مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2570 0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد: 07 العدد: 02 جوان (2023) ص 826-843

مقياس الكفاءة الوجدانية لدى أستاذ التعليم الابتدائي

The emotional scale of the teacher of primary education

مختار سليم كتاش *

جامعة أكلي محند أو الحاج - البويرة

smkatache@univ-bouira.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2023/03/15
تاريخ القبول:
2023/05/16

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الكفاءة الوجدانية:
- ✓ الانفعالات:
- ✓ أستاذ التعليم الابتدائي:

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى التعريف بإحدى الكفاءات ذات الأهمية البالغة إن لم نقل الحاسمة في نجاح أي عملية تعليمية تربوية، ألا وهي الكفاءة الوجدانية لدى المعلم، وبعد اطلاعنا على الأدب النظري في الموضوع، استقر الرأي على بناء أداة لقياسها، ذلك لأنه لا يوجد في الجزائر ولا في العالم العربي والإسلامي من تصدى لهذا الثغر في حدود علم الباحث، فقمنا ببناء أداة تقيس الكفاءة الوجدانية لدى أستاذ التعليم الابتدائي، معتمدين في ذلك على التأصيل النظري لمفهوم الكفاءة الوجدانية الذي ورد في أعمال ماير وسالوفي وجولمان، وعلى تصنيف إيكمان للإنفعالات الأساسية. وخلص البحث إلى اعتماد المقياس بعد التأكد من خصائصه السيكوميرية.

Article info

Received
15/03/2023
Accepted
16/05/2023

Keywords:
- ✓ *emotionalcompetency:*
- ✓ *emotions:*
- ✓ *teacher of primary school:*

Abstract :

This article aims to introduce one of the very important, competencies in the success of any educational process, which is the emotional competency of the teacher, so we tried to build a tool that measures the emotional competency of the teacher of primary school, relying on the theoretical background of the concept of emotional competence that was mentioned in the works of Meyer, Salovey and Goleman, and on Ekman's classification of basic emotions. The research concluded that the scale was adopted after verifying its psychometricproperties.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

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

ويمكن أن نستدل على هذا الفصام بين التكوين والتطبيق، من خلال تحليل ظاهرة خطأ التلميذ وكيف يتعامل معها المعلم؛ فالتلميذ الذي يقترح عليه المعلم وضعيات ومواقف تعليمية ليؤدي فيها مجموعة من المهام التربوية، حسب مبدأ المشاركة يحق له أن يرتكب بعض الأخطاء، وعلى الرغم من أن المعلم يدرك جيدا أن الخطأ من طبيعة العمل، بل هو حق محفوظ للتلميذ، قد ينزعج أو يمتعض من خطأ تلميذه، بل يعنفه أحيانا أو يشهر بخطئه أمام زملائه. فالمعلم هنا في حالة انفعالية سلبية ما كان ليشعر بها أصلا؛ فهذا الشعور السلبي مرده إلى نظرته نحو الخطأ، فهو يرى في خطأ التلميذ إخفاقا له، أو ينم عن عجزه في أدآء دوره على الوجه الذي ينبغي، فهو يرى في إنجازهم إنجازا له، وهذا الشعور تترتب عليه آثار سلبية على تواصل وتفاعل المعلم والمتعلم؛ فالمعلم سيشعر بالإحباط بمجرد ما يصدر خطأ من تلميذه، وعليه فإنه يقصي التلميذ الذي يَحتمل أن يكون مصدر تجدد هذه الخبرة، فيحرمه بذلك من حقه في المشاركة من حيث يشعر أو لا يشعر. (كتاش، 2001).

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

أما بالنسبة للتلاميذ الآخرين، فسوف يورث لديهم خوفا من المشاركة أيضا، مخافة أن يدركهم ما أدرك زميلهم، وسوف يضعف بذلك فيهم روح المبادرة، ويعرقل فرص التعاون بينهم وبين معلمهم، وهذا ما يفسر إلى حد ما التفاعل المباشر والسلبي داخل القسم؛ فبدافع الخوف من الإهانة و التوبيخ يحدث نفور نفسي داخلي لدى أغلب التلاميذ، و لسوف يصعب على المعلم رأب هذا الصدع مهما كان متمكنا من مادة تخصصه. ومن ثمَّ هناك فرق بين المعلم الذي ينوه بإنجازات التلميذ مهما

كانت بسيطة، ومن يقلل من شأنها ولا يعيرها اهتماما كافيا، فإنجازات التلاميذ جزء من ذواتهم، وتعبر بصدق عن هويتهم؛ فعدم مواساة التلميذ ومرافقته في المبادرات الخاطئة قد يؤدي إلى اقتناعه بعجزه، وهذا ما يندرج ضمن التعلمات أو الاكتسابات التربوية السلبية اللاّواعية وهو **تعلم العجز**.(f.FENOUILLET,2003)؛ بحيث يقتنع التلميذ بفعل تراكم تلك الخبرات بعجزه عن القيام بمهام تربوية في تلك المادة، ويمكن للعدوى أن تنتقل إلى مواد أخرى أو إلى تعميم هذه القناعة على سائر مجالات الحياة مستقبليا، وتكون المدرسة قد أنتجت إنسانا كلا عاجزا اجتماعيا، والشعور بالعجز يورث عجزا عن تقدير المشاعر الوجدانية للآخرين، والذي يؤدي إلى فقدان القدرة على التواصل معهم، علما أن "التوازن الوجداني للإنسان يتوقف إلى حد بعيد على نوعية العلاقات التي ينسجها مع الآخرين".(D.GOLEMAN , 1999 p 34).

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

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

أما دراسة **براكيت وآخرون** (Brackett, and al, 2001)؛ فقد حاولت معرفة دلالة الفروق في الذكاء الوجداني بين بعض تلاميذ المتوسطة، إذ حاولوا استخراج 05 مؤشرات لها علاقة بسمات الشخصية الكبرى، والتي تعتمد على سلوكات لها علاقة بخدمة الذات، والانسيابية في العمل، والإنجاز الأكاديمي والعلاقات البينشخصية. تبين أن الإناث تفوقن في مقياس الذكاء الوجداني على الذكور، في حين تفوق الذكور في مهارات الحياة العامة، وقد كان مرد تأخر الذكور في الذكاء الوجداني، إلى إدراك وتوظيف الانفعالات في تسهيل التفكير، وأن ذلك له علاقة بظهور بعض السلوكات السلبية كتعاطي الكحول والمخدرات، وفقر العلاقات مع الأقران. هذا وقد تبين في هذه الدراسة أن هناك علاقة بين سمات الشخصية ومستوى الإنجاز الأكاديمي، وأن الذكاء الوجداني يرتبط بشكل دال مع ظهور السلوكات السلبية لدى الذكور في مرحلة المتوسط، ولا يصدق ذلك على الإناث.(Ciarrochi and al,2001) (Brackett,Mayer,2003).

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

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

ومما لا يسع المربي جهله، أن نجاح العملية التربوية يتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاح العلاقة بين المعلم والمتعلم، ولأن أغلب الكفاءات التي تقف وراء نجاح هذه العلاقة، هي كفاءات وجدانية، وعليه فإن نجاح العملية التربوية، يتأثر كثيرا بمدى توفرها لدى المعلم الذي أنيطت به مسؤولية بناء وتنمية وتوجيه وتسيير هذه العلاقة، ومن ثمَّ فعلى المعلم فهم انفعالاته وانفعالات التلاميذ وحالاتهم الوجدانية عموما، وأن يستمع إلى انشغالاتهم ويفهم مشكلاتهم، وأن يرافقهم ويرفق بهم عندما تعترضهم صعوبات تعيق تعلمهم، وأن يتعاطف مع إخفاقاتهم، كما يبادلهم سرورا بنجاحهم،وأن يعمل على بث روح المبادرة والعمل الجماعي والتعاون فيما بينهم، وهذا كله لن يتأتى له إلا بعد تمكنه فيما يسمى في الأدب النفسي التربوي، بالكفاءة الوجدانية. (B. Gendron et L.Lafotune,2009) (Chabot,2009)

وعليه يتسنى لنا فهم وتمثل أهمية الكفاءات الوجدانية لدى المعلم، والتي تُترجم في بعض المظاهر السلوكية الدالة على الحالة الانفعالية التي يشعر بها المعلم تجاه تلاميذه، فطريقة كلامه ونبرة صوته وتفاعله مع التلاميذ يختلف وفقا لاختلاف شعوره نحوهم. فالعلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ نجيب ومهذب هي غير العلاقة الوجدانية التي تربطه بتلميذ ضعيف أو مشوش، وعليه يتأثر تفاعله معهم تبعا لهذه المشاعر، والتلاميذ من جهتهم يعون جيدا هذا الاختلاف، بل يتفاعلون معه وفقا لتفاعله معهم، والمعلم قد لا يعي هذه المشاعر ولا ينتبه إليها، وإن انتبه إليها ووعاها، فإنه لا يسعه أن ينتبه إلى أثرها على أدائه وعلى أداء تلاميذه. إذن هناك كفاءات وجدانية تتضافر في صياغة وبناء كل المواقف التربوية، والتي هي التنزيل العملي لما يعرف اليوم في الأدب النفسي بالذكاء الوجداني؛ والذي يعرِّفه كل من ما ير وسالوفي بأنه: " مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال للانفعالات داخل الفرد نفسه ومع الآخرين واستخدام المشاعر في حفز الدافعية الذاتية للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة ". (Mayer & Salovey, 1997)

وبهذا الاعتبار فإن المعلم الذي يفتقر إلى الحد الأدنى من الكفاءة الوجدانية الكفيلة بأن تدفعه إلى العمل أكثر، وأن يبذل جهدا إضافيا ليحسن عمله شكلا ومضمونا، وأن يتناغم عمله مع مقتضيات العمل التربوي الفعال، وأن يتجاوز الإكراهات التي تواجهه في الميدان، بل أن يستجيب بإيجابية نحو المواقف التي تزعجه وتعرقل عمله، وأن ينتبه إلى أفعاله حين انفعاله، قد لا يجد في نفسه قوة تدفعه لأن يستثمر جهدا إضافيا مع تلاميذه.

وباعتبار أهمية الكفاءة الوجدانية، فإن الهدف من هذا البحث هو الوصول إلى بناء أداة تقيس الكفاءة الوجدانية لدى أستاذ العليم الابتدائي.

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

1-إثارة الاهتمام العلمي بالتربية الوجدانية في المدرسة وبالدور الشامل الذي ينبغي للمدرسة أن تلعبه، إذا أرادت أن تنخرط في الأفكار الجديدة للتربية، إذ يجمع التعليم بين الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي، وعليه ينبغي للمدرسة أن تسعى إلى توفير خلفية معرفية ومواقف تعليمية لتنمية الذكاء الوجداني، وأن تتضمن مناهج لغرس كفاءات وجدانية مثل: التعاطف وضبط

النفس والوعي بالذات وفن الاستماع للرأي المخالف وحل الخلاف والتعاون ...إلخ، بل ينبغي للمدرسة أن تنجح في تحبيب نفسها للطفل، وتحبيب القيم التي قامت المدرسة من أجلها والتي على رأسها؛ احترام وقبول الآخر وترغيب التلميذ في الحضور الفعال في أقسامها وهذا أساس كل تعليم، فعلى المدرسة أن تبني جسرا وجدانيا بينها والتلميذ، حتى يؤمن لها وللمجتمع تمرير كل الوسائل التي يبني بها الأفراد أهدافهم وأهدافه.

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

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

4- ترجع أهمية الموضوع إلى أهمية الكفاءة الوجدانية، ذلك بإعتبار موضوع الوجدان يتميز بصعوبة دراسته. ويرى جولمان أن موقع أو مجال العواطف والإنفعالات لقي إهمالا غريبا من جانب الباحثين، وتركت العواطف أرضا مجهولة بالنسبة للعلم السيكولوجي .(Goleman, 1997)فالاستدلال على الوجدان عند الإنسان يحتاج إلى قرائن سلوكية يصعب على الدارس رصدها.

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

2- تحديد المفاهيم :

2-1- تعريف الكفاءة الوجدانية:

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

وترى **ميكولاجزاك**، أن الكفاءة الوجدانية تشير إلى قدرة الفرد العملية، على التعرف والفهم و التعبير وتوظيف وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.(Moira Mikolajczak,2009)، فالذكاء الوجداني قدرة تتضمن مجموعة من سمات الشخصية، و ينبغي أن يُفهم من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليه.وعليه فإن الترجمة العملية لهذه القدرة في مجالات الحياة المختلفة هي التي نسميها **بالكفاءة الوجدانية**.(Mangunsson &Torestad,1992) (Paunonen & (Funder,2001)(Ashton,2001)(Moira Mikolajczak,2009).

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

2-2 التعريف الإجرائي للكفاءة الوجدانية لدى المعلم :

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

3- الدراسة الميدانية

3-1- منهج البحث:

لقد كان هدف هذا البحث محاولة وصف مجموعة من الكفاءات التي ترتبط بالجانب الوجداني لدى أستاذ التعليم الابتدائي، وعليه كان المنهج المناسب لهذا الاقتراب المنهج الوصفي المسحي، باعتبار أنه يدرس هذه المتغيرات من خلال محاولة وصفها كما هي عليه في الواقع.

3-3- عينة البحث : تكونت عينة البحث من بين أساتذة التعليم الابتدائي، وهي مقاطعات بومرداس وسط، وقورصو وبودواو، وتيجلابين، والثنية وزموري و السغيرات. وعليه فقد كانت عينة البحث عرضية بحسب الظروف التي سبق تبيانها، وقد شملت خمسين 50 معلما.

3-4– طريقة التصحيح: يتدرج التنقيط في المقاييس الثلاثة من 01 إلى 05 ثم يقوم الباحث بجمع محصلة الفرد في كل بعد، ثم في كل المقياس، أما بالنسبة للبنود التي لم يجب عنها الفرد فتمنح علامة ثلاثة(03)، باعتبارها العلامة الوسطى شريطة ألا يتعدى عدد البنود المتروكة في البعد الواحد 10%. ويعتبر المعلم كفئ وجدانيا إذا حصل على 80 في المائة من الإجابات الصحيحة فما فوق.

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

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

4-1-1 صدق المقياس: قام الباحث بتحليل بنود المقياس لاختيار أفضل العبارات، معتمدا على طريقة التناسق الداخلي و التي تقوم على مبدأ حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية للمقياس بعد طرح درجة البند من الدرجة الكلية. وقد كانت نتائج معاملات الارتباط لكل بعد كما يلي:

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

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

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

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

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

4-1-2 الثبات: يدل الثبات على قدرة الاختبار على ترجمة الدرجة الحقيقية للشخص في سمة، وهو الذي تم قياسه، وعليه فقد تحقق الباحث من استيفاء المقياس لهذه الخاصية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ و الذي يترجم حالة خاصة من قانون كودر ريشاردسون، التي اقترحها كرونباخ عام 1951 لحساب معامل الثبات، عند ما تكون احتمالات الإجابة غير الصفر وغير ثنائية حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء مختلفة.(سعد عبد الرحمان ،1983 في بحري ،2007)، ولقد قدرت قيمة ألفا كمايلي:

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

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

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

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

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

وبعد استعرض النتائج تم تبنى واعتماد المقياس كأداة تقيس الكفاءة الوجدانية لدى أستاذ التعليم الابتدائي.

5-الخاتمة:

إن المعلم هو العنصر القيادي في العملية التربوية، وأنه يمثل السلطة المعرفية التي يحتاج إليها التلميذ ليتمثل التعلمات ويستوعب الخبرات التربوية، ولأن التلميذ يحتاج إلى من يعزز إنجازاته ويشيد بها ليستمر في بذل الجهد

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

وعليه حاولنا من خلال هذا البحث، بناء أداة تقيس الكفاءة الوجدانية لدى أستاذ التعليم الإبتدائي ، وبعد تطبيق الأداة وإخضاعها لمختلف محكات الخصائص السيكوميترية من صدق وثبات ، تبين أن الأداة تقيس فعلا ما صممت من أجله وأنها تتميز بثبات عالي، ما جعلنا نتبنى الأداة واعتمادها في قياس الكفاءة الوجدانية لدى أستاذ التعليم الابتدائي، في إطار تعريف ماير وسالوفي للكفاءة الوجدانية وفي إطار المساهمات النظرية لبول إيكمان في تحديد الانفعالات الأساسية.

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

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

تورستيد، وبونونن و أشتون ،2001) أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية تتضمن مجموعة من السمات الشخصية، وينبغي أن تفهم من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليه، أو التي يتجلى فيها في مختلف ميادين الحياة.

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

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

سواء وعيها أم لم يعها، فعليه أن يكون عند حسن ظنه به، وإلا انهدمت صورته في نفسه وانهارت معه المدرسة في عينه، وسوف تنهار بذلك كل القيم التي تريد أن تورثه إياها، ولك أن تتصور حجم الحسرة و والخسارة والمآلات الاجتماعية المفتوحة على كل الآفات، بل وفي بعض الأحيان تنضج لتتحول إلى مشاريع إجرام تخطر بخاطر التلميذ، جراء احتدام كل تلك المشاعر في صدره، ولا يجد منفِّسا و لا مؤنسا.

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

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

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

لقد حاولنا في هذا البحث الاقتراب أكثر من فهم الكفاءة الوجدانية لدى المعلم بغية التمكن من الوقوف على أغلب المؤشرات الدالة على مستوى الكفاءة الوجدانيةلدى المعلم ، صياغة أداة قادرة على ترجمة هذه الكفاءة في حصيلة كمية يمكن بمقتضاها رصد بعض الحاجات التكوينية لدى المعلم، كما سمحت لنا باقتراح مجموعة من النقاط، نوردها فيما يلي:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. قائمة المراجع:

1-6 المراجع العربية:

1- ياسر العيتي، (2003)، الذكاء الوجداني، ط1 ، دار الفكر، سورية.

2- مأمون مبيض، (2008)، الذكاء العاطفي و الصحة العاطفية، ط2، المكتب الإسلامي، عمان.

2-6 المراجع الأجنبية:

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

4- D.Chabot ,M.chabot, (2005), PEDAGOGIE EMOTIONNELLE ressentir pour apprendre .Ed trafford, Canada.

5- Véronique Christhophe, (1998) , Les Emotions, P.U.S, Paris

6- Paul Ekman, (2005), L'empire caché de nos émotions, revue science et vie N°232,septembre.

7- Louise Lafortune et al, (2009), Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle. ed presse de l'université du Québec.

8- P.A. Doudin & D. Curchod, (2007), La compréhension des Emotions par les enseignants dans une situation de violence à l'école. Travaux du Symposium: Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires: quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail? Strasbourg.

9- Bernard Rimé, (2004), avec qui partageons nous nos émotions. revue des sciences humaines, n°150 juin.

10- Benoit SCHNEIDER,(2004), Emotion, Intéraction et Dévloppement, Ed L'Harmattan, Paris

11- Pierre Vianin, (2011), la motivation scolaire. revue sciences humaines pourquoi apprendre. N°230.

7- ملاحق:

1-7 مقياس الكفاءة الوجدانية لدى المعلم

تعليمة: أخي المعلم فضلا أجب على كل العبارات بما ينطبق أكثر على طريقة عملك، بأن تحيط رقما واحدا فقط في مقابل كل بند بحيث يمثل ؛

01- لا تنطبق علي العبارة إطلاقا

02- تنطبق علي العبارة نادرا

03- تنطبق علي العبارة أحيانا

04- تنطبق علي العبارة غالبا

05- تنطبق علي العبارة دائما

أخي المعلم حاول أن تكون تلقائيا في إجابتك، إذ ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة وإنما الصحيحة هي التي ترى أنها تصفك بأكبر صدق ممكن، فهدفنا هو وصف ما تشعر به إزاء الوضعيات المقترحة أمامك، و حاول ألا تخلط بين ما تود أن تكون عليه وما تمارسه فعلا.

الأبعاد	العبارات	نوع الأفعال	الاتجاه	الإجابة
1.التعرف على الانفعالات. 1.1.انفعالات المعلم. 2.1.انفعالات التلميذ. 3.1.مساعدة التلاميذ في التعرف على انفعالاتهم		أولي(الخوف، الغضب، السعادة، الحزن، الإشمئزاز، الاحتقار، الفجأة،...). ثانوي. خلفي.	سلبي إيجابي	05 04 03 02 01
2.التعبير على الانفعالات. 1.2.التعبير على انفعالات المعلم. 2.2.مساعدة التلاميذ في التعبير على انفعالاتهم		أولي. ثانوي. خلفي.		05 04 03 02 01
3.فهم الانفعالات. 1.3.فهم انفعالات المعلم. 2.3.فهم انفعالات التلميذ. 3.3.مساعدة التلاميذ على فهم انفعالاتهم.				05 04 03 02 01
4.إدارة الانفعالات. 1.4.إدارة انفعالات المعلم. 2.4.مساعدة التلاميذ على إدارة انفعالاتهم.				05 04 03 02 01
5.توظيف الانفعالات في إثارة الدافعية. 1.5.إثارة دافعية المعلم. 2.5.إثارة دافعية المتعلم.				05 04 03 02 01

1.التعرف على الانفعالات:

1.1.انفعالات المعلم:

1-عندما تعترضني صعوبة ما أثناء التدريس أحاول التعرف عليها.....1-2-3-4-5

2-عندما تعتريني حالة انفعالية أحاول التعرف عليها 1-2-3-4-5

3-أحاول التعرف على انفعالاتي حتى لاتؤثر سلبا على أدائي..... 1-2-3-4-5

4-عندما يخطئ التلميذ أشعر بالتضايق..... 1-2-3-4-5

5-تضايقني تدخلات التلاميذ و أنا أشرح الدرس..... 1-2-3-4-5

6-أشعر بالغضب عندما لا يمتثل التلميذ لأوامري..... 1-2-3-4-5

7-أشعر بالاحتقار إذا رفض التلميذ الإستجابة لطلبي..... 1-2-3-4-5

8-أشعر بقلة الاحترام عندما ينتقدني التميذ..... 1-2-3-4-5

9-إذا بدر مني خطأ أحاول تصحيحه آن وقوعه ولو أمام التلاميذ 1-2-3-4-5

10-تحزنني العلامات الرديئة للتلميذ..... 1-2-3-4-5

11-تسعدني مبادرات التلميذ وإن كانت خاطئة..... 1-2-3-4-5

12-إذا سررت بإنجاز التلميذ لا أبالغ في المدح حتى أبقى موضوعيا..... 1-2-3-4-5

2.1.انفعالات التلميذ:

1-إذا شعرت أن صعوبة ما تعترض التلميذ بذلت الوسع في التعرف عليها..... 1-2-3-4-5

2-أحاول التعرف على مشاعر التلميذ من خلال تغير ملامح وجهه..... 1-2-3-4-5

3-لكي أتعرف على معاناة التلميذ أنظر في السلوك المرافق لشعوره..... 1-2-3-4-5

4-أتعرف على انفعالات التلميذ بملاحظة الحركات المصاحبة لها..... 1-2-3-4-5

5-أتعرف على انفعالات التلميذ من خلال تغير نبرة الصوت..... 1-2-3-4-5

6-أحاول التعرف على الأفكار المصاحبة لانفعال الإعراض لدى التلميذ..... 1-2-3-4-5

7-أحاول التعرف على الأحكام المسبقة المرافقة لانفعال الخوف لدي التلميذ..... 1-2-3-4-5

8-أحاول التعرف على كيفية تقييم التلميذ للموقف الذي أثار غضبه..... 1-2-3-4-5

9-أتحرى في تسمية انفعالات التلميذ ليتيسر علي فهما..... 1-2-3-4-5

10-أحاول التعرف على مدى التطابق بين انفعالات التلميذ ومعتقداته..... 1-2-3-4-5

3.1.مساعدة التلاميذ في التعرف على انفعالاتهم:

1-إذا لاحظت إعراضا من قبل التلميذ اقتربت منه وأعنته على التعرف بما يشعر به..... 1-2-3-4-5

2-أساعد التلميذ على التعرف على انفعاله إذا أحس بالخوف..... 1-2-3-4-5

3-أعين التلميذ على التعرف على انفعال الغضب إذا بدر منه..... 1-2-3-4-5

4-إذا لاحظت انعزالا من قبل التلميذ جعلته يعي ذلك..... 1-2-3-4-5

5-أساعد التلميذ على التعرف على مشاعر الاحترام لنفسه وللآخرين..... 1-2-3-4-5

6-في حال الحزن اقتربت من التلميذ تمهيدا لمساعدته..... 1-2-3-4-5

7-إذا أبدى التلميذ اشمئزازا أتحت له الفرصة لكي يعرف انفعاله..... 1-2-3-4-5

8-أتواصل مع التلميذ إذا كره موقفا ما حتى يعيه. 1-2-3-4-5

9-أجلي تغيرات ملامح وجه التلميذ لكي أساعده على التعرف على انفعاله..... 1-2-3-4-5

10-أساعد التلميذ على التعرف على انفعاله من خلال إظهار بعض تغيرات جسمه..... 1-2-3-4-5

11-أساعد التلميذ على التعرف على الأفكار المصاحبة لانفعالاته. 1-2-3-4-5

2.التعبيرعلى الانفعالات:

1.2.التعبيرعلى انفعالات المعلم.

1-إذا شعرت بالتهديد عبرت عن ذلك للتلاميذ 1-2-3-4-5

2-شعوري بالخجل يلزمني التعبير عنه حتى أتجاوزه..... 1-2-3-4-5

3-إذا أغضبني موقف عبرت عنه للتلاميذ ليسهل التعامل معه. 1-2-3-4-5

4-أعبر عن شعوري بحبي للتلاميذ كلما كانت مناسبة لذلك..... 1-2-3-4-5

5-أقاسم شعوري بالحزن مع التلاميذ بغية التخفيف من وطأته..... 1-2-3-4-5

6-أعبر عن ارتياحي وسعادتي للتلاميذ كلما سمحت الفرصة بذلك..... 1-2-3-4-5

7-إذا أحسست بقلة احترام أبلغته التلاميذ لكي ينتهوا لأفعالهم..... 1-2-3-4-5

8-أحترم كل التلاميذ وأشعرهم بذلك في كل فرصة..... 1-2-3-4-5

9-إذا كرهت سلوكا بدر من التلميذ أشركه شعوري حتى ينتبه لتصرفاته..... 1-2-3-4-5

10-إذا فاجأني موقف ناقشته مع التلاميذ تمهيدا لفهمه..... 1-2-3-4-5

2.2.مساعدة التلاميذ على التعبيرعلى انفعالاتهم:

1-أساعد التلميذ على حسن تسمية انفعالاته حتى لا تختلط عليه..... 1-2-3-4-5

2-إذا لاحظت انزعاج التلميذ منحته مجالا ليعبر عما يزعجه..... 1-2-3-4-5

3-عندما ألاحظ انعزالا لدى التلميذ أتيح له فرصة كي يعبر عن شعوره 1-2-3-4-5

4-إذا اعترى التلميذ انفعال الغضب جعلته يعبر عن غضبه..... 1-2-3-4-5

5-إذا أحس التلميذ بالتهديد أمنت له الجو ليعبر عما يخيفه..... 1-2-3-4-5

6-إذا اعترى التلميذ شعور بالحزن دنوت منه ليعبر عن حزنه..... 1-2-3-4-5

7-أعين التلاميذ على احترام ذواتهم وعلى احترام بعضهم بعضا..... 1-2-3-4-5

8-أهيئ ظروف الاطمئنان للتلميذ حتى يعبر عن أي شيئ يثير اشمئزازه..... 1-2-3-4-5

9-أتيح فرصة للتلميذ ليعبر عما يسعده في القسم أو خارجه..... 1-2-3-4-5

10-إذا فوجئ التلميذ بأي موقف فسحت له المجال ليعبر عن ذلك..... 1-2-3-4-5

3.فهم الانفعالات:

1.3.فهم انفعالات المعلم:

1-عندما أشعر بالغضب أحاول فهم أسبابه. 1-2-3-4-5

2-إذا شعرت بالجزع تجاوزته بمعرفة مصدره..... 1-2-3-4-5

3-أحاول التمييز بين شعور بالغضب ومصدره..... 1-2-3-4-5

4-إذا أحزنني موقف أحاول البحث عن السبب..... 1-2-3-4-5

5-إذا أحببت شيئا بذلت الوسع لفهم دوافعه..... 1-2-3-4-5

6-أحاول ربط شعوري بالسعادة بعوامله..... 1-2-3-4-5

7-إذا شعرت بالاشمئزاز من موقف ما توقفت عند أسباب ذلك الشعور..... 1-2-3-4-5
8-أحاول كشف عناصر المفاجأة عند الموقف الذي يثير ذلك الشعور..... 1-2-3-4-5
9-إذا كرهت شيئا أحاول أن أجد مبررات لذلك الشعور..... 1-2-3-4-5
10-إذا أحسست بقلة الاحترام حاولت أن أفهم لماذا..... 1-2-3-4-5

2.3.فهم انفعالات التلاميذ:

1-في حال غضب التلميذ أحاول فهم الصعوبات التي تعترضه..... 1-2-3-4-5
2-إذا شعر التلميذ بالخوف أقترب منه لأفهم ما الذي يهدده..... 1-2-3-4-5
3-أحاول كشف الأسباب التي تقف وراء إعراض التلميذ..... 1-2-3-4-5
4-إذا لاحظت انعزال التلميذ استجمع القرائن لفهم الأسباب..... 1-2-3-4-5
5-إذا أحس التلميذ بالاحتقار استثمرت جهدا ووقتا في فهم حالته..... 1-2-3-4-5
6-أبذل وسعي في الوصول إلى معرفة سبب شعور التلميذ بالاقفرار.(الانزعاج) 1-2-3-4-5
7-في حال شعور التلميذ بالمفاجأة حاولت الوقوف على أسباب ذلك..... 1-2-3-4-5
8-إذا عبر التلميذ عن رغبته في شيئ ما حاولت معرفة الدافع الحقيقي لذلك..... 1-2-3-4-5

3.3.مساعدة التلاميذ على فهم انفعالاتهم:

1-أتيح الفرصة للتلميذ ليفهم انفعالاته..... 1-2-3-4-5
2-أضمن للتلميذ جوا تعليميا يفهم من خلاله شعوره بالغضب..... 1-2-3-4-5
3-أأمن للتلميذ بيئة تعليمية تساعده على فهم أسباب خوفه..... 1-2-3-4-5
4-أساعد التلميذ على التمييز بين شعوره بالحزن و عوامله..... 1-2-3-4-5
5-أعين التلميذ على فهم شعوره بالحب تجاه موضوع ما 1-2-3-4-5
6-انزعاج التلميذ من وضعية ما يلزمني بمساعدته على فهم مصدر شعوره..... 1-2-3-4-5
7-شعور التلميذ بالاحتقار يفرض علي مساعدته بالتعرف على مسببات ذلك الشعور..... 1-2-3-4-5
8-أوجه التلميذ ليميز بين شعوره بالسعادة والعوامل المرتبطة بها..... 1-2-3-4-5
9-أتناقش مع التلميذ ليميز بين مختلف الانفعالات التي تعتريه..... 1-2-3-4-5
10-إذا فاجأ التلميذ موقف أعنته على تجاوزشعوره بعد فهم الموقف..... 1-2-3-4-5

4.إدارة الانفعالات:

1.4.إدارة انفعالات المعلم:

1-عندما يسلك التلميذ سلوكا غير مرغوب أتجاهله رغم انزعاجي..... 1-2-3-4-5
2-أحاول التحكم في ردود أفعالي في حال شعوري بالغضب..... 1-2-3-4-5
3-أنتبه إلى تعبيراتي اللفظية عندما أشعر بالتهديد..... 1-2-3-4-5
4-أضبط ردود أفعالي غير اللفظية عند شعوري بالخوف..... 1-2-3-4-5
5-أتحكم في تصرفاتي تجاه موقف يشعرني بقلة الإحترام 1-2-3-4-5
6-أحاول إخفاء شعوري بالحزن بالانتباه إلى تعبيراتي اللفظية..... 1-2-3-4-5
7-أبذل الوسع لضبط أفكاري رغم تعرضي لبعض المواقف المزعجة أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5

8-أغلب شعوري بالتفاؤل رغم اعتراض بعض المواقف التي تثير التشاؤم أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5

9-إذا حققت إنجازا استثمرت ذلك في إذكاء الثقة في نفسي دون غرور..... 1-2-3-4-5

10-أحاول كظم غيظي إذا أغضبني موقف ما 1-2-3-4-5

2.4.إدارة انفعالات التلاميذ:

1-عندما يبدر خطأ من قبل التلميذ أشجعه وأواسيه..... 1-2-3-4-5

2-إذا لاحظت أن التلميذ يشعر بالخوف اقتربت منه وأحاول تبديد ذلك الخوف..... 1-2-3-4-5

3-إذا أبدى التلميذ عزوفا عن المشاركة أرافقه في أداء بعض المهام التعليمية..... 1-2-3-4-5

4-في حال شعور التلميذ بالتهديد تدخلت لحسم الموقف بما يعيد له الاطمئنان..... 1-2-3-4-5

5-في حال شعور التلميذ بالغضب أحاول احتواء غضبه بإزالت الحاجز الذي اعترضه..... 1-2-3-4-5

6-أقف بجانب التلميذ إن بدا حزينا وأحاول تعويض خسارته مادية كانت أو معنوية..... 1-2-3-4-5

7-أتدخل لرد الاعتبار للتلميذ إذا شعر بقلة الاحترام..... 1-2-3-4-5

8-أخفف من وطأة المفاجأة على التلميذ بإزالة عواملها في الموقف التعليمي..... 1-2-3-4-5

9-أتدخل لتهذيب التعابير اللفظية للتلميذ إن هو عبر عن انفعالاته بما لا يليق..... 1-2-3-4-5

10-أذا سر التلميذ بإنجازه ثمنت مجهوده و أشدت به..... 1-2-3-4-5

3.4.مساعدة التلاميذ على إدارة انفعالاتهم:

1-أساعد التلميذ على تجاوز حالة الخوف التي قد تنتابه 1-2-3-4-5

2-أعين التلميذ على التعلم كيف يكظم غيظه في حال الغضب..... 1-2-3-4-5

3-في حالة إحساس التلميذ بقلة الاحترام أساعده على استعادة ثقته بنفسه..... 1-2-3-4-5

4-أرافق التلميذ حتي يتجاوز شعوره بالاشمئزرز..... 1-2-3-4-5

5-إذا شعر التلميذ بالحزن اقترحت له نشاطات يتسلى بها عن موضوع الحزن..... 1-2-3-4-5

6-أساعد التلميذ على حسن التعبير و التصرف تجاه موضوع حبه..... 1-2-3-4-5

7-أتناقش مع التلميذ حول موقف كان سببا في شعوره بالدهشة تيسيرا لتعلمه 1-2-3-4-5

8-اوجه التلميذ نحو عناصر الجدة في موقف فاجأه أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5

5.توظيف الانفعالات في إدارة الدافعية:

1.5.توظيف الانفعالات في حفزدافعية المعلم:

1-إذا تعرضت للإحراج في القسم جعلت من الحدث ظرفا للتحدي لأتجاوزه..... 1-2-3-4-5

2-أستمسك بالصبر وأستمر في العمل إذا صادفني ما يشعرني بالخيبة..... 1-2-3-4-5

3-في حال تعرضي لموقف أغضبني استعنت بالحلم حفاظا على طاقتي النفسية..... 1-2-3-4-5

4-إذا فاتني ما أرغب في الحصول عليه ازددت حرصا على تحقيقه..... 1-2-3-4-5

5-تنتابني حالة من الفتور إذا شعرت بالاحتقار إلا أنني أبذل الوسع لإعادة الاعتبار..... 1-2-3-4-5

6-أستعين بوعيي بمسؤوليتي كمعلم لإبطال أثر الشعور بالتهديد على أدائي أثناء الدرس..... 1-2-3-4-5

7-إذا حدث ما يسرني حمدت الله على توفيقه ولم أبالغ في إبداء سروري للتلاميذ..... 1-2-3-4-5

8-إذا شعرت بعدم الرغبة في القيام بشيء ما حاولت البحث على البديل للتو..... 1-2-3-4-5

9-في حال فجئت بحدث ما جعلت منه موقفا تربويا ليستفيد منه التلاميذ..... 1-2-3-4-5

10-أحاول ألا أستجيب للظروف المحبطة مستعينا بالتفاؤل..... 1-2-3-4-5

11-إذا شعرت بشيء من الرتابة والملل جددت العزم واستعنت بالله و أخلصت القصد..... 1-2-3-4-5

2.5.توظيف الانفعالات في حفزدافعية التلاميذ:

1-إذا شعر التلميذ بالخوف بددت خوفه ورفعت معنوياته 1-2-3-4-5

2-أتدخل لرأب صدع الإحباط لدى التلميذ بعد محاولة غير موفقة..... 1-2-3-4-5

3-أحاول المساهمة في شعور التلميذ بالمتعة والانسياب حتى أجدد طاقته النفسية..... 1-2-3-4-5

4-أستثمر جهدا ووقتا في جعل التلميذ يحب ما يقوم به لشحذ دافعيته..... 1-2-3-4-5

5-إذا غضب التلميذ قابلته بكلمة أحاول بها تهدئته و رفع همته من جديد..... 1-2-3-4-5

6-أبادر التلميذ بإعادة الاعتبار إذا شعر بالاحتقار حرصا على دافعيته 1-2-3-4-5

7-شعور التلميذ بالحزن يجعلني متعاطفا معه لأحاول تحفيزه على الاندماج في الدرس..... 1-2-3-4-5

8-إذا فوجئ التلميذ تدخلت لتوجيهه نحو ما ينبغي التركيز عليه حتى لاتفتر إرادته..... 1-2-3-4-5

9-إشمئزاز التلميذ كفيل بأن يفقد تركيزه فأتدخل كي أجدد عزمه..... 1-2-3-4-5

3.5.مساعدة التلاميذ في توظيف انفعالاتهم في حفزدافعيتهم:

1-أساعد التلميذ على تجاوز غضبه قبل أن تنفد طاقته النفسية..... 1-2-3-4-5

2-أعين التلميذ على إبطال الأثر السلبي للحزن بمحاولة إعادة الثقة بنفسه..... 1-2-3-4-5

3-أوجه التلميذ لتصحيح مساره في التعامل مع موضوع الخوف ليحافظ على دافعيته..... 1-2-3-4-5

4-أساعد التلميذ على تنمية حب ما يعمل لكي يرفع من إقباله النفسي نحو موقف التعلم..... 1-2-3-4-5

5-إذا تعرض التلميذ للاحتقار أعنته على التركيز على قدراته ويستمد منها إرادته 1-2-3-4-5

6-شعور التلميذ بالاشمئزاز يلزمني بمساعدته على تجديد عزمه في مواصلة أدائه في القسم..... 1-2-3-4-5

7-إن أبى التلميذ فتورا جراء شعوره بالتهديد اعنته على استنهاض همته من جديد..... 1-2-3-4-5