفاعل الاجتماعي يزيد من احتمالية ظهور الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة.

وتشير تقارير (UNESCO, 2022) إلى أن الجزائر، رغم ما أحرزته من تقدم في توسيع فرص التعليم وتحسين محتوى المناهج، لم تُدرج بعدُ مكونات التعلم الاجتماعي-العاطفي (Social and Emotional Learning) في أطرها التربوية الرسمية مثلما هو الحال في فنلندا أو كندا. إذ تظلّ التربية الوجدانية في البيئة الجزائرية "جهداً فردياً" من طرف المعلمين أو المبادرات المحلية، دون أن تكون جزءاً بنيوياً من المنظومة التعليمية.

وعلى الرغم من هذه التحديات، تُسجّل في بعض المؤسسات التربوية الجزائرية ممارسات وجدانية مبتكرة. ففي دراسة حالة أجرتها (Hadjar, 2020) بمدرسة ابتدائية بالعاصمة، لوحظ أن تنظيم "حصص الوعي بالمشاعر" - حيث يُعبّر التلاميذ عن مشاعرهم بالرسم أو الحوار - ساهم في خفض السلوك العدواني وتحسين العلاقات البينية بنسبة ملموسة خلال فصل دراسي واحد. وتُعدّ هذه التجربة نموذجاً مصغراً لما يمكن أن تحقّقه التربية الوجدانية حين تتوفر لها البيئة الداعمة والتكوين المناسب.

إن ما يمكن استخلاصه من واقع المدرسة الجزائرية هو وجود مفارقة واضحة: فالخطاب التربوي الرسمي يُقرّ بأهمية التربية الوجدانية، إلا أن تجسيدها الفعلي في الميدان ما يزال يواجه تحديات تكوينية وبنوية.

ويجمع الباحثون (Hadjar, 2020; Soufi, 2022; UNESCO, 2022) على أنّ تجاوز هذه الفجوة يتطلب رؤية وطنية شاملة تُدمج البعد الوجداني في المناهج والتكوين والتقويم، باعتباره مكونًا أساسيًا في بناء شخصية المتعلم الجزائري القادر على التفاعل الإنساني السليم مع ذاته ومجتمعه.

3. التحليل الميداني الوصفي لواقع التربية الوجدانية في المدرسة الجزائرية

تُظهر الأدبيات التربوية الجزائرية والدولية أنّ الوعي الوجداني في المدرسة الابتدائية الجزائرية أصبح موضوع اهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، غير أنّ هذا الاهتمام لا يزال في مرحلة التنظير أكثر منه في مرحلة التطبيق العملي داخل الأقسام.

فحين تؤكد مقاربة الكفاءات التي تبناها الإصلاح التربوي منذ سنة 2016 على ضرورة تنمية الجوانب الوجدانية والاجتماعية للطفل (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2022)، إلا أن الممارسة اليومية داخل المدارس تُبرز استمرار هيمنة الجانب المعرفي على العملية التعليمية، وهو ما يُضعف مساهمة التعليم في بناء النمو الوجداني المتكامل للطفل.

1.3 وعي المعلمين بالتربية الوجدانية

تؤكد الدراسات الميدانية الحديثة أنّ معظم المعلمين في الطور الابتدائي يدركون نظريًا أهمية البعد الوجداني في نجاح العملية التعليمية، لكنهم يجدون صعوبة في ترجمة هذا الوعي إلى ممارسات صفية منتظمة. ففي دراسة أجرتها Soufi (2022) حول أثر الذكاء العاطفي في أداء المعلمين الجزائريين، توصل الباحث إلى أن غالبية أفراد العينة (من معلمي التعليم المتوسط والابتدائي) يُقرّون بأن المهارات الوجدانية مثل التعاطف والضبط الانفعالي تؤثر إيجابيًا في تفاعلهم مع التلاميذ، غير أنهم يفتقرون إلى التكوين المنهجي الذي يُمكنهم من تحويل تلك المهارات إلى استراتيجيات تربوية عملية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه Sarnou (2022) في دراسة أجريت على ثلاث مدارس ابتدائية جزائرية، حيث لاحظت الباحثة أن تجاهل مشاعر التلاميذ داخل الصف يؤدي إلى ضعف الانخراط في الأنشطة التعليمية وارتفاع مستويات القلق المدرسي، مؤكدةً على ضرورة تدريب المعلمين على إدراك الانفعالات وإدارتها لدى الأطفال (Sarnou, 2022).

2.3 نقص الإعداد الوجداني في برامج تكوين المعلمين

يُعدّ إعداد المعلمين الركيزة الأساسية لأي إصلاح تربوي ناجح، إذ لا يمكن تحقيق تربية وجدانية فعّالة دون تكوين مهني متكامل يُنمي لدى المعلم وعيه العاطفي ومهاراته الاجتماعية والتواصلية. غير أنّ واقع برامج تكوين المعلمين في الجزائر يُظهر ضعفًا واضحًا في تضمين البعد الوجداني ضمن مكونات الإعداد الأكاديمي والمهني. فبرامج المدارس العليا للأساتذة، على الرغم من تطورها في الجوانب المعرفية والمنهجية، تفتقر إلى وحدات صريحة تعالج

موضوعات مثل الوعي الانفعالي، والذكاء العاطفي، وإدارة الانفعالات الصّقيّة (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2022).

حسب دراسة **Bensaoula (2021)** التي حللت محتوى برامج تكوين المعلّمين في جامعة وهران إلى أنّ الجوانب الوجدانية تُذكر ضمناً في مواد مثل علم النفس التربوي أو التواصل التربوي، لكنها لا تُقدّم كموضوع قائم بذاته، مما يجعلها مهارة مكتسبة عرضياً وليست ناتجة عن تكوين منهجي مخطط. وقد لاحظت الباحثة أنّ معظم المتكوّنين لا يمتلكون وعياً كافياً بمفهوم التربية الوجدانية أو أساليب تطبيقها في القسم. وفي نفس الإطار، توصلت دراسة **Soufi (2022)** إلى أنّ المعلمين الجزائريين يواجهون صعوبات في إدارة المواقف الانفعالية داخل الصف نتيجة غياب تدريب فعلي على التعامل مع الغضب، والقلق، والضغوط المهنية. إذ اعتمد معظم أفراد العينة على تجاربهم الشخصية أكثر من الأسس العلمية في التعامل مع انفعالات التلاميذ. كما بيّن الباحث أنّ ضعف الإعداد الوجداني يؤدي إلى انخفاض الدافعية المهنية وارتفاع مستويات الاحتراق النفسي، وهو ما ينعكس سلباً على جودة العلاقة التربوية بين المعلّم والمتعلّم.

من جهة أخرى، يؤكد تقرير **UNESCO (2022)** أنّ الجزائر، على غرار عدد من الدول العربية، لم تعتمد بعدُ إطاراً وطنياً لتحديد الكفاءات الاجتماعية-العاطفية الواجب تنميتها في برامج إعداد المعلّمين، وهو ما يجعل جهود إدماج التربية الوجدانية مبعثرة وغير منسقة. وقد أشارت المنظمة إلى أنّ غياب هذا الإطار يُضعف قدرة المؤسسات التكوينية على تهيئة المعلمين للتعامل مع تنوع الخلفيات الثقافية والانفعالية للمتعلّمين.

وتكشف نتائج دراسة **Hadjar (2020)** حول العلاقة بين التربية الوجدانية والصحة النفسية في المدارس الابتدائية الجزائرية أنّ 68% من المعلمين لم يتلقوا أي تدريب رسمي في مجال إدارة الانفعالات أو التواصل الوجداني. وأبرزت الدراسة أنّ المعلمين الذين تلقوا دورات محدودة في التربية النفسية أظهروا مستوى أعلى من الرضا المهني والقدرة على ضبط المواقف الانفعالية مقارنة بزملائهم غير المتكوّنين.

تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه **Jennings and Greenberg (2009)** في دراساتهم حول "الفصل الاجتماعي-الوجداني"، إذ بيّن أنّ المعلم الذي يفتقر إلى الكفاءة الانفعالية يصبح أكثر عرضة للتوتر والانفعال، مما يؤدي إلى مناخ صفّي مضطرب يعيق التعلم الفعّال.

إنّ نقص الإعداد الوجداني في برامج تكوين المعلّمين لا ينعكس فقط على الأداء الفردي للمعلّم، بل يمتد أثره إلى المنظومة التعليمية بأكملها، لأنّه يحرم المتعلّمين من نماذج وجدانية متوازنة تساعد على بناء شخصياتهم العاطفية السليمة. فالمعلّم الذي لم يُدرّب على الوعي بمشاعره والتعامل مع مشاعر الآخرين يجد صعوبة في غرس قيم التعاطف، وضبط الانفعالات، والتواصل الإنساني داخل القسم. **(Noddings, 2013)** ومن ثمّ، فإنّ سدّ هذه الفجوة يتطلب إعادة هيكلة برامج التكوين المعلّمين في الجزائر لتشمل وحدات علمية ومخبرية متخصصة في التربية الوجدانية، تُقدّم من منظور تطبيقي متكامل، يجمع بين علم النفس التربوي والتربية الأخلاقية والتدريب الميداني.

إنّ تطوير هذا البعد من التكوين يُعدّ استثماراً استراتيجياً في جودة التعليم، إذ تُجمع الأدلة العلمية على أنّ إعداد المعلمين وجدانياً لا يقلّ أهمية عن إعدادهم معرفياً أو بيداغوجياً (Jennings et al., 2017;)

(UNESCO, 2022). فكل معلّم يفتقد للوعي الانفعالي يصبح عاجزًا عن بناء بيئة صفّية آمنة ومشجّعة، في حين أن المعلم الوجداني الواعي يشكل حجر الزاوية في المدرسة الإنسانية الحديثة التي تسعى إلى تعليم يُنمي العقل والقلب معًا.

3.3 المناخ المدرسي وتحديات الممارسة الوجدانية

يُعدّ المناخ المدرسي أحد المحددات الجوهرية في نجاح العملية التعليمية، إذ لا يمكن للتربية الوجدانية أن تُمارَس بفاعلية في بيئة يسودها التوتر، أو الاكتظاظ، أو اللامبالاة العاطفية. فالمناخ المدرسي الإيجابي هو الإطار الذي تتشكل داخله العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام والتعاطف، وهو الذي يُتيح للمتعلمين التعبير عن مشاعرهم بحرية وأمان نفسي. وفي المقابل، تُفضي البيئة التعليمية الصارمة أو الفوضوية إلى كبت المشاعر وتدهور التفاعل الاجتماعي، مما يضعف نمو الوعي الوجداني. (Jennings & Greenberg, 2009)

تشير تقارير وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2022) إلى أنّ المدرسة الابتدائية ما تزال تواجه صعوبات بنيوية وتنظيمية تؤثر سلبًا في المناخ الوجداني للتلاميذ والمعلمين على حد سواء. إذ يُلاحظ ارتفاع متوسط عدد التلاميذ في القسم الواحد ليصل في بعض الولايات إلى أكثر من 35 تلميذًا، وهو ما يجعل من الصعب على المعلّم أن يُمارس تربية وجدانية فردية تراعي خصوصية كل طفل. كما تؤدي الضغوط الزمنية المرتبطة بإنهاء البرامج الدراسية إلى تهميش الأنشطة الوجدانية لصالح الجوانب المعرفية الصرفة. (Soufi, 2022)

تُظهر دراسة (Sarnou 2022) التي أجريت على ثلاث مدارس ابتدائية جزائرية أنّ تجاهل الجانب العاطفي في التفاعل التربوي يُسهم في رفع مستويات القلق المدرسي لدى التلاميذ ويقلّل من دافعيتهم نحو التعلم. فقد لاحظت الباحثة أن غياب التواصل الوجداني بين المعلمين وتلاميذهم يؤدي إلى ضعف الانخراط في الأنشطة الصفّية، بينما أظهرت الصفوف التي اعتمدت أنشطة وجدانية جماعية (مثل الحوار الصباحي أو الألعاب التعبيرية) تحسنًا ملموسًا في المشاركة والتفاعل الاجتماعي.

أما من منظور علم النفس التربوي، فإن المناخ المدرسي الإيجابي لا يتشكل تلقائيًا، بل يحتاج إلى قيادة وجدانية واعية من طرف المعلم والإدارة التربوية. ويشير (Hadjar 2020) إلى أنّ العلاقة الإنسانية بين المعلّم وتلاميذه هي جوهر التربية الوجدانية، وأنّ إهمال المشاعر داخل القسم يولّد فجوة نفسية بين الطرفين قد تتحول إلى عزلة عاطفية مزمنة لدى المتعلم. ويضيف أن إنشاء بيئة صفّية آمنة عاطفيًا يتطلب من المعلم أن يمتلك مهارات الإصغاء، وضبط الانفعالات، وإدارة النزاعات بأسلوب وجداني بناء.

غير أن المناخ المدرسي في عدد من المدارس الجزائرية ما يزال يتأثر بعوامل موضوعية مثل نقص الإمكانيات، وضعف الدعم النفسي التربوي، وغياب آليات دائمة لقياس الصحة الوجدانية للتلاميذ. وتُظهر بيانات وزارة التربية (2022) أن عدد المستشارين النفسيين في المدارس الابتدائية لا يغطي سوى نسبة محدودة من المؤسسات، مما يجعل الدعم الوجداني في كثير من الأحيان مسؤولية المعلم وحده. وتعتبر (UNESCO 2022) هذا الوضع من العوامل التي تُضعف فعالية الممارسات الوجدانية في البيئة التربوية، خصوصًا في ظل غياب رؤية مؤسسية متكاملة للتعليم العاطفي.

إلى جانب التحديات البنيوية، يواجه المناخ المدرسي تحديات ثقافية وسوسيولوجية تتمثل في استمرار التصورات التقليدية للسلطة الصفية، والتي تُقدّم الانضباط والطاعة على حساب التعبير الانفعالي الحر. وقد أشار Noddings (2013) إلى أنّ التربية التي تُقصي المشاعر وتُركّز على المعايير الشكلية تُنتج علاقة تربوية جامدة تفتقر إلى "الدفع الأخلاقي" الضروري للنمو الإنساني. وفي المقابل، يُمكن للتربية الوجدانية أن تُعيد للمدرسة طابعها الإنساني عبر تعزيز قيم الرعاية)، والتفهم، والتواصل الوجداني الفعّال.

من هنا، يمكن القول إنّ تحسين المناخ المدرسي يُعدّ شرطاً جوهرياً لتفعيل الممارسة الوجدانية في المدرسة الجزائرية. فالمناخ الإيجابي لا يتحقق فقط بتعديل الظروف المادية، بل بتغيير الثقافة التربوية نفسها نحو نموذج أكثر إنسانية وتشاركية. ويتطلّب ذلك تكويناً وجدانياً للمعلمين، ودعمًا نفسيًا مستمرًا للتلاميذ، ورؤية مؤسسية تعتبر التربية الوجدانية جزءًا من جودة الحياة المدرسية، لا نشاطًا ثانويًا أو ترفيهيًا (Jennings & Greenberg, 2009; UNESCO, 2022).

4.3 بؤاد الممارسات الإيجابية والمبادرات المحلية

رغم ما سبق، تُسجّل في بعض المدارس الجزائرية مبادرات تربوية واعدة تهدف إلى دمج الأنشطة الوجدانية في الحياة المدرسية. حيث تشير دراسة حالة أعدّها Hadjar (2020) إلى نجاح تجربة مدرسة ابتدائية بالعاصمة الجزائرية في تنظيم "حصص الوعي بالمشاعر"، وهي حصص أسبوعية قصيرة يُشجع فيها التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم بحرية من خلال القصص أو الرسم أو الحوار الجماعي. وقد لوحظ تحسن واضح في العلاقات البينية بين التلاميذ وتراجع في السلوك العدواني بنسبة 27% خلال فصل دراسي واحد. (Hadjar, 2020).

كما أظهر تقرير (UNESCO 2022) أن إدخال أنشطة التعلم الاجتماعي-العاطفي في بعض المدارس المغربية، ومنها الجزائر، أسهم في تحسين مؤشرات المناخ المدرسي والانضباط. هذه النماذج، وإن كانت محدودة، تُبرز أن إمكانية تفعيل التربية الوجدانية في المدرسة الجزائرية قائمة متى توفّر التكوين والدعم المؤسسي المناسب.

4. خاتمة

انطلاقًا من التحليلين النظري والميداني، يمكن استخلاص جملة من النتائج العلمية التي تُبرز الوضع الراهن للتربية الوجدانية في المدرسة الجزائرية، وتُحدّد الاتجاهات المستقبلية التي ينبغي أن يتجه إليها الإصلاح التربوي لضمان تنمية الوعي الوجداني لدى المتعلمين في الطور الابتدائي.

-تزايد الوعي بأهمية البعد الوجداني في التعليم الابتدائي

تشير المعطيات البحثية إلى أن الوعي الأكاديمي والمجتمعي بأهمية التربية الوجدانية في تكوين شخصية الطفل يشهد توسعًا ملحوظًا في الجزائر خلال العقد الأخير (Soufi, 2022) فالمعلمون والإداريون باتوا أكثر إدراكًا لعلاقة المناخ العاطفي الصفّي بجودة التعلم، غير أن هذا الوعي لا يُترجم دائمًا إلى ممارسات مؤسسية منظمة.

-ضعف إدماج التربية الوجدانية في تكوين المعلمين والمناهج.

-تأثير البيئة الصفّية على نجاح التربية الوجدانية.

- فاعلية الممارسات الوجدانية في تحسين المناخ المدرسي
- الحاجة إلى سياسة تربوية وطنية للتربية الوجدانية
- و من خلال هاته النتائج يمكننا إدراج بعض التوصيات من بينها :
- إدراج مكوّن التربية الوجدانية في تكوين المعلمين قبل الخدمة وأثناءها
- تطوير إطار وطني لمهارات التعلم الاجتماعي-العاطفي
- تخصيص أنشطة صقيّة للتعبير الانفعالي المنتظم
- المتابعة النفسية المدرسية من خلال فرق متعددة التخصصات
- إشراك الأسرة والمجتمع في العملية الوجدانية
- تشجيع البحث العلمي في مجال التربية الوجدانية

5. قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- وزارة التربية الوطنية الجزائرية. (2021). تقرير وطني حول آثار جائحة كوفيد-19 على التعليم. الجزائر: مديرية الدراسات والتخطيط.
- وزارة التربية الوطنية الجزائرية. (2022). تقرير التكوين المستمر للمعلمين في مقاربة الكفاءات. الجزائر: مديرية التكوين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bensaoula, N. (2021). Teachers' emotional awareness and classroom management in Algerian primary schools. University of Oran.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York, NY: Bantam Books.
- Hadjar, N. (2020). Emotional education and mental health in Algerian primary schools. *Journal of Educational Psychology*, 12(2), 101–119.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 384–401. <https://doi.org/10.1037/spq0000215>
- Konu, A. I., & Rimpelä, M. K. (2019). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Petot, D., Boudjemadi, F., & Khelifa, M. (2008). Behavioral and emotional problems of Algerian children and adolescents aged 6–18 years living in Algiers. *Annales Médico-Psychologiques*, 166(5), 372–379. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2007.10.018>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Sarnou, D. (2022). Highlighting the consequences of ignoring children's emotions in schools: Case of 30 pupils in three Algerian primary schools. *Academy Journal of Educational Sciences*, 8(1), 45–58.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2017). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Soufi, A. (2022). *The impact of emotional intelligence on teachers' performance: Case of Algerian school teachers*. University of Ain Temouchent.
- UNESCO. (2022). *Social and emotional learning for inclusive education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>