

الذكاء الوجداني لمواجهة المشكلات السلوكية الصفية والعنف المدرسي..

الأستاذ: حياحدين عبد القادر

معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية

المركز الجامعي مرسلّي عبد الله - تيبازة.

ملخص:

تواجه المدرسة الجزائرية اليوم صعوبات وعوائق كثيرة تحد من فعاليتها التربوية، وتأتي المشكلات السلوكية والعنف المدرسي على رأس هذه الصعوبات، وتحاول هذه الورقة البحثية أن تقدم مفهوما جديدا نسبيا في الحقل التربوي، وهو الذكاء الوجداني؛ والذي قد يساعد على وضع حلول فعالة وواقعية تساهم في الحد من مظاهر العنف الخطيرة التي اكتسحت ساحات المدارس بل اخترقت أيضا قاعات الدراسة، وحادت بالفعل التربوي عن مقصده، وشوهت صورته الناصعة التي سادت عقودا بل قرونا في المخيال المجتمعي. فالمدرسة اليوم هي أحوج ما تكون لقيم التسامح والتعاطف والتفهم، التي يقدمها الذكاء الوجداني كمفهوم طرحه كثير من علماء التربية لأنسنة الحياة المدرسية، وتحويل الفضاء المدرسي لمكان للحوار والتقبل وتبادل الأفكار، بدل الصراع والعنف المتبادل.

ويعتبر الذكاء الوجداني أحد المفاهيم التربوية التي فرضت نفسها في أدبيات التربية الحديثة، كحل مفترض لهذا النوع من المشكلات، بما يقدمه من أفكار وتطبيقات ترتكز أساسا على أعمدة رئيسية تمكن الفرد من السيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح الدراسي والنجاح المهني، بل إلى النجاح في الحياة، والتي تشكل فيما بينها ما يسمى بالذكاء الوجداني.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، المشكلات السلوكية الصفية، العنف المدرسي.

Abstract :

L'école algérienne fait face à de nombreuses difficultés et obstacles qui limitent son efficacité éducative, les troubles du comportement et la violence scolaire se situent au-dessus de ces difficultés. Cet article tente alors de présenter un concept relativement nouveau dans le domaine de l'éducation, qui est l'intelligence émotionnelle, ce qui peut aider à développer des solutions efficaces et réalistes contribuant à la réduction des manifestations graves de la violence qui ont déferlé les cours de l'école, et

aussi les salles de classe. Cette violence a détourné l'acte éducatif de sa mission et a terni son image exemplaire qui prévalait pendant des décennies, voire des siècles dans l'imaginaire collectif.

Aujourd'hui, l'école est dans un besoin urgent de retrouver les valeurs de tolérance, de compassion et de compréhension que fournit l'intelligence émotionnelle, comme concept mis en avant par de nombreux spécialistes de l'éducation pour l'humanisation de la vie scolaire, afin de transformer l'espace scolaire en un lieu de dialogue et d'échange d'idées, plutôt que de conflit et de violence mutuelle.

L'intelligence émotionnelle est un concept de l'éducation qui s'est imposé dans la littérature de l'éducation moderne, comme une solution pour ce genre de problèmes, avec ce qu'il offre comme idées et pratiques basées sur de principaux piliers permettant: le contrôle individuel des compétences, conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale et la gestion des relations sociales ce qui mènent à la réussite scolaire et la réussite professionnelle, donc à la réussite dans la vie. Ces piliers forment ce que l'on appelle « intelligence émotionnelle ».

- **Mots clés/** L'intelligence émotionnelle, problèmes de comportement en classe, la violence scolaire.

مقدمة:

إن تزايد المخاطر النفسية التي تهدد أطفالنا نتيجة لضعف الذكاء الوجداني، بداية من مرض الاكتئاب أو الحياة المليئة بالعنف وحتى إدمان المخدرات يؤكد الحاجة لتعلم وتعليم المهارات الوجدانية، وقد أورد جولمان في كتابه عن الذكاء العاطفي، دراسة مسح أجريت على عدد كبير من الآباء والمعلمين كشف فيها عن اتجاه سائد في صفوف أطفال الجيل الحالي في العالم كله، يتمثل في كونهم أكثر اضطراباً عاطفياً من الجيل السابق، وأكثر إحساساً بالوحدة وأكثر اكتئاباً، وأكثر غضباً وجموحاً، وأكثر عصبية وقلقاً، وأكثر اندفاعاً وعدوانية.⁽¹⁾ فإذا كان دور المدرسة هو إعداد الناشئة لمواجهة الحياة، فهذا يتطلب أن لا نغفل عن تعليمهم المهارات العاطفية وإلا ستكون النتائج مستقبلاً وخيمة، ومن ثم لا بد على المدرسة أن تضطلع بهذا الدور وتجمع في برامجها وأنشطتها التعليمية بين ثقافتَي العقل والقلب. وقد تنبأ جولمان أن التعليم مستقبلاً سيصبح متضمناً بصورة روتينية مناهج لغرس قدرات مثل التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون.

فأسرى الانفعال - أي المفتقرون للقدرة على ضبط النفس - إنما يعانون من عجز أخلاقي: فالقدرة على السيطرة على الانفعال هي أساس الإرادة وأساس الشخصية، وعلى النحو نفسه فإن أساس مشاعر الإيثار إنما يكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين، أي القدرة على قراءة عواطفهم. أما العجز عن الإحساس باحتياجات الآخر. أو بشعوره بالإحباط فمعناه عدم الاكتراث. وإذا كان هناك موقفان أخلاقيان يستلزمهما عصرنا، فهما على وجه التحديد: ضبط النفس والرافة⁽²⁾ ولعل المدرسة هي المكان الأكثر احتياجا لهذه القيم والمعاني.

الإشكالية :

لا شك أن الموقف التربوي مع قداسته ونبل مقصده، بالغ التعقيد، فلا يمكن إنكار المشاكل التي يواجهها المعلمون (المربون) يوميا، مع تزايد الضغوط المختلفة المصادر، الواقعة على كاهل المعلم من جهة، وتزايد لعدد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات انفعالية معقدة، خارجية المصدر والسبب، تتسبب في الغالب في المشكلات السلوكية التي تخل بسير الدرس وتضع المعلم في موقف لا يحسد عليه. إذ لا يمكن أن نتوقع من المعلمين ضبطا آليا ودائما وإيجابيا لانفعالاتهم في مواجهة هذه المواقف الصعبة، بالنظر إلى مستوى التكوين الأولي، ثم المتخصص، فالمستمر، ومدى اعتناؤه بتسمية الكفاءات المطلوبة للمعلم لمواجهة السلوكات غير السوية للتلاميذ. طبعا دون نسيان الظروف الاجتماعية والوضعية الصعبة التي تمارس فيها مهنة التعليم في الجزائر.

كما يجب لفت النظر إلى أن هناك تداخل عوامل كثيرة في تحقيق البيئة الصفية الصحية والأمنة للتعلم والمعلم على السواء. فالبيئة خالية من العنف اللفظي والجسدي والرمزي؛ تبدأ أولا، بالنظر المتفحص لمعايير وطرق انتقاء المعلمين ذوي الاستعدادات المؤهلة لمهنة التعليم على مستوى المعاهد والمدارس العليا للأساتذة، ثم برامج التكوين المعتمدة من قبلها، وهل تضمن تأهيلا وتكوينا مستمرا يتيح تنمية هذه الكفاءات، وهل تقدم من طرف مكوّنين مؤهلين لتكوين المعلمين؟، ثم هل تتوفر إدارة تربوية داعمة ذات كفاءة، وأولياء منتظمين في جمعيات تقدم المساندة والدعم بكل أشكاله؟ وقبل هذا وذاك هل هناك سياسة تربوية واعية تجعل من التعليم أولوية، ورهانا مجتمعيا من الدرجة الأولى؟ كما نتساءل أيضا عن أهم العوامل التي تسبب عجز المعلمين عن الإدارة الناجحة للصفوف الدراسية، فهل تعود :

- للسمات الشخصية للمعلم،
- لقصور مرتبط بالتكوين،

- لعوامل أخرى، قد تكون غياب الدعم من قبل الإدارة التربوية، أو لأسباب مرتبطة بالتنشئة الأسرية للمتعلمين، وغيرها من عوامل التأثير كجماعة الرفاق ووسائل الاعلام. إذن فالمسؤولية مشتركة يتقاسمها كل المجتمع.

لكن بالرغم من كل ذلك، يعتقد الباحث أن كثيرا من الصراعات والمشكلات السلوكية التي تتسبب في صراعات قد تصل إلى مستويات خطيرة من العنف بين المعلم والمتعلم، بإمكان المعلم أن يتجاوزها بل يستطيع أن يحولها إلى مواقف وفرص للتعلم والتفاعل الإيجابي، إذا استطاع السيطرة على انفعالاته وتحكم في غضبه، فالغضب كما يقال جنون، فقد قال الشاعر اللاتيني هوراس " من لا يعرف كيف يسيطر على غضبه يودّ فيما بعد لو أنه لم يفعل ما أملى عليه غيظه وهواه، عندما كان يبحث في العنف عن إشباع سريع لحقد يُروى...، تحكم بأهوائك؛ إن لم تطعك فإنها تتحكم بك. يجب كبحها، يجب تقييدها". (3)

فالأساليب والممارسات السلوكية التي يتبعها المعلمون مع تلاميذهم تحدد نوع العلاقة بينهما والتي سترك انعكاساتها على نمو شخصية التلاميذ وتطورها، وعلى اتجاهاتهم نحو المدرسة والتعليم بشكل عام (4)، والتي قد تصل إلى درجة كراهية المدرسة وترك مقاعد الدراسة نهائيا. فافتقاد المعلم للنضج العاطفي يمكنه من حسن التواصل والتعامل مع التلاميذ يجعله عاجزا عن توفير بيئة صافية جاذبة ومروعة للتعليم تمكنه من إنماء شخصية المتعلمين وتطورها، وتعديل سلوكياتهم وإكسابهم الكفاءات المعرفية والخلقية بما يتناسب مع استعداداتهم ويشبع حاجاتهم.

وقد أشار أركوف Arkoff إلى أن للمدرسة أثرا في صحة التلميذ النفسية بوصفها قوة لها القدرة على التسبب في المشكلات وزيادتها، وبإمكانها الحد من تلك المشكلات وتخفيفها. (5) حيث يؤدي المعلم الدور الأساسي في هذه المعادلة. لذلك يرى جولمان " أن " المعلم في حاجة شديدة إلى أن يعرف شيئا ذا قيمة عن وظائف المخ البشري الذي يقوم بتعليمه وتنميته - وأن يعرف شيئا ذا قيمة عن تأثير الانفعال على التعلم - أن يعرف شيئا عن الذكاء الوجداني. (6) الذي يمكنه من ضبط انفعالاته والتحكم فيها وتسييرها، للخروج من دائرة ردود الأفعال، ثم مواجهة المشكلات الإنفعالية، والاضطرابات السلوكية الصادرة من التلاميذ، وتحويل مواقف الصراع والعنف إلى فرص للتعلم والحوار وبناء القيم والاتجاهات، وهذا بفضل ما سماه جولمان الذكاء الوجداني، الذي يعطي فرصة للحوار والتواصل واختبار وتنمية المهارات الوجدانية لكلا الطرفين. " فتحويل غضب المرء إلى كلام مسموع وتصرفات مفهومة ومحددة ومترابطة هو مؤشر على ذكاء انفعالي حقيقي" (7)

وتتجلى أهمية هذا النوع من الذكاء في الموقف التعليمي، خاصة بالنسبة للمربين والمعلمين، أنه يمكنهم من:

1. تجنب التورط في كثير من مشكلات التفاعل مع الزملاء والإدارة والطلاب.
2. تبني توقعات غير واقعية، فيما يتعلق بردود فعل المتعلمين أو كيفية تصرفهم، وربما تبني بعض الأفكار غير الفعالة، والتي يترتب على الاعتقاد في صحتها، السلوك بشكل خاطئ.
3. الإخفاق والفشل الذي قد يعاينيه المعلم في مواقف التفاعل، وعدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين به، وعدم الحصول على الموضوع (الدور) المناسب في العمل، والمكانة الملائمة بين الزملاء.
4. الإفراط أو التشدد الزائد في التعامل مع التلاميذ من الناحية التحصيلية، بشكل قد ينفرهم من العملية التعليمية التعليمية، ويجعلهم يتبنون اتجاهات سلبية حيال المعلم والمنهاج الدراسي، وربما العملية التعليمية برمتها.
5. الفشل المتكرر والتسرب الدراسي لبعض التلاميذ، كنتيجة لإساءة معاملة المعلمين لهم، باستخدام أساليب تتسم بالتحقير والإهانة، والإحساس بعدم الجدارة، وعدم العدالة في التعامل معهم. ما يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط وانخفاض تقديرهم لذواتهم، يدفعهم لاستخدام أساليب سلبية للتوافق تتسم بالعوانية والكذب والإسقاط، وإثارة الشغب وعدم الانضباط داخل وخارج الصف المدرسي.
6. يرتبط ضعف المهارات الاجتماعية - أحياناً - بالاكتماب، حيث يصعب على منخفضي المهارات الاجتماعية الإفصاح عن مشاعرهم، والإفشاء بما يحملون من هموم، وما يشعرون به من معاناة للآخرين، ويميلون بدلاً من ذلك إلى اجترارها ذاتياً، مما يضخم من آثارها السلبية على المستويين النفسي والبدني، وهو ما يؤدي إلى ظهور بعض الأعراض الاكتئابية المزاجية، والنفسجسمية.⁽⁸⁾

أما المؤشرات التي تدل عن مدى حيابة المعلم للذكاء الوجداني الضروري في عمله التربوي،

فهي :

- أن يكون على وعي ومعرفة بأسلوبه الانفعالي.
- قادراً على بناء وتطوير علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع التلاميذ.
- أن يقدم نموذجاً سلوكياً وأخلاقياً إيجابياً للتلاميذ.
- أن تكون أقواله مطابقة لأفعاله.

- أن يكون أميناً مع التلاميذ.
 - أن يظهر احتراماً لهم جميعاً دون استثناء ودون شروط.
 - أن يكون لديه تصور واضح حول الخصائص الإيجابية التي يود أن يكتسبها الأطفال ويتأكد من أنه يجسد هذه الخصائص سلوكياً أمامهم.
- ولكي يقوم المعلم بمثل هذه الأدوار لابد وأن تتوفر فيه خصائص معينة أهمها تمتعه بقدر مرتفع من الكفاءة الوجدانية ليتمكن من تهيئة بيئة تعلم صفي جاذبة ومرغبة للتعلم، وداعمة ومروية للذكاء الانفعالي لدى التلاميذ.
- كيف يمكن للمعلم أن يوظف الذكاء الوجداني لمواجهة المشكلات السلوكية الصفية خاصة، والعنف عموماً؛ الصادر من قبل التلاميذ؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه، من خلال استعراضنا لمفهوم الذكاء الوجداني وكيفية تأثيره على الموقف التربوي خاصة في جانبه الاتصالي، والذي يؤثر بلا شك على النجاح في الجانب المعرفي.

1- الذكاء الوجداني : الخلفية والمفهوم.

■ الخلفية :

يسعى المنشغلون بالشأن التعليمي؛ ومن أجل محاربة كل المظاهر المعيقة لعملية التعليم والتعلم؛ للتساؤل حول ما يمكن أن يساعد النظام التربوي للاستفادة من المباحث والدراسات التي يثيرها علم النفس حول النجاح، الدافعية للتعلم، تقدير الذات، المشكلات السلوكية، العنف المدرسي، الذكاء، وغيرها من الموضوعات التي تشغل بال التربويين، لكن منذ بضعة عقود، طرح موضوع الذكاء الوجداني أو القدرة على إدارة الانفعالات، كعامل مهم وربما حاسم ليس في النجاح المدرسي للمتعلمين فحسب، بل في النجاح المهني والنجاح الشخصي، وأيضاً في علاج كثير من المشكلات والصعوبات المدرسية خاصة في جانبها العلائقي. هذا المفهوم الذي جاء ليلغي الفكرة التي هيمنت لوقت طويل والتي اعتبرت الذكاء الرياضي أو معامل الذكاء الرياضي (IQ)^(*) الذي وضعه التربوي الفرنسي ألفريد بنه Alfred Binet في بداية القرن العشرين كمحدد وحيد للنجاح والتفوق⁽⁹⁾، والذي يدعي أيضاً أن " حاصل الذكاء (IQ) هو من المعطيات الوراثية الثابتة التي لا تتغير مع الخبرات الحياتية، وأن قدرنا في الحياة مرهون إلى حد كبير بهذه الملكات الفطرية. ويتجاهل هذا الرأي السؤال الأكثر تحدياً والتمثل في: ما الذي يمكن أن نغيره لكي نساعد أطفالنا على تحقيق النجاح في الحياة؟ وما العوامل المؤثرة التي تجعل من يتمتع بمعامل ذكاء مرتفع على سبيل المثال يتعثر في الحياة بينما يحقق آخرون من ذوي الذكاء المتواضع نجاحاً مذهلاً؟ إنني أذهب في هذا

الصاف إلى أن هاف الاختلاف فكمففف حالات كففرففف تلك القفراف التي نسمفها هنا «الذكاء العاففف» **The Emotional Intelligence** والفف ففشل ضبط النفس، والحماس، والمثافرة، والقرفة على حفز النفس. وهفه المهاراف فمكن ففلفمها لأطفالنا لنوفر لهم فرصا أفضل، أفا كانت الممكناف الففنية التي منحها لهم حظهم الفففف⁽¹⁰⁾

فأصبفنا نقول الآن عن مفعلم أنه فو فحصل منفض لصعوباف معرففة أو نفسفة، أو لانخفاض فف الفاففة، لكن لم فعف نصف ذات المفعلم بأنه "غبف" أو مافوف. فف أن الفرفوفف فف ففمفاس ففنه **Binet** لا ففمس الذكاء وإنما ففمس ما فسمى بالفوافق الففمافف، والسبب أن الفلمفذ الفف ففمفاس مع المرفة أو النظام المرفسف نفس الففم والمعارفم الففاففة أو معاففرا مشافهة لها، سفؤهله ذلك أكثر من ففره ففكون معامل ذكائه (QI) مرففعا، ومثال ذلك أبناء المعلمف، الفف ففحضون بفرفس أكبر لفلفف وفعلم ففافه ولغة المرفة، ومن فمة ففهم الأكثر قرفة على الففوق فف ففبارات اللغة والفرفضفاف، وهو ما ففعل معامل ذكائهم مرففعا مفرانه بففرهم من الفلامفذ الفف لم ففحضوا بنفس الفرصة. والفماس نفسه فصدق على الأطفال الفف ففحضون بففئاف أسرفة أكاففمفة أو مرففة. فمن الظلم ففن أن نحكم على المفعلمف ونصنفهم بناء على معامل الذكاء (QI) الفف ففقتصر على ففماس نوعفف فقط من الذكاءاف؛ الفحكم فف اللغة والمنطق الفرفضف، كما أن محكماف ففماس الذكاء صممت بفلففة ففاففة فاففة. لذلك جاء طرف مفهوم الذكاء الففدانف لفنظر فف مافف الففوانب من شاففة الإنسان أو الففل والفف فمكن أن فساهم فف ففاحه المرفسف، بل فف ففاحه فف الففة، وهف الففوانب الفف ففضمفها الذكاء الففدانف. فالففمفص الففسف الفرفوف لا فصح أن ففعمف فف ففوفم ذكاء الففل على ذكائه الفرفضف فقط، بل ففله أن ففعمف على ففوفم أكثر شمولاف لففوانب شاففففه.

فففر الأفلة النظرفة والفاففة، إلى أن هناك فف أفنى من مسفوفاف الففافل الففمافف ففبفف أن ففوفر لكل شافف، ففذا فمف منه فصبح أقرب إلى الشفور بالوفاة النفسية وفففهد فوافقه الففسف والففمافف. " وأن انخفاض الذكاء الففدانف ففف إلى فشل الففة الففماففة، وفكرار الضغوط والمشافق، وفشل العلاقات المففافلة بفف الأشخاص".⁽¹¹⁾ لذلك ففعمف كفف من الفرفوفف ومنهم **فولمان** أن كففرا من المشكلات الفف فواففنا فف الففة عموما فف المرفة فصوصاف فرففف الففاح فف فلها لمهاراف فرففف أكثر بالفانب الفنففالف للشافف، ومف قرففه على الففامل معها وففصرففها بالفرف الصفففة. " فبقر ما فففنا مشاعر الفماس للاسمفام بما نقوم به من عمل وكذلك مشاعر الففل المرفن والإففافف ففنا نحقق ففجازاف فف ففافنا؛ وهفا ما نعنفه فف نقول أن

الذكاء الوجداني استعداد رئيس و طاقة تؤثر بشدة وعمق على كل القدرات الأخرى، إيجاباً أو سلباً، تيسيراً أو إعاقة." (12)

■ المفهوم :

حظي موضوع الذكاء الوجداني باهتمام كبير في العقود الثلاثة أو الأربعة الأخيرة، وهو ما أثرى الأدب النظري لهذا المفهوم، حيث تم ربطه بكثير من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية، سواء في الميدان التربوي أو المهني أو حتى في الجانب الاقتصادي، أما التعريفات التي تناولت الذكاء الوجداني فجاءت تبعا للزاوية التي تم تناوله منها، والخلفية المعرفية للعالم الذي تناول المفهوم، فالبعض نظر إلى هذا المفهوم على أنه قدرات عقلية، والبعض الآخر اعتبره مجموعة من الكفاءات والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية. فبار وأون (2006) اعتبراه مزيج من تفاعل مجموعة من المهارات والكفاءات والسمات الشخصية، أما جولمان (2000) فعرفه على أنه " القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين لحفز أنفسنا على إدارة مشاعرنا بشكل جيد داخل أنفسنا، وداخل علاقاتنا الاجتماعية." (13)

وقد ساهم ظهور كتاب الذكاء الوجداني لجولمان سنة (1995) D.Goleman في إشاعة وتبسيط استخداماته، وقد شرح فيه هذا المفهوم الجديد للذكاء وصاغه صياغة عملية، بحيث أعطى فيه مجموعة من الصور التطبيقية للمفهوم. ويطلق جولمان على نموذج 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 للتنبؤ بالنجاح والتميز في الوظائف، وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفرد للسيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني والتي تتشكل فيما بينها ما أسماه بالكفاءة الوجدانية (14).

يعرّف جولمان Golman الذكاء الوجداني: "أنه القدرة على إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى فشل الإنسان في تحقيق أهدافه، والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم مع القدرة على تكوين علاقات اجتماعية تقوم على التعامل مع مشاعر الآخرين وإقناعهم وقيادتهم." (15)

2- أهمية الذكاء الوجداني في الموقف التعليمي التعلّمي :

يؤكد الكثير من الباحثين العلاقة بين النمو الاجتماعي والانفعالي، والنجاح في التعلم المدرسي بصفة عامة وتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بصفة خاصة. ويعتقد بعض الباحثين أن الانفعالات Emotions هي بمثابة الدوافع والمنظمات الأساسية لكل مجالات النمو والتعلم. ونحن نؤدي الأعمال والمهام التي نكلف بها بصورة أفضل عندما نعلم أننا محل تقدير واحترام من قبل الآخرين خاصة ذوي الأهمية والمكانة في حياتنا. وتطبق هذه الحقيقة على الأطفال أيضاً، وتعد علاقات التفاعل الاجتماعي السوية بين الأطفال والراشدين أو الكبار المحيطين بهم مفتاح النمو النفسي والاجتماعي السوي لدى الأطفال، فعندما يشعر الأطفال أن الكبار والمحيطين بهم يقدرهم ويحترمهم ويستجيبون بصورة إيجابية وسوية، وعندما يشعرون بالتقبل من قبل الآخرين يتعلمون أكثر، وعندما يعاملون بأسلوب خال من العنف والتسلط يتقبلون النصائح ويكونون أكثر صدقا. ويميل الأطفال لربط كل ما يتعلمونه بالانفعالات والأفعال التي تشكل جزءاً كبيراً من حياتهم اليومية وحياتهم المدرسية خاصة. وبهذه الطريقة يعيد الأطفال استخدام ما يتعلمونه في المواقف الحقيقية سواء في البيت أو مع جماعة الرفاق أو في المدرسة؛ في المستقبل، لذا طرحت في الآونة الأخيرة العديد من التصورات لمساعدة المعلم على تحويل المعلومات النظرية المرتبطة بالذكاء الانفعالي إلى ممارسات تربوية يمكن من خلالها تنمية هذا الذكاء، ويؤخذ على محمل الجد أن المعلمين لديهم الإمكانية والمهارة لرفع المستوى العام للذكاء الوجداني للتلاميذ، من خلال استثمار فرص التواصل التي تتيحها المواقف الصفية الغنية بالانفعالات والمشاعر، والتي يمكن من خلالها للمعلم أن يتمثل القيم والاتجاهات الإيجابية وطرق التصرف السوي وأساليب التعامل الصحيحة أولاً، ليتمكن للتلاميذ اقتباسها والاقتداء إضافة لمختلف الانفعالات التي تواجهه أثناء تعامله مع التلاميذ، سواء أثناء الأنشطة الصفية من خلال الفعل التعليمي التعلّمي؛ أو من خلال المشكلات السلوكية التي يثيرها التلاميذ، والتي يمكن أن يحولها المعلم إلى فرص لتعلم مهارات إدارة وتصريف الانفعالات أو ما يسمى بالذكاء الوجداني.

إن تأثير الحالة الانفعالية على الحالة العقلية أمر معروف وخاصة لدى المعلمين والمتعلمين، فالتلاميذ ذوي درجات القلق العالية؛ الغضب، الاكتئاب؛ لا يتعلمون بكفاءة، فمن يقع فريسة هذه المشاعر السلبية لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة، ولا يستطيع الاستفادة منها. حين تهاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة Working Memory؛ وهي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمشكلة التي يواجهها الفرد أو

التلفف. علما أن الذاكرة العاملة هف الف فساعد العقل على فكوف الجممل وحل المشكلاا المنطقفة؁ وهف تقع تحت سيطرة لءاء مقءم الفص الجبهف Prefrontal Cortex والذف فعبفر مركز الذاكرة العاملة وأفضا للعواطف والانفعالات. كما فجب من جهة أخرى أن ننظر للجانب الإفجابف الذف فمكن أن تؤففه الانفعالات من ءلال شءذ طاقات الانسان كالحماس والمثابرة والءاففة للإفجاز والءقة فف النفس فف ءءقق كءفر من الإفجازات.(16).

أما من جانب الاءامام العلمف بالءكاء الوءءانف؁ فقد أءءا ءراساا كءفرة منها ءراسة "مافر وآءرون Mayer. & al (1999) و ءراسة أبف سمرا (2000)؁ و بفاسءفنف (2001) Batastini؁ ءراسة عبء النبف (2001)؁ ءراسة براون Brown (2001)؁ ءراسة ءموء ءضر وهءف ملوء فضلف (2007) ءراسة كوالءر؁ وآءرون (2009) وءراسة سلفم كءاش (2015) عن ووء علاقة للءكاء الوءءانف بمءموعة من المءفرراا ذاا علاقة بالفعل الءلفمف الءلفمف؁ ومنها الءاففة للءعلم والءءصف الءراسف؁ الءوافق النفسف؁ النءاء المءرسف؁ المءابرة الءراسفة؁ النءاء المهنف ورفرها من المءفرراا.(17)

3- أهمة الءكاء الوءءانف للمعلمف :

فقتصر الءكفر ءالبا عنء ممارسة الفعل الءربوف على الطرق والأسالفب الف فمكننا من ءعفف سلوك الءلامفء؁ وناءراً ما نفكر فف ءعفف سلوك المعلم؁ والصءفء أن نفكر فف الاءفن معاً؁ لأن ءءاھل موضوع ءعفف سلوك المعلم فعبفر الءطأ الأول فف الءعامل مع مشكلاا الانضباط فف البفئة الءلفمفة؁ والمعلم فكون فعلاً فف ءعفف سلوك طلابه إذا قام هو أولاً بءعفف سلوكه. ومن المفءرض أن المءارس ذاا الانضباط الءفء؁ ءبذل الكءفر من الءهء والوقت لءمكن المعلمف من اكءساب المهاراا اللازمة للءواصل الإفجابف والءأفب الفعل للءلامفء؁ وءعفف أف سلوك للمعلم لا ففءاسب مع الأسس الءربوفة الصءفة.(18)

لءا أثبءا الءراساا العففة الف أنءزاا ءول الءكاء الوءءانف أهمة فف ءءفن الأداء الءربوف للمعلم؁ ففكفف أن نضع عبارة " الءكاء الوءءانف " على محرك البءء ءوجل (Google) لءوضع أماننا مءاا الآلاف من الءراساا والبءوآ والمقالاا ءوكء هءا الطرء؁ لذلك وءب على نظامنا الءلفمف ءرازرف أن فضمّن برامج إعءاء المعلمف والأسااآة فف معاهء ومراكز الءكوفن مواضع وءاربب ءمف الكفاءاا الوءءانفة للمعلم؁ وأفضا فف المناهء الءربوفة؁ بل وءب أن ءسمفر ءءف بعء مزاولة المهنة من ءلال النءواا والورشاا الف فشرف علفها مفءشو الءربفة؁ ففجب أن فشتغل هءا البرنامج على ءطوفر الءكاء الوءءانف للمعلم بمعناه الواسع من ءلال ءرففه على فهم

وتحليل وإدارة انفعالاته في مواقف التفاعل الصفّي خاصة، إدارة النزاعات، مهارات التواصل ، مهارات الإصغاء، الحوار والتقبل.

ومن أهم متغيرات الكفاءة الوجدانية ذات التأثير على أداء المعلم؛ مدى قدرته في فهم وإدارة انفعالاته الذاتية، خاصة الانفعالات السلبية منها، فالمعلم الفعال والناجح هو القادر على ضبط وإدارة انفعالاته السلبية بطريقة سوية وواقعية، ويمكن أن نلخص دور المعلم في هذا الإطار على النحو التالي:

- استخدام الوعي الذاتي لمعرفة ذاته.
- ضبط وإدارة انفعالاته الذاتية.
- العمل جهد طاقته ليزيد من مساحة تقبله لدى تلاميذه.
- الوعي بانفعالات التلاميذ والتعاطف معهم.
- قيادتهم بأسلوب حوارّي تشاوري.
- حفزهم وإثارة دافعيتهم نحو التعلم والانجاز والابتكار.

وقد قا لعمر بن عتبة قديماً لمعلم ولده، منبها إياه أهمية ما يصدر عنه من سلوكات وتأثيرها على الأولاد : "ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة لعينيك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبح عندهم ما تركت"⁽¹⁹⁾. وباعتبار أن المؤسسة التعليمية تؤدي دوراً تربوياً بالإضافة لدورها التعليمي، والمعلم هو الفاعل الرئيسي في نقل القيم التربوية للتلاميذ، كان لزاماً عليه أن يتوفر على الكفاءات التي تؤهله لأداء هذا الدور بفعالية ونجاح؛ ومنها قدرته على إدارة الصف، ومعالجة مختلف المشكلات السلوكية الصادرة من التلاميذ، بشكل صحيح وفعال، وتطوير الذكاء الوجداني للمتعلمين. والوصول إلى مستوى من الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للرفع من مستوى أدائه والنجاح في دوره التربوي التعليمي دون صراع أو مشكلات سواء مع التلاميذ أو مع الشركاء التربويين بما فيهم الأولياء.

4- أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي للتلاميذ:

وهذا الهدف يتحمل المعلم مسؤوليته الأولى، حيث يجب عليه تعليمهم الانضباط، والتحكم في رداات الفعل والتعبير عن الانفعالات بالطرق السوية واللائقة. ويكون ذلك من خلال ما يأتي :

أ- تهيئة بيئة تعلم إيجابية ودافعة للتعلم:

- بيئة آمنة خالية من كل أنواع التهديد والعنف المادي والمعنوي والرمزي، يأمن فيها المتعلم من أي إساءة أو ألم نفسي أو جسدي، بعيدا عن كل أشكال الإكراه والقهر والتسلط والاستغلال والعقاب المؤذي.
- بيئة خالية من أي خوف، سواء كان مصدره مادياً أو نفسياً، خالية من الألم النفسي والإساءة بشكل عام، وخالية تماما من التهديد والإجبار والعقاب والإكراه والاستغلال، والضغط والترويع.
- بيئة تضمن الحرية؛ وذلك بأن يتوفر للتلاميذ حرية حقيقية في الاختيار والاشتراك التطوعي في مختلف الأنشطة.
- بيئة يسودها الاحترام المتبادل بين المعلمين والتلاميذ وقبول الاختلاف في المشاعر والانفعالات، وقبول التنوع والاختلاف.
- بيئة تقدم المساندة والدعم وتراعي الفروق الفردية وتدعم التباين في القدرات والخصائص، وذلك بتقدير الاحتياجات الفردية لكل تلميذ وتقديم مختلف أشكال المساندة والتشجيع.
- بيئة داعمة ومثيرة للذكاء الانفعالي من خلال تقدير الانفعالات المختلفة ومناقشتها، وأن يكون الذكاء الانفعالي جزءاً مدمجاً في المناهج الرسمية وغير الرسمية.
- بيئة تعلم محددة الأهداف وواضحة المعنى وذات طابع عملي؛ وذلك بأن تساعد كل مواد وأدوات التعلم التلميذ، في حل مختلف المشكلات التي يتعرض لها، في مختلف مواقف الحياة، وإكسابه المهارات الحياتية المختلفة، وتعليمه مهارات الدخول والاستمرار في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
- بيئة مثيرة للشغف والفضول المعرفي والرغبة في التعلم.
- بيئة مرنة في برامجها، تتيح الفرصة للإثراء والتنوع في الأنشطة وتستثير الابداع والابتكار لدى المتعلمين.
- باختصار، بيئة يشعر فيها المتعلم بالسعادة، يأتي إليها مسرعا ومتشوقا، ويغادرها متناظلا أسفا على فراقها يستعجل لحظة العودة إليها.

ب- تدريبهم على إدارة الغضب الشديد واستراتيجيات التعامل معه:

- من بين أكثر الانفعالات التي يعاني من آثارها المعلمون والمتعلمون على السواء، والتي تتسبب في الغالب في أضرار مادية ونفسية مدمرة؛ هو الغضب، وهو أيضا من أكثر الانفعالات التي يعجز

أغلب البشر عن التحكم فيها وهو من أسوأ الانفعالات السلبية التي تُحكم سيطرتها على العقل وتقرض منطقها عليه وتدعوه بقوة للتنفيس، فالغضب يولد طاقة هائلة ومدمرة، لذلك فطبيعة الغضب الهجومية وقوته الرهيبة تفسر رأي البعض بأنه غير خاضع للتحكم، أو أنه يجب ألا يكبح، وأن التنفيس عن الغضب أفضل، وعلى نقیض هذا الرأي هناك من يرى أن الغضب يمكن أن يمنع من أساسه.

وكلا الرأيين مناف للفترة الإنسانية من جهة ومناقض للأدبيات التي تناولت الغضب بالدراسة العلمية الرصينة. فالتعامل الصحيح مع الغضب ينطلق من الغضب ذاته، من خلال تقويض الأفكار التي أشعلت لهيب الغضب، فرؤية الموقف بصورة مختلفة تطفي لهيب الغضب، فقد وجدت Tice أن إعادة صياغة الموقف هو أحد الطرق التي تؤدي إلى تهدئة الغضب. وألبرت أليس اقترح علاجاً لمثل هذه المواقف سماه بالعلاج المعرفي الوجداني السلوكي يعتمد أساساً على دحض الأفكار اللاعقلانية التي تعشعش في عقولنا وتبني أفكار عقلانية أساسها المعرفة الحقة والمنطق السليم. فأحد أساليب قهر الغضب أن نتوقف ونتحدى الأفكار التي تطلق دفعات الغضب، هذه الأفكار هي التقييم الأساسي للموقف، ومنها تبدأ التفاعلات التي تضخم وتشجع الشرارة الأولى من أفكار الغضب. أما ما يلي ذلك فهو ما يشعل اللهب. كما أن الزمن عامل حاسم في إخماد الغضب أو إشعاله فكلما بادرنا في كسر دائرة الغضب كانت النتائج أكثر فعالية. (20)

ولعل من أجمل المواقف التي صادفها الباحث في قراءاته، بما يتناسب مع ما ذكرنا، قصة عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه، الخليفة الأموي الذي يروى عنه أنه في أحد الليالي دخل المسجد مع حراسه، ودون أن ينتبه داس برجله على رجل نائم، ما جعل الرجل ينتفض ويصرخ في وجه الخليفة قائلاً: أنت حمار؟ فأجابه الخليفة: بل أنا عمر بن عبد العزيز. ولما هم الحرس بالفتك بالرجل، نهرهم الخليفة رضي الله عنه وقال: دعوه، فإنه لم يفعل شيئاً يستوجب العقاب أو اللوم، فقد سألتني الرجل أنت حمار؟، وأجبتني أنني عمر بن عبد العزيز.

فما فعله عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه مع الرجل؛ أنه أعاد صياغة الموقف بالشكل الذي مكنه من تجاوز المشاعر السلبية المولدة للغضب. فحمل كلام الرجل على ظاهره وأوله بشكل إيجابي، على الرغم من إيحائه لإهانة ضمنية. فالمعلومات المخففة للغضب تسمح بإعادة تقدير الأحداث المثيرة للغضب وبالتالي عدم تصعيد الغضب. أما في حالات الغضب العنيف فلا تجدي هذه المعلومات مع أغلب الناس، حيث يؤدي الغضب العنيف إلى قصور الوظائف العقلية، أي عجز العقل عن العمل فلا يستطيع الفرد أن يفكر بصورة سليمة، وقد قيل، أن الغضب جنون.

ومن الطرق الفعالة أيضا في التعامل مع الغضب، ما يسمى بالتهدة الفسيولوجية، وذلك بالتواجد في مكان لا يثير مزيدا من الغضب ولا ينشط إفراز الأدرينالين، وأثناء فترة التهدة.. يكبح الغاضب غضبه بتوقيف تصاعد الأفكار العدائية وذلك بتشتيت تفكيره في أشياء أخرى. ففوة تشتيت الانتباه توقف تتابع الأفكار الغاضبة، أو صرف نفسه نحو أعمال أخرى تبعده عن التفكير في الموقف المثير للغضب. كأن يغادر المعلم قاعة الصف لفترة وجيزة حالما يذهب غضبه ، أو يجلس إن كان واقفا ، أو يغادر قاعة الدرس لفترة تسمح له باستعادة توازنه والخروج من سطوة الغضب، أو أن يتوضأ كما أوصى بذلك النبي عليه الصلاة والسلام. وقد تساعد التدريبات الرياضية والتنفس العميق والاسترخاء العضلي من التخلص من مشاعر الغضب. وتوجد مهارة أخرى في التعامل مع الغضب أو الانفعال الشديد، وهي فن تهدة النفس، والتي تعد مهارة أساسية في الحياة. وقد تظهر عند بعض الأطفال حيث يتمكنون من تهدة أنفسهم من خلال استحضار الطرق التي يعاملهم بها الكبار، وهو مؤشر على ذكائهم الوجداني، وبذلك يكونون أقل تعرضا لتقلبات المخ الوجداني.⁽²¹⁾

ج- ضبط انفعالاتهم : اختبار الحلوى(المارشيلو) :

ويمكن أن نستعرض هنا تجربة الحلوى(المارشيلو) التي قام بها والتر ميشيل Walter Mischel وهو عالم نفس أمريكي، والذي قام بدراسة على دار حضانة عام 1960 داخل جامعة ستانفورد. تناولت أطفال حضانة كان متوسط أعمارهم 4 سنوات، حيث عرّضهم لموقف تحدي، بأن جمعهم في غرفة ووضع أمامهم قطع حلوى، وكان التحدي يتمثل في أخذ قطعة حلوى واحدة في الحال، أو أخذ قطعتين بعد الانتظار، لاختبار قدرة كل طفل على التحكم في عواطفه وتأجيل الاشباع. وقد تتبعت الدراسة هؤلاء الأطفال حتى تخرجهم من المدرسة الثانوية.

وكان من نتائج التجربة أن بعض الأطفال في سن 4 سنوات كانوا يستطيعون الانتظار لمدة تتراوح بين 15-20 دقيقة حتى يعود المختبر. والبعض الآخر(المندفعين) أخذ الحلوى بعد ثوان قليلة من مغادرة المختبر للغرفة. إن القيمة التشخيصية للحظة الاندفاع أصبحت واضحة بعد مرور 12-14 سنة حين تتبّع الباحث هؤلاء الأطفال بعد أن أصبحوا مراهقين- فقد كانت هناك فروقا مذهلة بين الأطفال الذين استطاعوا تأجيل الاشباع وأولئك الذين انقضوا على الحلوى وذلك في الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

فالذين قاوموا الاعراء في سن الرابعة أصبحوا مراهقين أكثر كفاءة اجتماعية وأكثر قدرة على مواجهة إحباطات الحياة... يتقبلون التحدي بل يسعون له بدلا من التسليم في مواجهة

الصعاب، وهم يعتمدون على أنفسهم ويثقون بأنفسهم كما أنهم موضع ثقة الآخرين ويعتمد عليهم ويتصفون بالمبادرة، وهم قادرون على تأجيل الاشباع من أجل تحقيق أهدافهم.

أما من انقضوا على الحلوى وكانوا حوالي ثلث الأطفال فكانت هذه الخصائص أقل ظهوراً لديهم، وكانت الصورة النفسية لديهم تشوبها المشكلات، كانوا في المراهقة يتصفون بالخجل ويتجنبون العلاقات الاجتماعية كما يتصفون بالعناد وعدم القدرة على اتخاذ القرارات (التردد)، ومن السهل أن ينزعجوا في مواجهة الإحباط، يشعرون بعدم القيمة وأنهم سيئون، يعجزون عن مواجهة الإحباط، يشلهم الإحباط عن التصرف، ضجرون متشككون لأنهم يشعرون بأن ما يحصلون عليه ليس كافياً، يشيع بينهم الشعور بالحسد نحو الآخرين والغيرة منهم، يبالغون في استجاباتهم للمواقف (حدة المزاج)، مما يعرضهم للجدل والشجار، وبعد كل هذه السنوات لم يستطيعوا تأجيل الاشباع. (22)

إن النتيجة التي تقدمها هذه التجربة هي أن القدرة على مقاومة الاندفاع وتأجيل الاشباع من أجل تحقيق هدف أكبر، سواء كان بدء مشروع أو حل معادلة رياضية أو الدخول في سباق رياضي، أو الانتقام من شخص ظالم، هي ما تشير إلى أن الذكاء الوجداني كقدرة وراء القدرات جميعاً Meta-ability .

إن البيئة المدرسية هي المكان الملائم لتعلم المهارات الوجدانية بسبب فرص التفاعل التي تتيحها سواء العلاقات الثنائية أو التفاعلات الجماعية وما ينتج عنها من نزاعات أو تداخل في المصالح، ويمكن للمعلم استغلال هذه المواقف لتعليمهم وتدريبهم على مهارات الذكاء الوجداني، التي تعتبر كفاءات عرضية مضمنة في كل المواد، وليست خاصة بمادة تعليمية بذاتها، ويكون ذلك بـ :

- أ. تعليم التلاميذ المفردات والعبارات التي يمكن من خلالها تسمية وتصنيف الانفعالات.
- ب. إشعارهم جميعاً ودون استثناء بأنهم محل رعاية واهتمام وتقدير.
- ج. تدريبهم على تسمية وتحديد انفعالاتهم الذاتية وفهمها وإدراك علاقتها بالأحداث والمواقف المثيرة لها.
- د. مساعدتهم على فهم وتقدير انفعالات المعلم وانفعالات زملاء. (23)

5- الذكاء الوجداني لمواجهة المشكلات السلوكية الصفية والعنف المدرسي:

يعاني كثير من المعلمين والأساتذة خاصة في الطورين المتوسط والثانوي، من صعوبات جمة في التعامل مع التلاميذ والتحكم في القسم، فكثير منهم صار يشتكي من أن تلاميذ اليوم لم يعد بالإمكان التعامل معهم بسهولة، فهم متمردون ومندفعون، وفظو السلوك، مهملون وغير مهتمون

بدراسفهم؁ عافمو المسؤلفة؁ مشافبون فف القسم وفارف القسم؁ لا فسلم منهم لا الأسفاف المفسلف ولا الأسفاف المفسلف.

فبالرغم من إقرارنا أن ما ففءف داخل الصف من فافواف؁ الفف فكون سببفا الظاهر فف الغالف هو الفلفف؁ إلا أن الففأ فف الففامل معها من قبل المعلم قد فزفء من ففافمفا؁ بالرغم من أن فلك لا فمكن دراسفه وفهمه إلا فف سفافه الكلف؁ الففاماف والففافف وفف السفافف.

بل إن عاف ففر قلفل من الأساففة (مع ففاف لإحصائف فقففة فف هفا المفال) اضطر لمفافرة مهنة الففلفم بسبب الصعوفات الفف وافهفه فف الففامل والفففف مع فلامفء الفوم. وهف ظاهرة عالمفة؁ والسبب الأول للإفهاد المهنف والاففراق النفسف حسب لمفافرة المعلمفن لمهنة الففلفم حسب دراساف كل من (McCormick & Barnett, 2010; Fernet et al., 2012).⁽²⁴⁾

وففمع كففر من الملاحظفن (أولفاء؁ معلمفن؁ فرفوففن...) أن بعض المدارس لم ففء مكانا أمنا؁ لا للمعلمفن ولا للمفلفمفن ولا فف لففرهم من الشركاء الفرفوففن. ومع كل الصعوفات الفف فوافه المعلم داخل الصف الدراسي؁ فإن كففرا من الأولفاء فلفف باللائمة على الأسفاف وفحمله المسؤلفة كاملة فف حالة ففوف فلاف أو صراف أو فشل لأبنائهم؁ ما فف بالف بعض منهم إلى مفافاة الأساففة وفجرهم إلى المفاكم؁ مثل ما روف لف أء الأساففة؁ أن أبا لأء الفلامفء فدرس فف القسم النهائي؁ فاء إلى الفائفة وفبف فمفع الأساففة ومعهم المفر؁ ولم فكفف فذلك؁ بل بعف برسالة إلى رئفس الفمهورفة؁ فشفو إلىه الظلم الفف ففرض له ابنه من قبل أسافففه؁ فءعوف أن ففاف ابنه ففهورف فف الفصل الفائف؁ ففء أن كانت فففة فف الفصل الأول. وفوافف العنف المافال بفن المعلم والفلامفء وباقف أطراف العملية الفرفوفة فكاف فكون أفاارا فومفة ومفكرة فف الفرائف الفزائفة؁ فلا فكا ففلف عاف من أعااف فلك الفرائف من مثل هفه الفوافف.

هفا الواقع الفف أصبح فطبف الففا فف المؤسسة الففلفمفة؁ أوفء صعوفات فمة للأسفاف فف الفففف والففامل وإافرة الصف الفرفوف والففامل مع الفلامفء؁ فف ظل الففر العمفف الفف فطبف المرافقفن؁ والفف فعانف كففر منهم من إعافاف انفعالفة وسلوكفة وأفلاففة؁ فعوف سببفا فف الغالف إلى فلف فف الففففة الأسرفة؁ ففحمل فففا الوالدفن الفزة الأكبر من المسؤلفة باعفبارهما المسؤول الأول عن فرففة أبنائهما؁ "فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعفه..." أو كما قال الرسول علفه الصلاة والسلام.

وفحمل بعض الباففن فزفا من المسؤلفة للمؤسسة الففلفمفة الفف ركزت اهماماها على الفانب المعرفف ففلفما وفقوفما؁ وأهملف الفانب الوفءانف المسؤول عن بناء مفولات وافافااف الففل وبناء فانبه القففف؁ الفف فنعكس على فطبعة سلوكافه وفصرفافه فف وسطه الأسرف

والتربوي، بل والمجتمعي ككل، وذلك بما يجب أن توفره من أنشطة ومواقف وتجارب وفعاليات تمرر من خلالها القيم التربوية إلى التلاميذ لتبني شخصيتهم بناء سويا وفق ما ينشده المجتمع.

بالرغم من اعترافنا أن تدريس موضوع "النزاع والعنف واللاعنف في المدارس ليس أمرا سهلا كسهولة إدراج الرياضيات أو الإنكليزية أو الجغرافيا؛ إذ ليس مقصودا تعليم معرفة، بل تربية على سلوك، وعلى طريقة حياة. ويكاد كثير من المدرسين يظهرون أن ذلك يتجاوز حقل كفاءتهم، ولا يدخل ضمن اختصاصهم. ومع ذلك، فالعنف هنا، في المدرسة، وينبغي على المدرسين أنفسهم مواجهته يوميا، هذا العنف يمنع المدرسين من التدريس، والمتعلمين من التعلم. فإذا أراد المدرسون التمكن من تدريس مناهجهم، وكذلك القيام بما يرونه مهنتهم فإن عليهم أولا إدارة " العنف في المدرسة"⁽²⁵⁾، وبشكل أخص إدارته في القسم. لذلك تظهر ضرورة أن يتلقى المربون تأهيلا مناسباً ومستمرًا من شأنه أن يتيح لهم اختبار خياراتهم التربوية وتعديلها على ضوء "فلسفة اللاعنف". ليمكنوا من التعامل مع المشكلات اليومية التي يسببها لهم المتعلمون داخل الصفوف الدراسية، والتي تتطور في كثير من الحالات إلى الصدام والعنف (اللفظي منه والجسدي والرمزي).

فلم يعد خافيا أن المشكلات والصعوبات التي يواجهها المعلمون في التعامل مع التلاميذ، صارت عائقا كبيرا وحقيقيا عن أدائهم لدورهم التربوي داخل الصفوف، وسببا لضياح وقت كبير وثمانين يبذل للتعامل ومواجهة هذه المشكلات، سواء بأسلوب تربوي سليم، أو بأسلوب خاطئ يأزم الوضع ويكلف المعلم والتلميذ على السواء تعباً نفسياً وآثاراً مدمرة للعلاقة بينهما، ويتعدى أثره للتلاميذ الآخرين الذين عايشوا الموقف.

فالعنف لا يمكن أن يكون أبدا حلا لأي مشكلة قد تقع بين المعلمين والمتعلمين، ولا يمكن أن يتضمن العنف أي تبرير تربوي، لأنه يناقض أسس التربية، " فأى عنف هو اعتداء يرتكب بحق إنسانية الآخر؛ (معلما كان أو تلميذا، أو شخصا آخر) فممارسة العنف تعني الإساءة، تعني إلحاق الأذى؛ ممارسة العنف تعني الإيذاء. ممارسة العنف تعني أيضا أن أؤذي نفسي، وأن أسبب لنفسي الألم بحرمان نفسي من علاقة اعتراف متبادل أنا بحاجة إليها لكي أوجد. إن الرغبة في إقصاء الخصم وإبعاده ونفيه وإسكاته وإلغائه تصبح أقوى من إرادة التوصل معه إلى اتفاق".⁽²⁶⁾

لقد أقر كثير من المعلمين الذي أتيح للباحث الالتقاء بهم ومحاورتهم خلال دورات التكوين التي تنظمها وزارة التربية، عجزهم وتخبطهم في إيجاد الحلول الملائمة والفعالة للعلاقة المتوترة والعنف المتبادل بينهم وبين التلاميذ، خاصة في الطورين المتوسط والثانوي.

إن الحديث عن المشكلات أو الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ داخل الصفوف، يقودنا بالضرورة للحديث عن العنف المدرسي، فما هذه المشكلات إلا مظهرًا من مظاهر هذا العنف " الذي أضحى اهتماما عالميا، ورهانا تربويا وسياسيا رئيسيا لأغلب الدول في العالم، لكن للأسف لم تبذل الجهود المطلوبة والمواجهة الإيجابية لهذا الخطر العالمي." (27) يقول الفيلسوف كارل بوبر Karl Popper: "تتركز الحضارة أساسا على تقليص العنف." ويعتبر إريك بريار. Eric Prairat "أن العنف أشبه بضربة ممنوعة ضد أخلاقيات التربية". هذا العنف الذي يبدأ عند عالم الكبار لينتقل إلى عالم الصغار، عبر النماذج السلوكية السلبية التي يمارسونها أمامهم، لذا "ينبغي أولا أن يحترم الكبار عالم الطفل فلا يجتاحونه ولا يحتلونه احتلالا عنيفا بفرض قوانينهم وأيديولوجياتهم. فالهيمنة التي يمارسها الكبار على الصغير ليست الطريقة المثلى لتربيته على المسؤولية والحرية. إن للطفل حقا في الاحترام لأنه في الأساس إنسان. وتتص المادة 26 الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه : "ينبغي أن تهدف التربية إلى تفتح شخصية الإنسان تفتحًا كاملا وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، فالعنف لا يولد إلا عنفا". (28).

يرجع تنامي المشكلات السلوكية والصراعات بين المعلمين والمتعلمين، وحتى بين المتعلمين أنفسهم، إلى أسباب تتجاوز حدود القسم والمدرسة، فالمعلم والمتعلم هما كائنان اجتماعيان يتأثران بالمحيط الخارجي، الاجتماعي والثقافي وغيره، فقد يعود سبب بعض المشكلات السلوكية الصادرة من التلاميذ لظروف أسرية مرتبطة بظروف وطريقة تنشئتهم، فكثيرا من الإعاقات الانفعالية للتلاميذ يرجع سببها للممارسات الخاطئة للوالدين وأسلوبهم التربوي، سواء لمن كان مرباه بالعنف والقهر والتسلط كما قال بن خلدون: " ثم إن الشدة على المتعلمين، لا سيما الصغار منهم، مضرّة بهم لأنها تحول دون اكتساب الملكة. ومن كان مرباه بالعنف والقهر من المتعلمين.. سطا به القهر وضيق(ذلك) على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي إليه بالقهر عليه" (29)، أو الذي كان مرباه بالتدليل المفرط والتسيب والتساهل وترك الحبل على الغارب معه، كلاهما نمط من التربية ينتج أفرادا معاقين انفعاليا، وغير أسوياء سلوكيا، وغير ناضجين وجدانيا، يتحمل المعلم فيما بعد تبعات هذه التنشئة الأسرية الخاطئة، من خلال المشكلات السلوكية الكثيرة التي يثيرها هذا النوع من الأبناء داخل الصفوف، من ثرثرة، واعتداء على ممتلكات الغير، وضرب للزملاء، وأنانية مفرطة، وكثرة الكلام، ومقاطعة المعلم والزملاء أثناء الحديث، والاستهزاء من الزملاء، وربما من المعلم أيضا، الشتم والسب والمعايرة، والتدخين في القسم والتحرش بالزميلات وحتى بالمعلمات، وغيرها من

المشكلات السلوكية التي تتم عن إعاقة انفعالية واختلال خلقي، ميزته العنف، الذي قد يكون أيضاً، كما يقول جولمان: " نتيجة لما يعانيه الأطفال الصغار المهملون من آلام نفسية نتيجة لهجرهم، أو لإهمالهم أو لسوء معاملتهم، أو بسبب اعتياد العنف القبيح بين الأزواج.."⁽³⁰⁾. لذلك وأمام هذه الحيرة والعجز يتساءل كثير من المعلمين عن الكفايات والمهارات الضرورية التي تمكن الأستاذ من التعامل الصحيح مع هذه المشكلات، وأفضل طريقة للتصرف مع الصعوبات المستجدة التي أصبحت تواجههم كل يوم، مع التلاميذ وأوليائهم، مع الإدارة، مع زملائهم، مع كل الوسط الاجتماعي والتربوي الذي يحيون فيه. هل نجاح بعض من الأساتذة في التعامل مع التلاميذ والتحكم والنجاح في إدارة القسم وتسييره بكل ثقة و نجاعة، حتى مع وجود تلاميذ مشاكسين، بل على درجات عالية من المشاغبة، هل هذا النجاح راجع لأسباب ذاتية مرتبطة بالمبادرة والسمات الشخصية للمعلم؟ ومن ثمة لا مجال لنقله لشخص آخر، أم أن الأمر يمكن تعلمه واكتسابه بطريقة أو بأخرى؟ وهذا ما يجعل ضرورة طرح الذكاء الوجداني كحل فعال وعملي لهذه المشكلات.

- خاتمة :

كان الهدف من هذا العرض هو تسليط الضوء على مفهوم في غاية الأهمية، بإمكانه أن يؤسس لممارسات تربوية سوية في البيئة المدرسية تعيد للفعل التعليمي التعلّمي روحه الحقيقية، من خلال تهيئة بيئة مدرسية وصفية صحية وخالية من كل مظاهر العنف والاسواء، وبناء علاقات سليمة أساسها الحب والتعاطف والرغبة في التعلم بين المعلمين والمتعلمين، من خلال تبني مفهوم الذكاء الوجداني في الممارسة التعليمية والنشط الصفي واللاصفي، وقبل ذلك في برامج إعداد المعلمين. بعد أن أصبح يحكم على نجاح أي نظام تعليمي في العالم بمدى قدرته على إكساب المتعلمين المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من النجاح في الحياة، هذه المهارات التي تعتبر جوهر الذكاء الوجداني.

- المصادر والمراجع:

- ¹. دانييل جولمان، الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلي الجبالي ومحمد يونس، مجلة عالم المعرفة، لعدد 262، نشر المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998، ص14.
- ². دانييل جولمان، نفس المرجع السابق، ص12..
- ³. جان ماري مولر: اللاعنف في التربية، ترجمة محمد علي عبد الجليل، معابر للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2009، ص28.
- ⁴. جنار عبد القادر أحمد الجباري: السلوك التربوي وعلاقته بالاحتراق النفسي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2014، ص11
- ⁵. نفسه، ص28.
- ⁶. جولمان: المرجع السابق، ص13.
- ⁷. جان-ماري مولر، المرجع السابق، ص28.
- ⁸. حسن علي حسن مسلم: تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم من أجل تكوين نفسي أفضل للمتعلم، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، (إصدار خاص)، مج (9)، كلية الآداب - جامعة الملك سعود.
- ^(*). في سنة 1912 ابتكر الأمريكي وليام سترن William STERN مفهوم معامل الذكاء (Q.I) والذي يحسب بالمعادلة الآتية : $Q.I = \frac{AM*100}{AR}$ ، حيث AM : يمثل العمر الزمني، وAR: يمثل العمر العقلي للشخص.
- ⁹. Jean Therer- L'intelligence Émotionnelle : Fortune d'un Concept ou Concept de Fortune? - juin 2006. www.lem.ulg.ac.be مقال منشور بالموقع الالكتروني:
- ¹⁰. جولمان، المرجع السابق، ص11.
- ¹¹. جولمان، نفسه، ص12.
- ¹². بام روبينس و جان سكوت: الذكاء الوجداني: ، ترجمة: صفاء الأسمر وعلاء الدين كفاقي، دار قباء للنشر والتوزيع، مصر، 2000، ص51.
- ¹³. كتاش سليم. الكفاءة الوجدانية للمعلم وعلاقتها بالدافعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، 2015، ص29.
- ¹⁴. كتاش سليم. الكفاءة ، نفس المرجع السابق، ص34.
- ¹⁵. بام روبينس و جان سكوت، المرجع السابق، ص54.
- ¹⁶. بام روبينس و جان سكوت، المرجع السابق، ص 55.
- ¹⁷. كتاش، نفس المرجع السابق، ص32.
- ¹⁸. الحكي علي صديق. سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط، مجلة المعرفة عدد (72)، الرياض: وزارة التربية والتعليم السعودية. 2001، ص32.

- ¹⁹. أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، تحقيق: مفيد محمد قميمة، دار الكتب، لبنان، ط1، 1983، ص 631.
- ²⁰. بام روينيس و جان سكوت، المرجع السابق، ص48.
- ²¹. نفسه، ص49-50.
- ²². Jean Therer, ibid , p3.
- ²³. محمود فتحي عكاشة : أدوار المعلم في تنمية الذكاء الوجداني للموهوبين، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد العشرون ، يوليو - ديسمبر 2005، ص23.
- ²⁴. Patrick Bonvin1, Ph.D. & Nancy Gaudreau : Enseigner à des élèves présentant des difficultés de comportement Une étude comparative de la préparation perçue par des enseignants en fin de formation en Suisse et au Québec. Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire. Canada, 2012. P7.
- ²⁵. جان ماري مولر، نفسه، ص17.
- ²⁶. باولو فرييري: تربية الحرية، ترجمة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2004،
- ²⁷. Debarbieux Eric Debarbieux. Violence à l'école- un défi mondial : Armand Colin , 21 rue du Montparnasse, 75006, Paris. 2005, Préface du livre.
- ²⁸. جان-ماري مولر، المرجع السابق ، ص23.
- ²⁹. عمر فروخ،، تاريخ الفكر العربي إلى أيام بان خلدون، دار العلم للملايين، لبنان، ط4، 1983، ص704.
- ³⁰. جولمان، نفس المرجع السابق، ص 9.