

## الذكاء الوجداني و أثره على العلاقة معلم متعلم

أ /كتاش مختار سليم

أستاذ مساعد أ بجامعة البويرة

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، عبارة كثيرا ما سمعناها تتردد على الألسن، حتى أصبحت من المسلمات، لكن الكثيرين يرددونها دون إدراك معناها ولا مقتضاها؛ فكلمة اجتماعي تعني وجود إنسان آخر مع الإنسان الأول أي أن هناك مجموعة من التفاعلات التي تؤسس لمجموعة من العلاقات و التي بدورها تتأسس عبر مجموعة من السلوكات وقبلها عبر مجموعة من الدوافع ؛ فالسلوك قبل أن يصدر إنما يصدر عن دافع داخلي نفسي أو خارجي اجتماعي بيئي؛ فأنا عندما أريد مد يد المساعدة إلى جاري إنما هو بدافع حب التعاون، و حب التعاون دافع فطري في الإنسان لأنه يورث شعورا بالسعادة؛ وعندما نقف عند كلمة حب، نجد جذرها ممتدا في الجانب الوجداني للإنسان والذي يترجم في مظاهر سلوكية كالتعاون وبذل المساعدة للآخرين. ومن المظاهر الدالة على ارتباط السلوك بالوجدان؛ ما نشعر به من السعادة عندما نتلقى مكاملة هاتفية من صديق، خاصة إذا لم ترتبط هذه المكاملة بحاجة له عندنا، فهي دلالة على الاهتمام والتقدير الذي نحظى به عند هذا الصديق، والإنسان يحتاج إلى من يوليه الاهتمام والتقدير اللائق به من محيطه الاجتماعي. وفيما يلي سنحاول شرح ارتباط الجوانب الثلاثة في شخصية الإنسان ؛ الجانب المعرفي والجانب الوجداني و السلوك ، باعتبار هذا الأخير محصلة تفاعل الجانبين الأولين.

### 1-علاقة العمليات المعرفية بالوظائف الوجدانية بالسلوك

السلوك قبل أن يصدر إنما يرتبط بمحتويات معرفية لا يمكن إغفالها ، إذ أن هناك علاقة ثلاثية بين السلوك والوجدان والجانب المعرفي للإنسان؛ أي أن كل سلوك قبل أن يظهر إنما يصدر عن تفاعل الوظائف الوجدانية مع العمليات المعرفية ؛ والشعور قد ينجم عن نمط معين من التفكير و الشعور بدوره قد يؤدي إلى نمط من التفكير ثم يأتي السلوك ليدل على نمط من التفكير أو الشعور، و قد يؤثر سلوك معين أو أن يكون أصلا لشعور معين أو لتفكير ما، فالعلاقة ثلاثية متبادلة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي والسلوك .

إننا لا نستطيع أن نقرر متى نشعر بانفعال معين ، و لا الشدة التي يأتي بها، لكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل تجاهه؛ فالمرء لا يسعه أن يقرر متى يحب أو يكره ، متى يغضب أو يخاف لكنه يستطيع أن يقرر كيف يتعامل مع خوفه و مع غضبه و تجاه الموضوع الذي يحب أو يكره ، و مما لا جدال حوله أن الناس يختلفون في انفعالاتهم؛ فهناك من يغضب بسرعة وهناك من يتحكم في أعصابه، وهناك الهادئ و هناك الحساس . و الذكي وجدانيا هو الذي يعرف نفسه و يعي انفعالاته و يحاول ترويض نفسه على حسن أدائها و التعايش معها. و يرى ستيفن هاين (Steven Hein) أننا نستطيع أن نتحكم في مشاعرنا إما بالتدخل ما بين التفكير و الشعور أو بين السلوك و الشعور. أما التدخل بين التفكير و الشعور فيكون بتغيير نمط تفكيرنا أي الزاوية التي ننظر من خلالها إلى الأشياء فعندما نغير نمط تفكيرنا تجاه موضوع معين تتغير مشاعرنا نحوه و بالتالي يتغير سلوكنا تجاهه وبالتالي يتغير تأثيرنا به وتأثيرنا عليه وتحدد العلاقة التي نريد أن نقيمها معه وفقا لذلك التفكير. (Steven Hein ، 1995)

### 1-1 علاقة الانفعالات بالعمليات المعرفية :

لقد أحصى بول إكمان سنة 1970 سبعة انفعالات أساسية تتحكم في الإنسان (Paul EKMAN) وهي الخوف ، الغضب ، الحزن ، الاشمئزاز ، المفاجأة ، السعادة و الاحتقار، كما هو مبين في الجدول أدناه:

| الدافع              | الانفعالات | السلوكات |
|---------------------|------------|----------|
| التهديد             | الخوف      | الهروب   |
| الحاجز              | غضب        | هجوم     |
| خسران               | حزن        | الانطواء |
| مادة أو وضعية مقرفة | اشمئزاز    | الإعراض  |
| الرفض               | احتقار     | الانسحاب |
| وضعية مقرفة         | المفاجأة   | التوجه   |
| وضعية مرغوبة        | سعادة      | اقتراب   |

وهذه الانفعالات الأولية تضمن حياة الكائن البشري. و تؤثر هذه الانفعالات بحسب حدوثها على العمليات المعرفية وعلى رأسها الانتباه ثم الإدراك ما من شأنه أن يؤثر على الحكم ، ولقد أجرت أرن أوهمان ضمن فريق بحث في السويد تجربة وجدت أن الإنسان يستغرق وقتا أقل للتعرف على ثعبان بين أزهار من وقت

التعرف على زهرة وسط مجموعة من الثعابين ، وهذا شيء طبيعي لأن انفعال الخوف ضروري لحمايتنا من الأخطار الطبيعية. وهذا الإستنتاج يصدق على مختلف مناحي الحياة الإجتماعية ؛ ففي تجربة أخرى لنفس الفريق وجدوا أن الأفراد يتعرفون على 45 في المائة من الأوجه البشوشة من بين الأوجه العادية و يتعرفون على 60 في المائة من الوجوه العدوانية من بين الوجوه العادية.

كما قام زالت DAVID ZALT بدراسة بينت كيف تؤثر الانفعالات على القدرات المعرفية في معالجة المعلومات، فقد قام بعرض مجموعة من الصور العادية ثم عرض صورة مائلة عادية فوجد أن 86 في المائة من أفراد العينة يتعرفون على أن الصورة مائلة ؛ أما إذا عرضت صورة تحمل انفعالا قبل الصورة المائلة مباشرة فإن ثلث الأفراد لا يستطيعون الإنتباه إلى وضعية الصورة المائلة، مما دل على أن الانفعالات تؤثر على العمليات المعرفية وهذا بدءا بالإنتباه الذي يعتبر الحلقة الأولى في سلسلة العمليات المعرفية. (CHABOT,2005)

ومن أوضح الأمثلة على الارتباط الوثيق بين العمليات المعرفية بالانفعالات في حياتنا اليومية، أن يكون المرء على قناعة تامة بأن التدخين مضر للصحة لكنه لا يقلع عنه ، فهذا مظهر من مظاهر التنافر المعرفي الذي يدل غالبا على ضعف في خاصية من الخصائص الوجدانية كالإرادة والعزم على الإقلاع ، وبالتالي يلجأ المدخن إلى بعض الآليات الدفاعية ليبرر هذا التناقض ويحاول بذلك أن يستعيد توازنه النفسي، ويمكن أن نتدارك هذا الضعف من الناحية التربوية، عن طريق محتويات معرفية ذات أهداف وجدانية ، كأن نعرض عليه شريطا وثائقيا عن أضرار التدخين أو أن نأخذه في زيارة إلى المستشفى ليشاهد المرضى ويدلون له بشهاداتهم وتجربتهم ، عملا بمبدأ التربية بالخبرة ، إذن فالمشكلة هنا ليست على المستوى المعرفي بل هي على المستوى الوجداني. ويمكن أن نتصور العكس بالنسبة لتفسير هذه الظاهرة ؛ فقد يكون الشخص على جهل تام بعواقب التدخين وليس بسبب ضعف بعض الخصائص الوجدانية ، إذن هناك الكثير من السلوكات التي نقوم بها ونحن غافلون عن أضرارها، أو قد نمتنع عن القيام بسلوكات أخرى لأننا نجهل فوائدها ؛ فمن جهل شيئا عاداه ، والجهل بالشيء يجعلني أخاف منه وأحذره، فأنفر منه وأعاديته دون أن أعي لماذا سلكت كذلك، أو أن أجد سببا منطقيا لمعاداتي له، والقاعدة المنطقية تقول؛ **الحكم على الشيء فرع عن تصوره ؛** فإذا كنت أحمل فكرة خاطئة عن شيء ما ، فسوف يكون شعوري نحوه تابعا للمعلومات المتوفرة لدي عنه ، وسوف يكون سلوكي منسجما مع ذلك الشعور ومع تلك الأفكار، إذن هناك علاقة منطقية وطيدة بين الوظائف الوجدانية والعمليات المعرفية في تحديد سلوك الإنسان بصورة عامة ، وعليه يمكن القول ، كلما كانت العاطفة قوية نحو موضوع ما ، تولدت نتيجة لذلك دافعية قوية نحو ذات الموضوع و كان الاستثمار فيه أكثر من حيث الجهد و الوقت و المال و كان السلوك أكثر فعالية، وتولدت نتيجة لذلك لذة وشعور

بالسعادة والانسحاب يزيد من اندفاع الانسان للقيام بذلك السلوك ،خاصة إذا كان السلوك مرتبطا بالانجاز ، وكان الانجاز سببا في إحراز رضا من المحيط الاجتماعي للفرد،فإن ذلك من شأنه أن يلعب دور المعزز للسلوك ، لأنه يندمج في آلية نفسية لها علاقة بتحقيق الذات، فيظهر السلوك في كل مرة أحسن من سابقتها وأتقن، لأن الفرد يبتغي بذلك تحسين صورته عند الآخرين وتعزيز مكانته بينهم.

## 2- علاقة الوظائف الانفعالية بالعمليات المعرفية في العملية التعليمية

إن هذه العلاقة تحكم عمل المعلم فهو لا يشدّ عن القاعدة المبينة أعلاه، باعتباره مكون للاضطلاع بمجموعة من المهام التربوية، وتتوفر فيه مجموعة من الخصائص و الكفاءات الوجدانية والمعرفية تمكنه من ذلك ؛ فالمعلم قبل مزاولته مهامه ، يتلقى تكويناً نظرياً عن المبادئ التربوية و الأسس الكبرى التي تقوم عليها التربية الحديثة ، ويكتسب خلال تكوينه مجموعة من المعارف التي لها علاقة بالإجراءات الميدانية والإسقاطات الميدانية لهذه المبادئ ، غير أن الذي نلاحظه اليوم في مدارسنا ، الكثير من الممارسات التي تتناقض تلك المبادئ و الأسس؛ فنجد مثلاً المعلم الذي تكون لكي يهتم بالتلميذ ويستمتع إلى انشغالاته ، يمارس شتى أنواع التهميش و الإهمال على بعض التلاميذ ولا يعير أي اهتمام لمشكلاتهم أو حتى لانجازاتهم ، أو تجد المعلم الذي من مهامه التفاعل مع التلاميذ بإيجابية ؛ بتقبل آرائهم وإثارة و تنمية الدافعية للتعلم والبحث لديهم، و جعل البيئة الصفية بيئة نشطة؛ حيث يفتح المجال للمشاركة الفعالة للتلاميذ ، تجده يعمل بما يخالف هذه المبادئ؛ فلا ينتبه إلى طريقة تفاعله معهم وقد يكون فيها ما يقلل من رغبة التلميذ في التفاعل معه و منه نحو المشاركة و الانسجام والاندماج مع زملائه في الدرس.وتبدأ بعض السلوكات الانسحابية كالاختفاء وراء ظهر زمليه أو الانطواء والانعزال . ( ع. قنديل : 1998). ويمكن أن نستدل على هذا الفصام بين التكوين والتطبيق ، من خلال تحليل ظاهرة الخطأ عند التلميذ أثناء التعلم، وكيف يتعامل معه المعلم كمثال نحاول أن نتخذ مدخلا لفهم تداخل الوظائف الوجدانية والعمليات المعرفية عند كل من المعلم والتلميذ ؛ فالمعلم يقترح على التلميذ وضعيات ومواقف تعليمية ليؤدي فيها مجموعة من المهام و النشاطات التربوية ، اعتباراً لمبدأ المشارك الفعالة للتلميذ ، لا بد أن يرتكب هذا التلميذ بعض الأخطاء وهو يؤدي هذه المهام ، فعلى الرغم من أن المعلم يعلم أن الخطأ من طبيعة العمل، بل هو حق محفوظ للمربي، إلا أننا نجده يمتعظ ويشعر بالحرج من خطأ تلميذه، ويعبر عن انزعاجه للتلميذ الذي أخطأ ولكل التلاميذ فيشهر بخطئه أمام زملائه ؛ فالمعلم هنا في حالة انفعالية ما كان ليحسرها بها لو أنه كان ذكياً وجدانياً ، ثم إذا شعر بها ما كان ينبغي أن يظهر شعوره ؛ و إذا قلنا تجاوزاً أن له الحق في الشعور بشيء من الخيبة فإننا لا نعذره في طريقة التعبير عن ذلك الشعور ، فهذا الشعور السلبي مرده إلى تصويره الخاطئ

لخطأ تلاميذه؛ فهو يرى بأن خطأ التلاميذ يمثل إخفاقا له وهو بذلك يحمل رسالة ضمنية فيها دلالة عن عجزه عن أداء دوره على أكمل وجه ، فهو يرى في إنجازهم إمتدادا لإنجازه ، وهذا التصور تترتب عليه آثار سلبية على شعور وسلوك المعلم والمتعلم معا ؛ فبالنسبة للمعلم فسيشعر بالإحباط بمجرد ما يصدر خطأ من تلميذه ، وتراكم هذه الخبرات غير السارة في نظره، إنما يؤدي إلى تسلل قناعة تترسخ يوما بعد يوم ، بأنه إما لا يصلح لمهنة التعليم، وإما أن التلميذ لا يصلح لأن يشغل مقعدا في القسم ، هذا على المستوى الانفعالي ، أما على مستوى السلوك ؛ فسوف يعمل المعلم على تجنب كل ما من شأنه أن يذكره أو يجعله يعيش هذه الخبرة غير السارة مستقبلا ، و التي مصدرها خطأ تلميذه ، وعليه فسوف يميل إلى تهميش أو إهمال مبادرات التلميذ أو حتى إقصاء التلميذ الذي يحتمل أن يكون مصدر تجدد هذه الخبرة ، فيحرمه بذلك من حقه في المشاركة من حيث يعي أم عن غير وعي منه.

أما من حيث ما يترتب عن هذه المشاعر والتعبير الذي يليها من انزعاج وتوبيخ عند التلاميذ ؛ فبالنسبة للتلميذ الذي أخطأ، فإن خطأه كان بدافع إيجابي وهو حب المبادرة، والشجاعة 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 ويأخذ بيده برفق لا من يوبخه ، فإذا لم يضطلع المعلم بهذا الدور بل زاد في تشحيم المنزلق ، بالتعليق والتشهير بالخطأ، فإن هذا من شأنه أن يحط من معنويات التلميذ و أن يحبطه ، فالمخطئ في حالة ضعف وتألم وجداني، والضعيف والمتألم يحتاج إلى تفهم و أخذ برفق ، وإذا تكررت هذه الخبرات المؤلمة فإن ذلك ما يجعل الخوف يستقر في نفس التلميذ ويصبح لا يثق في قدراته ، وسوف يخاف من المبادرة مرة أخرى، ذلك لأنه ليس في مأمن من العقاب الذي سيلحقه به المعلم ، المعلم الذي كان محل ثقة التلميذ، لكنه فوجئ بالعقاب الذي لا يترك أثرا على البدن فحسب ، بل سيتترك أثرا غائرا في وجدان التلميذ أيضا، و الذي ربما لن يحدث به ولن يفصح عنه إلا بعد انفصاله عن المدرسة، أي عندما يكون في مأمن من العقاب ، ولكن للأسف لن ينفع إذ ذاك في تدارك الآثار الوخيمة التي ستتركها تلك الآلام في نفسية التلميذ، لأنه فقد مكانته كتلميذ، فهو الآن في عالم آخر يبحث فيه عن فرصة لافتكاك مكانة إجتماعية أخرى خارج المدرسة وكله رغبة في نسيان تلك الخبرات أو قلب الصفحة كما يعبرون.

أما بالنسبة للتلاميذ الآخرين الذين شهدوا الموقف، فسوف يورث لديهم خوفا من المشاركة أيضا ، ذلك مخافة أن يدركهم ما أدرك زميلهم من الأذى و المهانة، وسوف يقتل فيهم بذلك روح المبادرة شيئا فشيئا، ويقطع كل فرص التعاون بينهم وبين معلمهم ، وهذا ما يفسر إلى حد ما التفاعل العمودي المباشر

والسلبي داخل القسم - حسب تعبير فلاندرز -، وطغيان أسلوب الأوامر و النواهي، بدل التفاعل غير المباشر و التحوار و الأخذ

و العطاء ، فبدافع الخوف من الإهانة و التوبيخ ، يحدث رفض داخلي وكف نفسي عند أغلب التلاميذ للمبادرة أو التفاعل بعفوية و تلقائية مع المعلم، و لن يستطيع المعلم رأب هذا الصدع مهما أوتي من فصاحة البيان أو مهما كان متمكنا من مادة تخصصه. وعليه يتبين أن هناك فرقا بين المعلم الذي يشيد بإنجازات التلميذ مهما كانت بسيطة، ومن يقلل من شأنها ولا يعيرها اهتماما كافيا ، فإنجازات التلاميذ جزء من ذواتهم ومساحة للتعبير بصدق عن ذواتهم ، ثمة فرق بين من يثمن مبادرة التلميذ ويشجعه عليها وإن كانت خاطئة ، فهذا التلميذ لن يخشى أن يبادر مرات أخرى لأنه لا يخشى الخطأ، والمعلم الذي لا يعطيها أي اهتمام، خاصة إذا جانب الصواب . فعدم مواساة التلميذ ومرافقته في المبادرات الخاطئة ، قد يؤدي إلى اقتناعه بعجزه وهذا ما يندرج ضمن التعلّمات أو الاكتسابات التربوية السلبية الآوعية والمتمثلة هنا في تعلم العجز. (f.FENOUILLET,2003) ؛ بحيث يقتنع التلميذ بفعل تراكم تلك الخبرات المؤلمة بعجزه عن القيام بمهام تربوية في تلك المادة، ويمكن للعدوى أن تنتقل إلى مواد أخرى أو أن ينسحب حكمه على نفسه بالعجز في مجال التعلم المدرسي وعليه لا يجد مسوغا لحضوره إلى المدرسة، و تبدأ بعض الأعراض المرضية في الظهور كالمشاكسات داخل القسم أو التشويش أو كثرة الحركة لجذب انتباه زملائه أو الغياب المتكرر إلى التسرب فالرسوب إلى الفصل النهائي من المدرسة، وليت هذه المشكلات تبقى حبيسة المدرسة ، إذ لاشيء يقي التلميذ من التعميم على سائر مجالات الحياة مستقبليا، وتكون المدرسة قد أنتجت إنسانا كلا عاجزا اجتماعيا ، لأن الأثر المترتب هنا عميق فهي خبرات مؤلمة متراكمة تؤثر على شعور التلميذ نحو نفسه ويتكون لديه بذلك انطباع سلبي عن ذاته و الذي يتحول إلى مفهوم ذات سلبي يطبع كل سلوكيات التلميذ، وإذا جرح التلميذ في ثقته في نفسه فسوف تتكون لديه قناعة بعجزه والتي سوف تنتسحب آثارها على أغلب المجالات في الحياة حسب تعبير مارتين سليقمان Martin SLIGMAN ؛ و الشعور بالعجز يورث عجزا عن تقدير المشاعر العاطفية للآخرين و الذي يؤدي إلى فقدان القدرة على التواصل معهم وربما حتى الخوف منهم ، علما أن التوازن الوجداني للإنسان يتوقف إلى حد كبير على نوعية العلاقات التي ينسجها مع الآخرين. (D.GOLEMAN , 1999).

لكن السؤال المطروح ، هل المعلم المكلف بهذه المهام معد لها ؟ وهل يتوفر على الحد الأدنى من الخصائص والكفاءات المعرفية والوجدانية التي تمكنه من القيام بهذا الدور؟

### 3-الذكاء الوجداني و أثره على العلاقة معلم متعلم:

إن اعتبار التعليم عملية تقوم على الكفاءات المعرفية وحدها، كان وراء بناء تصور جزئي ومحدود حول العملية التعليمية، و اقتراح طرق تعليمية و بيداغوجية تستجيب لصعوبات العملية التعليمية، كانت متأثرة بهذا التصور ، و جل المقاربات البيداغوجية و الأسئلة المفروزة حولها كانت جزئية، ومهما كانت دقيقة فهي تعتمد أساسا على نظرة معرفية للعملية التعليمية ، لأنها تعتقد أن التعليم عملية معرفية بحتة ؛ أي يقوم أساسا على نشاطات معالجة المعلومات، وفق هذا المنظور فإن أي صعوبة تعترض المتعلم لا تكون إلا معرفية ، فهي أسئلة نابعة عن تصور لا يغطي إلا جزء من سيرورة العملية التعليمية و من هنا تأتي أهمية اعتبار الكفاءة الوجدانية في العملية التعليمية ؛ وعليه يفترض أن يكون المعلم قد اكتسب مجموعة من الخصائص و الكفاءات خلال فترة تكوينه ، ليتمكن من الاضطلاع بدوره على أحسن وجه ، أي أن التعليم يفترض مجموعة من الخصائص الوجدانية ينبغي توفرها في شخصية المعلم والتي من مظاهرها الشعور بالمتعة والانسحاب ؛ فهناك فرق بين المعلم الذي يشعر بالانسحاب وهو يؤدي عمله والذي يشعر بالتضايق ، وهذا الشعور يؤثر على علاقته بتلاميذه والذي يترجم في بعض المظاهر السلوكية الدالة على الحالة الانفعالية التي يحس بها المعلم تجاه تلاميذه ، فطريقة كلامه ونبرة صوته وطريقة تفاعله مع التلاميذ يختلف وفقا لاختلاف هذا الشعور نحوهم ؛ فالعلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ نجيب ومهذب هي غير العلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ ضعيف ومشوش ، وعليه يتأثر تفاعله معهم تبعا لهذه المشاعر، والتلاميذ من جهتهم يعون جيدا هذا الاختلاف ويتفاعلون معه وفقا لتفاعله معهم ، والمعلم قد لا يعي هذه المشاعر ولا ينتبه أصلا لهذا الاختلاف في هذه المعاملة. ولقد إكتشف دينز في دراسة له عن الإنفعالات ، أن النساء عموما يشعرن بعواطف إيجابية وسلبية أقوى كثيرا من الرجال. (CHABOT, 2005)

إذن هناك خصائص و كفاءات وجدانية تتضافر في صياغة و بناء كل المواقف التربوية ، و هي التي تعرف اليوم في الأدب النفسي بالذكاء الوجداني ؛ والذي يتمثل في قدرة الإنسان على وعي انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعامل معها بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه ولغيره. ( Steven Hein, 1995 ) و يعرفه كل من ماير و سالوفي 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 )

أما دانيال جولمان فيرى أنه : "القدرة على تنظيم وإدارة العواطف الذاتية وعواطف الآخرين واستخدامها لقيادة الأفكار والأفعال". (D.Golman. 1999:368)

### 3-1 أبعاد الذكاء الوجداني

يرى جولمان أن الذكاء الوجداني يشمل خمسة أبعاد أساسية تتلخص فيما يلي :

**3-1-1 الوعي بالذات :**

أن يعرف كل إنسان انفعالاته، فالوعي بالنفس و التعرف على شعور ما وقت حدوثه هو الحجر الأساس في الذكاء الوجداني، وتمثل القدرة على رصد المشاعر من لحظة لأخرى عاملا حاسما في فهم الذات كما أن عدم القدرة على ملاحظة مشاعرنا الحقيقية تجعلنا نقع تحت رحمتها ؛ فالأشخاص الذين يثقون في أنفسهم هم من أفضل من يعيشون حياتهم وأكثر شعورا بالسعادة والاستمتاع بالحياة، لأنهم واثقون في أنفسهم في ، كل ما يتخذونه من قرارات مثل اختيار الزوجة أو الوظيفة .

إن وعي الذات يقتضي أن يكون الفرد دائم الوعي بمشاعره و القدرة علي استخدام نوازعه الغريزية لتوجيه اختياراته و تقييم الذات بكل موضوعية مع امتلاك ثقة كبيرة بالذات و معرفة أوجه القوة و الضعف فينا كما ينبغي أن نتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا و اختياراتنا في الحياة.

فالإنسان الذكي هو الذي يعي انفعالاته ، أي أنه يعرف جيدا بماذا يشعر و لماذا يشعر بذلك و ما علاقة ما يشعر به بطريقة تفكيره و سلوكه. (Goleman 1999)

**3-1-2 إدارة الانفعالات :**

ويقصد بها القدرة على التحكم في المشاعر على نحو يسهل أداء الأعمال، و استعادة التوازن بسرعة بعد أي حالة اضطراب؛ فالتعامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة ، يستلزم قدرة تتبني على الوعي بالذات وهي القدرة علي تهدئة النفس و التخلص من القلق الجامح و التهجم و سرعة الاستثارة و نتائج الفشل مع هذه المهارات الانفعالية الأساسية . إن من يفتقرون إلي هذه القدرة يضل كل منهم في حالة عراك مستمر مع الشعور بالكآبة ، أما من يتمتعون بها فهم ينهضون من كبوات الحياة و تقلباتها بسرعة أكبر .

**3-1-3 الدافعية الذاتية :**

وتعني القدرة على تحفيز النفس ، أي توجيه الانفعالات بما يخدم هدف الفرد أمر مهم يعمل على شحذ النفس وجعلها منتبهة وحريصة على التفوق و الإبداع ؛ ذلك لان التحكم في الانفعالات و تأجيل الإشباع ووقف الدوافع المكبوتة التي تقاوم أساس مهم لكل انجاز، و كذلك القدرة على الانغماس في تدفق الانفعالات حين يستلزم ذلك التواصل إلى أعلى أداء. إن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة الانفعالية أعلى مستوي في الأداء، كما أنهم يتمتعون بالفاعلية في

كل ما يعهد به إليهم ، كما تساعد هذه القدرة على المبادرة و التفاوض بإمكانياتنا و الوقاية من الإحباطات و أن يتميز الفرد بالحماس و المثابرة على السعي لتحقيق الأهداف.

### 3-1-4 التقمص الوجداني أو التعاطف:

و هي القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين وعلى تفهمها و تبني وجهات نظرهم و بناء علاقات منسجمة مع أصناف كثيرة من الأشخاص ؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بالقدرة على التقمص الوجداني، يكونون أكثر قدرة على استقبال الإشارات الاجتماعية ، المشحونة برسالة وجدانية ما، والتي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم و هذا يجعلهم أكثر استعدادا لأن يتولوا المهمات التي تتطلب الرعاية كالتعليم و الإدارة . و يقوم التعاطف على أساس الوعي بالذات ؛ فبقدر ما نكون قادرين على إدراك انفعالاتنا وتقبلها نكون قادرين على قراءة انفعالات الآخرين ومساعدتهم على تقبلها.

### 3-1-5 توجيه العلاقات الإنسانية:

إن فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع انفعالات الآخرين ، وهي القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية و القيادة و الفعالية في نسج شبكة العلاقات مع الآخرين و لا شك أن المتفوقين في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة و استخدام القدرات للإقناع و التوجيه و التفاوض و حل النزاعات لمساعدة و تشجيع الفريق . و من الطبيعي أن يختلف الناس في قدراتهم في هذه المجالات المختلفة فقد يكون بعضنا ذكيا في معالجة حالات القلق التي تنتابه و لكنه يعجز على تخفيف شعور شخص آخر بالملل . و لا شك في أن أساس ما نتمتع به من قدرات أساس عصبي و مع ذلك فالمخ طيع بصورة ملحوظة لأنه دائم التعلم . وانخفاض القدرات العاطفية بصورة مؤقتة أمر ممكن علاجه لأن هذه القدرات في أي مجال هي مجموعة من العادات و استجابة لهذه العادات و من الممكن أن تتحسن مع بذل الجهد المناسب لها . (Goleman,2005)

### 3-2 كفاءات الذكاء الوجداني :

يرى جولمان بان الذكاء الوجداني يضم مجموعتين من الكفاءات ، شخصية و كفاءات اجتماعية تنبثق من هذه الأبعاد:

### 3-2-1 الكفاءات شخصية

3-2-1-1 الوعي الذاتي : و يتضمن الكفاءات التالية

- الوعي الانفعالي
- الدقة في تقدير الذات
- الثقة في الذات

3-2-1-2 تنظيم الذات : و يتضمن الكفاءات التالية:

- 1 التحكم أو الضبط الذاتي
- 2 الجدارة بالثقة
- 3 التضمير الحي
- 4 القدرة علي التكيف
- 5 التجديد

3-2-1-3 الدافعية : و يتضمن الكفاءات التالية:

- 1 الدافعية للإنجاز أو التحصيل
- 2 الالتزام بالوعود و التعهدات
- 3 المبادرة
- 4 التفاؤل

2-2 الكفاءات الاجتماعية و يتضمن الكفاءات التالية:

2-2-1 التعاطف و يتضمن الكفاءات التالية:

- 1 فهم الآخرين
- 2 تطوير الآخرين أي الإحساس بتطوير حاجات الآخرين و تدعيم قدراتهم
- 3 تقديم المساعدة و التوجيه
- 4 تنوع الفاعلية
- 5 الوعي السياسي

**3-2-2 المهارات الاجتماعية : و يتضمن الكفاءات التالية:**

1. التأثير
2. الاتصال
3. إدارة الصراع
4. القيادة
5. تحفيز التغيير
6. بناء العلاقات أو الجماعات
7. التنسيق و التعاون
8. قدرات و إمكانيات الفريق. (Goleman,2005)

إذن هناك مجموع من الخصائص والكفاءات الوجدانية على غرار الكفاءات المعرفية، ينبغي أن تتوفر في المعلم حتى يكون معلما كفاء، و التي من شأنها أن تؤثر على نجاحه المهني كمربي، و على نجاح التلميذ في المدرسة ، ثم على نجاح هذا الأخير في الحياة، ومن هذه الخصائص والكفاءات الوجدانية ؛ الشعور بالمسؤولية و النزاهة و حب المتعلم وما يرتبط به من بذل وصبر واندماج وتعاطف و حسن إدارة مشاعره وانفعالاته تجاه تلاميذه وإدارة مشاعر تلاميذه وانفعالاتهم نحوه ونحو بعضهم البعض ونحو محتوى دراستهم ونحو المدرسة بل نحو الأحداث المحلية و العالمية، وعليه كان لزاما على المعلم أن يعي انفعالاته بأن يحسن التعبير عنها، سلبية كانت أم إيجابية، وأن يعي ثم يتقبل مشاعر وانفعالات التلاميذ وآراءهم، ويتعاطف معهم بعد فهمها، بل ويساعدهم على حسن التعبير عنها وفهمها ثم إدارتها وتجاوزها أو حتى توظيفها في بناء علاقات جديدة معهم أو اتخاذها فرصة لتجديد علاقاته معهم ومع بعضهم البعض.

وفي هذا السياق يرى رونييه أوبيير؛ أن الموهبة شعور عميق يكتنف المعلم، يترجم في رغبة ملحة أو حاجة إلى التضحية في سبيل أضعف المخلوقات وأكثرها انفتاحا على المؤثرات، و أشدها ثقة بقوة الراشد و صلاحه، فالحب هو أول العناصر وأهمها في نجاح المعلم في حياته كمربي . (رونييه أوبيير ، 1967)

فالمعلم الذي يغضب بسرعة ولأدنى الأسباب ويعبر عن ذلك بالصراخ أو الشتم أو التوبيخ ، إنما يخرم بذلك كل المبادئ التربوية التي تلقاها نظريا ، ولن يتسنى له تعويض ذلك الخرم ، مهما كان كفاء في مادة تخصصه، ذلك لأنه يمثل القدوة التي يُحتذى بها، وباعتباره العنصر القائد والموجه لجماعة القسم ، ومهمة الموجه و القائد ، تقوم أساسا على إثارة الانفعالات الإيجابية ، وتحييد الانفعالات السلبية حتى لا تعيق تحقيق الأهداف التربوية لدى من يتولى توجيههم. ومما يقتضيه أيضا أن يتقبل المعلم آراء التلاميذ بعدم

الانفعال ضد رأي مخالف أو نقد موجه إليه أو تعبير عن شعور يخالف ما يعتقده هو صحيحا، بل ينبغي أن يكون قادرا على الاعتراف بالخطأ وتغيير الرأي بدون حرج. إذن هناك جملة من الكفاءات الوجدانية التي تندرج تحت عنوان الذكاء الوجداني والتي ينبغي للمعلم أن يتحلى بها وأن يتربى عليها المتعلم ليصبح عنصرا فعالا في المدرسة ثم في المجتمع، ولكن كيف يتسنى له ذلك إذا كان المعلم نفسه يفتقد إليها بل أحيانا لا يحس أصلا بضرورتها في تكوين تلاميذه وبالتالي لا يشعر بواجب نقلها.

و من الآثار التي قد تتجم عن ضعف الكفاءة الوجدانية لدى المعلم على التلميذ ؛ ما نراه من فرق واضح بين التلميذ الذي يهرول مقبلا إلى المدرسة سعيدا بلقاء زملائه ومعلمه ، تملو البشاشة وجهه ولا تفارق الابتسامة ثغره، ومن يخطو خطوة إلى الأمام وخطوتين إلى الوراء، وهو يتذكر كل تلك الخبرات التي آلمته ، من عقوبة جسدية أو إهانة بكلمة ، إلى سخرية كان عرضة لها في القسم وما صاحبها من سلبية المعلم تجاه هذه الوضعية الحرجة، عندها سيلاحظ التلميذ أن المعلم الذي يفترض أن يعيد له حق الإعتبار ، ويحفظ صورته من التخطئ ؛ بأن يقف إلى جنبه بشجب سلوكات التلاميذ و تصحيحها حين وقوعها، وتبدأ قنوات التلميذ الإيجابية عن المعلم في التلاشي ، ذلك لأن التلميذ يحمل صورة مقدسة عن المعلم وعن المدرسة، ويتوقع منه صفات حميدة ، فما على المعلم إلا استغلال هذه الفكرة وتعزيزها ؛ بالحرص على مشاغلهم ومساعدتهم في حل بعض مشاكلهم واحترام مشاعرهم وأفكارهم .(عبد الرحمان قنديل، 1998) و الحال على ما سبق وصفه ، فإن الفرق بين التلميذين ، إنما هو فرق في حصيلة الخبرات الوجدانية للتلميذين ، ثم إن هذا الفرق يترجم في عدة مظاهر قد لا تبدو واضحة للجميع ؛ ففي الحالة الثانية، نرى التلميذ لا يبذل جهدا معتبرا ، بحيث لا يشارك إلا بما يلزمه به المعلم ، فتجده منزعجا سلبيا ، ثم لا يجد المعلم لذلك تفسيراً إلا برده إلى طبع الطفل "المنطوي"، ولا يحاول أن يبحث عن السبب في المحتويات العاطفية للخبرة المدرسية للطفل ، ولأن الطفل يرى في معلمه الحافظ لحقوقه وهو الشخص الذي يتوسم فيه أن يتفهم مشاعره ، فإن التلميذ يحمل المسؤولية فيما يحدث له من معاناة نفسية داخل القسم ، وفي ظل هذا التشنج الوجداني، سوف لن يجد في نفسه ما يحمله على الإقبال نحو المعلم والاندماج مع زملائه في المواقف التعليمية المختلفة .

فالمعلم الذي يفتقر إلى الحد الأدنى من الكفاءة الوجدانية أو إلى الذكاء الوجداني الكفيل بأن يدفعه إلى العمل أكثر وأن يبذل جهدا إضافيا ليحسن عمله شكلا ومضمونا ، محتوى وطريقة، وأن يتناغم عمله مع مقتضيات العمل التربوي الفعال وأن يتجاوز الإكراهات التي تواجهه في الميدان، بل يستجيب بإيجابية نحو المواقف التي تزعجه وتعرقل عمله،و أن ينتبه إلى أفعاله حين انفعاله ، لا يجد في نفسه قوة تدفعه لأن يستثمر جهدا إضافيا ليتفاعل بإيجابية مع تلاميذه ، ما يحوله إلى شبه إداري يقوم بعمله بآلية وجفاء، ويصبح المهم هو أن يكمل البرنامج ولا يهمه أفهم التلاميذ أم لا ، أو أن تكون لديه علاقات تعاونية معهم ،

وعليه يطغى جو من الرتابة في القسم ، ينعكس على تفاعله معهم ومنه على تفاعلهم معه وتصبح ساعته ثقيلة عليهم ، ما يفسر فرحهم عندما يغيب معلمهم ، وفي ظل هذه الأجواء لا المعلم يستفيد ولا التلميذ يستفيدون ، بحيث تتناقص دافعية المعلم نحو العمل يوما بعد يوم ويأتي إلى القسم متثاقل الخطى لا يبذل جهدا معتبرا في شرح الدرس ، بل يضجر إذا سأل التلميذ أو طلب مزيدا من الشرح وتضايقه أدنى التدخلات ولا يسمح بالتفاعل داخل القسم بل ينحصر في ثنائية الأمر والنهي . أما بالنسبة إلى التلميذ فيشعر أنه في مكان أشبه ما يكون بالسجن ، الذي يمنع فيه حتى الكلام مع الزملاء ، وفي هذه الأجواء تضمحل مصداقية المعلم تدريجيا ثم مصداقية المدرسة يوما بعد يوم في نظر التلميذ، حتى يصل في نهاية المطاف إلى قناعة خطيرة، قناعة قد لا يعبر عنها بلسانه ولكنها تجد الكثير من المبررات والمؤشرات في لسان حاله ؛ وهي أن المدرسة لم تعد الباب الواعد الذي يدخل منه إلى رحابة النجاح الاجتماعي المبني على قانون الاستحقاق، وتبدأ الأعراض المرضية لهذه القناعة تظهر في مظاهر عديدة ، بدءا من عدم الاهتمام بالدرس إلى التشويش إلى الغياب إلى الرسوب المدرسي، إذن هناك واقع تربوي معتم وراء غياب الكفاءة الوجدانية لدى المعلم والتي تؤثر على علاقة المعلم بالتلاميذ وعلى علاقة التلاميذ ببعضهم البعض وعلى مصداقية المدرسة كمؤسسة تربوية كفيلة بإعداد النشء ليخوض غمار الحياة في المستقبل.

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، وشعوره بالقدرة على المساهمة الفعالة، وشعوره 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 والاختيار الحر والاعتماد على الذات.
- 3-تنمية احترام الذات وتقديرها.
- 4-تنمية الرغبة في التعاون.
- 5-تنمية الوعي بمشاعره ومشاعر الآخرين.
- 6-تنمية مهارات حسن التعبير عن مشاعره ومساعدة الآخرين للتعبير عن مشاعرهم.
- 7-تنمية القدرة على التكيف والتعامل مع المستجدات.
- 8-رفع مستوى الشعور بالسعادة والانسياب.
- 9-الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، الإداريين، المعلمين، والزملاء.

وعليه فإنني أهيب بكل الباحثين في مجال التربية و أنبه إلى ضرورة البحث في هذا الميدان لأنه لم يحض بالاهتمام العلمي الكافي من قبل المختصين كما أنبه أصحاب القرار إلى ضرورة تشجيع البحوث في هذا المجال بالخصوص وضرورة مراجعة منظومة تكوين المعلمين و الأساتذة في كل الأطوار التعليمية.

### المراجع:

- 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 عبودة . الدافعية الدراسية مقارنة 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-D.CHABOT .PEDAGOGIE EMOTIONNELLE.ED TRAFFORD,CANADA,2005