

19. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri

كتاب المتون الكاملة المؤتمر الدولي التاسع عشر للمجتمع التربوي

Book of Proceedings The 19<sup>th</sup> International Symposium of the Educational Community

Editörler - المحررون - Editors

*Said Assil, Sami Baskın, Esat Layek*



04-08 Kasım/November 2025 - Antalya/Türkiye



ISBN: 978-625-98855-9-9

Yayımlanma Tarihi (Publishing Date): 01.12.2025

Yayınevi (Publishing House): Recent Academic Studies

**19. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri**

كتاب المتون الكاملة المؤتمر الدولي التاسع عشر للمجتمع التربوي

**Book of Proceedings The 19<sup>th</sup> International Symposium of the Educational Community**

Editörler: *Said Assil, Sami Baskın, Esat Layek*

Kapak Resmi: Photo by Shelby Murphy Figueroa on Unsplash

**KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

1. Basım, Elektronik Kitap (Çevrim içi / Web tabanlı)

210 x 297 mm

Kaynakça var, izin yok.

ISBN 978-625-98855-9-9

1. Eğitim Araştırmaları 2. Eğitim-Öğretim 3. Sempozyum

PDF yayın

Yayımlanma adresi: <https://saybildercongress.com/education/>

**Recent Academic Studies**

Yeni Pazar Mh. Ali Okumuş Cad. Mevlana Sitesi A Blok – Çayeli / Rize

**Sempozyum Onursal Başkanları - Honorary Presidents - الرؤساء الفخريون**

Prof. Dr. İbrahim Özcoşar - Rector of Mardin Artuklu University, Türkiye

Prof. Dr. Mounir Dhouib - President of the Research Laboratory "GADEV/UMRAN" ENAU - University of Carthage Tunisia

**Düzenleme Kurulu / Organizing Board**

**Düzenleme Kurulu Başkanı - Head of the Organizing Board - رئيس اللجنة التحضيرية**

Prof. Dr. Sami Baskın – Tokat Gaziosmanpaşa University University - Türkiye

Prof. Dr. Said Assil - Regional Center for Education and Training Professions – Morocco

Dr. Esat Layek – Tokat Gaziosmanpaşa University – Türkiye

**Düzenleme Kurulu Üyeleri / Members of the Organizing Board / اللجنة التحضيرية**

Prof. Dr. Gehan M. Anwar Deeb - October 6 University - Egypt

Prof. Dr. Hatem Fahad Hanoo - University of Mosul – Iraq

Prof. Dr. Muhammad Matarna - Tafila Technical University - Jordan

Prof. Dr. Najem Dhaher – Carthage University - Tunisia

Prof. Dr. Ömer Bozkurt - Mardin Artuklu University - Türkiye

Prof. Dr. Sami Baskın - Tokat Gaziosmanpaşa University - Türkiye

Prof. Dr. Sid Ahmed Sufyan - University of Annaba – Algeria

Dr. Esat Layek - Tokat Gaziosmanpaşa University - Türkiye

Dr. Said Assil - Regional Center for Education and Training Professions – Morocco

Dr. Yasser Ahmad – University of Bahrain – Bahrain

**Üniversite Tarafından Bu Sempozyum İçin Görevlendirilmiş Düzenleme Kurulu Üyesi\***

**Member of the Organizing Committee Appointed by the University for this Symposium\***

Prof. Dr. Ömer Bozkurt - Mardin Artuklu University, Türkiye

**Değerlendirme Kurulu Başkanı – Head of The Evaluation Board - رئيس اللجنة العلمية**

Dr. Said Assil - Regional Center for Education and Training Professions – Morocco

**Bilim ve Değerlendirme Kurulu - Science and Evaluation Board - اللجنة العلمية**

- Prof. Dr. Abdeljalil Manqour - University Center of Ain Temouchent - Cezayir
- Prof. Dr. Amina Yassin - University of Oran 2 - Cezayir
- Prof. Dr. Aurang Zeb Azmi - Jamia Millia Islamia University, New Delhi - Hindistan
- Prof. Dr. Bin Sheikh Asmaa - University of Djelfa - Cezayir
- Prof. Dr. Derya Yıldız - Necmettin Erbakan University – Türkiye
- Prof. Dr. Ebtesam Muhammad El-Shokrofy - Damanhur University - Egypt
- Prof. Dr. Hayaat Kitab Salmi, Mohamed Boudiaf University, M'sila - Cezayir
- Prof. Dr. Khaled Adeslam Mohamed Lamine - Dégaghine Setif2 -Algeria
- Prof. Dr. Laila Khalaf Al-Sabaan - Kuwait University President of the World Council of Arabic Language in Beirut - Kuwait
- Prof. Dr. Mahmoud M. Fathallah Al-Fawy - Menoufia University - Egypt
- Prof. Dr. Sami Baskın - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Prof. Dr. Yashodhara Pant - Tribhuvan University, Kathmandu - Nepal
- Prof. Dr. Yusuf Tepeli - Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. Yüksel Kaştan - Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. Zinedine Mokhtari - Abi Bakr Belkaid University, Tlemcen - Cezayir
- Assoc. Prof. Dr. Ali Yıldırım - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ayas - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Ramazan Diler - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Dr. Abedenouri El Hassane - Regional Center For Education And Training Professions - Morocco
- Dr. Abeer Farouk Albadri - Ain Shams University - Egypt
- Dr. Ali Bin Hamad Nasser Rayani - Najran University - Suudi Arabistan
- Dr. Al-Zahra Suhailia - Hassiba Ben Bouali University, Chlef - Cezayir
- Dr. Amahdouk Mohamed - Regional Academy for Education Professions and Training Beni Mellal Khenifra - Morocco
- Dr. Ghada Al-Akhdar - October 6 University - Egypt
- Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim - Nizwa University - Sultanate of Oman
- Dr. Jehan Ibrahim Khreiba - Academy of Arts - Egypt
- Dr. MA Hebin - Northwest Minzu University, Lanzhou City, Gansu Province - PRC.
- Dr. Mohamed Ajmal - Jawaharlal Nehru University - India
- Dr. Mohamed Qutb Al-Din - Jawaharlal Nehru University - India
- Dr. Said Assil - Regional Center For Education And Training Professions – Morocco

**Sekreteryä - Secretariat - سكرتيريا**

Firat Yilmaz

## ÖN SÖZ

4–8 Kasım 2025 tarihlerinde Antalya’da gerçekleştirilen 19. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu, Saybilder Topluluğu’nun koordinasyonunda; Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye) ve Carthage Üniversitesi (Tunus) akademik desteğiyle başarıyla tamamlanmıştır. Eğitim bilimlerinin güncel gelişmelerini, yenilikçi yaklaşımlarını ve disiplinler arası etkileşimlerini ele alan bu sempozyum, uluslararası akademik dayanışmanın güçlü bir örneğini ortaya koymuştur.

Bu yılki sempozyumda Türkiye’den 45 bildiri; Almanya, Cezayir, Fas, Irak, Kuveyt, Mısır, Sudan, Suudi Arabistan Krallığı, Tunus, Umman ve Ürdün başta olmak üzere 11 farklı ülkeden de toplam 60 bildiri olmak üzere toplam 105 bildiri sunulmuştur. Bu çeşitlilik, hem kültürlerarası akademik alışverişi zenginleştirmiş hem de farklı eğitim sistemlerinin sorunlarının ve çözüm yollarının karşılaştırmalı olarak tartışılmasına imkân sağlamıştır.

Sempozyumun temel amacı, eğitim alanındaki araştırmaları uluslararası düzeyde görünür kılmak, yeni iş birliklerine zemin hazırlamak ve öğretim süreçlerine katkı sağlayacak bilimsel üretimi teşvik etmektir. Sunulan çalışmalar; eğitim teknolojileri, öğretmen eğitimi, dijital pedagojiler, dil öğretimi, psikolojik danışmanlık, özel eğitim, sürdürülebilir eğitim politikaları ve toplumsal dönüşüm gibi geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu yönüyle sempozyum hem teorik hem de uygulamalı araştırmalar açısından güçlü bir bilgi birikimi ortaya koymuştur.

Bu kitap, sempozyumda sunulan çalışmaların tam metinlerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bununla birlikte kitap, yalnızca bildirilerin bir toplamı değil; farklı kültürlerden, dillerden ve akademik geleneklerden gelen bilim insanlarının ortak aklını yansıtan bir başvuru kaynağı niteliğindedir. Kitapta yer alan araştırmaların, eğitim bilimleri alanındaki uygulayıcılara, politika geliştiricilere ve araştırmacılara ilham verecek yeni perspektifler sunması hedeflenmektedir.

Sempozyumdan çıkan en önemli sonuçlardan biri, uluslararası akademik iş birliğinin eğitsel gelişime doğrudan katkıda bulunduğunun bir kez daha görülmesidir. Farklı ülkelerden araştırmacıların ortaya koyduğu deneyimler ve çözüm önerileri, eğitimde karşılaşılan ortak sorunlara karşı daha bütüncül bakabilmemizi sağlamıştır. Ayrıca etkinlik sürecinde kurulan yeni bağlantılar, ilerleyen dönemlerde ortak projelerin ve yayınların hazırlığı açısından önemli bir başlangıç oluşturmıştır.

Bu bağlamda, eğitim bilimine gönül veren tüm akademisyenlere şu öneriler özellikle vurgulanmalıdır:

1. Disiplinlerarası araştırmalara daha fazla yer verilmesi, sorunların bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
2. Uluslararası akademik iş birliklerinin artırılması, araştırma kalitesini ve etki alanını genişletecektir.
3. Dijitalleşme ve yapay zekâ temelli araştırmalara yatırım yapılması, geleceğin öğrenme süreçlerinin daha sağlıklı kurgulanmasına olanak tanıyacaktır.
4. Akademisyenlerin saha araştırmalarını desteklemesi, eğitim politikalarının daha gerçekçi temellere dayanmasına yardımcı olacaktır.
5. Genç araştırmacıların bilimsel üretime dahil edilmesi, akademik sürdürülebilirlik açısından büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, 19. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu’nun ortaya koyduğu bilgi birikimi, eğitim alanında çalışan tüm araştırmacılar için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu sempozyuma katkı sunan tüm bilim insanlarına, organizasyon sürecine emek veren akademik ve idari ekiplere ve eğitime gönül veren herkese içten teşekkürlerimizi sunarız. Bu kitabın, eğitim araştırmalarına yön veren değerli bir başvuru kaynağı olması temennisiyle...

Prof. Dr. Sami Baskın

Düzenleme Kurulu Başkanı

## Preface

The 19<sup>th</sup> *International Education Community Symposium*, held in Antalya between 4–8 November 2025 under the coordination of the Saybilder Community, was successfully completed with the academic support of Mardin Artuklu University (Türkiye) and Carthage University (Tunisia). Addressing the latest developments in educational sciences, innovative approaches, and interdisciplinary interactions, this symposium presented a strong example of international academic solidarity.

This year, 45 papers from Türkiye and 60 papers from 11 different countries—including Germany, Algeria, Morocco, Iraq, Kuwait, Egypt, Sudan, the Kingdom of Saudi Arabia, Tunisia, Oman, and Jordan—were presented, making a total of 105 academic contributions. This diversity enriched cross-cultural academic exchange and enabled comparative discussions on the challenges and solutions of various educational systems.

The primary purpose of the symposium was to enhance the international visibility of research in the field of education, create a platform for new collaborations, and promote scientific production that supports teaching and learning processes. The presented studies covered a wide range of fields, including educational technologies, teacher education, digital pedagogies, language teaching, psychological counseling, special education, sustainable education policies, and social transformation. In this regard, the symposium offered a strong knowledge base for both theoretical and applied research.

This book has been prepared by compiling the full texts of the studies presented at the symposium. It is not merely a collection of papers; rather, it serves as a reference source that reflects the collective intellectual contributions of scholars from different cultures, languages, and academic traditions. It is our expectation that the research in this volume will provide new perspectives for practitioners, policy makers, and researchers in the field of educational sciences.

One of the significant outcomes of the symposium is the reaffirmation that international academic cooperation directly contributes to educational development. The experiences and solutions shared by researchers from various countries allowed us to view common educational challenges from a more holistic perspective. Moreover, the new academic connections established during the event laid the foundation for future joint projects and publications.

In this context, we emphasize the following recommendations for all scholars dedicated to educational sciences:

1. Increasing interdisciplinary research will contribute to a more comprehensive understanding of educational issues.
2. Expanding international academic cooperation will enhance research quality and impact.
3. Investing in digitalization and artificial intelligence–based studies will facilitate healthier designs of future learning processes.
4. Supporting field-based research will help ground educational policies in more realistic foundations.
5. Including young researchers in academic production is essential for long-term academic sustainability.

In conclusion, the knowledge generated through the 19th International Education Community Symposium constitutes a valuable resource for all researchers working in the field of education. We extend our sincere gratitude to all scholars who contributed to this symposium, to the academic and administrative teams involved in the organizational process, and to everyone devoted to education. We hope that this book becomes an influential reference source guiding future educational research.

Prof. Dr. Sami Baskin  
Chair of the Organizing Committee

## المقدمة

لقد اختُتم بنجاح المؤتمر التاسع عشر للجالية التربوية الدولية الذي عُقد في مدينة أنطاليا خلال الفترة من 4 إلى 8 نوفمبر 2025، بتنظيم من مجتمع سايلدر، وبدعم أكاديمي من جامعة ماردين أرتوكلو (تركيا) وجامعة قرطاج (تونس). وقد تناول هذا المؤتمر أحدث التطورات في علوم التربية والمقاربات المبتكرة والتفاعلات البيئية، مقدّمًا نموذجًا قويًا للتضامن الأكاديمي الدولي.

شارك هذا العام 45 باحثًا من تركيا و 60 باحثًا من 11 دولة—من بينها ألمانيا، الجزائر، المغرب، العراق، الكويت، مصر، السودان، المملكة العربية السعودية، تونس، عُمان، والأردن—ليصل العدد الإجمالي إلى 105 بحوث. وقد أسهم هذا التنوع في إثراء التبادل الأكاديمي بين الثقافات، وفي إتاحة الفرصة لمناقشة المشكلات والتصورات التربوية في مختلف الأنظمة التعليمية من منظور مقارن.

كان الهدف الرئيس من هذا المؤتمر هو تعزيز الحضور الدولي للأبحاث التربوية، وفتح آفاق جديدة للتعاون الأكاديمي، وتشجيع الإنتاج العلمي الداعم لعمليات التعلم والتعليم. وقد شملت البحوث المقدمة مجالات واسعة مثل تكنولوجيا التعليم، تكوين المعلمين، البيداغوجيا الرقمية، تعليم اللغات، الإرشاد النفسي، التربية الخاصة، السياسات التربوية المستدامة والتحوللات الاجتماعية. ومن ثم، فقد قدّم المؤتمر رصيدًا معرفيًا قويًا للبحوث النظرية والتطبيقية على حد سواء.

أعدّ هذا الكتاب من خلال جمع النصوص الكاملة للأبحاث التي قدّمت في المؤتمر. وهو ليس مجرد تجميع للأوراق العلمية، بل يعدّ مرجعًا يعكس الفكر الجماعي للباحثين من ثقافات ولغات وتقاليد أكاديمية مختلفة. ونأمل أن تقدّم الدراسات الواردة فيه آفاقًا جديدة للباحثين والممارسين وصانعي السياسات في مجال علوم التربية.

ومن أبرز نتائج المؤتمر التأكيد من جديد على أن التعاون الأكاديمي الدولي يساهم مباشرة في تطوير العملية التعليمية. فقد أتاحَت الخبرات والحلول التي قدّمها الباحثون من مختلف الدول رؤية أكثر شمولًا للتحديات المشتركة في التعليم. كما أسهمت العلاقات العلمية الجديدة التي نشأت خلال المؤتمر في تهيئة أرضية لمشاريع مشتركة وإصدارات علمية مستقبلية.

وفي هذا السياق، نؤكد على التوصيات الآتية للباحثين المهتمين بعلوم التربية:

1. توسيع نطاق البحوث البين-تخصصية لما لها من دور في فهم القضايا التربوية فهمًا تكامليًا.
2. تعزيز التعاون الأكاديمي الدولي بما يساهم في رفع جودة البحث العلمي وتوسيع أثره.
3. تشجيع الدراسات المتعلقة بالرقمنة والذكاء الاصطناعي لتصميم عمليات تعلم مستقبلية أكثر فعالية.
4. دعم البحوث الميدانية لترسيخ السياسات التعليمية على أسس أكثر واقعية.
5. إشراك الباحثين الشباب في الإنتاج العلمي ضمانًا لاستدامة العمل الأكاديمي.

ختامًا، يمثّل الرصيد المعرفي الذي أسفر عنه المؤتمر التاسع عشر للجالية التربوية الدولية مصدرًا مهمًا لكل الباحثين في مجال التعليم. ونوجّه شكرنا العميق لجميع العلماء الذين أسهموا في هذا المؤتمر، وللفرق الأكاديمية والإدارية التي شاركت في تنظيمه، ولكل من يضع التعليم في صدارة اهتماماته. ونأمل أن يكون هذا الكتاب مرجعًا قيمًا موجّهًا للبحوث التربوية المستقبلية.

الأستاذ الدكتور سامي باسكن

رئيس اللجنة التنظيمية



T.C.  
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ  
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : E-34233153-903.07-176180  
Konu : Görevlendirme Hakkında (Prof.Dr.  
Ömer BOZKURT)

25/12/2024

Sayın Prof.Dr. Ömer BOZKURT

Saybilder Congress Days kapsamında düzenlenecek olan aşağıda bilgileri belirtilen kongre/sempozyumlarda Üniversitemizin sağladığı akademik destek kapsamında etkinliklerin düzenleme kurulunda bulunmak üzere Üniversitemizin akademisyen temsilcisi olarak görevlendirilmiş bulunmaktasınız.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

19. Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Kongresi (DEKAK):  
<https://saybildercongress.com/>

19. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi: <https://saybildercongress.com/>

19. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu: <https://saybildercongress.com/>

7. Uluslararası Sürdürülebilir Kalkınma ve Uzay Araştırmaları Kongresi:  
<https://saybildercongress.com/>

7. Uluslararası İnsan, Toplum ve Sürdürülebilir Kalkınma Araştırmaları Sempozyumu:  
<https://saybildercongress.com/>

Prof.Dr. Yılmaz DEMİRHAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.





İçindekiler - فهرس - Contents

Dil Öğretiminde Feminist Çeviri Çözümlemesinin Eleştirel Düşünmeye Katkısı: "Uyanış" Örneği .....	1
Dr. Öğretim Üyesi Müjgan Bekdaş	
Prof. Dr. Sami Baskın	
Hayat Bilgisi Dersinde Kavramların İncelenmesi .....	11
Dr. Öğr. Üyesi Adem Arslan	
Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı .....	17
Dr. Öğr. Üyesi Adem Arslan	
Complémentarité de l'intelligence artificielle "IA" et de l'intelligence émotionnelle "IE" en Education: quelles compétences émotionnelles peuvent réellement être entraînées par la machine? .....	24
El-Otmani Douha	
Prof. Dr. Machraoui Ghizlane	
Les histoires dans le Coran : Un moyen pédagogique pour tirer des enseignements .....	38
Dr. Ghizlane Machraoui	
Türkçe Eğitimi Alanında Öğrenim Gören Lisansüstü Öğrencilerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri .....	54
Prof. Dr. Beytullah Karagöz	
Melike Çınar	
Çocuklar Artık Böyle Okuyor: Bütünleşik Metinler ve Yeni Okuma Gerçekliği .....	71
Prof. Dr. Beytullah Karagöz	
Prof. Dr. Sami Baskın	
Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Yabancı Öğrencilere Türkçe Sözcük Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi .....	79
Yasin Kanal	
Prof. Dr. Beytullah Karagöz	

Türkiye’de 2015-2025 Yılları Arasında Çocuk ve Spor ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Derlenmesi.....	96
Yüksek Lisans Öğrencisi Abdurrahman Koyun	
Doç. Dr. İzzet Karakulak	
Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam ve Problem Çözme Becerileri: Spor Katılımı ve Cinsiyet Farklılıklarının İncelenmesi .....	107
Dr. Murat Çelebi	
Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi.....	117
Prof. Dr. Serdar Ceyhun	
Dr. Öğretim Üyesi Murat Çelebi	
Dr. Öğretim Üyesi Murat Sarıkabak	
Dr. Öğretim Üyesi Cemal Özman	
Arş. Gör. Mert Ayrancı	
Yedi Kıtada Yapay Zekâ ve Dijitalleşme Eğitimi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifinden Karşılaştırmalı Bir Analiz .....	125
Doç. Dr. Halil Kamışlı	
Aktif Yaşlanmada Eğitim Boyutu: Küresel Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Andragojik Çıkarımlar .....	137
Doç. Dr. Halil Kamışlı	
Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları .....	147
Dr. Mehmet İnce	
Öğretmenlere Göre Okullarda Karanlık Liderlik ve Yaratıcı Düşünme Becerileri .....	162
Öğretmen Elif Bozacıoğlu	
Prof. Dr. Seyithan Demirdağ	

Öğretmenlerin Profesyonellik ve Özerklik Düzeylerinin İncelenmesi .....	172
Öğretmen Şeyma Kaplan	
Prof. Dr. Seyithan Demirdağ	
Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğrenen Örgüt ve Değişme Açıklık Arasındaki İlişki .....	187
Öğretmen Ufuk Gültekin	
Prof. Dr. Seyithan Demirdağ	
Öğretmenlerin Proaktif Davranışları ve Okul İklimi .....	194
Yüksek Lisans Yusuf Zeybek	
Prof. Dr. Seyithan Demirdağ	
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Özel Eğitim Perspektifinden İncelenmesi.....	209
Dr. Mehmet İnce	209
Dijital Öyküleme ile Dil Öğretiminde Öğrenci Beklentileri .....	221
Öğr. Gör. Dr. Ayten Bülbül	
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Ulaş Taraf	
Prof. Dr. Derya Yıldız	
Öğretmen Algılarına Göre İletişim Becerileri ve Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi.....	234
Ayşe Kalo Efe	
Seyithan Demirdağ	
Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-Yeterlik, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki .....	243
Yüksek Lisans Öğrencisi İmran Kaya	
Seyithan Demirdağ	

Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Örgütsel Vatandaşlık ve Yıldırma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....252

Yüksek Lisans Öğrencisi Süeda Alkan

Prof. Dr. Seyithan Demirdağ

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Profesynellikleri ve Yaratıcı Düşünme Becerileri .....261

Yüksek Lisans Öğrencisi Yılmaz Kazan

Prof. Dr. Seyithan Demirdağ

Hafızlığa Hazırlık Sürecinde Tematik Ezber Yapma: Ahkâm Âyetleri Örneği.....270

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Yalçın

Tunisian Parents' Roles as Listeners in Their Children's Sharing of Negative School Memories: A Qualitative Study with Tunisian Youth .....285

Dr. Sarah Zaneti

Les obstructions d'apprentissage chez les élèves, stratégies et pistes correctives .....304

Dr. Fouzia Elbayed

La lecture de la littérature numérique comme vecteur de l'innovation pédagogique .....336

Dr. Fouzia Elbayed

واقع استخدام طلبة جامعة ال البيت لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعليمية من وجهة نظرهم ..... 364

د. مأمون سليم الزبون

أ.د. محمد سليم الزبون

دور النضج الاجتماعي في التنبؤ بجودة الصداقة الرياضية لدى لاعبي الشباب بكرة القدم ..... 379

صالح محمود حسن عواد الحديدي

أ.د. عصام محمد عبد الرضا الناهي

- 388..... أثر استراتيجيات قوة الذاكرة في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الصف السادس العلمي في مادة الرياضيات.  
م.د. رياض جمعة علي الكيلاني
- 400..... جون مكارثي والمنطق الرمزي: الجذور الفلسفية لبناء العقل الاصطناعي.  
م. روى زبير عبد الجبار
- 420..... التربية الرقمية الذاتية في سياق تفعيل نمط التعليم بالتناوب: أثرها على تحصيل التعلمات ووضيعة الجملي.  
ذة. وضيعة الجملي  
د. منير السرحاني
- 431..... التواصل التربوي وأهميته في تعليم اللغات وتعلمها.  
د. مولاي عبد المالك الداودي
- 441..... تطبيق تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم: الكيمياء - الفيزياء نموذجاً.  
د. سعيد أصيل  
د. عبد الرحمان قاسمي
- 452..... الخصائص السيكمومترية لمقياس اللباقة الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية الانفعالية في المرحلة الثانوية بمحافظة بورسعيد في جمهورية مصر العربية.  
د. رضوى حسن محمد حافظ
- 480..... تطوير مناهج التربية البدنية وفق نظرية الذكاءات المتعددة: تصور مقترح.  
د. ذياب عوض الحجيلي
- 497..... التناوبات الحركية في عين الفعل الثلاثي وأثرها على ديدكتيك مكون التصريف.  
د. محمد مياة  
وهيبة رفيق

510..... الاهمال الاجتماعي وأثره في المجتمع واساليب المعالجة في ضوء الارشاد التربوي  
م.م. مروه كريم ناصر

The Role of Modern Education Technologies in Total Quality Management to Meet the Requirements of the Labor Market ..... 518

Reema Aloqlah

Okullarda Örgütsel Tükenmişlik ve Öğretmen Failliği..... 535

Yüksek Lisans Öğrencisi Eren Davul

Prof. Dr. Seyithan Demirdağ

Developing learners' lexical competence: Suggesting some modern techniques ..... 542

Boudelaa Habiba

Türkiye'de Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıfta Derse Giren İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi ..... 552

Dr. Öğretim Üyesi Naime Güneş Özler

Göçmen Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar: Sivas İli Örneği ..... 564

Bilgin Çoban

Prof. Dr. Beytullah Karagöz

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Kullanılan Öğretim Stilleri..... 579

Öğretmen Uğur Erhan Dedeşah

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Prof. Dr. Oğuzhan Dalkıran

Prof. Dr. Cem Sinan Aslan

Judo Yapan Öğrenciler ile Yapmayan Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması ..... 587

Deniz Çolak

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Prof. Dr. Cem Sinan Aslan

Doç. Dr. İzzet Karakulak

- 596 ..... دور النضج الاجتماعي في التنبؤ بجودة الصداقة الرياضية لدى لاعبي الشباب بكرة القدم  
الحديدي صالح محمود حسن عواد  
الناهي عصام محمد عبد الرضا
- Türkiye’de 2019-2024 Yılları Arasında Müsabaka Hakemleri ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Derlenmesi ..... 607  
Yüksek Lisans Fatoş Yaşa Çiçek  
Doç. Dr. İzzet Karakulak607
- Türkçe Dil bilgisi Öğretiminde Oyun Tabanlı Bir Yaklaşım: İsim Tamlamalarının Öğretimine Yönelik Zekâ Oyunu Uyarlaması ..... 619  
Prof. Dr. Sami Baskın  
Doktora Öğrencisi Dinçer Bektaş
- Maarif Modeli Türkçe Eğitiminde Neleri Değiştirdi? ..... 625  
Prof. Dr. Sami Baskın  
Doktora Öğrencisi Fırat Yılmaz
- Türk Dizilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Motivasyonuna Etkisi: Rusya Örneği ..... 646  
Prof. Dr. Sami Baskın  
Anıl Yasin Özyurt
- Dinleme Eğitimi Araştırmalarına Genel Bakış: Bir Meta-Sentez Çalışması ..... 661  
Türkçe Öğretmeni Ahmet Karbuz  
Prof. Dr. Beytullah Karagöz
- Uluslararası Öğrencilerin Yurt Dışında Eğitim Görme Motivasyonlarına İlişkin Bir Değerlendirme 669  
Prof. Dr. Sami Baskın  
Dr. Öğretim Üyesi Müjgan Bekdaş
- 689 ..... فاعلية الوسائل التعليمية في تطوير مهارة السمع عند المتعلم  
الأستاذ الدكتور حجاج عبد الفتاح

- 697 ..... تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة بالسلك الابتدائي  
د. محمد مياة
- 710 ..... توظيف الذكاء الوجداني في تعليم العربية للناطقين بها وغير الناطقين: نماذج وتطبيقات  
د. سمية الناصري
- 720 ..... تنمية الوعي التاريخي بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي: مساهمة في بناء تصور ديداكتيكي دامج لمبادئ التصميم الشامل  
للتعلم.....  
محمد صفور  
د. عبد العزيز العلوي الأمrani
- 729 ..... تنمية المهارات الحياتية عبر تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي  
الدكتورة رجاء ابن ودة
- Au-delà du décodage : les soft skills comme levier de réussite pour l'apprenant dyslexique ..... 736  
Fatima Soussi
- Applied Theatre Praxis: A Therapeutic Approach to Reintegrate and Empower People with Mental  
Illness..... 746  
Sanae Amrani Jai



## الاهمال الاجتماعي وأثره في المجتمع واساليب المعالجة في ضوء الارشاد التربوي

م.م. مروه كريم ناصر

جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

## ملخص البحث :

نلاحظ في الآونة الأخيرة وجود مشاكل اجتماعية تخص الأسرة كثيرة وذلك يعود الى اسباب عدة منها سوء اختيار احد الطرفين او عدم تكافئهما من حيث المستوى العمري والتحصيل الدراسي و المكانة الاجتماعية والاقتصادية وغيرها مما ادى الى وجود مشاكل حقيقية تعرقل سير الحياه بصورة تأمن السلام النفسي والجسدي والاستقرار الاسري و المعيشي واللذان ينعكسان بصورة ايجابية على حياه الأسرة كل هذا وغيره من الاسباب ادى الى وجود مشاكل حقيقية وانحلال في كثير من الاسر وتأثيرها خصوصا على الاطفال واليافعين بصورة خاصة وتعرضهم لضعف في التطور النفسي والشعور بالأمان والانتماء المجتمعي وعلى الرغم من تركيز الدراسات على الاهمال الاسري الا ان الاهمال الاجتماعي بمفهومه الواسع يشمل غياب الدعم و الحماية وقصور المؤسسات والضغوطات الاقتصادية و نقص الوعي الاجتماعي وكذلك تأثير التكنولوجيا التي ادت الى كثرة الانشغال بوسائل التواصل والعزلة وانخفاض التواصل الحقيقي مما ادى الى تنامي الشعور بالإهمال الاجتماعي وهو ما يجعله عاملا رئيسا في توليد مشكلات اجتماعية متعددة كل هذا وغيرها من الاسباب التي ادت الى انحلال كثير من الاسر ويظهر الاهمال عندما يفشل المجتمع والمؤسسة او الأسرة في توفير الدعم النفسي والعاطفي او التوجيه او الحماية والخدمات اللازمة للفرد مما ينعكس سلبا على النمو النفسي والاجتماعي وتؤكد ذلك دراسة (القزاز 2000) الموسومة بالمشكلات الاسرية التي بين كثير من الازواج , اذ توصلت الى انه توجد خلافاً كثيرة بين الزوجين بسبب الاهمال الاسري, والعقاب البدني اكبر داء يعرقل الامن النفسي في المحيط الاسري ويمتد اثره ومن شأنه المجتمع ويقلل قدرته على العطاء العلمي وما يؤكد ذلك عقد

مؤتمر لمناهضة العنف ضد المرأة في العاصمة بغداد اذ يؤكد ضرورة الاهتمام بمطالب الأسرة لوجود حاجة ملحة بتوفير مستلزمات الحقوق الزوجية.

الكلمات المفتاحية : الاهمال الاجتماعي , اساليب المعالجة , الارشاد التربوي .

## Social Neglect, Its Impact on Society, And Methods of Treatment in Light of Educational Guidance

M.A. Marwa Karim Nasser

University of Baghdad - Ibn Rushd College of Education – Humanities

## Abstract

We have recently observed a rise in social problems affecting families, stemming from several factors, including poor partner selection or incompatibility in terms of age, educational attainment, social and economic status, and other factors. This has led to real problems that disrupt the flow of life, hindering psychological and physical well-being, family stability, and financial security—all of which positively impact family life. These and other factors have resulted in significant problems and disintegration within many families, particularly affecting children and adolescents, leading to impaired psychological development, a diminished sense of security, and a lack of social belonging. While studies focus on family neglect, social neglect, in its broader sense, encompasses the absence of support and protection, institutional shortcomings, economic pressures, a lack of social awareness, and the impact of technology, which has led to excessive preoccupation with communication tools, isolation, and a decline in genuine interaction, thus contributing to the growth of social problems. The feeling of social neglect is a major factor in generating numerous social problems. This, along with other reasons, has led to the disintegration of many families. Neglect manifests when society, institutions, or the family fail to provide psychological and emotional support, guidance, protection, and essential services to the individual, negatively impacting their psychological and social development. This is confirmed by a study (Al-Qazzaz 2000), which is labeled as family problems that Among many couples, it has been concluded that there are many disagreements between spouses due to family neglect, and corporal punishment is the greatest disease that hinders psychological security in the family environment, and its impact extends to society and reduces its ability to give academically. What confirms this is the holding of a conference to combat violence against women in the capital, Baghdad, as it confirms the necessity Paying attention to the family's demands because there is an urgent need to provide the requirements for marital rights.

**Keywords:** Social neglect, treatment methods, educational guidance.

## الفصل الاول

## التعريف بالبحث

## اولاً : مشكلة البحث :

نلاحظ في الآونة الاخيرة وجود مشاكل اجتماعية تخص الاسرة كثيرة وذلك يعود الى اسباب عدة منها سوء اختيار احد الطرفين او عدم تكافئهما من حيث المستوى العمري والتحصيل الدراسي وغيرها من الاسباب التي ادت الى انحلال كثير من الاسر, وما يؤكد ذلك دراسة جابر اذ تهدف الدراسة الى معرفة (العوامل المؤثرة على التكيف الاسري) وتوصلت الدراسة الى وجود مشاكل عدة منها سوء ادارة الاسرة من قبل الزوج او الزوجة وهذا ما يتعلق بإهمال الواجبات لكلا الطرفين بما يخص ادارة المنزل والاسرة برمتها , وتؤكد ذلك دراسة (القزاز 2000 : 128) الموسومة بالمشكلات الاسرية التي بين كثير من الازواج , اذ توصلت الى انه توجد خلافات كثيرة بين الزوجين بسبب الاهمال الاسري اذ تهدف الى المضامين التربوية للعلاقات الزوجية وتوصلت الى وجود العنف الاسري .

العقاب البدني اكبر داء يعرقل الامن النفسي في المحيط الاسري ويمتد اثره ومن شأنه المجتمع ويقلل قدرته على العطاء العلمي والعمل في حياة الدارسين وايضاً خطورة الحياة الزوجية الكثيرة , فلا بد من التجديد للتخلص من الخمول والروتين المميت للحياة البشرية , مما يدعو به للزواج لسد النقص او يلجأ الى العلاقات الغير المشروعة او يسد ولاسيما بالزواج الثاني , ومما يؤكد ذلك عقد مؤتمر لمناهضة العنف ضد المرأة في العاصمة بغداد , اذ يؤكد ضرورة الاهتمام بمطالب الاسرة لوجود حاجة ملحة بتوفير مستلزمات الحقوق الزوجية .

وتؤكد الباحثة ضرورة التوجيه والارشاد الاسري من خلال اللقاءات في منازل الاسر او في مكان وظائفهم لمحاولة السماع بعض مشاكلهم التي توجب تقديم الحلول المناسبة من قبل المرشدين التربويين محاولين الوقوف على العلل التي تستوجب مشاركة الحلول الايجابية مع كلا الطرفين , ومما تقدم ذكره آنفاً توجد مشكلة تحتاج الى لدراسة بحثنا الحالي الموسوم بـ(الاهمال الاجتماعي اثره في المجتمع واساليب المعالجة في ضوء الارشاد التربوي) .

اذ تبين لنا مشكلة البحث لما يأتي :

1. ظهور فجوة كبيرة بين كثير من العوائل والاسر في المجتمعات نتيجة تقصير احد الطرفين , اما انشغال الاب عن الاسرة او بالعكس .
2. انتشار ظاهرة الاهمال الاسري بنحو واضح وهذا يعود للأسباب تخص احد الطرفين .
3. اهمال الاولاد والاجداد بسبب مشاكل زوجية وعادة الاولاد هم ضحايا هذا الاهمال الاسري .
4. انشغال الابوين بالمعيشة احد الاسباب التي ساعدت على تباعد كثير من العوائل عن شد أزر بعضها ببعض .

#### ثانياً : أهمية البحث :

تتجلى أهمية البحث بضرورة الاهتمام بالاسرة اذ انها تعد النواة الاولى الاساسية لبناء المجتمع , اذ ان المجتمع هو نسيج اجتماعي من صنع الانسان ويتكون من مجموعة من النظم والقوانين التي تحددها المعايير الاجتماعية التي تترتب على افراد هذا المجتمع بالاضافة الى ذلك يعتمد المجتمع على افراده ليبقى متماسكاً , فمن دون الافراد تنهار المجتمعات وتنعدم , فضلاً عن ذلك يلتصق الفرد بالمجتمع ويتأثر ويؤثر به باعتباره متكامل بمنظومة واحدة , فقد عانى المجتمع كثير من الاهمال والضعف والترك الاسري وذلك بسبب ضعف الاهتمام لبناء قاعدة المجتمع التي يترأسها رب الاسرة اذ نجد كثير من القصور الواضح مما يدعو الى التفكك الاسري, مثال ذلك حالات الانفصال مما ادى الى ترك الشرائح المهمة في المجتمع والمؤسسات التي عنيت باستقبال الاولاد الايتام او الملاجئ والمصحات والكثير من المؤسسات التي انشأت لغرض التقليل من الحالات الاجتماعية المغايرة ودور العجزة وذلك بسبب بعد المجتمع كل البعد المنهج الاسلامي الحنيف (علوم , 2009 : 175) (حسن , 2010 : 76) .

لذا اصبح من الضروري التعمق في دراسة الاهمال الاجتماعي لمواجهة التغير ومحاولة اعادة الاهتمام بالقيم الاخلاقية والانسانية الى سابق عهدها , فقد عانت الاسر والمجتمعات كثير من الاهمال وعليه فان الاهمال الاسري هو فشل او تقصير من قبل الوالدين او احدهما في امداد الابناء بالحاجات والاساسيات وذلك بعدم الاهتمام وغياب المراقبة واللامبالاة فضلاً عن الحالة التي يسمح بها الوالدان او من يقوم مقامهم متعمداً او غير مبال نتيجة الترك والنسيان اذ يعاني الطفل من امور لا يمكن ان يتلافها بتقديم الحاجات الضرورية لتطوير الطفل الجسدي والعاطفي والتعليمي (تري , 2004 : 256) .

والاهمال هو اسلوب مسلي يحرم الطفل من التغذية الراجعة لنتائج سلوكه ويشعر الطفل بقلّة اهتمام اسرته به مما يحرمه من تعلم الاساليب الايجابية في المواقف الاجتماعية في المستقبل فالاهمال يعمل على ضعف شخصية الطفل وعدم اشباع ذاته (رضا , 1986 : 76).

اذ يعد الارشاد له الاثر الكبير في معالجة كثير من الاضطرابات التي تعانيها الاسر داخل المجتمعات , وتظهر أهمية الارشاد لما يأتي :

1. تحسين جودة الحياة الاسرية .
2. تحسين العلاقات الاسرية .
3. تحسين الصحة النفسية لافراد الاسرة .
4. تقليل مستوى الاجهاد والتوتر .
5. حل المشكلات الاسرية ولاسيما ينبثق في تعزيز التوازن بين حياة العائلة والتزامات افرادها الفردية .
6. تعزيز صلة الارتباط العائلي وتقديم المساندة الصحية والنفسية فضلاً عن أنه يعزز الارشاد العلاقات الاجتماعية وتوثيق بعضها ببعض من خلال تقديم الدعم والنصح لمواجهة مطالبات الحياة برمتها .

اما الارشاد الزوجي عادةً يسعى الى تحسين العلاقات الزوجية ومحاولة القضاء على جميع اسباب الاضطرابات العائلية , فضلاً عن انه يسهم في تقديم الحلول المناسبة لتفادي اجراسات الطلاق وايضاً محاولين حل الازمات المالية او الكوارث الطبيعية او الازمات الصحية , فمن متطلبات المرشد الاسري ضرورة توافر متطلبات (اخلاقية , معرفية , شخصية) .

فمن بين الاسباب والعوامل التي تؤدي الى زيادة اثر الاهمال في نفوس الكثير من الاسر الاجتماعية انحراف المجتمع والعدول عن الصواب يعود الى :

١. ضعف الوازع الاخلاقي بسبب الانحراف من شأنه ان يجعل الفرد فريسة للآزمات النفسية والاضطرابات السلوكية التي تؤدي الى الاهمال , مما ادى الى ابعاده من التدين والية الضبط الاجتماعي .

٢. ضعف الوازع الديني لما يؤدي الى تفكك حياة الاسرة في المجتمع .

3. تقاعس كثير من ارباب الأسر أو المسؤولين عن ادارة المنزل عن كثير من الواجبات مما يؤدي الى ضرب المسؤولية التي توكلت اليه .

4. كثر المجادلات والحوارات الجدلية التي بسببها يقصر احد الطرفين (عبد المجيد , د.ت : 60).

ومما تقدم ذكره انفاً يتبين لنا بأن اهمية البحث تظهر لما يأتي :

1. اهمية الاسرة ضرورة التماسك الاسري .

2. فضلاً عن اهمية الابناء وضرورة توافر لهم كل سبل المعيشة الرغيدة .

3. ينبغي ان توافر لهم اساليب الارشاد والمعالجة للاهمال الاسري (عبد المجيد , د.ت : 60).

**ثالثاً : اهداف الدراسة :**

هنالك تساؤلات عدة ينبغي الوقوف عليها محاولين ايجاد الحلول المناسبة :

1. تساؤلات من الناحية الاجتماعية .

2. تساؤلات من الناحية الارشادية .

3. تساؤلات حول اسباب المفارقة (الانفصال) .

4. تساؤلات تخص الاولاد وما مصيرهم من جراء الاهمال .

5. تقديم الحلول المناسبة .

**رابعاً : حدود الدراسة :**

1. المجتمع (الاب , الام , الاولاد) .

2. البيئة .

**خامساً : تحديد المصطلحات :**

**الاهمال لغة واصطلاحاً :**

الاهمال لغة : مشتق من الفعل اهمل يهمل اهمالاً فهو مهمل , بمعنى قصر وتعامل وتهاون وتكاسل , وهو الترك يقال اهمال الشيء , اذا تركه عن عمد او نسيان , ومنه الكلام المهمل وهو خلاف المستعمل (الزبيدي , 1994 : 174/8).

الاهمال اصطلاحاً : هو التفريط كلالاهمال في حفظ الوديعة والامانة بحيث يعد الوعي عند العرف مطيعاً ومتسامحاً اذا وضعها ومتسامحاً اذا وضعها في محل ليس حرراً ولم يراقبها , فضلاً عن انها تعد احياناً بالتقصير في حفظ الامانة (الشافعي , 2018 : 19/2).

**المجتمع :** هو مجموعة من الافراد بينهم صلات اجتماعية يحددها العرف والقوانين موسومة وانظمة متبعة تتفق مع بعضها البعض وترتبط وتتعاون فيما بينها تعاوناً عفواً وذلك لتحقيق الاهداف الاجتماعية وفق منهج التخطيط العلمي , وتحت ظل سلسلة من الافكار والمعتقدات والاهداف (حسن , 2010 : 80).

المعالجة : تصنف عادة مثل شيء من خلال اتخاذ مجموعة معدة وروتينية من الاجراءات او الخطوات اللازمة للتحويل من شكل الى آخر

المعالجة عوض الاستدراك او الدعم :

كلمة استدراك بمفهومها العام تدل على تأخر بعض ادلته او اخفاق في بعض الحقائق المطلوبة إذ ينبغي تصحيحه ويتجلى ذلك بضعف التماسك الاسري المنشود والهدف من ذلك هو التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ .

بما ان الارشاد هو العلاقة التفاعلية المتبادلة التي تقوم بين فردين او مجموعة من الافراد والمرشد والمسترشد او المسترشد يهدف معرفة السلوك الانساني وتشخيص المشكلات التي يعاني منها الفرد واحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المسترشد باختيار اساليب والتقنيات الوقائية والبنائية والعلاجية في مجالات الارشاد التربوي اذ ينبغي ان يكون الاثر الفاعل في اصلاح مهام الاسرة .

### المبحث الثاني

#### فلسفة الدراسة

ومن الاسباب المؤدية الى الاهمال تعود في بعض الاحيان الى قلة توافق المستوى الفكري فيما بينهم يؤدي الى انعدام التوافق الاسري وكذلك تعدد الزوجات فضلاً عن ذلك وجود فوارق اجتماعية وطبقية ودينية وايضاً فتن ومغريات اجتماعية تخلق فجوة كبيرة بين الرجل (العلوي , 1996 : 48).

يؤكد القرآن الكريم ضرورة التفاهم الاسري لقوله تعالى : ( هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا ) (الاعراف / 189), فضلاً عن ذلك أكد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) الى المساواة بين الرجل والمرأة ووجوب الرعاية للنساء في احاديث عدة فقال (صلى الله عليه واله وسلم) : ( انما النساء شقائق الرجال ) (الشيحاني , 1995 : 6) , وقال : ( استوصوا بالنساء خيراً ) (البخاري , 2001 : 26).

فضلاً عن ذلك يؤكد الاسلام عن اهمية تلك العلاقة بين الزوجين قائم على العطاء بينهما وجعل التعاون من الاسباب لتمتين الروابط الزوجية , كما جاء بالنصوص ورغب فيه وجاء بالنصوص الكثيرة في ذلك , ومن اشكال ذلك التعاون على اداء العبادة لقوله (صلى الله عليه واله وسلم) : ( رحم الله رجلاً قام من الليل فصلى وايقظ امرأته فان أبت نضح في وجهها الماء , ورحم الله امرأة قامت من الليل فصلت وايقظت زوجها , فان ابى نضحت في وجهه الماء ) (البخاري , 2001 : 93) .

وينبغي على الزوجة خدمة زوجها فيما جرى به العرف ان يهتم بزوجها وهي وبيتها ويكون على الزوج بالاهتمام بتوفير احتياجات الاسرة من خارج وقد قضى النبي (صلى الله عليه واله وسلم) يمثل ذلك بين علي وفاطمة (عليهم السلام) .

#### ثانياً : الاولاد وتوفير المعيشة (الانفاق) :

الاولاد لغة : الولد كل ولده شيء ويطلق على الذكر والانثى , والمثنى والجمع (حسن , 2010 : 88).

اصطلاحاً : وهو لفظ يطلق على المذكر والمؤنث وهو مأخوذ من الولادة للشئ (حسن , 2010 : 88).

فضلاً عن ذلك لابد ان تتوفر سعة الصدر من كلا الطرفين الزوج والزوجة بالاهتمام بمسألة الانفاق لقوله تعالى : ( لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُئْتِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لَا يَكْلَفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا ) (الطلاق / 7).

اذا استوصى سبحانه وتعالى بتوافر كافة المستلزمات المعيشية الانفاق اذ انها تعد ضرورة من ضروريات الحياة الاساسية وفي الوقت ذاته لابد من العدالة في الانفاق لان الله عزوجل نهانا عن البذخ والتبذير لقوله عزوجل : ( وَلَا تُبْذِرْ تَبْذِيرًا (26) إِنَّ الْمُبْذِرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ ) (الاسراء / 26-27).

#### ثالثاً : السكن وحنان الابوة :

السكن الشرعي : وهو بيت الزوجية المناسب لسكن الزوجين بحسب حالة الزوج المادية ويجب ان يكون الزوج مجهزاً بما تحتاجه الزوجة من مسكن يليق بها وبأطفالها لان المسكن من واجبات وحقوق الزوجة , لقوله تعالى : ( أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وَجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُوهُنَّ لِيُضَيِّقُوا عَلَيْهِنَّ ) (الطلاق / 6), حيث ان اكبر المصاعب التي تواجه الزوجة هي المسكن وخصوصاً اذا كان غير مناسب مع البيئة التي كانت تعيش فيها وخرجت منها والمسكن لا يعتبر شرعي اذا كان بعيداً ومنقطعاً عن المجتمع البشري ويتعلق سكن الاسرة بالظروف الاقتصادية المتوفرة كالسكن في المنزل العربي مع العائلة الكبيرة الذي يتناسب مع اصحاب الدخل المحدود والذي في الغائب بسبب المشكلات والتدخلات في حياة الزوجين في تربية ابنائهم .

من أشد انواع لسلب هوية الانسان ما يأتي :

أ. عدم تهيئة الزوج لزوجته بيتاً شريعياً يتناسب مع حالة الزوجين الاجتماعية والاقتصادية .

- ب. اذا كان البيت الشرعي المهياً بعيداً عن عمل الزوجة بحيث يتعذر معه التوفيق بيت التزاماتها البيئية والوظيفية .
- اذا كان الاثاث المجهز للبيت الشرعي لا تعود للزوج (المشهداني , 2006) .
- فمن اساليب المعالجة في ضوء الارشاد والشرية :
1. ضرورة اهتمام الزوج بزوجه بما يرضي الله لقوله تعالى : ( نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأَتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ وَقَدِّمُوا لَأَنفُسِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ مُلَاقُوهُ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ ) (البقرة / 223).
  2. ينبغي على الزوج اتباع النصح والارشاد مع الزوجة لإيصالها الى الصواب ان كانت على خطأ كما ورد عن الامام الصادق (عليه السلام) : ( من احسن بره بأهله زاد الله في عمره ) (الريشهري , 2001 : 1186/2).
  3. ضرورة ابتعاد الزوج عن الفاظ الكره والتحقير والاهانة للزوجية لإشباع رغبات الطرفين بما يرضي الله .
  4. الابتعاد عن الغيرة المفرطة التي تخدش كرامة المرأة وحياتها لان هناك بعض الأزواج من يقفل الباب عن خروجه من المنزل , قال (صلى الله عليه واله وسلم) : (من الغيرة , غيرة يبغضها الله ورسوله وهي غيرة الرجل على اهله من غير ريبة الشك) (العراقي , 2005 : 485/1 (حسن , 2010 : 90).
  5. ضرورة الدفاع وتوفير الامن والاستقرار لأهله اذ اوصى سبحانه وتعالى بالعفة وصون الرجل لأهله وماله وعرضه .
  6. ضرورة عقد اجتماعات اسرية لمعالجة شؤون الاسرة والوقوف على نقاط القوة والضعف لأجل المعالجة (حسن , 2010 : 90).
- ثانياً : مسؤولية الزوجة تجاه الزوج :**
1. الحقوق والواجبات الزوجية .
  2. رعاية الاولاد من الاجنة الى المخاض ومراحل النمو .
  3. تنظيم ميزانية الاسرة وحسن ادارة المنزل .
- فمن المسؤوليات والواجبات التي ينبغي ان تتحلى بها الزوجة تجاه الزوج لما يأتي :
1. موافقة زوجها وطاعته وتنفيذ رغبته وعدم اهمال واجباته .
  2. محافظتها على بيتها وحرصها على اموال زوجها وعدم الاسراف به .
  3. مساعدة الزوج على البر والتقوى وعدم تكليفه بما لا يطيق اي لا تكلف الا بمقدور .
  4. مواظبة الزوجة على طاعة زوجها وفي طليعة الطاعات الصلاة لأنها تربط الانسان بربه لذا الانبياء والرسل كانوا يأمرهم اهلهم بالصلاة كما ذكر القرآن الكريم النبي اسماعيل (سيف الدين , 1995 : 21).
  5. حسن التبعل اي اطاعتها له في امره ان تجيبه اذا دعاها الى الفراش ومن بوادر الاهتمام الاسري الاجابة والطاعة للزوج ما لم يكن لها عذر شرعي لان الاهتمام بمشاعر الزوج يجعل الزوجين في غاية التفاهم والالفة والمحبة والاحترام بينهما (سيف الدين , 1995 : 21).
1. احترام كل طرف للآخر : فالرجل والمرأة متساويات في وجود رغبات وآمال فيها من الضروري اكرام الزوجة لزوجها واکرام الزوج لزوجته , واحترام ادارة كل منهما للآخر ومن هنا ينبغي ان يتفاهم الزوج ان في كافة القضايا التي يهتمان بها ومحاولة اقناع كل منهما بوجهه نظره (عماد الدين واخرون , 1974 : 6).
  2. الصداقة بين الزوجين من الضروري ان يكون الزوج صديقاً لزوجته والزوجة صديقة لزوجها وهذا كفيل بمناقشة كافة القضايا والمشكلات التي تواجهها بحيادية دون تسلط من احدهما على الآخر (محي , 1958 : 58).
- فمن اساليب المعالجة في ضوء الارشاد والشرية الاسلامية :
- لا يقتصر على البيت والاسرة بل تتعدى الى المجتمع من حولها فهي عضو فيه فيجب ان تأخذ حظها من المسؤولية فيه ولكن في نطاق الحشمة والحجاب والاختلاط الذي اباحه الاسلام .
1. ضرورة التحلي بالصبر على الزوج في حالة وجود عنف اسري لسوء اخلاقه (وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِنْ كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَيجعلَ اللهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا) (النساء/19).
  2. ضرورة التحلي بسعة الصدر والمحبة المتبادلة بين الزوجين .



3. ان تتصف الزوجة بالحكمة والفتانة لمواجهة المشكلات الزوجية (الدهلوي , 2004 : 39).

ورعاية حديثي الولادة من الاجنة الى المخاض ومراحل النمو .

اشار القرآن الكريم الى مراحل تكوين الجنين في رحم الام واكتماله جسداً وروحاً كما ذكر القرآن في قوله تعالى : ( وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ (12) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ) (المؤمنون / 12-13) (جبار , 2008 :).

وبذلك قد اوصت الشريعة بضرورة الاهتمام بالحدث منذ اللحظة الاولى لما يأتي :

#### حقوق الجنين وسلامته :

1. ضرورة الاهتمام بالجنين من قبل الاء منذ لحظة الاجنة والحفاظ عليه من خلال اتباع اوامر الله واجتناب نواهيه كالالتزام بطاعات وقرآء القرآن ليشعر الجنين بالطمأنينة .

2. تحريم الاجهاض من باب تحريم قتل النفس .

3. ضرورة توافر الحماية للجنين وهو في بطن امه وذلك ضرورة الافطار في شهر رمضان للحامل ان خافت على جنينها .

4. وترتبط الام نفسياً وعاطفياً بطفلها فعلى الام ان تحمي نفسها من الاضطرابات الخارجية .

5. الاهتمام بتنشئة الطفل وتنشئة بغرس حبه الله ورسوله بقلب الطفل والاستشعار بها (مرعي , سعيد , د.ت : 31).

#### تنظيم ميزانية الاسرة وحسن ادارة المنزل :

ميزانية الاسرة هي اول خطوة من خطوات ادارة المنزل والتخطيط المنظم لطريقة صرف الاسرة , اليومي والاسبوعي والشهري لتلبية احتياجات الاسرة فمن مهام ومسؤولية الزوج والزوجة اتجاه الاسرة ضرورة توافر حسن الادارة والتنظيم الهادف الذي ينبع من مخطط وفتانة من قبلهما الى تخطيط المالي الهادف بتقسيم داخل الاسرة او الراتب الشهري للزوج والزوجة الى اجزاء لخدمات الماء والكهرباء وللمعيشة والمصاريف الشخصية والمتبقي منه للاذخار للحاضر او للمستقبل (عبد الرحمن , 1967 : 4).

الاستنتاجات : توصلت الباحثة للاستنتاجات الاتية :

١. اهمية الزوج في ادارة الاسرة بنحو أكثر واقعية وديمقراطي مرن سلس متفاهم .

٢. ضرورة تفهم الزوجة لمعاناة الزوج وتدعمه في تولي مهام الاسرة .

3. ضرورة توافر اسباب معيشية ناجحة وهادئة لكل من الاولاد والجداد من قبل الابوين

التوصيات : توصي الباحثة بضرورة :

١. التزام قوانين الشريعة لمعالجة المشاكل الأسرية .

٢ مصاحبة الارشاد للتغلب على المشاكل الاجتماعية .

المقترحات : توصي الباحثة بضرورة اجراء دراسة مماثلة .

#### المصادر :

1. تركي , بهاء الدين جليل , (2004), علم الاجتماع العائلي , الاهلي للطباعة , سوريا , الطبعة الاولى .
2. جبار , سهام مهدي , (2008) , الطفل في الشريعة الاسلامية ومنج التربية النبوية .
3. الجعفي , محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري , (2001), صحيح البخاري , المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر, دار طوق النجاة , الطبعة: الأولى.
4. حسن , بيان احمد , (2010), بناء الاسرة في الاسلام , ديوان الوقف السني , مركز البحوث والدراسات , الطبعة الاولى .
5. الدهلوي , محمد يعقوب محمد , (2004), حقوق المرأة الزوجة , مكتبة الملك فهد , المدينة المنورة , ط 1 .
6. رضا , عبد الحليم , (1986), تنظيم المجتمع , نظريات وقضايا , دار الثقافة للطباعة , القاهرة.
7. الريشهري , محمد , (2001), ميزان الحكمة , دار الحديث .

8. الزبيدي , محمد مرتضى , (1994)، تاج العروس , تحقيق : عبد العزيز , دار الفكر , ط 2 .
9. سيف الدين , صلاح , (1995)، حقوق الزوج والزوجة واصلو المعاشرة الزوجية , دار جميل , بيروت , ط 2 .
10. الشافعي , زين الدين المليباري , (2018)، هداية العبادة , تحقيق : قصي الحلاق , دار المنهاج , ط 1.
11. الشيباني , أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد , (1995)، مسند الإمام أحمد بن حنبل , المحقق: أحمد محمد شاكر, دار الحديث – القاهرة, الطبعة: الأولى.
12. عبادة , ابراهيم , (2000)، النمو وتنشئة الطفل من الميلاد حتى السادسة , جامعة الاسكندرية , ط 2 , مصر .
13. عبد الرحمن , سكيينة محمد , (1987)، كيف تخطط ميزانية اسرتك , السعودية .
14. عبد المجيد , منصور , (1987)، دور الاسرة كداء للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي , الرياض , المركز العربي للدراسات.
15. العراقي , أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم , (2005)، المغني عن حمل الأسفار في الأسفار, في تخرج ما في الإحياء من الأخبار , دار ابن حزم, بيروت , ط 1 .
16. علوم , عدنان يوسف , (2009)، علم النفس الاجتماعي , اثناء للنشر والطباعة , عمان.
17. العلوي , هادي , (1996)، فصول عن المرأة , دار الكنوز الادبية , بيروت .
18. عماد الدين واخرون , محمد , (1974)، دليل الوالدين الى تنشئة الطفل , دار القلم .
19. عنوان , عبد الله ناصع , (1989)، تربية الاولاد في الاسلام , دار الشهاب , دار الفكر العربي , ط 1 .
20. فناوي , هدى , (1991)، الطفل تنشئته وحاجاته , مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة .
21. محي , ابراهيم عبد الله , (1958)، مشكلات المرأة في البلاد العربية , مطبعة الرابعة , بغداد .
22. مرعي , معد . سعيد , محمد جهاد , دليل تربية الطفل صحياً وسلوكياً , دار ربيع , سوريا .
23. المشهداني , فهيمة كريم , (2006)، تداعيات العنف الاسري على الزوج والاطفال , بحث منشور في ندوة الجمعية العراقية للعلوم الاجتماعية , جامعة بغداد .
- 24- القزاز, محمد سعد محمد. (2002). المشكلات الأسرية لطلاب الحلقة الإعدادية المهنية للصم وضعاف السمع بمحافظة الغربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (50)، 116-171.



## Employing Emotional Intelligence in Teaching Arabic to Native and Non-Native Speakers: Models and Applications

Dr. Soumaya Al-Nasri  
Al Akhawayn University

### Abstract

This article adopts a cognitive approach that integrates linguistic, psychological, and pedagogical–didactic dimensions within the framework of the growing interdisciplinarity of the sciences and their mutual openness. It draws on the findings achieved in the field of language teaching and learning. Our aim is to shed light on the importance of employing emotional intelligence in the teaching–learning process, particularly in teaching Arabic to both native and non-native speakers, through the skills of listening and speaking as two models selected for focused study. This is done in light of the significance of previous research and its findings in this area.

This article also represents an attempt to invest in the value of such research and to implement it in actual professional (classroom) practice, as well as to reflect on our experience in teaching Arabic to native and non-native speakers within the “International Intensive Summer Program (ARANAS)” at Al Akhawayn University, and in teaching Arabic to native and non-native speakers at Al Akhawayn School in Ifrane, affiliated with Al Akhawayn University. This is achieved through a conceptual framework accompanied by theoretical and practical models, which can be summarized in the following axes:

- Emotional intelligence: definition, types, and importance;
- Emotional intelligence and the teaching–learning process;
- Emotional intelligence and the teaching of Arabic to native and non-native speakers;
- Teaching Arabic to non-native speakers: listening and speaking (models and applications).

In this context, the article seeks to answer the following questions:

- Why did we choose the topic of emotional intelligence, and what is its relationship to language teaching?
- Why were the listening and speaking skills chosen over other language skills?
- What are the difficulties and challenges of teaching Arabic to non-native speakers?
- What are the most important results of employing emotional intelligence within the scope of what has been presented in this article?

**Keywords:** Emotional intelligence – Teaching Arabic to non-native speakers – Listening and speaking.

## مقدمة:

كثيراً ما نسمع كلمات مثل شغف ومتعة تدريس غير الناطقين بالعربية باعتباره مجالاً خصباً يعرف بتجده المستمر وتطوره، وفي الآن نفسه مجال التحديات من فرص للنجاح المبهر أو الفشل الذريع، ليس عبثاً اخترت هذه المقدمة؛ بل هي بوابة لموضوع راهني يلامس جوانب كثيرة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها أو حتى الناطقين، ألا وهو الذكاء الوجداني في علاقته بالتعليم.

## 1- مفهوم الذكاء الوجداني:

عرفه (جولمان، 1995) بأنه: " القدرة على إدراك الفرد لمشاعره، وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل كلما صادف الإنسان فشلاً في تحقيق أهدافه، وهو أيضاً القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور بداخلهم، كما قد يظهر في مهارات اجتماعية تتمثل في التعامل مع الناس وفهم مشاعر الآخرين وبناء علاقات اجتماعية معهم، والقدرة على إقناعهم وقيادتهم.

قدم السيكلوجيان الأمريكيان سالوفي وماير (Mayer, Salovey, 1990) نموذجهما عن الذكاء الوجداني وأشارا في نموذجهما أن الوجدان يمنح للفرد معلومات مهمة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاءً.

وضع هذا النموذج لتحليل الذكاء الوجداني وقد اتخذ منحى القدرة (Ability Model)، والذكاء الانفعالي عندهما يجمع بين الانفعالات الذاتية والانفعالات في سياقها الاجتماعي، وذلك من خلال التفاعل مع الآخرين، ويتكون هذا النموذج من مجموعة من القدرات المعرفية، تسمح للفرد باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات. وتم تحديد مكونات النموذج وفقاً لتعريفهم للذكاء الوجداني: "أنه القدرة على إدراك الوجدان والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الوجدان لتدعيم الترقى الوجداني والعقلي. (يوسف خنيش، صالح عتوته، 146).

وأشار إلى أن الذكاء الوجداني له جذور تاريخية تتصل بالذكاء الاجتماعي، ويمكن اعتباره جزء منه، رغم وجود بعض التداخل بينهما، خاصة في مفهوم الإدراك والتعاطف. كما أن المهارات التي اعتقداً على أنها جزء من الذكاء الوجداني عادة ما تصنف ضمن الذكاء الاجتماعي، كما اعتقداً أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي لأنه يجمع بين انفعالات الخصوصية الفردية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين، وأنه أكثر تحديداً في تعامله مع المكون الوجداني في الشخصية، مما يعزز من فرص صدقه التمييزي. ويطلق سالوفي وماير على نموذجهما في الذكاء الوجداني " نموذج القدرة Ability Model، ويقدمان تعريفاً يجمع بين: فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالتنا الوجدانية، ومضمون تعريفهما للذكاء الوجداني كما يلي:

" القدرة على الإدراك الدقيق، والتقدير الجيد، والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية وترقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها والمعرفة الانفعالية لزيادة الانفعال المعرفي". (يوسف خنيش، صالح عتوته، 146).

ويقدم فريدمان (Freedman)، نموذج الثنائي الست لمعامل الذكاء الوجداني، ويقول أن ست ثنائي تأمل وتفكير تساعد الفرد على تعلم وتعليم الذكاء الوجداني، وكيف أن هذا الذكاء مهم في حياتنا. ويقدم ثلاثة مجالات لتعلم الذكاء الوجداني:

- **تعرف على نفسك (Know your self):** العمل على زيادة وعيك بنفسك وتنمية قدرتك على الإدراك أو فهم مشاعرك والتواصل معها، والسعي لترى كيف تختار من وقت لآخر نماذج محاكاة لحياتك.
- **اختر لنفسك (Choose your Self):** أن تختار معتقداتك وأفعالك، وتغير نماذج المحاكاة التي تبعدك عن أهدافك الحقيقية، وأن تحدد الشخص الذي ترتبط به.

- **أعط لنفسك (Give your self):** أن تعمل على اختيار علاقاتك بالآخرين، وتهيئة بيئة اجتماعية وإنسانية يكون فيها توازن بين الأفراد، واستخدام التعبيرات الكاملة للمعرفة الذاتية، والاختيار الذاتي، والشعور بذاتية الإنسان. وبالتالي، فإن هذه الثنائي الست، تساعد على التأمل والتفكير كي يتعرف الأفراد على أنفسهم، ومعرفة مدى وعيهم بالآخرين.

ويمكن تلخيص ما جاءت به هذه الآراء حول الذكاء الوجداني في المخطط التالي:

### 1-1 محددات الذكاء الوجداني بالنسبة للفرد:

القدرة على إدراك الفرد لمشاعره- القدرة على التفهم- القدرة على معالجة الجوانب الوجدانية- المهارات الاجتماعية- الدافعية ويقتطعة الضمير- القدرة على إثارة الحماس في النفس. وأشار بارون- أن الأفراد الذين يملكون نسبة مرتفعة عن المعدل من الذكاء الوجداني ينجحون عموماً أكثر من غيرهم في مواجهة ضغوط المواقف الحياتية. وأن انخفاض الذكاء الوجداني يمكن أن يعيق النجاح ويتسبب في خلق مشاكل انفعالية.

### 2- الذكاء الوجداني في العملية التعليمية التعلمية:

يشكل المتعلم جوهر العملية التعليمية التعلمية، من هذا المنطلق؛ استوجب الأمر إعادة صياغة وهيكلة للمناهج والبرامج الدراسية وفق أسس عديدة منها الأسس النفسية خاصة للمتعلم، وإعادة تكوين المعلمين بصورة تخدم المتعلم، وتسعى الأسس النفسية لمناهج التربية والتكوين إلى تنمية كل جوانب الشخصية منها الذكاء بكل صوره، وهو ما أكد عليه (جاردنر) في تصوره للذكاءات المتعددة، إذ؛

- يسمح الذكاء الوجداني للمتعلم ب:
- اختزال المسافة بين رغبات المتعلم والأهداف المسطرة؛
- زيادة الطاقة اللازمة لتلقي التعلم وزيادة الحافزية؛
- زيادة الحماس والمثابرة والقابلية للتعلم؛
- يزيد من انتباه المتعلم ويحفزه على السؤال والاستفسار عن طرق حل المشكلات والبحث عن المعرفة في مصادر أخرى؛
- زيادة الثقة بالنفس؛
- شعور المتعلم بالأمن في الوسط المدرسي، وشعوره بالانتماء للمجموعة، وتجاوز مخاوفه والقدرة على الاندماج؛
- القدرة على انتقاء المعلومة وعلى التعديل فيها في طرق تعلمها؛
- تحقيق أعلى الدرجات في التواصل غير اللفظي وفهم الإشارات والإيماءات والحركات التي قد تكون أبلغ من أي عبارة في كثير من الأحيان؛

إن تطبيق الذكاء الوجداني في الوسط المدرسي يمكن من توفير حلول للعديد من المشكلات المدرسية التي قد يتسبب فيها التلاميذ والطلاب والأطر التربوية أو قد يعانون منها، إن تمكين الفرد في الوسط المدرسي من امتلاك القدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة لم يعد المطلب الأساسي في المجتمعات المعاصرة، بل أصبح غايتها امتلاك الأفراد لمهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل المشكلات الراهنة، وتحسن لديهم الفاعلية الذاتية. إن التربية الوجدانية باعتبارها منهجاً في الذات؛ تتضمن التنمية الاجتماعية ومهارات الحياة والتعلم الانفعالي الذي ينمي الذكاء الشخصي والذي يشكل الشخصية الإنسانية المتكاملة للفرد، وهذا انطلاقاً من العلاقة المتبادلة بين التفكير والشعور والسلوك. حيث توصلت دراسة (ماير وآخرون، 1990)، أن تدريب الطفل على استقبال المشاعر المختلفة والاستجابة لها يزيد من فرص نجاحه في الحياة العملية والشخصية مستقبلاً، ويمكن تدريب البالغين أيضاً على تنمية هذه المهارة. كما أشارت الدراسات إلى أن القلق المرتفع يحد من التعلم إذا لم ترافقه الاستراتيجية النفسية المناسبة، حيث تهاجم الانفعالات التركيز والذاكرة وتؤثر عليها، وهنا يمكن توظيف المشاعر والدوافع النفسية المعززة للتذكر والثقة بالنفس، مما يؤدي إلى التغلب على صعوبات التعلم. وبنبه (الزعلول، 2005) أن الدافعية للتعلم تعد من العوامل الرئيسة المشكلة للفروق في التعلم وهو التصور الذي أكد عليه علماء النفس في مجال التربية في كون اللجوء إلى صناعة التعلم يرتبط بالجانب الوجداني. (جبر سعيد، 2015، 134). أما حالة انخفاض مستوى الدافعية للتعلم فهي حسب (ليوري Lieury) ناتجة عن استكانة مكتسبة ناشئة عن ظروف التعلم. وهو الذي يخلق عناصر سلبية تؤدي إلى التعلم، الشيء الذي يجعل من تحفيز الذكاء الوجداني حتمية كعامل وقائي يسمح للمتعلم بتهيئة الظروف الداخلية المرتبطة به لإحداث تعلم جيد من خلال مجهوداته وقدراته الشخصية، مما يؤدي إلى رفع مستوى الطموح وهو عامل محفز داخلي يقاوم الظروف الحبيطة المثبطة للتعلم ( جبر سعيد، 2015، 36).

### 3 - علاقة الذكاء الوجداني بالتعليم:

#### - تحسين الأداء الأكاديمي:

تشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يمتلكون قدرة أفضل على إدارة القلق الأكاديمي، وضبط الذات، والتحفيز الداخلي، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم.

- تعزيز التفاعل الاجتماعي داخل الصف:

يساعد الذكاء الوجداني على تحسين العلاقات بين الطلبة والمعلمين، وزيادة المشاركة الصفية، وتقليل السلوكيات السلبية.

- دعم الصحة النفسية للطلاب:

يُعد الذكاء الوجداني عاملاً مهماً في الرفاهية النفسية، إدارة الضغوط، والتكيف مع مشكلات المدرسة.

- دوره في أداء المعلم

أظهرت أبحاث متعددة أن المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بـ:

- علاقات أفضل مع الطلاب
- إدارة صفية أكثر فاعلية
- مستويات أقل من الاحتراق الوظيفي.

1-3 الذكاء الوجداني وحل المشكلات:

حل المشكلات من المهارات الذهنية العليا التي تستدعي عمليات معرفية معقدة ومنظمة تهدف إلى مواجهة موقف صعب أو معقد من خلال تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتوليد البدائل، ثم اختيار الحل الأنسب وتنفيذه. (Polya, 1973) وتُعد القدرة على حل المشكلات من المهارات الأساسية التي يحتاجها الفرد في حياته الشخصية والأكاديمية، والمهنية. وقد أكدت الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، حيث يساعد الذكاء الوجداني الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية مثل القلق والغضب، والتي قد تعيق التفكير المنطقي أثناء مواجهة المشكلات. كما يساهم التعاطف والوعي بالذات في فهم أبعاد المشكلة بشكل أعمق، خاصة في المشكلات الاجتماعية. (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004)، فالأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بالقدرة على التفكير الهادئ، وتقييم البدائل بموضوعية، واتخاذ قرارات أكثر فاعلية، مقارنة بمن يفتقرون إلى هذه المهارات. كما أن تنظيم الانفعالات يساعد على الاستمرار في البحث عن حلول وعدم الاستسلام للإحباط.

تتجلى أهمية الذكاء الوجداني في كونه أداة مساعدة على:

- تحسين القدرة على اتخاذ القرار.
- تعزيز المرونة النفسية في مواجهة التحديات.
- تنمية التفكير الإيجابي والإبداعي.
- تحسين العلاقات الاجتماعية التي تساهم في حل المشكلات المشتركة.

2-3 دور الذكاء الوجداني في التفاعل والمشاركة داخل الفصل:

في سياقات لغات أجنبية (وليس فقط العربية)، أظهرت دراسات أن الذكاء الوجداني يرتبط بالمشاركة (engagement) في تعلم اللغة. على سبيل المثال، دراسة بعنوان (*Emotional Intelligence and Engagement in Language Learning*) بحثت كيف يساهم الذكاء الوجداني في تفاعل الطلاب مع أنشطة اللغة (قراءة، محادثة، تفاعل). هذا يعني أن تعلم اللغة العربية قد يستفيد من تعزيز الوعي العاطفي لدى الطلاب؛ لأن المشاركة العالية غالباً ما تترجم إلى ممارسة لغوية أكثر، تفاعل أكبر، وتحسين في اكتساب المهارات اللغوية. وفي دراسة في سلطنة عمان من قبل Al-Busaidi وآخرين (2019) وجدت أن المعلمين لديهم مستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني، وأن هذا الذكاء يختلف باختلاف بعض المتغيرات مثل الخبرة والعمر وهذا مهم لتعليم العربية: معلمون ذوو ذكاء عاطفي مرتفع يمكنهم إدارة الفصول بشكل أفضل، وفهم مشاعر الطلاب (مثل الخجل أو القلق من التحدث باللغة العربية)، وبناء بيئة تعلم داعمة عاطفياً.

4 توظيف مكونات الذكاء الوجداني في الوسط المدرسي:

1-4 توظيف الوعي بالذات: الوعي الذاتي هو قدرة تعرف الشخص على مزاجه وعواطفه ودوافعه وفهمها، وكذلك تأثيرها على الآخرين، ومن سماته الثقة بالنفس، والتقويم الذاتي الواقعي وروح الدعابة.

2-4 توظيف إدارة الذات (الانضباط الذاتي): إدارة الذات هي قدرة الفرد على التحكم في العواطف والنزاعات المعقدة وإعادة توجيهها والميل لوقف إصدار الأحكام واتخاذ أي قرار والتفكير فيه قبل التصرف. ومن سماته المميزة: الجدارة بالثقة والتكيف مع الغموض والانفتاح على التغيير.

3-4 توظيف الدافعية: الدافعية هي الرغبة في العمل والميل إلى متابعة الأهداف بنشاط ومثابرة. ومن سماتها التفاؤل وتحقيق الإنجاز والالتزام التنظيمي. والدافعية في المجال التربوي شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية سواء في تحصيل المعلومات أو المعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب العاطفي)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي). إذ يعتبر إدماج الذكاء الوجداني من خلال وظيفة الدافعية في برامج التوجيه والإرشاد المدرسي ضروريا من خلال التأثير الذي يحدثه مفهوم التعلم في فعالية الإدراك والقدرات والضبط.

#### 5 توظيف الذكاء الوجداني في تعليم العربية لغير الناطقين بها: نماذج وتطبيقات:

تعدد الأسباب والدوافع التي تدفع بالكثير لتعلم العربية، من راغب محب لها، أو معتنق للديانة الإسلامية آمل في قراءة القرآن والسنة النبوية وغيرها من التراث العربي الإسلامي، ومستشرق أو دارس لها مقارن لها بغيرها من اللغات، أو مغترب أجبرته ظروف عمله التعامل بها وتعلمها، أو دبلوماسي وضعه سياق عمله في مواقف لابد فيها من إتقان العربية والحديث بها، أو سائح عاشق للدول العربية يحتاجها في حله وترحاله، أو في زواج من جنسيات أخرى لا تعرف العربية. سنعالج هذه الإشكالية من خلال أسئلة صغنها كالتالي:

#### - متى نحتاج للذكاء الوجداني في تعليم العربية لغير الناطقين بها؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب منا معرفة خصوصية الطلاب الذين يتم التعامل معهم من حيث الجنسية والديانة والسن، والغرض من تعلم العربية، لأن هذا الأمر يمكننا من تكوين تصور أولي، وجسر عبور للطالب وفهم نفسيته، ووضعه في السياق الثقافي المناسب، وتفهم مخاوفه وطموحاته وفهم تحدياته والقدرة على مواجهتها، بل الوصول لمرحلة خلق تجربة فريدة في التعلم تتخللها الاستفادة والمتعة وأحيانا تجربة لا تنسى، وهو المقصود بالتعلم الطويل المدى.

#### - كيف يمكن توظيف الذكاء الوجداني في تعليم العربية لغير الناطقين بها؟

كما هو معمول به في تعليم العربية للناطقين بغيرها يتم تدريس اللغة العربية وفق المهارات الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ويتم تفعيل القواعد والمفردات ضمن مختلف المهارات. يتم تفعيل الذكاء الوجداني وعناصره ضمن مختلف المهارات خاصة؛ أن طرق التعامل مع الطالب الأجنبي تختلف نوعا ما بسبب ضرورة قرب المسافة وبعدها في الوقت نفسه بين المدرس والمتعلم.

#### 6 تأثير الذكاء الوجداني في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

##### 1-6 قلق تعلم العربية وعلاقته بالذكاء الوجداني:

في دراسة حديثة أجراها إبراهيم وآخرون (2025)، بحثت علاقة "قلق تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها مع الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، أظهرت النتائج "ارتباطًا سالبًا معنويًا" بين مستوى القلق العالي وتعلم العربية ومعدل الذكاء الوجداني. بمعنى: الطلاب الذين لديهم ذكاء وجداني أعلى يميلون إلى قلق أقل أثناء تعلم العربية، وهذا يمكن أن يخفف من عائق كبير في اكتساب اللغة). وأن الأشخاص الذين يعانون من قلق لغوي (anxiety) لديهم أداء تحصيلي أقل، حسب نفس الدراسة، ما يعني أن الذكاء الوجداني قد يكون عاملاً وسيطاً مهماً في تحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين. هناك أيضًا فروق في القلق حسب الجنس (الدراسة وجدت فروقاً بين الذكور والإناث).

##### 2-6 تدخلات عاطفية في تعليم العربية كلغة أجنبية:

في مقال بعنوان (Using Emotional Intervention to Teach Arabic as a Foreign Language) توضح هذه الأخيرة: أن إدخال استراتيجيات تدخل وجداني (مثل تمارين فهم العواطف، التعبير العاطفي، إدارة الانفعال) في تصميم التدريس يمكن أن يعزز التحفيز والرغبة في التعلم عند المتعلمين، هذه التدخلات العاطفية تخلق بيئة تعليمية أكثر دعماً نفسياً، مما يساعد المتعلمين خاصة غير الناطقين بالعربية على تجاوز الخوف من الخطأ، القلق من النطق، أو الخجل من التفاعل الشفهي.



## 3-6 تطوير الذكاء الوجداني في تعليم اللغة العربية:

في بحث لـ (2020) Dalle بعنوان (The Development of Emotional Intelligence in Arabic Language Teaching) قدم مراجعة علمية لعدد كبير من دراسات التدخل (46 دراسة) على البالغين، وخلص إلى أن برامج تدريب الذكاء الوجداني فعالة إلى حد ما، لكن هناك قيود على تعميم النتائج.

هذا يشير إلى أن دمج بنى الذكاء الوجداني في برامج تعليم اللغة العربية يمكن أن يدعم النمو العاطفي للمتعلمين، وبالتالي تحسين قدرتهم على التعلم والتفاعل في الفصول.

## 7 مهارة الاستماع والذكاء الوجداني:

- نموذج خاص بمهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الاستقبالية الأساسية، وهي من العمليات المعرفية النشطة التي تستدعي فهما للأصوات وتحليلها وربطها بالسياق اللغوي المناسب واستحضار المعرف السابقة. فمهارة الاستماع من أولى وأصعب المهارات وأعقدها التي يصعب تعليمها وتعلمها للطالب الأجنبي، خاصة المبتدئ الأول والثاني، والمتوسط الأول والثاني، وتتحدد صعوبتها في كونها المدخل الرئيس لتعلم اللغة، ومعرفة وفهم الأصوات وتمييزها، والتعرف على المفردات والعبارات اللغوية، وفهم الجمل بأنواعها والسياقات وتنوعها. بناء على هذا الأساس يجب على المعلم التعامل مع الطالب الأجنبي لتمكينه من المادة التعليمية وفق أسير السبل، والتدرج في تقديم المادة وتنويعها لتفادي الملل وتعميم الفائدة في مختلف المجالات، مع وضعه في سياقات حقيقية واقعية مع ناطقين باللغة لتمكينه من مواجهة مخاوفه والقدرة على فهم المسموع. والتدرج في تقديم المادة التعليمية وتنويعها من خلال مرحلي الاستماع الكلي والجزئي أو الدقيق، وتسلسل في تقديم النصوص السمعية من الميسر نحو الصعب، مع تجميع وتفعيل لمختلف المعارف السابقة من مفردات، معلومات، واستعانة بالصور أو سياقات سردية إن كان الأمر يتعلق بالقصص أو الحكايات...

## 8 مهارة المحادثة والذكاء الوجداني:

مهارة المحادثة من المهارات الإنتاجية، وتعد مرآة اللغة وانعكاسا لكل المهارات وجودة تعلمها، وهي المهارة الأعقد على الإطلاق، لأنها تتكون من مجموعة من العناصر المختلفة التي تتفاعل معا من أجل تحقيق تواصل فعال (كالنطق والنبر والتنغيم وبناء الجملة والدقة والسلامة اللغوية والطلاقة وسرعة الكلام والمفردات والعبارات المستعملة، واللغة غير اللفظية المصاحبة للكلام). وتعرف المحادثة بأنها: الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء. وهي كذلك: مهارة من مهارات اللغة التي بها تنقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء". وهذا يقتضي من المتعلم امتلاك:

- المقدرة اللغوية: التي تتكون من الأصوات والمفردات والقواعد النحوية والصرفية، والتداولية؛
- المقدرة الخطابية: بناء الخطاب بشكل متماسك ومسبوك، والمقدرة على الاستمرار في الكلام؛
- المقدرة البرغماتية: التعبير عن مجموعة واسعة من الوظائف بشكل مناسب وفعال مراعي السياق والنوع؛
- الطلاقة: وتعني الكلام بسلاسة وسرعة مقبولة. (محمد عبد الرؤوف الشيخ، 2018، 97).

## -نموذج خاص بمهارة المحادثة:

تصعب الأجرأة والتنزيل أحيانا مقابل التنظير، إذ من السهل الحديث عن الاستراتيجيات وتعداد أدوارها وأهدافها، لكن الحقيقة تكمن في طريق تفعيلها وأجرائها - خاصة إذا تعلق الأمر بالناطق بغير العربية- لذا؛ يعتبر الصف أو القسم هو المحك، والمختبر الفعلي لتجربة نجاعة استراتيجية دون غيرها، أو تكاملها مع غيرها، أو ضرورة الاستغناء عنها لعدم جدواها. لهذه الاعتبارات اخترت أن أتناقش معكم في هذا المقال بعض الاستراتيجيات التي أبدت مفعولها، وكان لها الأثر الإيجابي على مردودية وجودة تعلمات الطلاب في الصفوف المتقدمة والتميزة. واخترت التركيز على: " الحوار-المحاضرة- المناظرة - المائدة المستديرة - المناقشة - العرض- المقابلة- والبرامج الوهمية" إذ تعتبر هذه المواد -في تصوري ومن تجريبي العملية والشخصية-، مصدر حافز كبير للطلاب الناطق بغير العربية، إذ يكون شغوفاً بها ولو لم

تكن له العدة والعتاد اللغوي والتواصل، والثقافي الكافي لتحقيقها. وهنا يأتي دور المدرس القادر على استثمار شغف الطالب بتحفيظه على التعلم والمحادثة دون خجل أو خوف أو ارتباك، ومساعدته بالعتاد اللغوي المطلوب لتحقيق تواصل فعال. فكما ذكرنا سالفًا، تأتي "مهارة المحادثة" كتنقيص وتقويم غير مباشر لكل التعليمات، وتحديد مكان الخلل، ومن أفضل الاستراتيجيات لتفعيل "مهارة المحادثة": تعريض الطالب لمدة لا تقل عن أسبوع ولا تتجاوز ثلاثة أسابيع لمحتوى معرفي ينتمي لمجال أو تخصص واضح قد يكون (أدبياً، سياسياً، اقتصادياً، دينياً، علمياً، اجتماعياً، نفسياً، حسب المواد المدرسة)، ويجعل المهارات الأخرى تدور محاورها حول نفس التخصص بتوظيف الاستماع والقراءة والكتابة والمفردات والقواعد وباقي الدروس المدرجة كإضافة درس للأمثال والحكم العربية، ودرس للعبارة المسكوكة، ودرس لتوظيف حروف المعاني والروابط، وإدراج ورشات تطبيقية وأنشطة فعلية واقعية لتفعيل المهارة: كالحديث أمام الجمهور، استضافة شخصية حقيقية أو وهمية أو التمثيل، حتى يعتاد على طريقة الوقوف أو الجلوس حسب السياق، ومواجهة الجمهور أو الحضور، والكلام والارتجال وحسن التخلص من المواقف المربكة، وآليات العرض والتقديم والمناقشة والحوار، والإقناع والإنصات والإجابة والصمت، والتشويق... إلى غير ذلك من الدروس والمهارات واستراتيجيات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تخدم هذه المهارة وتساعد على صقلها. وتجدر الإشارة هنا أن مصدر الأمان والثقة والدعم بالنسبة للطلاب هو أستاذه، لذلك؛ كلما كانت العلاقة طيبة بينهما كلما كان الطالب على استعداد دائم لتقديم الأفضل، وعليه؛ فعلى الأستاذ البارح فهم مشاعر الطالب واحترامه، ومنحه الفرصة للاختيار، وترك مدة زمنية تسمح له بالاستعداد والتحضير الكافيين، والثوق به وبقدراته، وتقبل هفواته وزلاته وتصويبها دون إحراجه أمام زملائه، وتثمين أي مجهود مهما كان بسيطاً، وعدم مقارنته بغيره من الطلاب، لأن الذكاءات متعددة، وكل مبدع في مجاله وتخصصه.

إذ تعتبر المحادثة من المهارات الإنتاجية التي تشكل أيضاً تحدياً بالنسبة للطلاب الأجنبي خاصة في المستويات الأولى، خاصة المبتدئ الأول والثاني، حيث يتعرض الطالب لمواقف مربكة أثناء الحديث بلغة جديدة عنه تصاحبه فيها مجموعة من العوائق اللغوية والنفسية التي قد تجعله يتفادى أو ينفر من الحديث بكل أشكاله الثنائي أو الجماعي أو حتى أمام الجمهور، لذا؛ يكون لكفاءة الأستاذ المهنية (المعرفية والوجدانية) الدور الأكبر في دعم وتشجيع الطلاب وتحفيزهم على الحديث من خلال:

- تقبل الأخطاء مع عدم تصويبها أثناء الكلام واختيار التوقيت المناسب تفادياً للإحراج؛

- تكلف عناء فهم ما يقوله الطالب بسبب مخارج الحروف الخاصة باللغة العربية مثل الغين، العين، الضاد، الحاء، وغيرها...

- الاكتفاء بالفهم إن كان تركيب الجمل شفوياً لا يخضع لمعايير اللغة؛

- دمج كل الطلاب في الحديث، استعمال الكلمات المشجعة، تفادي القمع بشكل نهائي، منح وقت إضافي مع الصبر والتريث ريثما ينهي الطالب حديثه، وعدم مقارنته مطلقاً بالناطقين باللغة أو مقارنته بغيره في الصف؛

### خاتمة:

في الختام أرغب أن أشير إلى أن الإبداع في أي مجال كفيل أن يسهم في تقديم أفضل النتائج خاصة؛ إذا كان مدعوماً بالدراسات العلمية المثمرة التي تمنح إمكانية التعديل والإضافة والحذف، والتجديد في سياق التعليمات، ويبقى الذكاء الوجداني سلاحاً ناعماً للخروج بأقل الأضرار في كثير من الأحيان عندما يستعصي الأمر على كل من الطالب والأستاذ، خاصة أنه يمكن من:

- ❖ **تخفيف القلق اللغوي:** يساعد الذكاء الوجداني في تقليل "قلق اللغة" foreign language anxiety لدى متعلمي العربية، مما يعزز قدرتهم على التفاعل الشفهي والمخاطبة بدون رهبة، وهو عامل مهم جداً في تعلم أي لغة ثانية.
- ❖ **زيادة التحفيز:** التدخلات العاطفية (مثل إدراج تمارين عاطفية في المنهج) تزيد من تحفيز الطلاب، لأنهم يشعرون بأن مشاعرهم مفهومة، وأن البيئة التعليمية ليست فقط لغوية بل إنسانية.
- ❖ **تطوير بذور التواصل الاجتماعي:** الطلاب الذين لديهم ذكاء وجداني جيد يكونون أكثر قدرة على الاستماع والتعاطف والتفاعل مع زملائهم ومع المعلم، مما يخلق ديناميكية صفية أفضل.
- ❖ **تعزيز استمرارية التعلم:** ذكاء وجداني مرتفع قد يساعد المتعلمين على التعامل مع الإحباطات (مثل صعوبة قواعد العربية، أو الفصحى) بطريقة بناءة، مما يزيد من ثباتهم وإصرارهم على التعلم.
- ❖ **ارتقاء أداء المعلم وكفاءته التدريسية:** معلم ذكي وجدانياً يمكن أن يقرأ مشاعر الطلاب، يتكيف مع احتياجاتهم العاطفية، ويستجيب بمرونة، مما يحسن تجربة التعلم ويقلل من الاحتراق المهني.

## لائحة المصادر والمراجع

## 1- مراجع عربية:

- عبد الرحمن، ف. (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. عمان: دار المسيرة.
- الزهراني، أ. (2019). أثر الذكاء العاطفي في التفاعل الصفي لدى معلمي المرحلة الأساسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(1)، 78.55-
- جبر سعيد، سعاد. (2015). الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- حمودة، ر. (2020). الذكاء الوجداني لدى الطلبة ودوره في تحسين الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- خالد، حسين أبو عمشة. (2018). معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها. الطبعة الأولى. منشورات المنتدى العربي.
- الناقة، محمد كامل. (د.ت). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.
- محمد، عبد الرؤوف الشيخ. (2018). معايير تقويم مهارة المحادثة. في هاني إسماعيل (محرر)، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها (أبحاث محكمة). الطبعة الأولى. منشورات المنتدى العربي التركي.
- هاني، إسماعيل رمضان. (2018). معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها (أبحاث محكمة). الطبعة الأولى. منشورات المنتدى العربي التركي.

## 2- المراجع بالأجنبية:

- Al-Busaidi, S., Aldhafri, S., Alrajhi, M., Alkharusi, H., Alkharusi, B., Ambusaidi, A., & Alhosni, K. (2019). Emotional intelligence among school teachers in Oman. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(4), 320–345.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Doré, F. Y., & Mercier, P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Presses Universitaires de Lille.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Ibrahim, I. E. S., Ibrahim, H. H. A., & Abdel Nabi, B. A. A. (2025). Arabic language learning anxiety for non-native speakers and its relationship with emotional intelligence and academic achievement. *Journal of Research in Education and Psychology*, 40(2), 435–504. <https://doi.org/10.21608/mathj.2025.405852.1562>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.



- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Author.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
- Polya, G. (1973). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Wahba, K., England, L., & Taha, Z. A. (2018). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (Vol. 2). Routledge.

تنمية الوعي التاريخي بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي: مساهمة في بناء تصور ديداكتيكي دامج لمبادئ التصميم الشامل للتعليم

محمد صفور

طالب باحث في سلك الدكتوراه بمركز الدكتوراه: الإنسان، المجال والمجتمع بكلية علوم التربية، مختبر البحث في علوم التربية والعلوم الإنسانية واللغات، (SESHUL) المدرسة العليا للأساتذة بالرباط، جامعة محمد الخامس،

المملكة المغربية

د. عبد العزيز العلوي الأمrani

أستاذ التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، جامعة مولاي اسماعيل، المملكة المغربية

#### الملخص:

يهدف هذا العمل إلى بناء تصور ديداكتيكي دامج لمبادئ التصميم الشامل للتعليم لتنمية الوعي التاريخي لدى المتعلمين المغاربة بالتعليم الثانوي التأهيلي. ويستمد شرعيته من الصعوبات البيداغوجية والديداكتيكية التي يواجهها هذا المتعلم في بناء وعي تاريخي ناقد؛ وهي الصعوبات المتجلية في سيادة ممارسات نمطية لا تراعي تنوع قدرات وخلفيات المتعلمين إلى جانب هيمنة التلقين في تدريس التاريخ.

وقد تم في هذا العمل توظيف المنهج التأملي التحليلي للانطلاق من واقع الممارسة الصفية والأدبيات النظرية التي عالجت موضوعي تنمية الوعي التاريخي وتوظيف التصميم الشامل للتعليم في التدريس لأجل بلورة هذا التصور الديداكتيكي. ذلك أن مفهوم الوعي التاريخي أصبح مدخلا أساسيا في تدريس التاريخ في العديد من دول العالم، خصوصا الدول الأنجلوساكسونية. على اعتبار أنه يمكن المتعلمين من الانتقال من منطق استرجاع المعرفة التاريخية كغاية في حد ذاتها، إلى بناء المعنى وتحقيق البعد الوظيفي للدرس التاريخي؛ وذلك عبر فهم العلاقات بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتطوير تفكير ناقد، ثم بناء هوية فردية وجماعية متينة وزيادة المشاركة الفاعلة ضمن المجتمع المحلي، وأخيرا اتخاذ مواقف وقرارات واعية تجاه قضايا مجتمعية وذاتية انطلاقا من وظيفة التوجيه التي يحققها الوعي التاريخي. وهو الأمر الذي لا يمكن بلوغه إلا عبر التوظيف الفعال للتصميم الشامل للتعليم كمقاربة بيداغوجية مرنة، تقوم على ثلاثة مبادئ أساسية: توفير وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل-توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات-توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير، وتجعل العملية التدريسية مرنة ودامجة وشمولية.

إن المنتظر من هذا التصور هو مساهمته في توفير موجهات بيداغوجية وديداكتيكية، تمكن المدرسين من بناء وضعيات تدريسية مرنة، دامجة، وشمولية، تسمح ببلوغ وعي تاريخي ناقد. لكنه في الوقت نفسه تصور نظري في حاجة للتجريب سواء في السياق المدرسي المغربي، أو في سياقات مدرسية أخرى، بما يمكن من التحقق من فاعليته في تنمية الوعي التاريخي الناقد.

**الكلمات المفتاحية:** تنمية الوعي التاريخي، التعليم الثانوي التأهيلي المغربي، التصميم الشامل للتعليم، تصور ديداكتيكي

**Developing Historical Awareness in Moroccan Qualifying Secondary Education: A Contribution to Building a Didactic Conception Integrating the Principles of Universal Design for Learning (UDL)**

**Mhamed Saffour**

PhD student at the Doctoral Center: Human, Space, and Society within the Faculty of Education Sciences, at the Research Laboratory for Educational Sciences, Humanities, and Languages (SESHUL) of Mohammed V University, Morocco.

**Dr. Abdelaziz Elalaoui El Amrani**

Research professor, Higher Normal School, Meknes, Moulay Ismail University, Morocco

**Abstract:**

This study aims to develop an inclusive didactic framework based on the principles of Universal Design for Learning (UDL) to enhance historical consciousness among Moroccan students in secondary qualifying education. The study stems from the pedagogical and didactic challenges students face in building a critical historical consciousness, primarily due to conventional practices that overlook the diversity of learners' abilities and backgrounds, alongside the dominance of rote memorization in history teaching.

To develop this framework, a reflective-analytical approach was employed, drawing on both actual classroom practices and theoretical literature concerning historical consciousness and the application of UDL in education. The concept of historical consciousness has become a fundamental gateway for history instruction globally, particularly in Anglo-Saxon countries. It enables learners to transition from the mere retrieval of historical knowledge to meaning-making and achieving the functional dimension of the history lesson. This is accomplished by understanding the interconnections between the past, present, and future, developing critical thinking, building robust individual and collective identities, fostering active community participation, and making informed decisions based on the "orientation function" of historical consciousness.

Achieving these goals requires the effective implementation of UDL as a flexible pedagogical approach founded on three core principles: providing multiple means of engagement, multiple means of representation, and multiple means of action and expression. Such an approach ensures the teaching process remains flexible, inclusive, and comprehensive.

The proposed framework is expected to provide pedagogical and didactic guidelines that enable teachers to design flexible and inclusive learning situations conducive to critical historical consciousness. However, this remains a theoretical framework that requires empirical testing, both within the Moroccan school context and other educational settings, to verify its effectiveness in developing critical historical consciousness.

**Keywords:** Developing Historical Consciousness, Moroccan Secondary Qualifying Education, Universal Design for Learning (UDL), Didactic Framework

## . المقدمة

أصبح مدخل الوعي التاريخي مرتكزا أساسيا في تدريس التاريخ بعدد دول العالم، خصوصا بعض الأنجلوساكسونية منها. وهي أهمية ترتبط على ما يبدو بزيادة التحديات والاضطرابات التي عرفها العالم بشكل عام والغربي بشكل خاص خلال النصف الثاني من القرن 20 وإلى الآن؛ أي مرحلة ما بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، والتي خلالها برزت أزمة الدولة الوطنية وتعددت الأزمات الاقتصادية والصراعات الإيديولوجية بين المعسكرين الشرقي والغربي، دون أن ننسى أزمة الذاكرة الجماعية (Popa, 2017, p.4). وهي تحولات لم تسلم منها باقي مناطق العالم، التي أصبحت أكثر حدة بعد انهيار المعسكر الاشتراكي ونهاية الحرب الباردة، وتزايد حدة تيار العولمة الجارف وما طرحته من تحديات قيمة وهوياتية وفكرية واجتماعية.

لقد أضحي بذلك الوعي التاريخي بمثابة أداة للتفكير في وقت طغت فيه الشعبية في المشهد السياسي العالمي الراهن؛ إذ يعمل بعض القادة الشعبيين على تحفيز تداول التاريخ المزيف والصورة الرومانسية للأمة، مستخدمين الخطاب الشعبي العاطفي والحماسي لحشد الجماهير وراء سياساتهم القائمة على التعصب تجاه الآخر (Grever, 2022).

أما في المغرب، وعلى الرغم من أهمية مادة التاريخ ضمن الهندسة البيداغوجية للتعليم الثانوي التأهيلي، سواء من حيث الغلاف الزمني المخصص لها أو من خلال أدوارها في الإسهام في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص. 3)، فإن واقع تدريسها يشير إلى العديد من التحديات التي تواجه مختلف الفاعلين التربويين، والتي تؤكد بوضوح ضعف جودة تدريسها في مستويات متعددة (التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك 2016، ص. 22)؛ خصوصا ما يتعلق بتكثيف الممارسات التدريسية مع مستويات المتعلمين/ات وفروقاتهم الفردية. ويظهر ذلك بوضوح في ارتفاع نسبة متعلمي/ات الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية الذين يرون أن مدرسي المادة لا يكتفون استراتيجيات وأساليب تدريسهم حسب مستوى المتعلمين/ات، والتي تقدر بـ 62% وهو ما يعكس سلبا في درجة التحكم في الكفايات المحددة في البرامج الدراسية التي لا تتعدى 42% في المئة لمستوى الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية (التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، ص. 27).

إن الصعوبات المشار إليها أعلاه تؤثر بشكل كبير ليس فقط التحصيل الدراسي للمتعلمين في بعده الكمي، بل وتعيق اكتسابهم لوعي تاريخي ناقد، يؤهلهم للتعامل مع مختلف القضايا والإشكالات الراهنة ذات الجذور التاريخية التي تواجههم في حياتهم اليومية. وعليه فالمطلوب من الباحثين والفاعلين ذوي الصلة بتدريس هذه المادة الدراسية العمل على مواكبة مختلف المستجدات الدولية في مجال الممارسات التدريسية المبتكرة من أجل تجويد تدريسها والرفع من درجة التحصيل الدراسي للمتعلمين وتنمية وعيهم التاريخي.

ولأجل تجاوز هذه الإكراهات من جهة، ومن جهة ثانية تمكين المتعلمين من تنمية وعي تاريخي ناقد، كان لا بد من التفكير في الانفتاح على المستجدات العلمية؛ من قبيل الآخرين ما اصطلاح على تسميته بـ "التصميم الشامل للتعليم"، كإطار بيداغوجي مرن، يمكن من تصميم وضعيات تعليمية تعليمية مرنة وشمولية تلائم مكونات جماعة الفصل الدراسي.

إذن إننا أمام مفارقة كبيرة تتصل بالموضوع، ففي الوقت الذي يشكل فيه تملك المتعلمين المغاربة لوعي تاريخي ناقد ومؤسس علميا، باعتباره حاجة مجتمعية وفردية ملحة، يمكنهم من حسن التصرف والتوقع واتخاذ مواقف وقرارات واعية، فإنه في المقابل نجد ضعفا لدى هؤلاء في مستوى الوعي التاريخي في علاقة بعوامل بيداغوجية وأخرى ديداكتيكية. بناء على كل ما سبق، فإن السؤال الرئيسي- لهذا العمل يأتي كما يلي: كيف يمكن بناء تصور ديداكتيكي لتنمية الوعي التاريخي دامج لمبادئ التصميم الشامل للتعليم؟

إن أهمية هذا البحث تكمن في كونه يعالج موضوعا مركبا، يجمع بين مدخلين أساسيين؛ فالمدخل الأول يشمل المكون الإيستيمولوجي ممثلا في الوعي لتاريخي كمفهوم أساسي في حقل التاريخ وفلسفته، أما المدخل الثاني، فيهم المكون البيداغوجي، ممثلا في التصميم الشامل كمقاربة بيداغوجية مستجدة، مرنة، وتوفر فرصا بيداغوجية وديداكتيكية متعددة. وبالعلاقة بهذه الأهداف، تبرز الأهداف، والتي تشمل ما يلي:

- ✓ التأصيل النظري لمفهوم الوعي التاريخي والتصميم الشامل للتعليم؛
- ✓ بلورة تصور ديداكتيكي لتنمية الوعي التاريخي، دامج لمبادئ التصميم الشامل للتعليم، وقابل للأجراً في الفصول الدراسية.

إن بلوغ الأهداف المعلنة، يتطلب أولا الإشارة بشكل مختصر- للأدبيات النظرية المؤطرة للموضوع. ذلك إن تنمية الوعي التاريخي يعني تمكين المتعلمين من الانتقال من وعي تاريخي عفوي إلى وعي تاريخي تأملي ناقد، وهو الأمر الذي يتطلب اكتساب المتعلمين أبعاد وميكانيزمات هذا التحول.

لقد حظي مفهوم الوعي التاريخي بالدراسة والتحليل من طرف عدد كبير من الباحثين، ومن هؤلاء دوكيت (Dequette)، التي تنظر إليه بمثابة إدراك الفرد وفهمه الحاضر من خلال الماضي، بما يمكنه من استشراف المستقبل (Duquette, 2011, p. 48). في المقابل ترى بوبا (Popa) أن الوعي التاريخي هو "استعداد للتفاعل مع التاريخ، بهدف استخلاص معنى شخصي- من التجربة الإنسانية الماضية، أو بمعنى آخر جعل الماضي التاريخي خاصا بالفرد" (Popa, 2021, p. 29).

إن أهمية تنمية الوعي التاريخي ضمن السياق المدرسي يرتبط على ما يبدو بالتغيرات المرتبطة بعلاقات الإنسان مع الماضي وفهمه للتاريخ، وهو الأمر الذي وصفته إحدى الباحثات الكنديات في إحدى مقالاتها بأنه حالة " ما بعد الحداثة" أو عصر- ما بعد التقدم" (Popa, 2017, p.4).

إن تزايد أهمية الوعي التاريخي مرتبط بتعدد التحديات والاضطرابات التي عرفها العالم بشكل عام والعالم الغربي بشكل خاص خلال النصف الثاني من القرن 20 وإلى الآن؛ أي مرحلة ما بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، والتي خلالها برزت أزمة الدولة الوطنية وتعددت الأزمات الاقتصادية والصراعات الإيديولوجية بين المعسكرين الشرقي والغربي، دون أن ننسى- أزمة الذاكرة الجماعية (Popa, 2017, p.4). غير أنه لا بد من الإشارة إلى أن باقي مناطق العالم لم تسلم من هذه التحولات، التي أصبحت أكثر حدة بعد انهيار المعسكر الاشتراكي ونهاية الحرب الباردة، وتزايد حدة تيار العولمة الجارف وما طرحه من تحديات قيمة وهوياتية وفكرية واجتماعية.

نخلص إلى إن تنمية الوعي التاريخي في أبعاده المختلفة يمكن المتعلم من:

- فهم العلاقات بين الماضي والحاضر والمستقبل؛
- تطوير تفكير ناقد؛
- بناء هوية فردية وجماعية متينة؛
- زيادة المشاركة الفاعلة ضمن المجتمع المحلي؛
- اتخاذ مواقف وقرارات واعية تجاه قضايا مجتمعية وذاتية انطلاقا من وظيفة التوجيه التي يحققها الوعي التاريخي.

أما بالنسبة لمقاربة التصميم الشامل للتعلم، فلا بد من الإشارة إلى أنها مقاربة بيداغوجية حديثة مقارنة بباقي المقاربات البيداغوجية الأخرى، ذلك أنها لم تظهر إلا سنة 1990، حيث شكلت الولايات المتحدة الأمريكية معقل ظهورها لأول مرة من طرف منظمة كاست (CAST)، إذ كان الهدف منها في بداية الأمر- أي منذ سنة 1990- توظيف التكنولوجيا بشكل يكفل توسيع فرص التعلم لذوي الإعاقات بمختلف أنواعها، إلى جانب تزويد المتعلمين/ات بالتكنولوجيا الضرورية للوصول إلى المنهاج الدراسي، لكن تم تطويرها لاحقا لتصبح التكنولوجيا في إطارها مجرد تقنيات مساعدة.

ينظر للتصميم الشامل للتعلم من طرف أحد الباحثين على إنه "إطار بيداغوجي ومخطط من لتدريس جميع المتعلمين/ات بغض النظر عن فروقاتهم الفردية" (Rose, Meyer, Hitchcock, 2005, P: 3). وفي تعريف آخر يعتبر "بمثابة مقاربة بيداغوجية مرنة، موجهة لتخطيط وقيادة وتدريب أنشطة تعليمية تعليمية، من أجل جعلها مناسبة لجميع المتعلمين/ات، مهما كانت خصائصهم أو حاجاتهم" (Cynthia, 2019, P: 49; Naved, 2017, P: 56).

انطلاقا مما سبق، فإن "التصميم الشامل للتعلم بالنسبة لنا "مقاربة بيداغوجية مرنة، تقوم على ثلاثة معايير ومبادئ توجيهية (توفير وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل-توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات-توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير)، وتهدف إلى تمكين الفاعل التربوي (المدرس...) من تخطيط وتدريب وتقويم وضعيات تعليمية تعليمية شمولية، وملائمة لجميع المتعلمين/ات، بشكل يمكن من تحقيق غايات المنهاج التربوي بشكل فعال وناجح".

إن هذه المقاربة البيداغوجية تقوم على ثلاثة مبادئ أساسية نعرضها في الجدول الآتي:

الجدول رقم: (1) مبادئ التصميم الشامل للتعليم

المبدأ	تسميته	مضمونه
الأول	توفير وسائل متنوعة للمشاركة وإثارة الدافعية نحو التعلم	نظرا للتنوع الكبير للمتعلمين من حيث الخلفيات الثقافية والفكرية والاجتماعية والقدرات التعليمية، ومستوى الدافعية، فإن المدرسين الخبراء مطالبون بتوفير فرص متنوعة للاهتمام والحفاظ على الجهد وتمكين المتعلم من التنظيم الذاتي
الثاني	توفير وسائل متنوعة لتقديم وعرض المعلومات وإدراكها	إن أهمية هذا المبدأ، تكمن في كونه يلح على ضرورة توفير وسائل وطرق واستراتيجيات وتقنيات وموارد متنوعة، وخيارات متنوعة لإدراك واستيعاب وفهم طبيعة الخطاب والرموز ذات الصلة بالمادة وتوفير خيارات متنوعة للفهم
الثالث	توفير وتنويع بدائل وخيارات للفعل والتعبير والتنفيذ	يتمحور هذا المبدأ حول أهمية تنويع الخيارات والبدايل البيداغوجية والديداكتيكية، التي من شأنها تمكين جميع المتعلمين/ات من التعبير عن فهمهم وتنفيذ مختلف المهام المطلوبة منهم

المصدر: ( Cast ,2014 )

يظهر إذن من خلال الجدول أعلاه أن هذه المبادئ تشكل كلا مترابطا ومتكاملا، تسهم من خلال التقاطعات الموجودة بينها في تمكين الفاعلين التربويين (المدرسين المدرسين...) من تصور أنشطة تعليمية تعليمية مرنة وشمولية، بما يحقق الدمج الشامل من جهة، ومن جهة ثانية تمكين جميع المتعلمين من بلوغ أهداف التعلم المسطرة، وهو ما يمكن أن يساهم في النهاية من تنمية الوعي التاريخي لدى المتعلمين في مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي. إن هذه المبادئ تؤطر بشكل مباشر مكونات العملية التعليمية التعليمية وفق هذه المقاربة.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن العملية التعليمية التعليمية في إطار التصميم الشامل للتعليم تشكل من مجموعة من العناصر (Cast ,2014) تشمل ما يلي:

- **الأهداف:** وهي توقعات التعلم، وتتشكل من مفاهيم ومعارف، ومهارات، واتجاهات. والتي من المفترض أن يتمكن جميع المتعلمين/ات من بلوغها.
- **الطرق والاستراتيجيات التعليمية:** لتعزيز التعلم، فإن فالمدرس مطالب بانتقاء الطرق والاستراتيجيات والأدوات البيداغوجية الملائمة لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، ولفلسفته.
- **المواد التعليمية:** تشكل وسيطا يستخدم لتقديم المحتوى التعليمي لهذه المواد، ويجب أن تتسم بالتنوع والمرونة، مع استحضار مستويات متعددة من الدعم والتحديات في انتقائها وبنائها.
- **تقويم التعلم:** ضرورة اختيار أدوات وأشكال تقويم مرنة، لا تتضمن حواجز وعراقيل، لأجل القياس الدقيق لمستوى أداء المتعلم/ة في علاقة بالأهداف التعليمية المتعاقد حولها.
- إن الخلفية التي يقوم عليها التصميم الشامل للتعلم كمقاربة بيداغوجية، تجعله ذا أهمية في تنمية الوعي التاريخي في تنمية الوعي التاريخي لدى المتعلمين المغاربة بالتعليم الثانوي التأهيلي، وهو الأمر الذي يظهر فيما يلي:
- **سلسلة الوصول إلى المعرفة التاريخية:** وهو الأمر الذي يتجلى من خلال كون التصميم الشامل للتعلم يمكن من عرض المعرفة التاريخية عبر طرق وأدوات متنوعة (أشرطة الفيديو التعليمية، الخرائط الذهنية، الخطوط الزمنية التفاعلية...)، مما يتيح لكل متعلم من التعلم وفق طبيعة قدراته المعرفية، وهو الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى فهم أعمق للأحداث التاريخية، ومن ثم بناء وعي تاريخي ناقد.



- عرض وجهات وزوايا نظر متعددة: يمكن التصميم الشامل للتعليم من عرض وجهات نظر متعارضة ومن زوايا مختلفة للحدث التاريخي، ومتباينة من حيث طبيعتها ( فردية، جماعية، هامشية...)، مع تامين التنوع الثقافي داخل الفصول الدراسية، وهو ما يسهم في وضع الأحداث التاريخية في سياقها ومن ثم تنمية الوعي التاريخي لدى المتعلمين.
- تحفيز المتعلمين على طرح إشكاليات تاريخية: إذ إن إتاحة موارد وأنشطة متنوعة أمام المتعلمين يمكن أن يحفز لديهم القدرة على طرح أسئلة تسهم في تنمية أبعاد الوعي التاريخي التي تناولها روشن (Rüsen) وسيكساس (Seixas).
- تنمية الأبعاد العاطفية والأخلاقية: يسهل التصميم الشامل للتعليم توظيف أنشطة ديداكتيكية وبيداغوجية دامجة، وهو الأمر الذي يحفز على تنمية التعاطف التاريخي لدى المتعلمين، ومن تمكينهم من استخلاص قيم ودروس وعبر من الماضي، تساهم في توجيههم في حياتهم حاضرا ومستقبلا.
- التقويم المتميز والمنصف لنمو الوعي التاريخي لدى المتعلمين: وهو الأمر الذي يتم عبر أدوات وأشكال متنوعة: شفوية- مكتوبة- عروض تقديمية... مما يسمح بمراعاة مختلف ملامح التعلم.

## 2. المنهجية المعتمدة

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة، فقد اعتمدنا منهج البحث النظري (المنهج التأملي التحليلي) للانطلاق من واقع الممارسة الصفية لمدرسي التاريخ بالمغرب والإكراهات التي تواجههم في تنمية الوعي التاريخي للمتعلمين، ثم استكشف جانب من الأدبيات ذات الصلة بمفهوم التصميم الشامل للتعليم والوعي التاريخي، ومن تم توظيف الخلاصات المتوصل إليها في بناء تصور ديداكتيكي لتنمية الوعي التاريخي، قابل للتوظيف في الصفوف الدراسية لمادة التاريخ.

## 3. تقديم التصور الديداكتيكي

سنتناول في هذا العنصر من البحث الاعتبارات الأساسية المعتمدة في بلورة هذا التصور، ومن ثم عرضه بشكل مختصر.

### 3.1 الاعتبارات الأساسية للتصور الديداكتيكي

قبل عرض التصور الديداكتيكي الذي قمنا ببلورته، لا بد من الإشارة بشكل موجز للاعتبارات التي يقوم عليها، والتي تشمل ما يلي:

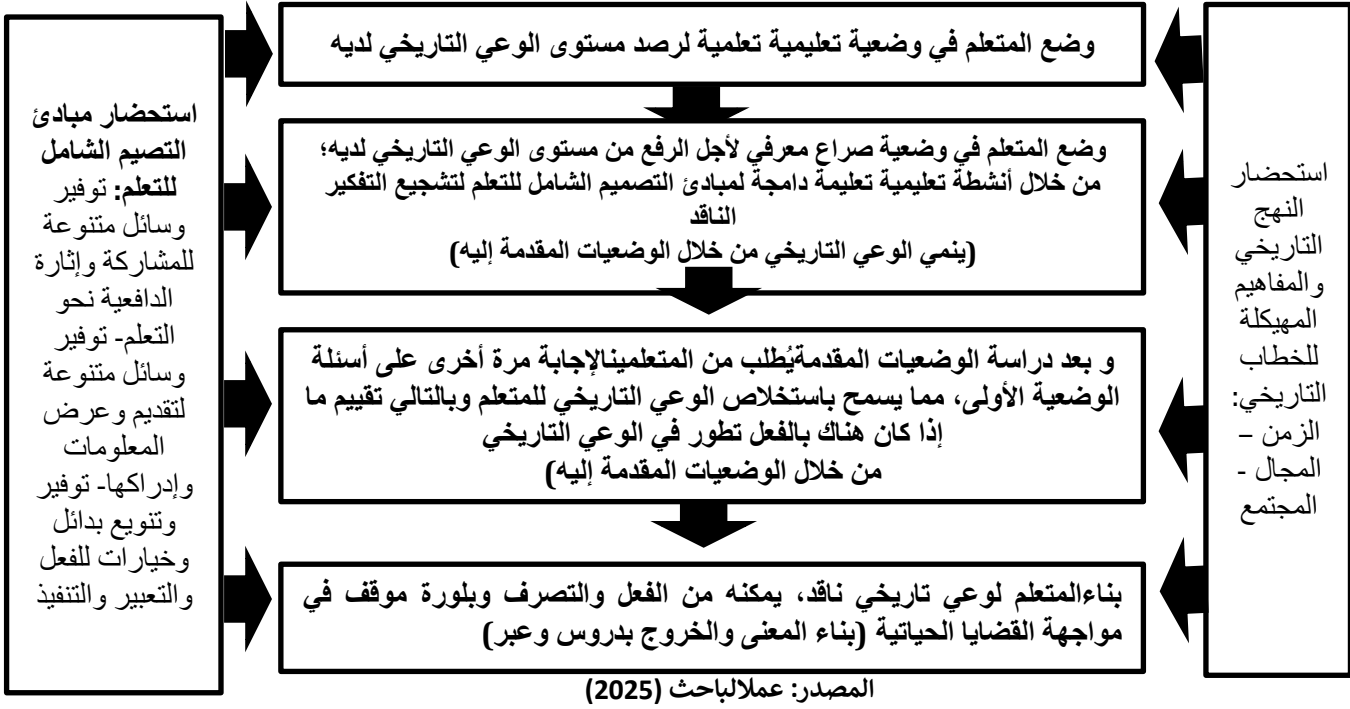
- ✓ الاعتبارات الإستيمولوجية: يتعلق الأمر بخلاصات الأدبيات المطلع عليها حول مفهوم الوعي التاريخي وتنميته. وهي أدبيات تجمع غالبيتها على أن الوعي التاريخي هو بمثابة كفاية مركبة، تقوم على إدراك معاني الماضي، وتوظيفها على فهم الحاضر في ضوء هذا الماضي، ثم استشراف المستقبل. بمعنى آخر، إن الوعي التاريخي هو القدرة على توظيف معاني الماضي لأجل المستقبل، عبر اتخاذ مواقف وسلوكات وقرارات ومواقف تجاه الحاضر وبناء تصورات استشرافية.
- ✓ الاعتبارات البيداغوجية: يتعلق الأمر بما يوفره التصميم الشامل للتعليم كإطار بيداغوجي من فرص بيداغوجية للمدرسين؛ وهو الأمر الذي يتجلى عبر إمكانية بناء وضعيات تعليمية تعلمية مرنة وشمولية ودامجة، تسمح لجميع المتعلمين للوصول للمعرفة التاريخية وفق طبيعة أنماط تعلمهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم.
- ✓ الاعتبارات الديداكتيكية: يتعلق الأمر بمحددات تدريسية مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي؛ ونخص بالذكر هنا ما يعرف بالنهج التاريخي، أي الخطوات المنهجية لتدريس التاريخ: التعريف - التفسير - التركيب، إلى جانب المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي؛ ممثلة في مفاهيم الزمن والمجال والمجتمع.

### 3.2 عرض التصور الديداكتيكي المقترح

يتكون هذا التصور الديداكتيكي من مجموعة من الخطوات المترابطة، نعرضها كما يلي:



الشكل رقم: 1 تصور ديداكتيكي لتنمية الوعي التاريخي



#### 4. الاستنتاجات والتوصيات

##### 4.1 النتائج المتوقعة

يتوقع أن يسهم هذا التصور الديداكتيكي في:

- تمكين المدرسين المدرسات من تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية دامجة ومرنة، تراعي مبادئ التصميم الشامل للتعلم، بما يؤدي في النهاية إلى تنمية الوعي التاريخي لدى المتعلمين؛
- مساعدة المدرسين في الاستجابة لحاجيات جماعة الفصل الدراسي من خلال ضمان الإنصاف بين المتعلمين وجعل الدرس التاريخي جاذبا ومحفزا لهم؛
- تمكين المتعلمين من بناء وعي تاريخي ناقد، يجعلهم يوظفون مكتسباتهم التاريخية في حياتهم اليومية، وبشكل يتجاوز مجرد التذكير والاسترجاع للمعارف إلى بناء المعنى وتحقيق البعد الوظيفي للدرس التاريخي.

##### 4.2 التوصيات

- غير أنه لا بد من الإشارة إلى أن لهذا التصور الديداكتيكي حدود، تجلّي في كونه تصور نظري فقط، لذلك نوصي بما يلي:
- أهمية إخضاعه للتجريب في الفصول الدراسية لمادة التاريخ بالوسط المدرسي المغربي، ونخص بالذكر التعليم الثانوي التأهيلي، بما يمكن من الوقوف على مدى فعاليته؛
- أهمية العمل استثمار نتائج التجريب في إعادة تجويد هذا التصور، بما يمكن من جهة تنمية الوعي التاريخي لدى المتعلمين، ومن جهة ثانية تحقيق الدمج البيداغوجي من خلال ما يوفره التصميم الشامل للتعلم من فرص بيداغوجية.

## الخاتمة

إن تمكين المتعلمين من بلوغ الكفايات النوعية المسطرة لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي بشكل عام وتنمية وعيهم بشكل خاص ضمن السياق المدرسي، يمر عبر تجاوز منطق التدريس التقليدي، الذي يكرس النمطية والنفور من هذه المادة من جهة، وينتج متعلما سلبيا غير قادر على التفكير الواعي في مواجهة تحديات العصر- الذي يعيشه من جهة ثانية. وعليه، فإن المأمول هو الانتقال من منطق تدريس التاريخ كغاية في حد ذاته، إلى اعتباره آلية لتنمية الوعي التاريخي، وبالتالي إعطاء معنى للتعلّيمات التاريخية، بما يحقق البعد الوظيفي للمعرفة التاريخية المدرسية.

## لائحة المصادر والمراجع :

## 1- باللغة العربية:

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2015). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، نسخة رقمية، استرجعت بتاريخ 25 فبراير 2025 .

[https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision\\_VF\\_Ar.pdf](https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Ar.pdf)

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي (2016)، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك .  
وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي. (2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي، نادية إديسيون للنشر والتوزيع، الرباط.

## 2- باللغات الأجنبية:

CAST (2014). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Re-trieved from <http://udlguidelines.cast.org>

Chatterjee, S., & Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education : A quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3443-3463. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7>.

Chiasson, D. S (2019). « L'enseignement de la géographie au secondaire selon l'approche pédagogique de l'Universal Design for Learning : recherche collaborative documentant sa mobilisation par trois enseignants » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation. En ligne: <https://archipel.uqam.ca/14932/1/D3701.pdf>

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [PhD Thesis, Université Laval Québec]. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-28474.pdf>

Naved, & Khan, Naved. (2017). UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL): ITS USEFULNESS AND IMPLEMENTATION AT ELEMENTARY LEVEL, *South Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, July 217, Vol.3 No 6, 48-53. En ligne : [https://www.researchgate.net/publication/340580034\\_universal\\_design\\_for\\_learning\\_udl\\_its\\_usefulness\\_and\\_implementation\\_at\\_elementary\\_level](https://www.researchgate.net/publication/340580034_universal_design_for_learning_udl_its_usefulness_and_implementation_at_elementary_level)

Popa, N. (2021). *Promoting Historical Consciousness in History Education : An Instructional Model and Classroom Based Design Study* [McGill University (Canada)].  
<https://search.proquest.com/openview/c96733fd064111f44984b3d25526ca9e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

### تنمية المهارات الحياتية عبر تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي

الدكتورة رجاء ابن ودة

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

#### الملخص

تندرج هذه الدراسة في سياق التحولات العميقة التي تعرفها المنظومة التربوية المعاصرة، والتي لم تعد تكتفي بنقل المعارف المدرسية، بل أصبحت تروم إعداد متعلم قادر على التفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي والبيئي، ومؤهل لمواجهة تعقيدات الحياة اليومية ومتطلبات المواطنة المسؤولة. وانطلاقاً من هذا المنظور، تطرح الدراسة إشكالية مركزية تتمثل في محدودية تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي في كثير من الممارسات الصفية، حيث يظل حبيس المقاربات التقليدية التي تركز على البعد المعرفي الوصفي، مع إغفال واضح لتنمية الجوانب المهارية والسلوكية والحياتية لدى المتعلمين.

وتنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن مادة الجغرافيا، بما تتيحه من تحليل للمجال وفهم للعلاقات المعقدة بين الإنسان وبيئته، تشكل مجالاً خصباً لتنمية المهارات الحياتية، خاصة مهارات التفكير النقدي، واتخاذ القرار، والتواصل، وبناء الذات والانفتاح على الآخر. ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة إلى إبراز أهمية إدماج المهارات الحياتية في تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي، باعتبارها مدخلاً أساسياً لتحقيق التعلم الفاعل، وتعزيز الوعي البيئي والاجتماعي، وترسيخ قيم المواطنة والمسؤولية.

وتهدف الدراسة، من جهة، إلى تحديد أبرز المهارات الحياتية التي يمكن تنميتها من خلال دروس الجغرافيا، وفي مقدمتها الوعي البيئي، والقدرة على تحليل الظواهر المجالية، والتفاعل النقدي مع قضايا التنمية والتغيرات البيئية. ومن جهة ثانية، تسعى إلى اقتراح ممارسات بيداغوجية حديثة تنقل الجغرافيا من مجرد مادة معرفية إلى أداة تربوية لبناء شخصية متعلم متوازن، فاعل، وقادر على اتخاذ مواقف مسؤولة تجاه قضايا مجتمعه وبيئته.

واعتمدت الدراسة منهجية تحليلية وصفية، استثمرت المرجعيات التربوية الحديثة، وربطتها بإمكانيات التطبيق داخل درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي، من خلال استحضار بيداغوجيات نشيطة مثل التعلم القائم على المشروع، وحل المشكلات، والعمل الميداني، والخرائط الرقمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إدماج المهارات الحياتية في تدريس الجغرافيا يساهم في الارتقاء بجودة التعليمات، ويعزز قدرة المتعلم على فهم الواقع المجالي وتحليله، كما يدعم انخراطه الإيجابي في قضايا التنمية المستدامة.

وتخلص الدراسة إلى التأكيد على ضرورة إعادة ضبط منهج الجغرافيا وفق رؤية تكاملية تجمع بين المعرفة والمهارة والقيم، مع تفعيل أدوار المدرس والمتعلم والإدارة التربوية في أفق جعل الجغرافيا مدرسة للحياة، وأداة لبناء مواطن واع، ناقد، ومسؤول.

**الكلمات المفتاحية:** الجغرافيا، المهارات الحياتية، التعليم الثانوي، بيداغوجيات نشيطة، التفكير النقدي، المواطنة، التنمية المستدامة.

## Developing Life Skills through Geography Teaching in Secondary Education

Dr. Rajae Ibnouadda

University Sidi Mohamed Ben Abdellah

### Abstract:

This study is situated within the context of the profound transformations currently affecting contemporary educational systems, which no longer focus solely on the transmission of academic knowledge, but rather aim to prepare learners who are capable of positive interaction with their social and environmental surroundings, and who are equipped to face the complexities of everyday life and the requirements of responsible citizenship. From this perspective, the study raises a central issue related to the limitations of geography teaching in secondary education, which, in many classroom practices, remains confined to traditional approaches that emphasize descriptive cognitive knowledge, while largely neglecting the development of learners' life skills, behavioral competencies, and practical abilities.

The study is based on the assumption that geography, through its analytical approach to space and its capacity to reveal the complex relationships between humans and their environment, constitutes a fertile field for the development of life skills—particularly critical thinking, decision-making, communication, self-development, and openness to others. Accordingly, the study seeks to highlight the importance of integrating life skills into the teaching of geography at the secondary level, considering this integration a fundamental gateway to active learning, the enhancement of environmental and social awareness, and the consolidation of values related to citizenship and responsibility.

On the one hand, the study aims to identify the most significant life skills that can be developed through geography lessons, foremost among them environmental awareness, the ability to analyze spatial phenomena, and critical engagement with issues of development and environmental change. On the other hand, it proposes modern pedagogical practices that transform geography from a purely cognitive subject into an educational tool for building a balanced, active learner who is capable of adopting responsible attitudes toward societal and environmental issues.

Methodologically, the study adopts a descriptive-analytical approach, drawing on contemporary educational frameworks and linking them to practical applications within secondary geography teaching. This is achieved through the incorporation of active pedagogies such as project-based learning, problem-solving approaches, fieldwork, and digital cartography. The findings indicate that integrating life skills into geography teaching contributes to improving the quality of learning outcomes, enhances learners' ability to understand and analyze spatial realities, and supports their positive engagement with issues of sustainable development.

The study concludes by emphasizing the necessity of restructuring the geography curriculum according to an integrative vision that combines knowledge, skills, and values, while activating the complementary roles of teachers, learners, and educational administration, with the aim of making geography a school for life and a means of forming a conscious, critical, and responsible citizen.

**Keywords:** Geography, Life Skills, Secondary Education, Active Pedagogies, Critical Thinking, Citizenship, Sustainable Development

## المقدمة

تعتبر الجغرافيا مادة دراسية أساسية، من موضوعات المناهج الدراسية، ولها دور مهم في التكوين الفكري والاجتماعي والعلمي للمواطن المغربي، إذ أضحت تلعب عدة وظائف حيوية منها الوظيفة التربوية، المعرفية، والمجتمعية. ذلك أن تدريس الجغرافيا في التعليم الثانوي يتيح الفرصة لبناء وعي مكاني وبيئي متوازن، يربط بين الإنسان و مجاله، كما يعتبر مجالا خصبا لتكوين المتعلمين في الأبعاد المعرفية والقيمية. لكن هذا التدريس يظل في كثير من النماذج حبيس المقاربات التقليدية التي تغفل الجوانب المهارية والسلوكية للمتعلمين. فعملية تدريس الجغرافيا اليوم تتجاوز حدود المعارف التقليدية، لتسهم في بناء شخصية المتعلم القادر على التفكير النقدي، واتخاذ القرار، والتفاعل الإيجابي مع محيطه. وفي زمن التحولات المتسارعة، أضحت المهارات الحياتية ركنا أساسيا في إعداد المتعلم للحياة، وليس فقط للامتحان.

أصبحت المتطلبات الجديدة للمنظومة التربوية تفرض الاهتمام بالمهارات الحياتية، وذلك استجابة للتحولات التي يعرفها العالم، إذ لم تعد تقتصر على نقل المعارف، بل أصبحت تعتمد تكوين متعلمين قادرين على التواصل، التفكير، اتخاذ القرار، والتفاعل الإيجابي مع وسطهم. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى إبراز تكامل تعليم الجغرافيا مع تنمية المهارات الحياتية داخل الفضاء المدرسي.

وتعتمد منهجية هذه الدراسة على مقارنة تحليلية - وصفية، تهدف إلى إبراز دور المهارات الحياتية في العملية التربوية، مع التركيز على مادة الجغرافيا كوسيلة أساسية لتنميتها داخل المؤسسات التربوية. وقد تمت هيكلة هذه الدراسة وفق تسلسل منطقي ينطلق من التأطير المفاهيمي، عبر تحديد الأدوار التربوية، لينتهي باقتراح استراتيجيات وتوصيات عملية.

## 1. الإطار المفهومي للمهارات الحياتية وأهميتها التربوية.

تحدد المهارات الحياتية بكونها مجموعة من القدرات المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، والسلوكية التي تمكن الفرد من التفاعل الإيجابي والفعال مع ذاته ومع الآخرين، كما تجعله قادرا على مواجهة المتطلبات الحياتية اليومية وتحدياتها المختلفة بمرونة ومسؤولية. وتشمل هذه المهارات القيم والسلوكيات والاتجاهات التي تساعد المتعلم على التعايش والتكيف مع محيطه الاجتماعي والثقافي، دون أن تقتصر هذه المهارات على الجانب المعرفي فقط.

## 1.1 مهارات التواصل والتعبير.

تشمل قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح واحترام، مع تقبل آراء الآخرين والإنصات الجيد لهم، كما ترتبط بتنمية التواصل الشفهي والكتابي بشكل فعال. وتسهم هذه المهارات في تعزيز العلاقات الاجتماعية، والحد من النزاعات، وتنمية روح التعاون داخل الوسط المدرسي وخارجه.

## 1.2 مهارات التفكير النقدي والإبداعي.

يمكن هذا الصنف المهاراتي المتعلم من تحليل المعلومات والتمييز بين الصحيح والخاطئ، مع طرح الأسئلة وبناء الرأي الشخصي لإيجاد حلول مبتكرة للمواقف والمشكلات الجديدة. وبالتالي تساعد هذه المهارة على تنمية الاستقلالية الفكرية، والقدرة على التكيف مع التغيرات ومواجهة التحديات المعرفية.

## 1.3 مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.

تتمثل هذه المهارة في اكتساب المتعلم القدرة على تشخيص المشكلات وتحليل أسبابها مع اقتراح بدائل وحلول متعددة، واختيار الحل الأنسب وتحمل مسؤولية القرار. وتعد هذه المهارات أساسية في إعداد المتعلم لمواجهة مواقف الحياة اليومية واتخاذ قرارات سليمة في مختلف المجالات.

## 1.4 مهارات إدارة الذات والعلاقات.

تشمل التحكم في الانفعالات وإدارة الضغوط، وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم وتحمل المسؤولية، وبناء علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والتسامح. وتسهم هذه المهارات في تعزيز التوازن النفسي والاجتماعي للمتعلم، وتدعم اندماجه الإيجابي داخل المجتمع. وارتكازا على هذه البنية المفاهيمية، لا يمكن فصل تنمية المهارات الحياتية عن المناهج الدراسية، لأنها تمثل الغاية التكوينية للتربية الحديثة، حيث تسعى المؤسسة التربوية إلى تكوين متعلمين فاعلين ومشاركين، وإعداد أفراد مسؤولين وقادرين على اتخاذ القرار، وتربية مواطنين واعين بحقوقهم وواجباتهم. وبذلك تصبح المدرسة فضاء لبناء الشخصية المتكاملة، وليس فقط لاكتساب المعارف.

## 2 الجغرافيا مادة لتطوير المهارات الحياتية.

أضحت الجغرافيا تبرز بوصفها حقلا معرفيا وتربويا قادرا على الجمع بين البعد المعرفي، والبعد المنهجي، والبعد القيمي، وذلك لانخراطها في مشروع المدرسة المعاصرة التي تجاوزت في وظيفتها الدور التقليدي القائم على نقل المعارف، وأصبحت ترمي إلى القيام بدور تربوي شامل يهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين. فالجغرافيا لا تكتفي بوصف المجال، بل تتيح للمتعليم أدوات تحليل الواقع، وفهم تعقيداته، واتخاذ مواقف مسؤولة تجاه قضاياها.

وبذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور الجغرافيا في تنمية المهارات الحياتية، من خلال التركيز على أربع مهارات مركزية: التفكير النقدي، اتخاذ القرار، التواصل والتعبير، والوعي بالذات والانفتاح على الآخر، مع الارتكاز على مرجعيات علمية حديثة باللغتين الفرنسية والإنجليزية.

## 1.2. الجغرافيا وتنمية التفكير النقدي.

يؤكد Yves Lacoste أن الجغرافيا لا يمكن اختزالها في مجرد وصف للأمكنة، بل هي أداة لفهم آليات السيطرة والهيمنة المرتبطة بالمجال. وبذلك عرفت الجغرافيا، خلال العقود الأخيرة، تحولا أبستمولوجيا كبيرا، انتقلت بموجبه من علم وصفي للمجال إلى علم تحليلي نقدي يهتم بتفكيك العلاقات المعقدة بين الإنسان والمجال والسلطة. هذا التحول جعل من الجغرافيا أداة فاعلة لتنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، عبر تدريبه على تحليل الظواهر المجالية وربطها بسياقاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية

يتم تنمية هذه المهارة الحياتية لدى المتعلم خلال تدرجه في المستويات الثانوية التأهيلية، ففي مستوى الجذع المشترك يتلقى المتعلم وحدة بعنوان "الجغرافيا: الموضوع، المفهوم، الأدوات" ومن أهدافها التعليمية، أن يستنبط الفرق بين الجغرافيا الوصفية القديمة والجغرافيا التحليلية التفسيرية الجديدة. وخلال مستوى الأولى بكالوريا تتبلور لدى المتعلم مهارة التفكير النقدي من خلال وحدة بعنوان "الخصائص المائي والتصحر بالمغرب والعالم العربي"، وفي هذه المرحلة يصل إلى إدراك العلاقة المعقدة بين العناصر الطبيعية والبشرية المتسببة في هاتين الظاهرتين. وبمستوى الثانية بكالوريا يتطور وعيه النقدي عبر دراسة ظواهر عالمية من خلال وحدة "العولمة: المفهوم، الآليات والفاعلون"، وذلك بالوقوف على المعايير المعتمدة في تصنيف المجالات العالمية حسب درجة الاندماج في العولمة.

يسهم هذا المنظور في جعل المتعلم فاعلا في بناء المعرفة، قادرا على مساءلة المعطيات الجغرافية، وتفكيك الخطابات السائدة حول التنمية، التفاوتات المجالية، أو استغلال الموارد، وهو ما يعزز لديه التفكير النقدي باعتباره مهارة حياتية أساسية.

## 2.2. الجغرافيا وتعلم اتخاذ القرار.

أصبحت الجغرافيا تسهم في تدريب المتعلم على المقارنة بين البدائل، واستشراف النتائج المحتملة، وتحمل مسؤولية الاختيار، وهي كلها كفايات حياتية مرتبطة بالمواطنة الفاعلة والمشاركة الواعية في الشأن العام. وفي هذا السياق، يشير Saaty وWhite إلى أن التحليل الجغرافي يشكل أساسا لاتخاذ قرارات رشيدة في السياقات المعقدة، فهو مجال خصص لتعلم اتخاذ القرار في ظل التعقيد، إذ تضع المتعلم أمام قضايا مجالية لا تحتمل حلولاً أحادية أو جاهزة، مثل التغير المناخي، التهيئة الحضرية، أو تدبير الموارد الطبيعية. فهذه القضايا تتطلب تحليلا متعدد الأبعاد، يأخذ بعين الاعتبار الجوانب البيئية، الاقتصادية، والاجتماعية.

## 3.2. الجغرافيا وبناء مهارات التواصل والتعبير.

يؤكد Jean-Pierre Chevalier، أن بناء الكفاية الجغرافية يمر بالضرورة عبر التعبير والتفسير، إذ تسهم هذه الممارسات في تطوير مهارات التواصل، وتعزيز الثقة بالنفس، والقدرة على الإقناع، وهي مهارات أساسية في الحياة المدرسية والمهنية والاجتماعية. إذ لا تقتصر الكفاية الجغرافية على الفهم والتحليل، بل تمتد لتشمل القدرة على التواصل والتعبير عن المعرفة المجالية بوسائط متعددة، كالخرائط، الجداول، العروض الشفوية، والكتابة التفسيرية. فالمتعلم مطالب بتحويل المعطيات الجغرافية إلى خطاب منظم، قابل للتداول والنقاش.



لتركيز مهارة التعبير والتواصل من خلال تحليل مجموعة من الوثائق والوسائط الجغرافية، تخصص مجموعة من الملفات عند نهاية المجزوءات المدرسية، يعمل المتعلمون على إنجازها في شكل مجموعات عمل وتعرض أمام باقي المتعلمين، باستخدام التقنيات المعلوماتية... من بين هذه الملفات، نذكر ملف "شراكة المغرب والاتحاد الأوروبي" بالنسبة للأولى بكالوريا علوم، ملف "العولمة والهوية الثقافية" بالنسبة لمستوى الثانية بكالوريا

#### 4.2. الجغرافيا والوعي بالذات والانفتاح على الآخر.

أكدت منظمة UNESCO على الدور التربوي الذي تلعبه الجغرافيا في بناء المواطنة الكونية، إذ تؤدي الجغرافيا دورا محوريا في بناء وعي المتعلم بذاته داخل العالم، من خلال فهمه لموقعه المجالي، وإدراكه لتنوع الثقافات والمجتمعات البشرية. فدراسة القضايا المرتبطة بالهجرة، التفاوتات المجالية، والعولمة، تتيح للمتعليم تجاوز النظرة المحلية الضيقة، والانفتاح على أفق إنساني أوسع. ويسهم هذا البعد في ترسيخ قيم التسامح، التعايش، المسؤولية المشتركة، مما يجعل من الجغرافيا مادة ذات حمولة قيمية واضحة في تنمية المهارات الحياتية.

#### 3 استراتيجيات التدريس الداعمة لتكامل الجغرافيا والمهارات الحياتية.

يعتبر هذا المحور، امتدادا استراتيجيا للمحور السابق- الجغرافيا مادة لتطوير المهارات الحياتية-، والذي من خلاله أبرزنا التحول المفاهيمي في تدريس الجغرافيا من مادة معرفية وصفية إلى حقل تربوي منتج للمعنى ومنم للمهارات الحياتية فإن هذا التحول لا يكتمل إلا عبر اختيارات بيداغوجية واعية قادرة على ترجمة هذا التصور النظري إلى ممارسات صفية ملموسة. من هنا، يندرج هذا المحور في سياق الانتقال من مساءلة المعارف المدرسة إلى طريقة تدريسها، باعتبار أن الاستراتيجيات التدريسية تمثل الرافعة الأساسية لتكامل الجغرافيا مع المهارات الحياتية.

#### 1.3. التعلم القائم على المشروع: من المعرفة الجغرافية إلى الفعل المجتمعي.

تشير مجموعة من الدراسات الحديثة إلى أن مقارنة التعلم القائم على المشروع، تسهم في بناء ما يسميه Thomas Markham بـ "deep learning competencies"، حيث يتحول المتعلم إلى فاعل اجتماعي قادر على ربط التعليمات المدرسية بالواقع المجالي الذي يعيش فيه. كما يؤكد Perrenoud أن المشروع البيداغوجي يعد مدخلا أساسيا لبناء الكفايات المركبة، لأنه يضع المتعلم أمام وضعيات حقيقية تتطلب تعبئة موارد معرفية ووجدانية واجتماعية في آن واحد.

ذلك أن التعلم القائم على المشروع من المقاربات البيداغوجية التي تنسجم بعمق مع طبيعة الجغرافيا كعلم يدرس العلاقة الجدلية بين الإنسان والمجال. في حين يكلف المتعلم بإنجاز مشروع حول قضايا التصحر، التغيرات المناخية، التمددين غير المهيكل أو اختلالات التنمية المستدامة، فإنه لا يكتفي باكتساب معارف جغرافية، بل ينخرط في مسار تعلم مركب، ينمي مهارات التخطيط، التعاون، التواصل، وتحمل المسؤولية.

#### 2.3. التعلم بالكفايات: إعادة تمركز الجغرافيا حول المتعلم.

يرى Philippe Jonnaert أن الكفاية لا تتحقق إلا داخل وضعية ذات معنى، وهو ما يجعل الجغرافيا مادة نموذجية لتفعيل هذا التصور، بحكم ارتباطها الوثيق بالمجال المعاش وبالإشكالات المجتمعية الراهنة. وهكذا، يصبح درس الجغرافيا فضاء لتعلم مهارات مثل التفكير النقدي، حل المشكلات، والمواطنة البيئية، وهي مهارات حياتية مركزية في المدرسة المعاصرة. ذلك أن التعلم بالكفايات، يعتبر الإطار النظري الذي يضبط العلاقة بين الجغرافيا والمهارات الحياتية، إذ لم تعد الغاية هي تراكم المعارف، بل القدرة على توظيفها في سياقات متنوعة. في هذا المنظور، تتحول الجغرافيا إلى مادة لتوصيف الظواهر الطبيعية أو البشرية.

#### 3.3. التعلم عبر حل المشكلات: تنمية التفكير الجغرافي والقرار المسؤول.

يقوم التعلم عبر حل المشكلات على تقديم وضعيات إشكالية مفتوحة، تحاكي تعقيد الواقع الجغرافي، وتدفع المتعلم إلى تحليل المعطيات، المقارنة، الاستنتاج، واقتراح حلول ممكنة. وتكمن أهمية هذه المقاربة في كونها تنمي ما يعرف بـ "التفكير الجغرافي"، الذي يتناول التحليل المكاني في علاقته بالفهم السببي، من أجل استشراف النتائج.

واعتمادا على هذا الطرح، يصبح التعلم عبر حل المشكلات من أنجع أنماط التعلم، فهو السبيل إلى بناء مهارات القرن 21 م، لا سيما مهارة اتخاذ القرار المبني على المعطيات، والتفكير المنظومي في القضايا البيئية والمجالية. وبذلك، لا يعود المتعلم متلقيا للحلول، بل شريكا في إنتاجها.

## 4.3. الخرائط الرقمية والجغرافيا التفاعلية: نحو مهارات حياتية رقمية.

تشير أبحاث Michael Goodchild إلى أن الجغرافيا الرقمية تعد من أبرز المجالات التي تمكن المتعلم من فهم التعقيد المجالي للعالم المعاصر، وتساهم في تكوين مواطن رقمي واع بقضايا التحول الرقمي والبيئي. وعليه فإن هذه الاستراتيجية لا تخدم فقط أهداف المادة، بل تندرج ضمن رهانات التربية على المواطنة الرقمية. فالتطور المتسارع الذي تعرفه المنظومة التربوية، فرض إدماج الخرائط الرقمية ونظم المعلومات الجغرافية في تدريس مادة الجغرافيا، بهدف خلق تحول نوعي في علاقة المتعلم بالمجال. فالخرائط لم تعد دعائم ديداكتيكية للقراءة فقط، بل وسائل للتحليل، للمحاكاة، واتخاذ القرار. هذا التحول يعزز مهارات رقمية أساسية، مثل التعامل مع البيانات، التفكير المكاني، والابتكار التقني.

من خلال هذه الأنماط المعتمدة في تعلم مادة الجغرافيا، يتضح أن تكامل هذه المادة والمهارات الحياتية ليس خيارا بيداغوجيا ثانويا، بل ضرورة تفرضها تحولات المدرسة والمجتمع. فالاستراتيجيات التدريسية الحديثة تحول الجغرافيا إلى مجال لبناء الإنسان القادر على الفهم، التحليل، والتدخل المسؤول في محيطه، وهو ما يمهد منطقيا للانتقال في المحور الموالي إلى تقويم أثر هذه الاستراتيجيات على المتعلم أو دور المدرس في تفعيلها.

## 4 دور الفاعلين التربويين في تثمين أهمية الجغرافيا في تنمية المهارات الحياتية للمتعلم.

بعد أن تناولنا في المحور السابق أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلم ودورها في بناء شخصية متوازنة وواعية بقضايا المجتمع والبيئة، يصبح من الضروري الانتقال إلى تحديد الجهات الفاعلة والقادرة على تفعيل هذه الأهداف على أرض الواقع. فالمهارات الحياتية لا تتشكل بمعزل عن الفعل التربوي، بل هي حصيلة تفاعل منظومة من الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ومن هذا المنطلق، يندرج هذا المحور باعتباره امتداد عمليا للمحور السابق، إذ يسلط الضوء على الأدوار التكاملية للأستاذ والمتعلم والإدارة التربوية في ترجمة المبادئ النظرية إلى ممارسات تعليمية تنمي التفكير النقدي، روح المواطنة، والمسؤولية البيئية والاجتماعية.

## 1.4. دور الأستاذ من ناقل للمعرفة إلى منشط للتعلم.

أصبح الأستاذ وفق التوجه البيداغوجي المعاصر فاعلا تربويا يساهم في بناء الكفايات الحياتية عبر وضعيات تعليمية إشكالية، ولم يعد دوره يقتصر على وسيط معرفي، ويعمل على تنشيط وتشجيع التحليل والنقاش واتخاذ القرار. إذ يبرز "فيليب بيرنو" أن تنمية الكفايات تقتضي من المدرس الانتقال من منطق المحتوى إلى منطق الفعل، حيث يصبح التعلم مرتبطا بالسياق والواقع الاجتماعي للمتعلم.

## 2.4. دور المتعلم: الفاعل المركزي في بناء التعلم.

يذهب "جون ديوي" إلى أن التعلم الحقيقي يحدث عندما يرتبط الفعل بالتجربة، وعندما يصبح المتعلم طرفا فاعلا في بناء المعنى. فالمتعلم يندرج ضمن الفعل التربوي باعتباره منتجا للمعرفة ومستهلكا لها فقط. وتشير الدراسات التربوية الحديثة إلى أن إشراك المتعلم في تحليل القضايا البيئية والاجتماعية، والعمل التعاوني، والمشاريع التطبيقية، يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي، والتواصل، وحل المشكلات.

## 3.4. الإدارة التربوية من التدبير الإداري إلى القيادة التربوية.

تلعب الإدارة التربوية دورا محوريا في خلق مناخ داعم لتنمية المهارات الحياتية، من خلال تشجيع المشاريع البيئية، والأنشطة الموازية، والانفتاح على الشراكات، وتوفير الوسائل الرقمية والبيداغوجية. وتؤكد مقاربات القيادة التربوية أن نجاح أي إصلاح تعليمي رهين بوجود إدارة تؤمن بالتعلم النشط وتوفر شروطه التنظيمية والمادية.

من هنا يتضح، أن تنمية المهارات الحياتية ليست مسؤولية فاعل واحد، بل هي نتاج تفاعل تكاملي بين الأستاذ والمتعلم والإدارة التربوية، ضمن رؤية تربوية شمولية تجعل من المدرسة فضاء لبناء الإنسان المواطن، القادر على التفكير النقدي والمشاركة الفعالة في مجتمعه.

## خاتمة

يتبين أن تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي، لم يعد يقتصر على نقل المعارف المجالية أو تفسير الظواهر الطبيعية والبشرية في بعدها الوصفي فقط، بل أصبح رهانا تربويا واستراتيجيا يهدف إلى بناء شخصية المتعلم بناء متكامل. فالجغرافيا، بما تنبئه من تحليل للمجال وفهم للعلاقات المتبادلة بين الإنسان وبيئته، تعد مدخلا أساسيا لتنمية التفكير النقدي، واتخاذ القرار، والوعي بالقضايا المجتمعية والبيئية، وترسيخ قيم المواطنة والمسؤولية والتعايش.

ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية إدماج المهارات الحياتية بشكل صريح وممنهج ضمن الأهداف التربوية لمادة الجغرافيا، حتى لا تبقى هذه المهارات حبيسة الشعارات النظرية، بل تتحول إلى ممارسات تعليمية فعلية داخل الفصل الدراسي. كما يستدعي ذلك إعادة النظر في طرق التدريس المعتمدة، من خلال اعتماد بيداغوجيات نشيطة ووضعيات تعليمية-تعليمية ذات بعد واقعي، تمكن المتعلمين من توظيف معارفهم الجغرافية في حل مشكلات حياتية حقيقية.

وفي هذا السياق ذاته، يظل تكوين المدرسين ركيزة أساسية لإنجاح هذا التوجه، عبر تمكينهم من أدوات ديداكتيكية حديثة تساعدهم على تفعيل المهارات الحياتية داخل الممارسات الصفية. كما أن تدريس الجغرافيا يساهم في تطوير الممارسة التعليمية، وربط النظرية بالممارسة، وتحسين جودة التعليمات.

وعليه، فإن الجغرافيا ليست مجرد علم للمكان، بل هي مدرسة للحياة، تعلم المتعلم كيف يفكر، وكيف يتفاعل مع محيطه، وكيف يساهم في بناء مجتمع أكثر وعيا وعدلا وإنسانية. ومن ثم، فإن الاستثمار التربوي في تدريس الجغرافيا يعد استثمارا في الإنسان، وفي مستقبل التنمية المستدامة للمجتمع ككل.

### لائحة المصادر والمراجع:

#### 1- باللغة العربية:

- وزارة التربية الوطنية المغربية (2022). الإطار المرجعي للكفايات الحياتية.
- وزارة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين الرباط: المملكة المغربية.
- عاميري، ي. (2018). واقع الدرس الجغرافي بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب في ظل الإصلاح التربوي. مجلة كراسات تربوية، (9)، 96-77.

#### 2- باللغات الأجنبية:

- Chevalier, Didactique de la géographie, De Boeck Supérieur (2021). p.87.
- Delors, J et al. (2013). L'éducation: un trésor est caché dedans. UNESCO
- UNESCO (2020). Global Citizenship Education : Topics and Learning Objectives, p.15.
- Perrenoud. P (2012). Développer des compétences dès l'école. ESF, Paris.
- Yves Lacoste (2019). La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre, La Découverte, p.22.
- White & Saaty (2020). Decision Making for Urban and Regional Planning, Springer, p.41.

**Au-delà du décodage : les soft skills comme levier de réussite pour l'apprenant dyslexique**

**Fatima Soussi**

**(Doctorante)**

**Faculté des lettres et des sciences humaines Mohammedia -Université Hassan II- Casablanca**

**Langue, Littérature et Traduction (LALITRA), Maroc**

**Résumé :**

La dyslexie, souvent perçue comme un trouble spécifique de l'apprentissage, se caractérise par des difficultés tenaces et persistantes dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La dyslexie se manifeste généralement par l'incapacité à associer les graphèmes (signe écrits) aux phonèmes (signes langagiers), ce qui produit ensuite des difficultés à reconnaître rapidement les mots écrits. Ce phénomène dyslexique perturbe à la fois la compréhension et l'expression du langage écrit. Il peut toucher aussi le langage oral dans sa compréhension et son utilisation.

Souvent sujette à une simplification et réduite à un trouble d'apprentissage uniquement lié à la lecture et à l'écriture, la dyslexie a des répercussions psychologiques profondes sur les apprenants qui peuvent fragiliser durablement leur parcours scolaire et leur bien-être.

Face à ces difficultés et ces défis que pose la dyslexie, une approche complémentaire, s'avère cruciale. Etant donné que les méthodes traditionnelles se focalisent généralement sur les difficultés de la lecture et de l'écriture, aujourd'hui on reconnaît que le développement des compétences comportementales et relationnelles connues sous le nom de Soft Skills, joue un rôle catalyseur de l'amélioration des résultats et de la confiance en soi des apprenants.

A travers une synthèse narrative de la littérature récente, cet article propose une approche complémentaire qui explore comment le développement des soft skills peut servir de levier pour améliorer la réussite des apprenants dyslexiques. L'article débute par un cadrage conceptuel de la dyslexie dans sa complexité, avant de proposer une typologie des soft skills particulièrement adaptée à ces profils, telles que la régulation émotionnelle, la résilience et l'estime de soi. Nous analyserons par la suite comment cette approche est un changement de paradigme essentiel pour le passage d'un modèle de déficit à un modèle de compétences et de potentiels. Cette perspective invite les enseignants, praticiens et famille à penser le développement de l'enfant dans sa globalité, en valorisant ses compétences transversales pour libérer son plein potentiel et favoriser un meilleur épanouissement académique et personnel.

**Mots-clés :** Dyslexie – Soft Skills – Approches – Accompagnement – Inclusion

**Beyond Decoding: Soft Skills as a Lever for Success for Dyslexic Learners**

**Fatima Soussi**

**Doctoral Candidate**

**Faculty of Arts and Humanities Mohammedia - Hassan II University - Casablanca**

**Language, Literature and Translation (LALITRA)**

**Morocco**

**Abstract**

Dyslexia is often perceived as a specific learning disorder characterized by persistent difficulties in learning to read and write. Dyslexia generally manifests itself as an inability to associate graphemes (written symbols) with phonemes (language symbols), which then leads to difficulties in quickly recognizing written words. This dyslexic phenomenon disrupts both the comprehension and expression of written language, and can also affect the comprehension and use of spoken language.

Often simplified and reduced to a learning disorder related solely to reading and writing, dyslexia have profound psychological repercussions on learners that can have a lasting negative impact on their academic progress and well-being.

In light of the difficulties and challenges posed by dyslexia, a complementary approach is crucial. Given that traditional methods generally focus on reading and writing difficulties, it is now recognized that the development of behavioral and interpersonal skills, known as soft skills, plays a catalytic role in improving learners' results and self-confidence.

Through a narrative synthesis of recent literature, this article proposes a complementary approach that explores how the development of soft skills can serve as a lever to improve the success of dyslexic learners. The article begins with a conceptual framework of dyslexia in all its complexity, before proposing a typology of soft skills particularly suited to these profiles, such as emotional regulation, resilience, and self-esteem. We then analyze how this approach represents an essential paradigm shift from a deficit model to a model of skills and potential. This perspective invites teachers, practitioners, and families to think about child development holistically, valuing their cross-cutting skills to unlock their full potential and promote better academic and personal fulfillment.

**Keywords:** Dyslexia– Soft skills – Approaches – Support – Inclusion

ما وراء فك التشفير: المهارات الشخصية كرافعة للنجاح لمتعلمي عسر القراءة

فاطمة سوسي

طالبة دكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني - المحمدية - الدار البيضاء

مختبر "اللغة والأدب والترجمة" (LALITRA)

المغرب

#### الملخص :

يعتبر عسر القراءة اضطرابًا تعليميًا محددًا، يتميز بصعوبات مستمرة ومتواصلة في تعلم القراءة والكتابة. ويظهر عادةً في عدم القدرة على ربط الحروف (العلامات المكتوبة) بالفونيمات (العلامات اللغوية)، مما يؤدي إلى صعوبات في التعرف السريع على الكلمات المكتوبة. يؤثر هذا الاضطراب على فهم اللغة المكتوبة والتعبير عنها، ويمكن أن يؤثر أيضًا على فهم اللغة المنطوقة واستخدامها.

غالبًا ما يتم تبسيط عسر القراءة وتقليصه إلى اضطراب تعلم مرتبط فقط بالقراءة والكتابة. كما أن له آثارًا نفسية عميقة على المتعلمين يمكن أن تؤثر بشكل دائم على مسارهم الدراسي وراحتهم النفسية .

في مواجهة هذه الصعوبات والتحديات التي يطرحها عسر القراءة، يتبين أن اتباع نهج تكميلي أمر بالغ الأهمية. ونظرًا لأن الأساليب التقليدية تركز على صعوبات القراءة والكتابة، فإنه من المعترف به اليوم أن تنمية المهارات السلوكية والعلاقاتية المعروفة باسم المهارات الشخصية (Soft Skills) تلعب دورًا محفّرًا في تحسين نتائج المتعلمين وثقتهم بأنفسهم .

يستكشف هذا المقال كيف يمكن أن يكون تطوير المهارات الشخصية بمثابة رافعة لتحسين نجاح المتعلمين المصابين بعسر القراءة. يبدأ المقال بتذكير بالمفاهيم الأساسية حول عسر القراءة ومظاهره، ثم يقدم تعريفًا للمهارات الشخصية ويحدد المهارات الأساسية الأكثر فائدة لهذه الحالات، مثل الذكاء العاطفي والتعاطف واحترام الذات.

يمثل هذا النهج تغييرًا جذريًا في طريقة تفكير المعلمين. فهو يشير إلى أن التنمية الشاملة للطفل، من خلال تعزيز مهاراته العامة، هي المفتاح لإطلاق العنان لإمكاناته الكاملة وتعزيز نموه، سواء على الصعيد الأكاديمي أو الشخصي .

**الكلمات المفتاحية:** عسر القراءة – اضطراب التعلم – المهارات الشخصية – المناهج – الدعم – الإدماج

#### Introduction

Depuis des siècles, l'écriture a pour rôle la transmission des idées, des connaissances de génération en génération. Elle protège de l'oubli et du mensonge et elle a une fonction aussi bien individuelle que sociale. Pourtant, il existe des personnes à qui ces signes graphiques avec leurs formes embryonnaires, ne leur disent rien et que leur déchiffrement constitue un vrai cauchemar. Ces personnes dites "dyslexiques", stressent et s'épuisent en essayant de tenir place auprès de ceux qui savent lire.

Selon l'OMS, ces personnes représentent 5 à 10% de la population mondiale, un chiffre énorme, mais probablement sous-estimé. Les dyslexiques ont des circuits neurologiques, affectifs, émotionnels et perceptifs tout à fait originaux, dont les ressources immenses sont encore largement ignorées. Néanmoins, cette richesse, non canalisée, les dessert au quotidien.

Or, si la dyslexie est considérée comme un trouble qui fragilise le parcours scolaire et professionnel de plusieurs personnes, on ne devrait pas, en effet, la considérer comme une fatalité. Ainsi, face aux difficultés et aux défis que pose la dyslexie, une approche complémentaire s'avère cruciale, vu que les méthodes traditionnelles ne se focalisent que sur les difficultés de la lecture et de l'écriture. Les études récentes en psychologie de l'apprentissage et en sciences de l'éducation (OCDE, 2021 ; Develay, 2023 ; Shankland, 2009) s'accordent sur l'importance des compétences socioémotionnelles — ou *soft skills* —



dans le développement global de l'apprenant.

Ces compétences englobent la résilience, la motivation, la gestion des émotions, la collaboration et la confiance en soi. Elles constituent des facteurs de protection favorisant la persévérance, la réduction du décrochage scolaire et le bien-être psychologique des élèves.

L'écart entre la nature holistique de la dyslexie et le caractère ciblé des approches traditionnelles de remédiation met en évidence une question de recherche fondamentale : Comment les Soft Skills peuvent compenser les limites cognitives et renforcer la réussite des apprenants dyslexiques ?

Cet article se propose d'explorer cette question à travers une synthèse narrative des études antérieures. Dans un premier temps nous élaborons un plan conceptuel détaillé décrivant la dyslexie dans sa complexité et proposant une typologie de soft skills adaptés particulièrement à ses défis. Dans un second temps, nous analyserons comment ces compétences peuvent constituer un levier de remédiation. Enfin nous discuterons les retombées pratiques de cette approche intégrées pour les praticiens, les enseignants et les familles ; ainsi que les orientations futures de la recherche.

### 1. Les enjeux de la dyslexie

Les études menées sur la dyslexie montrent qu'il s'agit d'un trouble complexe et multidimensionnel qui ne se limite pas aux difficultés de décodage. Et pour saisir l'importance des soft skills dans l'accompagnement des apprenants dyslexiques, il est judicieux de comprendre toutes ces composantes cognitives, émotionnelles et organisationnelles.

#### 1.1. La dyslexie une vision multidimensionnelle

Pour démontrer comment les soft skills peuvent être une alternative de remédiation traditionnelle, il importe d'aller au-delà d'une définition superficielle de la dyslexie et d'en explorer les différentes strates

- Un déficit marqué de la conscience phonologique, est considéré comme le noyau cognitif de ce trouble. Les apprenants dyslexiques éprouvent des difficultés spécifiques avec l'association du son et du symbole (lettre). Plus spécifiquement, ces apprenants auraient de la difficulté à décoder les nouveaux mots qu'ils n'auraient jamais lus. Les habiletés phonologiques sont habituellement évaluées en utilisant les non-mots (appelés aussi pseudo-mots). Les non-mots ont pour but de réduire la possibilité que l'élève utilise des stratégies de reconnaissance lors de la lecture. Les apprenants dyslexiques présenteraient, depuis un bas âge, des difficultés à identifier et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores de la langue. L'hypothèse du double déficit (Wolf & Bowers 1999) ajoute une difficulté dans la vitesse de dénomination qui peut exister mis à part la difficulté phonologique. Ces contraintes qui rendent la lecture lente et laborieuse, ont un impact sur la mémoire de travail. Une lecture fluide et normale libère les ressources cognitives nécessaires à la compréhension.

Le décodage est une opération qui nécessite la mobilisation d'une partie très importante de la mémoire de travail. Cet épuisement laisse peu de " bande passante " pour la compréhension et la rétention des informations, ce qui provoque une fatigue cognitive extrême et constante chez les dyslexiques pendant la lecture ou l'écriture. Par ailleurs des études ont montré une coexistence fréquente avec un dysfonctionnement dans les fonctions exécutives notamment en inhibition, en planification et en flexibilité, ce qui perturbe davantage les apprentissages (Brosnan et al., 2002).

- Les conséquences psycho-émotionnelles de la dyslexie sont aussi importantes que le trouble de lecture lui-même. Bien que tout lecteur lise aisément et sans effort particulier la plupart des écrits se présentent devant lui, l'apprenant dyslexique est en souffrance permanente. Il se trouve incapable de comprendre certains textes et évite souvent les situations de lecture parce qu'il peine à déchiffrer les



mots, ce qui affecte profondément son vécu scolaire, émotionnel et social. Il éprouve un sentiment d'infériorité, de manque d'estime de soi et des difficultés d'adaptation dans son environnement scolaire et social. En effet, ceci entraîne une anxiété de performance propre à la lecture. Cette anxiété n'est pas aussi simple qu'on le croit. Elle déclenche des réactions physiologiques (accélération du rythme cardiaque, tension musculaire) ce qui bloque les capacités de réflexion. C'est aussi un cercle vicieux où la peur d'échouer provoque l'échec redouté. Le dyslexique pense que ses efforts ne paient pas, se sentant 'moins intelligent' que ses pairs. Sa confiance en soi est détruite et sa motivation déminue et face à ce sentiment d'échec et pour se protéger de cette angoisse il met en place des stratégies d'évitement, comme oublier ses affaires, perturber ses camarades de classe, ou encore stimuler la compréhension.

### 1.2. Les interventions traditionnelles de remédiation et leur angle mort

L'intervention auprès des dyslexiques s'articule principalement autour de la remédiation cognitive (intervention orthophonique) ciblant le renforcement des techniques de lecture (conscience phonologique, déchiffrement, orthographe). Mais bien qu'elles aient démontrées leur efficacité à améliorer les compétences techniques de lecture et d'écriture, ces interventions ont un angle mort : la focalisation sur la dimension cognitive aussi légitime et nécessaire qu'elle soit, laisse de côté trois aspects fondamentaux :

- ✓ La gestion émotionnelle : une prise en charge orthophonique n'est pas une séance de psychothérapie, son objectif principal n'est pas de traiter l'anxiété ou le manque d'estime en soi
- ✓ Le développement des stratégies organisationnelles transversales : elle n'apprend pas les techniques de gestion et de planification de travail, mais elle se focalise sur ce qui est technique comme le traitement du mot et de la phrase.
- ✓ Le développement de l'autonomie : la thérapeute rédige l'intervention ce qui rend l'apprenant incapable de comprendre son propre fonctionnement et exprimer ses besoins.

Cet angle mort ne peut pas être considéré comme défaut, mais plutôt comme une délimitation du champ d'intervention, ce qui met en évidence la nécessité de recourir à des interventions complémentaires qui prennent en charge l'apprenant dans toute sa globalité.

### 1.3. Soft skills comme réponse aux défis de la dyslexie

Face à ces difficultés et aux défis majeurs que pose la dyslexie, il est nécessaire de dépasser la seule remédiation qui se focalise uniquement sur la dimension cognitive, vers une approche complémentaire qui offre des réponses directes à ces défis. Les softs skills se présentent comme une approche complémentaire puissante qui peut combler les lacunes des interventions traditionnelles. On peut les classer en trois catégories étroitement liées :

- ✓ Les compétences métacognitives : la métacognition se définit par la capacité à prendre conscience de ses propres pensées, à les structurer et à les analyser. Pour un apprenant dyslexique c'est le fait de : passer d'un état où il est victime de son trouble à un état où il est l'acteur principale de ses apprentissages.
- Il acquière l'art d'anticiper. Il peut décomposer son travail complexe et le rendre gérable et réalisable.
- Il peut aussi auto-surveiller son travail, le décoder afin de détecter les erreurs et évaluer les stratégies adoptées.
- Enfin, il apprend à être flexible. Il ne pas rester bloqué devant un échec mais cherche des alternatives quand une stratégie ne fonctionne pas.

✓ Les compétences de régulation émotionnelles : ce sont des compétences qui aident les dyslexiques à faire face aux défis psychologiques majeurs que pose leur dyslexie et qui affectent profondément leur trajectoire scolaire, ces compétences agissent comme un bouclier émotionnel qui leur évite d'être submergés par les émotions négatives, maintenir leur motivation et protéger leur estime de soi. Parmi ces compétences :

- La gestion du stress et de l'anxiété : c'est être capable de détecter les signaux physiologiques que provoque l'anxiété et le stress, les gérer et apprendre à se calmer.

- La résilience : c'est construire une nouvelle relation avec l'échec pour pouvoir persévérer malgré les obstacles et les défis rencontrés et se relever après une mauvaise expérience. C'est adopter une nouvelle attitude face à l'erreur.

- Restructuration cognitive : c'est apprendre à identifier les pensées négatives telle que ("je suis nul" "je n'y arriverais jamais") et de les remplacer par un discours plus constructif (c'est difficile pour moi, mais je peux y arriver avec le temps en adoptant les bonnes méthodes).

✓ Compétence d'auto-plaidoyer : c'est une compétence qui permet à l'apprenant d'acquérir un statut d'expert et d'acteur autonome dans son parcours. Il lui permet d'exprimer ses besoins et de défendre ses droits pour obtenir le soutien dont il a besoin. Ce travail commence par :

- Acquérir une meilleure connaissance de soi : comprendre la nature de la dyslexie et comment elle se manifeste et surtout reconnaître ses forces et ses faiblesses.

- Communication assertive : apprendre à exprimer ses besoins de façon claire et constructive, sans être passif ou agressif.

- Connaissance des droits et des ressources : savoir quels sont les aménagements possibles et connaître, par ailleurs, les démarches pour les obtenir.

## 2. Les soft skills : une boîte à outil pour l'apprenant dyslexique

L'articulation entre les compétences transversales et les défis inhérents à la dyslexie, décrypte les clés des mécanismes de remédiation à la fois puissants et complémentaires.

### 2.2. Gestion de la charge cognitive grâce aux compétences métacognitives

Si la dyslexie fait subir une charge cognitive lors des activités de décodage et de lecture la métacognition se présente comme un moyen de gestion de ressources cognitives et attentionnelles. Une absence de stratégies cognitives chez l'apprenant dyslexique peut rendre un texte insurmontable. A l'inverse, avec une bonne stratégie cognitive, le texte deviendra une succession d'étapes maîtrisables. La planification lui permettra notamment de décomposer ses tâches complexes en un ensemble d'actions réalisables : feuilleter le texte, parcourir les titres, fixer un objectif réaliste et atteignable dans une durée déterminée et intégrer des pauses. Cette méthodologie rend l'activité prévisible et moins laborieuse, ce qui aide à diminuer l'anxiété et la surcharge cognitive.

L'auto-surveillance joue le rôle d'un système de navigation pour la lecture. Des actions simples comme vérifier sa compréhension, surligner les idées principales et annoter les termes incompris, permettent de créer un engagement actif avec le texte et éviter une lecture passive et superficielle ; un phénomène fréquent à la surcharge cognitive élevée.

Enfin, la flexibilité stratégique permettant à l'apprenant dyslexique de bien choisir l'outil de travail le plus adéquat à la tâche. Il apprend la sagesse de bien choisir et évite l'acharnement qui n'est pas toujours une voie productive, par exemple, choisir le visionnage d'une ressource audiovisuelle pour s'approprier rapidement des concepts clés. Il peut aussi opter pour l'écoute via une synthèse vocale

pour un roman assez long ce qui va lui permettre de préserver ses ressources pour l'analyse du fond. Cette compétence l'affranchit de l'idée qu'il doit tout faire d'une manière traditionnelle.

### 2.3. Régulation émotionnelle : cultiver la résilience et combattre l'anxiété

Un cerveau en état d'anxiété et de stress est un cerveau qui fonctionne mal. Donc, intervenir sur la dimension émotionnelle n'est plus un luxe, c'est plutôt une condition sine qua non de l'apprentissage. Enseigner explicitement la gestion de l'anxiété permet à l'apprenant de disposer d'un ensemble de techniques de gestion émotionnelle, comme la cohérence cardiaque, la technique de pleine conscience (body scan). Pratiquées régulièrement, elles permettent d'agir activement sur son stress pour le réguler et procurent un sentiment de contrôle de ses réactions émotionnelles.

La résilience, quant à elle, se construit également en modifiant la perception de l'erreur. Le modèle de l'état d'esprit de développement (Growth Mindset, Dweck, 2006) est particulièrement pertinent dans ce contexte. Il se présente comme un facteur clé pour améliorer les pratiques éducatives et renforcer la réussite des apprenants. Cette approche consiste à considérer l'intelligence comme souple et maniable, avec la persévérance, les bonnes stratégies et l'effort qu'il convient. Elle peut se développer ainsi en offrant un état d'esprit qui favorise la résilience face à l'échec, la motivation et l'engagement.

La restructuration cognitive inspirée des thérapies cognitivo-comportementales peut aussi être transposée au contexte scolaire. L'apprenant se forme à prendre conscience de ses propres pensées automatiques, à identifier la distorsion cognitive qu'elle contient et à la contester en la remplaçant par une pensée plus positive, réaliste et équilibrée. Ce travail l'aide à avoir un contrôle sur ses émotions et son dialogue intérieur.

### 2.4. L'auto-plaidoyer (self-advocacy) : devenir l'agent de sa réussite

L'auto-plaidoyer est une compétence très importante pour l'autonomie. Elle combine la communication, la connaissance de soi et l'action. Son acquisition se déploie en trois étapes fondamentales :

- ✓ Une psychoéducation solide : elle permet à l'apprenant de comprendre que ses difficultés sont la conséquence d'un câblage cognitif particulier. Cela lui permet de se libérer de sa culpabilité et d'interpréter sa lenteur comme une manifestation d'un fonctionnement cognitif distinct et non pas un manque de motivation ou de compétences. Ce changement de paradigme opère une transition d'un statut d'objet de remédiation à celui d'acteur de son apprentissage. L'apprenant peut alors identifier ces forces (créativité, raisonnement non verbal) qui sont les piliers pour construire la confiance en soi.
- ✓ La communication assertive : il ne s'agit pas de se plaindre, mais de formuler des demandes précises en ouvrant la voie à une solution. Des ateliers de mise en situation permettent à l'apprenant de trouver les bonnes phrases pour exprimer ses besoins comme demander à avoir le support du cours en amont pour qu'il puisse bien suivre en classe, ou bien demander à son enseignant de parler d'un rythme plus lent pour qu'il puisse prendre des notes. Ces aménagements favorisent la construction d'une relation de confiance et de collaboration entre l'apprenant et l'enseignant.
- ✓ La connaissance des droits et des outils : connaître ses droits et maîtriser les outils est le fondement de l'autonomie. L'apprenant doit savoir qu'il a droit à des aménagements et qu'il doit être capable de les revendiquer d'une façon légitime et justifier leur nécessité pour sa réussite. Ces derniers incluent les outils d'assistance (synthèse vocale, correcteurs orthographiques) qu'il ne faut pas considérer comme des moyens facilitateurs ou des privilèges, mais comme des garants d'équité et d'égalisation des chances.

### 3. Enjeux pratiques et perspectives

L'analyse menée, sur notre sujet, démontre que l'intégration des soft skills dans l'accompagnement des apprenants dyslexiques ne constitue plus une simple option mais une nécessité et un levier essentiel pour une prise en charge plus holistique. Cette approche constitue un véritable changement de paradigme :

- ✓ D'un modèle de déficit à un modèle de compétences : se focaliser sur les compétences et les habiletés qui vont permettre à l'apprenant de mobiliser pleinement son potentiel, plutôt que de se concentrer sur ses difficultés et sur la correction de ses faiblesses.
- ✓ De la remédiation passive à une prise d'initiative : l'apprenant dyslexique n'est plus un sujet passif de la remédiation, il devient un acteur principal de ses apprentissages, muni d'outils et de stratégies pour gérer ses émotions et ses interactions. Il agit sur sa propre réussite grâce à son profil unique.

#### 3.1. Implication pratiques

Cette vision intégrée a des retombées concrètes sur tout l'ensemble des intervenants dans l'accompagnement :

- ✓ Pour les enseignants : instaurer un environnement propice à l'apprentissage, faire de la classe un espace de sécurité psychologique pour les apprenants en difficulté où l'erreur est tolérée et est perçue comme une opportunité d'apprendre. Cela présuppose également la reconnaissance de la pluralité des intelligences et l'hétérogénéité des profils des apprenants (rythme d'apprentissage). Enfin recourir et introduire progressivement les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) en proposant constamment des méthodes d'apprentissage différentes, des supports et des modalités d'expression diversifiés pour les apprenants.
- ✓ Pour les orthophonistes et thérapeutes : enrichir la prise en charge traditionnelle par l'intégration des activités de métacognition et de régulation émotionnelle comme consacrer une partie de la séance à des exercices de relaxation et de respiration, guider l'enfant à réfléchir sur ses propres stratégies de travail et leur efficacité. Elargir les pratiques de rééducation et de prise en charge permettront aux profils dyslexiques de se doter de compétences stratégiques pour progresser dans un système éducatif exigeant.
- ✓ Pour les parents et les familles : aider l'enfant à développer son autonomie, valoriser l'effort plutôt que les notes. Penser aussi à entretenir une communication bienveillante autour des difficultés rencontrées. Ainsi, chercher à s'informer sur la dyslexie serait donc une bonne option pour comprendre la nature de ce trouble qui est souvent assimilé à un manque d'effort. Cela aidera les parents à comprendre mieux les émotions de leur enfant, éviter la culpabilisation et favoriser des pratiques éducatives positives.

#### 3.2. Limites et perspective de recherche

Bien que la pertinence clinique de cette approche soit évidente, la science doit encore la valider de façon plus précise. Une grande partie des preuves actuelles de l'efficacité des soft skills reste qualitatives et manquent de pertinence. Les recherches futures doivent s'orienter vers des études d'intervention rigoureuses tels que des protocoles d'expérimentation contrôlés qui auront comme objectif de comparer différentes approches (traditionnelle, métacognitive, intégrale). Elargir les critères d'évaluation et aller au-delà de la remédiation cognitive qui se focalise sur la lecture et l'orthographe et intégrer des mesures validées de l'estime de soi, de l'anxiété et du sentiment d'auto-

efficacité. Enfin des études longitudinales sous forme d'un suivi d'enfants dyslexiques de l'enfance à l'âge adulte permettront de démontrer l'impact du développement précoce des soft skills sur leur réussite académique, personnelle et professionnelle.

## Conclusion

La dyslexie est un trouble ou une difficulté que peut rencontrer un enfant intelligent sans pathologie neurologique repérée, ni troubles émotionnels, ni difficultés d'ordre économique ou culturel lorsqu'il apprend à lire. Un dyslexique qui a des difficultés pour identifier les mots d'un texte, il ne peut pas intégrer l'information qui s'y trouve et ainsi réussir à le comprendre. En effet, ce n'est pas sa capacité de comprendre qui en est la cause mais bien les conditions préalables à la compréhension.

Face à ces enjeux, il devient essentiel de réfléchir à des approches de remédiation et d'accompagnement qui sont loin de celles qui se focalisent sur le renforcement des compétences académiques (hard skills) et qui ont montré leurs limites.

Dans cette perspective, les softs skills ou compétences transversales peuvent se présenter comme une alternative psychoéducative prometteuse pour renforcer la réussite des apprenants dyslexiques.

En se focalisant sur des compétences telles que la régulation émotionnelle, l'estime de soi, la résilience la gestion du stress et de l'anxiété, on peut offrir aux apprenants dyslexiques une voie complémentaire susceptible de favoriser leur réussite scolaire qui est souvent entravée non seulement par les défis liés aux troubles de la lecture et de l'écriture, mais aussi par une faible estime en soi, une anxiété et un sentiment d'exclusion. L'adoption de cette perspective fera de l'accompagnement un modèle de compétence et de potentiels et non pas de déficit, souvent stigmatisant et anxiogène. Nous serons devant un modèle qui valorise l'effort et les forces de chaque apprenant. Ce changement de perspective marque un tournant paradigmatique majeur qui opère sur la manière dont la dyslexie est perçue et prise en charge. Elle opère aussi sur l'apprenant qui devient l'acteur principal de ses apprentissages, gère ses émotions et ses interactions et agit sur sa propre réussite grâce à son profil unique.

L'intégration des soft skills dépasse largement le champ de la dyslexie. Elle s'inscrit dans une démarche d'éducation inclusive universelle où chaque apprenant puisse profiter d'un enseignement qui favorise son autonomie, sa motivation et son estime de soi. Un enseignement qui favorise autant bien la réussite scolaire que le bien être des apprenants.

Pour les enseignants les praticiens et les familles, le défi est désormais de coconstruire un environnement où l'apprenant développe ses compétences transversales. L'enjeu des recherches à venir, est l'opérationnalisation de ces concepts par l'élaboration des programmes et des outils concrets pour intégrer l'apprentissage des compétence socioémotionnelles en milieu scolaire, garantissant ainsi que la différence ne soit plus un handicap, mais une force et une richesse.

## Références bibliographiques

De Maistre, M. (1974). Dyslexie, dysorthographe (Tome 1). Encyclopédie universitaire.

Develay, M. (2023). Les compétences de vie en classe. De Boeck.

Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2016). Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels. Dijon.

Larousse. (1999). Grand dictionnaire de la psychologie. Larousse.

Lafon, R. (2006). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychologie de l'enfant. Presses

Universitaires de France.

Maisonneuve, M.-F., & Normand, S. (2011). La dyslexie démystifiée. Les Éditions Québecor.

Messerschmitt, P. (1993). Les troubles de l'acquisition du langage : la dyslexie. Flohic Éditions.

Michallet, B., & Chouinard, J. (2009). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10–18. <https://doi.org/10.7202/045021ar>

Prêteur, Y., & De Léonardis, M. (1995). Éducation familiale, image de soi et compétences sociales. De Boeck-Wesmael.

Ropé, F., & Tanguy, L. (dir.). (1994). Savoirs et compétences. L'Harmattan.

Scott, W. A. (1962). Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405–414.

Shankland, R. (2009). Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales. L'Harmattan.

Unicef Maroc. (2019). L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap: Guideenseignants.Unicef :

<https://www.unicef.org/morocco/media/1486/file/Guide%20Enseignants%20VF.pdf>

**Applied Theatre Praxis: A Therapeutic Approach to Reintegrate and Empower People with Mental Illness**

**Sanae Amrani Jai**

**The Afro-Mediterranean Research Laboratory of Discourse, Communication and Cultural Studies**

**Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Fes**

**Morocco**

**Abstract**

This study addresses the issue of mental illness within the framework of Applied Theatre (A.T.) practices, positioning theatre as a creative, artistic, and therapeutic arena capable of fostering personal and social change among vulnerable groups. In recent years, Applied Theatre has emerged as a powerful interdisciplinary field that intersects performance, psychology, education, and social work, offering alternative spaces for expression, dialogue, and healing. This research explores how theatre-based practices can contribute to the reintegration and empowerment of individuals living with mental disorders, challenging prevailing social stigmas and marginalization.

Adopting a qualitative research approach, the study examines the extent to which non-traditional theatre forms can function as effective tools for mental health support and social inclusion. Rather than focusing on conventional theatrical production, the research emphasizes participatory and process-oriented practices in which individuals with mental illness are actively involved as co-creators rather than passive recipients. These practices include improvisation, storytelling, role-play, and forum-based performances that encourage participants to articulate personal experiences, emotions, and challenges in a safe and supportive environment.

The study scrutinizes theatrical processes generated through dialogue and debate around issues that directly concern people with mental disorders, such as identity, stigma, exclusion, and recovery. By foregrounding lived experiences, Applied Theatre becomes a medium through which participants can negotiate meaning, reclaim agency, and reconstruct self-narratives. The research highlights how collaborative performance-making fosters a sense of belonging, self-confidence, and mutual understanding, both within participant groups and in their interactions with wider audiences.

Furthermore, the study considers the broader social impact of Applied Theatre initiatives by examining their potential to raise awareness, challenge misconceptions about mental illness, and promote empathy within the community. The findings suggest that Applied Theatre can serve as a transformative space that not only supports individual empowerment but also encourages social dialogue and attitudinal change. Ultimately, this research argues that Applied Theatre offers a valuable complementary approach to traditional mental health interventions, contributing to holistic well-being and sustainable reintegration by placing creativity, participation, and human connection at its core.

**Keywords:** applied theatre, reintegration, empowerment, mental illness, and psychodrama



ممارسة المسرح التطبيقي: منهج علاجي لإعادة دمج وتمكين الأشخاص المصابين بأمراض عقلية

د. سناء عمراني جاي

مختبر البحوث الأفرو-متوسطي للخطاب والتواصل والدراسات الثقافية

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

المغرب

#### الملخص:

تتناول هذه الدراسة قضية المرض النفسي ضمن إطار ممارسات المسرح التطبيقي (Applied Theatre)، بوصفه فضاءً إبداعياً وفنياً وعلاجياً قادراً على إحداث تغيير شخصي واجتماعي لدى الفئات الهشة. فقد برز المسرح التطبيقي في السنوات الأخيرة بوصفه مجالاً متعدد التخصصات يتقاطع مع الأداء المسرحي، وعلم النفس، والتربية، والعمل الاجتماعي، موفراً مساحات بديلة للتعبير والحوار والشفاء. وتسعى هذه الدراسة إلى استكشاف الكيفية التي يمكن من خلالها للممارسات المسرحية أن تسهم في إعادة إدماج وتمكين الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية، مع تحدي الصور النمطية السائدة وحالات التهميش الاجتماعي التي يواجهونها.

تعتمد الدراسة منهجاً نوعياً لفحص مدى قدرة الأشكال المسرحية غير التقليدية على العمل كأدوات فعالة لدعم الصحة النفسية وتعزيز الاندماج الاجتماعي. وبدلاً من التركيز على الإنتاج المسرحي التقليدي، تركز الدراسة على الممارسات التشاركية والمركزة على العملية الإبداعية، حيث يشارك الأشخاص المصابون باضطرابات نفسية بوصفهم شركاء فاعلين في صناعة العمل المسرحي، لا مجرد متلقين سلبيين. وتشمل هذه الممارسات الارتجال، والسرد القصصي، ولعب الأدوار، والعروض القائمة على الحوار، والتي تتيح للمشاركين التعبير عن تجاربهم الشخصية ومشاعرهم وتحدياتهم ضمن بيئة آمنة وداعمة.

كما تقوم الدراسة بتحليل العمليات المسرحية الناتجة عن النقاش والحوار حول القضايا التي تهم الأشخاص المصابين بأمراض نفسية بشكل مباشر، مثل الهوية، والوصم الاجتماعي، والإقصاء، والتعافي. ومن خلال إبراز الخبرات الحياتية، يصبح المسرح التطبيقي وسيطاً يتيح للمشاركين إعادة التفاوض حول المعنى، واستعادة الفاعلية، وإعادة بناء السرديات الشخصية. وتبرز النتائج كيف تسهم عملية الإبداع الجماعي في تعزيز الشعور بالانتماء، وبناء الثقة بالنفس، وتنمية الفهم المتبادل، سواء داخل مجموعات المشاركين أو في تفاعلهم مع الجمهور الأوسع.

علاوة على ذلك، تتناول الدراسة الأثر الاجتماعي الأوسع لمبادرات المسرح التطبيقي من حيث قدرتها على رفع الوعي، وتحدي التصورات الخاطئة حول المرض النفسي، وتعزيز التعاطف المجتمعي. وتشير النتائج إلى أن المسرح التطبيقي يمكن أن يشكل فضاءً تحويلياً يدعم التمكين الفردي ويشجع في الوقت ذاته على الحوار الاجتماعي وتغيير المواقف المجتمعية، ليغدو بذلك مقاربة تكميلية مهمة للتدخلات التقليدية في مجال الصحة النفسية، تسهم في تحقيق إعادة الإدماج المستدام عبر التركيز على الإبداع والمشاركة والتواصل الإنساني.

**الكلمات المفتاحية:** المسرح التطبيقي، إعادة الإدماج، التمكين، المرض العقلي، والدراما النفسية

#### Introduction

Mental illness has gained much attention in scientific research. Many specialists have dealt with issues of mental illness adopting different therapeutic approaches which still need projection, investigation and analysis. This human illness has become more problematic and should be dealt with from a different point of view rather than medical. This article addresses the topic of mental illness from an Applied Theatre perception. It attempts to demonstrate the manifestations of change that Applied Theatre has brought to solve a variety of problems including what is mental and psychological.

Applied theatre is a shot to depict the realities of people with mental illness as lived experiences not told ones. It is a theatre that enables excluded minorities to perform their bodies and voice out their own experiences from their own perspectives and point of views. This study reveals the extent to which A.T. can make huge transformations in the perceptions of theatre as a means to create social change. It also examines the reintegration and empowerment of mentally sick people through Applied Theatre.

This article aims at finding possible answers to the following research questions:

- 1- What is Applied Theatre and where is it used?
- 2- How is it used to heal mentally sick people?
- 3- What is the effect of Applied Theatre in bridging the gap between people with mental disorders and the community?

### **I. Applied Theatre: a Creatipeutic Practice**

Theatre is an art and a process that is conceived as “an effectual element for social change as well as behavioral change” (Thakur, 2013: 2). It has proven to be an effective remedy which can be used to address social and behavioral problems.

Applied Theatre, as both a creative and therapeutic practice (creatipeutic), is an artistic form with social, political, and ethical responsibility. It is an art that is equipped with tools that permit the real projection of the social irregularities of the community at large, including those that concern mentally-ill people. This theatre motivates its contributors to interact with the community and try to find possible strategies of social change, reintegration, and empowerment of stigmatized and excluded people.

#### **1- Applied Theatre as a Practice**

Theorists have put theatre closer to issues related to social strata including women, the marginalized, the excluded, the elderly, the sick, the imprisoned, and others. They manage to turn theatre from a self-contained art into a social practice that is engaged in the growth and development of society.

#### **Over viewing Applied Theatre**

Applied theatre, as a concept, is a problematized issue with dissimilar meanings; Nicholson (2005: 2) defines it as “a set of interdisciplinary and hybrid practices”. Various disciplines intersect and pave the way towards a practice that is amalgamated socially, politically, and culturally. It is a genre of theatre practice that could take place in different areas and fields. It could be found in “theatre for education; Popular Theatre; Theatre of the Oppressed (TO); Theatre for Health Education (THE); Theatre for Development (TfD); Prison Theatre; Community-based Theatre; Museum Theatre; Reminiscence Theatre” as being expressed by Prendergast and Saxton (2009).

Applied theatre also draws on “research in different branches of philosophy and the social sciences, notably cultural studies, cultural geography, education, psychology, sociology and anthropology, as well as contributing to research in drama, theatre and performance studies” (Nicholson, 2005:2). Therefore, it could be seen as a hybrid practice which is not pure and limited to one area or discipline.

The performance does not occur in conventional settings. The show is performed “in non-traditional settings and/or with marginalized communities” (Thompson and Jackson, 2006: 92). It puts focus on specific groups from the communities, who are referred to as ‘the marginalized’; they give their performance in any space that is not a building of theatre. Activists in this field use interdisciplinary techniques for development and they work professionally to make these communities meet their basic

needs and enjoy their rights. Nicholson (2005: 16) describes A.T as “discursive practice (...) motivated by the desire to make difference to the lives of others”. That is, it is a form of art that heavily relies upon a discourse that seeks transformation among communities that are made to be inferior and stigmatized.

According to Thompson (2003), A. T as an intervention practice is different than other theatrical forms. He assumes that “much applied theatre in its ‘intentional’ form creates a practice that seeks to debate vital issues and see those concerns transformed into new stories or within unfamiliar settings” (Thompson, 2003: 200). In sum, its advocates encourage more transformative actions to create social change.

## 2- Distinctive Features and Forms of Theatre

To understand A. T, it is primordial to grasp two distinctive forms of theatre: representational and presentational. A representational theatre has its own tools and techniques. It characterizes individuals, and settings including time and place that are distinctive from the “contemporary reality” as suggested by Prendergast and Saxton (2009: 12). That is, a representational theatre has its own standards which help in the making of a new “fictional and hypothetical onstage world” represented by performers who are deliberately veiled with imaginary masks (op. cit).

On the other hand, presentational theatre has its aims and methods; it puts much concentration on performing a non-fictional theatrical piece. It also helps in the presentation of “authentic contemporary reality” (op. cit). The performer in an A.T. practice presents a real character living the experience not representing it. The actor enables the audience to be close to the details presented and the manifestations of the performance in general.

Beckerman (1990:110) affirms that there are apparent distinctive features of representational and presentational performance. A theatrical presentation is any form of theatre in which a “direct presentation” is employed. The performer, therefore, explicitly “acknowledges the presence of the audience and presents the show making that acknowledgement explicit”. On the contrary, in the “indirect” presentation (representation), the actor hypothetically does not “admit” the presence of the audience through the use of fictional tools (Beckerman, 1990: 111).

Applied Theatre as a practice advocates the use of a presentational form that is explicit, direct, authentic, and non-fictional. Throughout these criterions, A.T. acknowledges the presence of its audience in a direct manner.

## 3- The Specifications of Applied Theatre

Prentki and Preston (2009: 93) argue that the primary principle of applied theatre is to permit participants find out their inherent capacities “for play, for imagination, for creativity, and for relating to others by exploring the self in the other and the other in the self”. A. T is an artistic phenomenon that has its own characteristics; it attempts to serve the humanity, community, and its development. Prendergast and Saxton (2009, 11) suggest some standards that characterize the specificities of Applied Theatre. They are as follows:

- Center the attention on several perspectives.
- Ignore time sequence.
- Keep the ending open for discussion and debate.
- More use of body language, images, and movement with less use of words.
- More dependence on polished improvisation.

- The use of theatre as a means to reflect on walks of life.
- The use of theatre to raise awareness among groups.
- The use of theatre to generate social change.
- Work on local issues.
- Integrate the audience in the process.

Applied Theatre can have a crucial role in empowering individuals with mental illness by providing a creative and inclusive platform to self-expression, self-discovery, and social reconnection and reintegration. Through various artistic approaches, exercises, and theatrical techniques such as: role-playing, story-telling, improvisation, and others, A. T can enable people with mental illness to explore their emotions, experiences, and identities in a supportive and non-judgmental environment. This form of therapy can break down stigma, build confidence, improve communication skills, and enhance emotional well-being. By engaging in theatrical activities, mentally sick individuals can develop a sense of agency; cultivate resilience, and find voice to express themselves authentically, leading to increased empowerment and sense of belonging within their communities.

## II- Drama Therapy as a Curative Device

Drama has been for so long a therapeutic tool that is used in order to offset mental disorders. Ancient physicians proclaimed that drama is an effective therapeutic device which could be used to create logical thinking and increase nonviolent acts. Cockerham (2000) affirms that Soranus, a second century Roman physician, assumes that the securer way to deal with mentally ill patients was to put them into a peaceful atmosphere and encourage them to read, discuss, and contribute in the production of plays so as to create order in their thinking and decrease their depression and melancholy.

According to Bailey (2006), Caelius Aurelius in the 5<sup>th</sup> century proclaims in his treatise on *Acute Diseases and on Chronic Diseases* that in order to attain emotional equilibrium, patients are advised to go to the theatre and watch a performance that conveys the emotion opposite to their condition. Unfortunately, people with mental illness were neither allowed to read nor to watch a theatrical performance; let alone participate in the production of a play. On the contrary, they were “locked away in horrible prisons and asylums where they were either forgotten or attempts were made to cure them through exorcism and treatments which could be only described as a torture” Bailey (2006: 215).

### A- The Moral Treatment Movement

Bing (1981: 499) believes that with the beginning of the Moral Treatment Movement in the 18<sup>th</sup> century, some mental institutions provided occupational therapy through artistic activities as part of their treatment. Mentally ill people started to receive a “human treatment, a routine of work and recreation, an appeal to reason, and the development of desirable moral traits” Peloquin (1989: 538).

This approach to treatment continued in liberal institutions in Europe and America into the 20<sup>th</sup> century and paved the way to the practice of “Drama Therapy” Bailey (2006: 215). In the early 20s and late 30s, the use of arts in hospitals started to increase and occupational therapists at many psychiatric institutions and centers began to involve patients “in the rehearsal and performance of plays, pageants, and puppet shows” (op. cit).

The purpose of drama is not for education or entertainment, but the main rationale behind it is to release damaging and deconstructing emotions which will lead, accordingly, to harmony and healing in the

community (Boal, 1985). Drama therapy is used in the service of behavior change and personal development because it is a useful healing aid which encourages socialization among patients and increases desirable balance among people with mental health problems.

### **B- Psychodrama: the Triadic System**

Moreno is one of the earliest pioneers of psychodrama who views mentally ill people as part of their familial and social context. His original ideas have immensely influenced the contemporary psychotherapeutic prospect.

Psychodrama is thought to be one entity; however, it is a complex triadic system that involves three main interdependent and mutually supporting disciplines that are: sociometry, psychodrama, and group psychotherapy.

#### **1- Sociometry: the Social Structure**

Sociometry is the scientific measurement of social relationships in groups developed by J. L. Moreno. It is not linear as one may think, but it is circular in nature (Lipman, 2003). It is a technique used to investigate the structure of groups and society; it is a scientific method employed to measure social relationships among groups.

#### **2- Psychodrama: an Aspect to Consider**

Psychodrama, for Cruz, Sales, Alves, and Moita (2018) is a therapeutic model used in private and public hospitals and mental health services in the healing of various pathologies such as schizophrenia and substance abuse. It is “a group format of psychotherapy with deep roots in theater, psychology and sociology” Cruz et al (2018: 2). They affirm that a psycho-dramatic session includes three contexts that are: social, group, and dramatic. It focuses on five main instruments: protagonist, stage, auxiliary-ego, director, and audience. It is a triadic system as it is made up of three distinct phases, they are: warm-up, action, and sharing.

#### **3- Group Psychotherapy: a Healing Variable**

Group psychotherapy is an important aspect in psychodrama. Lipman (2003: 7) believes that patients in group psychotherapy “must engage with other human beings sociometrically, revealing their preferences, patterns, and values to facilitate healing”. Therefore, curing as an outcome cannot be achieved without the involvement of patients in groups. The process of group psychotherapy helps to “integrate and understand the transformation that is occurring” on the patients, op. cit. In the same vein, Amatruda (2003: 118) supposes that group psychotherapy (sharing) takes place when members of the patients “can experience themselves as contributing and partaking members of a whole while integrating what they need in order to leave the session feeling more complete and connected with others”.

Psychodrama is a form of therapy that uses dramatic expressions and role-playing to help individuals with mental illnesses explore their emotions, thoughts, and experiences in a safe and supportive environment. It allows them to act out real-life situations, conflict, or inner feeling to gain insights, improve communication skills, and work through unresolved issues.

Psychodrama can be beneficial in fostering personal growth, and promoting emotional healing if its three variables: sociometry, psychodrama, and group psychotherapy are approached professionally. It might provide a distinctive means for mentally ill individuals to delve into their inner world, understand themselves better, and develop new perspectives on their challenges.

### III- Applied Theatre as a Restorative Stratagem

The psychological well being of community members is an important matter that attracts the attention of many scholars across the globe especially activists in the field of A. T. The President of the World Psychiatry Association Professor Dinesh Bhugra conducted a recent large-scale study (n=25,522) with his colleagues on psychiatric morbidity/ psychological disorder in the UK. He, accordingly, affirms that “The mental health of the nation was unlikely to be improved by treatment with psycho-tropic-medication alone” Hankir, Kirkcaldy, Carrick, Sadiq and Zaman (2017: 196). That is, pharmaceutical medicines cannot result in the psychological well being of people with psychiatric morbidity.

Therefore, it has become urgent to think about alternative therapeutic approaches that reconsider the wellbeing and safety of mentally ill patients. As a result, many performed arts have gained fame from the part of physicians to heal people suffering from psychological problems. There is a confirmation that art therapy, “Possesses the power to heal psychological wounds” (Hankir, et. Al, 2017: 196). Drama therapy as a treatment modality can hugely help in the recovery of the psychologically ill person. The well being of community members is an important matter that attracts the attention of many scholars across the globe and the pharmaceutical medicines solely cannot result in the psychological well being of people with psychiatric morbidity.

A number of attempts in recent years were made to deal with the issue of mental disorder in a different way. In this context, worth mentioning is the experience of Teater Vildenei, which is a theatre company that has been part of the rehabilitation program for mental health service users in Oslo since 1995. The study was conducted in 2018 with four mentally ill people, Elida, William, Nora and Aline, to identify the potential relationship between participation in theatre and mental health recovery.

#### 1- The Voiceless Elida

Elida is a 70 years old woman who has a complex history of mental health problems and “for 10 years she was a ‘revolving door patient’ at a psychiatric ward in Oslo. For much of this time, she was hospitalized”. The woman had never had a theatre experience before joining Teater Vildenei in 1998 where she developed a new identity, gained voice and confidence, instilled self esteem, and empowered herself socially. Theatre was effective for her because it “has forced her to actively fight her desire to be heard and seen”.

Through theatre, the woman was able to develop “a more confident voice and a more confident presence in the world”; raising her voice in public was impossible until she challenged her illness and performed roles on stage, which was for her “life’s great victories” (op. cit, 2018: 50). Thanks to participatory theatre, Elida has become sensitively attached to the group and proud of her story and experience. She has become more flexible and publically discloses that she has a brother who is mentally ill too.

#### 2- William’s Struggle against Social Anxiety

Social anxiety is a common mental health condition characterized by intense fear or anxiety in social situations. William is a victim whose social life has been greatly impacted. He is a man in his 30s. He had suffered from social anxiety and been a patient at a District Psychiatric Centre in Oslo before he joined Teater Vildenei in 2005. His main interest was to confront his social anxiety; therefore, he was introduced



to the theatre company mentioned earlier. Theatre has been important for him because it has enabled him to “become more secure in himself...confront his social anxiety and socialize with others”. (op. cit)

Theatre has changed his social behavior into better. Taking roles in front of a public has made it easier and likely possible for him to talk to community members outside the theatre which makes his social network larger. William thinks that he would not have been where he is today if he had not participated in theatrical performances. Acting makes him very motivated. He describes the applause after a performance as “a magical experience that gives him optimism, self-confidence and courage to be more active” (op. cit).

### 3- Nora: Is Theatre an Extra or a Requisite?

Nora is another female interviewee in her 80's. Her life was full of physical and psychological abuse. She suffered a lot from different traumas which led to her depression and social isolation; however, she was strong enough and challenged her life circumstances. She managed to join a theatre group for 16 years. The woman considers theatre as a “positive antidote to all the traumatic and sad experiences that she has had in her life” (op. cit). Thanks to Teater Vildenvei, Nora's self worth has increased, and her confidence has grown remarkably. Her participation in theatrical performances has provided her with protective tools to actively act in society.

### 4- Teatre Vildenvei: towards Aline's Visibility

Aline is a female in her late 60's. She used to suffer from different mental disorders, including: depression, exhaustion, and other problems. During her illness, she “wanted to hide and not see anyone. Her favorite activity was to lay on the sofa, staring at the ceiling” (op. cit). She was introduced to Teater Vildenvei in 2002 because she had refused to take medical treatment. Theatre activities have positively influenced her life. In the theater group, it was impossible for her to hide from the public; she had to face the audience on a regular basis. She, accordingly, became visible, audible, and less self centered. Teater Vildenvei has provided Aline with the best “place in the world; a place where she feels valued and accepted” (Torrissen and Stickley, 2018: 52). It has given her a task to perform and a role to fulfill.

### - Conclusion

It is proven that “psychotropic drugs kill more than half a million people every year aged 65 and above in the western world” Gotzsche (2015: 310). To this end, psychiatric drugs are harmful and cannot improve the physical and mental conditions of people with an abnormal psychological state. On the other hand, arts-based therapies can, nowadays, act as effective psychiatric alternatives that can help in achieving therapeutic goals and catharsis. Kirk (2015), in this vein, affirms that integrated arts approach should be used to cultivate awareness, emotional growth and improve relationship to self and other.

Using applied theatre to help people with mental illness can have significant implications. This form of therapy allows mentally sick individuals to discover and express their thoughts, emotions, and experiences in a secure, inventive, and resourceful environment. It can help participants gain insights into their own behaviors, relationships, and challenges by role-playing situations and exploring different perspectives. Applied theatre can also improve life-skills, develop communication skills, build self-confidence, and promote emotional healing through the power of both variables: storytelling and performance. Overall, it offers a unique and effective way to address mental health issues and promote personal growth and healing.



## References

- Amatruda, M. J. (2003). "The Magic Carpet Ride: Psychodrama Methods with Latency-Age Children". In J. Gershon. *Psychodrama in the 21<sup>st</sup> century. clinical and educational applications* (pp. 117- 134). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Aristotle. (1954). *Aristotle's rhetoric and poetics*. New York: The Modern Library.
- Bailey, S. (2006). "Ancient and Modern Roots of Drama Therapy" . In S.L. Brooke. *Creative Arts Therapies Manual: A Guide to the History, Theoretical Approaches, Assessment, and Work with Special Populations of Art, Play, Dance, Music, Drama, and Poetry Therapies* (pp. 214-222). Library of Congress Catalogue.
- Beckerman, B. (1990). *Theatrical presentation: performer, audience and act*. New York, NY: Routledge.
- Bing, R K. (1981). "Occupational therapy revisited: A paraphrastic journey". *American Journal of Occupational Therapy*, 35, 499-518
- Boal, A. (1985). *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communication Group.
- Cockerham, W. C. (2000). *Sociology of Mental Disorder*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cruz, A., Sales, C. M. D., Alves, P., Moita, G. (2018). The core techniques of Morenian psychodrama: a systematic review of literature. *Frontiers in Psychology*, 9(1263), 1-11 doi: 10.3389/fpsyg.2018.01263 retrieved from [file:///C:/Users/acer/Downloads/The\\_Core\\_Techniques\\_of\\_Morenian\\_Psychodrama\\_A\\_Syst%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/The_Core_Techniques_of_Morenian_Psychodrama_A_Syst%20(1).pdf) on 11th July, 2019.
- Gøtzsche, P. C. (2015). *Deadly psychiatry and organised denial*. People's Press.
- Hankir, A., Kirkcaldy, B., Carrick, F. R., Sadiq, A., & Zaman, R. (2017). "The Performing Arts and Psychological Well-Being". *Psychiatra Danubina*, 29(Suppl 3), 196-202.
- Kirk, J.C. (2015). *Dramatherapy with women survivors of domestic abuse: a small-scale research study*; 37:1,28-43, DOI:10.1080/02630672.2015.1101480
- Lipman, L. (2003). "Triadic System: Sociometry, Psychodrama, and Group Psychotherapy". In J. Gershon. *Psychodrama in the 21<sup>st</sup> century. clinical and educational applications* (pp. 3- 14). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: the gift of theatre*. New York, NY: Macmillan.
- Peloquin, M. S. (1989). "Moral treatments: contexts considered". *The American Journal of Occupational Therapy*, 43(8), 537-544. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/0212/9d9b464192b4345b05aa5ea79fb69eeb1dd4.pdf> on 10th July, 2019.
- Prendergast, M., Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: international case studies and challenges for practice*. Bristol / Chicago, Intellect.
- Prentki, T., & Preston, S. (2009). *The applied theatre reader*. Abingdon: Routledge.
- Thakur, P. B. (2013). "Theatre for development in Indian: an

interospection, global media". *Journal Indian Edition*. 4(2), 1-12. Retrieved from [https://www.caluniv.ac.in/global-media-journal/COMMENTARY-DEC%202013/Commentary\\_9\\_Priyam\\_Basu\\_Thakur.pdf](https://www.caluniv.ac.in/global-media-journal/COMMENTARY-DEC%202013/Commentary_9_Priyam_Basu_Thakur.pdf) on 16th March, 2017

Thompson, J. (2003). *Applied Theatre: bewilderment and beyond*. Oxford. Peter lang.

Thompson, J. & A. Jackson. (2006). "Applied theatre/drama: an e-debate In 2004": viewpoints. *Research in Drama and Education*. 11(1), 90–95. Doi. 10.1080/13569780500437960

Torrissen, W., & Stickley, T. (2018). Participatory theatre and mental health recovery: a narrative inquiry. *Perspectives in public health*, 138(1), 47-54.



يشكل هذا الكتاب ثمرةً علمية قيّمة لـسِمْنار المؤتمّر الدولي التاسع عشر للمجتمع التربوي الذي انعقد في أنطاليا خلال الفترة من 4 إلى 8 نوفمبر 2025، بتنسيق من مجموعة سايبيلدر ودعم أكاديمي من جامعتي ماردن أرئوكلو (تركيا) وقرطاج (تونس). وقد جمع هذا الحدث نخبة من الباحثين من تركيا وأحد عشر بلداً آخر، مما أتاح فضاءً حيويًا لتبادل الخبرات ومناقشة قضايا التربية في سياقات متعددة.

يضم هذا الكتاب مجموعة من الأبحاث التي تناولت أحدث الاتجاهات في التعليم، من التكنولوجيا التربوية والتعليم اللغات إلى سياسات التعليم المستدام والإرشاد النفسي والتربية الخاصة. ولا يُعدّ مجرد تجميع لأوراق علمية، بل مرجعاً يعكس تنوع التجارب وتكامل الرؤى بين الباحثين.

نأمل أن يقدّم هذا العمل إضافة نوعية للباحثين والممارسين، وأن يساهم في تعزيز جسور التعاون العلمي الدولي في ميدان التربية.



ISBN - 978-625-98855-9-9