البحث الأول:

" برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع "

إعـــداد :

د/ إيمان حسنين محمد عصفور
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية البنات جامعة عين شمس

" برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع "

د / إيمان حسنين محمد عصفور

• **مستخلص الدراسة**:

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع. ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، ومقياس الذكاء الأخلاقى، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي، وتم تدريس البرنامج على عينة من طالبات الفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس، وبعد تطبيق أدوات القياس قبليا وبعديا، وإجراء التحليلات الإحصائية، أشارت النتائج إلي فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.

الكلمات المفتاحية: المدخل الإنساني . الذكاء الأخلاقى – مهارات التواصل الصفي.

A program in education through love based on the principles of the humanistic approach for developing moral intelligence and classroom communication skills among Philosophy and Sociology student teachers

Abstract:

This study aimed at identifying the effect of a program in education by love based on principles the humanistic approach to develop moral intelligence and classroom communication skills among Philosophy and Sociology student teachers. To achieve this, a program in education through love based on the humanistic approach was prepared .In addition, tools of the study that included a Scale of Moral Intelligence, and a Classroom Communication Skills' Observation Checklist were prepared by the researcher. The program was taught to the second year Philosophy and Sociology student teachers at the Girls' College in Ein Shams. The tools were administered to them before and after teaching the program. The results of the study showed that the program in education by love based on principles of the humanistic approach was successful in developing moral intelligence and classroom communication skills among Philosophy and Sociology student teachers.

• **مقدمة** :

تمثل الأخلاق أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة البشرية، والتي تعمل على ضبط سلوك الإنسان وتنظيمه في مجالات الحياة المختلفة. ويختص الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى بحمل أمانة القيم الخلقية ، التي تسمو به فوق المستوى المادى البحت. وتنادى جميع الأديان بالتحلى بفضائل الأخلاق، وتنظيم العلاقات بين البشر، بل وعلاقة الإنسان بنفسه، ويتميز الإنسان المتحضر بالسلوك الراقى الذى تعود أصوله إلى بنائه الأخلاقي. ولأهمية الأخلاق ورفعة مكانتها ذكرها المولى عز وجل في قرآنه الكريم لمدح خُلق رسول الله صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: "وإنك لعلى خُلق عظيم" (سورة القلم/ ٤)، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

وفي الوقت الذى يرى فيه الكثيرون أن العلم التطبيقى وما يشتمل عليه من نظريات واكتشافات شرط ضرورى للتقدم المادى، فإن الأخلاق وما تحتويه من قيم فاضلة ومبادئ سامية لا تكون أساسا للتقدم الروحى فحسب ، بل إنها ضرورة حتمية للرقى والتحضر البشرى بمختلف آفاقه. والأخلاق كلمة مرتبطة في الواقع بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي كلمة تحمل في مضمونها عادات وقيم وأفعال معينة ينبغى للإنسان التحلى بها في حياته (أبو بكر إبراهيم، ١٩٩٥،٢١:١٧). وقد احتلت التوجهات الخلقية مكانة سامية ومتقدمة في الحضارة المصرية القديمة في عصر بناة الأهرام، حيث ساد الاعتقاد بأن حق كل فرد في التحلى بالأخلاق الفاضلة يمكن أن يقوم على أساس النهج والسلوك اللذين يعامل بهما أفراد أسرته، ومن التعاليم والنصائح التي تحث على الأخلاق ما يلى: "إذا كنت تبحث عن أخلاق من تريد مصاحبته فلا تسأله، ولكن اقترب منه، وكن معه منفردا.. وامتحن قلبه بالمحادثة، فإذا أفشى شيئا قد رآه، وأتى أمرا يجعلك تخجل له، فعنئذ احذر حتى في أن تجاوبه.. كن صبوح الوجه ما دمت حيا" (سعيد إسماعيل، ١٩٩٦، ١٢٣، ١٢٥).

واعتبرت الأخلاق منذ نشأة الفكر الفلسفي مبحثاً أساسياً من مباحث الفلسفة، واهتم الفلاسفة على مر العصور بتخصيص مكان هام للأخلاق في مذاهبهم الفلسفية، على اعتبار أن الفلسفة تبحث في القيم الثلاثة الأساسية، وهي "الحق، والخير، والجمال" (السيد محمد بدوى، ٢٠٠٠). وتعد الأخلاق فرعا من فروع الفلسفة يطلق عليه "فلسفة الأخلاق"، ومن أوائل الفلاسفة الباحثين في الأخلاق فلاسفة اليونان. يقول "سقراط": "الفضيلة علم والرذيلة جهل" حيث رأى "سقراط" أن فهم طبيعة الخير شرط ضرورى لممارسة حياة الفضيلة وكانت حجته في ذلك أن الفرد لا يفعل الشر حبا في الشر ذاته، ولكنه قد يُخطئ التقدير فيُقبل على الشر ظنا منه بأنه الخير، وعندئذ يكون خطأه الخلقى ناجما عن جهل بطبيعة الخير. وتبعا لذلك فقد ذهب "سقراط" إلى أنه في الإمكان تعلم الفضيلة ما دامت الفضيلة هي المعرفة. وقد سار "أفلاطون" على نهج أستاذه "سقراط" فقال إن العلم بمسائل الأخلاق جوهرى لممارسة حياة الفضيلة، ولكنه ذهب إلى أن العلم هنا علم ميتافيزيقى ينصب على معرفة "المثل"، وفي مقدمتها جميعا "مثال الخير. أما "أرسطو" فقد تصور الأخلاق على أنها علم عملى يبحث في أفعال الإنسان من حيث هو إنسان، ويهتم بتقرير ما ينبغى عمله وما ينبغى تجنبه، لتنظيم حياة الموجود البشرى وتدبيرها على أحسن وجه. ويقرر "أرسطو" أن الأخلاق نشاط إنسانى يختص به الإنسان ويتميز به بوصفه كائنا شخصيا يتمتع بنعمة العقل. وفي العصر الحديث اهتم "كانط" بدراسة الأخلاق، وقال: "شيئان لا يفتآن يبعثان في النفس الإعجاب والروعة: السماء المرصعة بالنجوم من فوقى، والقانون الخلقى في باطنى". (زكريا إبراهيم، ١٩٨٠، ٥، ٤٧، ٤٨، ١٤٤). وقد صور "ديكارت" الأخلاق بالثمار حيث قال: "إن العلوم جميعها أشبه بشجرة جذورها الميتافيزيقا وجذعها الفيزياء وفروعها الكيمياء والفلك والطب، أما ثمارها فهي علم الأخلاق" (أبو بكر إبراهيم، ١٩٩٥، ٢٥). ونظرا لأهمية الأخلاق في تشكيل حياة الإنسان واستقامتها، وتأثيرها في تنظيم سلوكه، فقد اهتم بها التربويون وعلماء النفس، ومنهم "ميشيل بوربا" Michele Borba الذى نشأ على يدها منظور

الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence. حيث لاحظت "بوربا" من خلال عملها بالمؤسسات التعليمية المختلفة ارتفاع معدل الإحصاءات والبيانات، التي تعكس العديد من المآسى حول الجرائم والعنف المتنامى لدى الأطفال والشباب، وعدم الاحترام المتزايد للوالدين والمدرسين، لذلك قامت بطرح منظور جديد . مستمد من نظرية الذكاءات المتعددة "لجاردنر" . أطلقت عليه الذكاء الأخلاقى. وعرفته بأنه: "القابلية لفهم الصواب من الخطأ، مما يعنى أن تكون لدينا قناعات أخلاقية صحيحة نسلك من خلالها، كالقابلية لإدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن تنفيذ النوايا القاسية، والسيطرة على الدوافع، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الأحكام، وتقبل الفروق وتقديرها، وتمييز الخيارات غير الخلقية ، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بحب واحترام.(Borba, 2001) ، (إيمان عباس، ٢٠١١، ٢٠٥)

ويعد الذكاءِ الأخلاقى مطلباً ضرورياً للمعلم عامةً، ومعلم الفلسفة والاجتماع خاصة، حيث يؤدى ضعفه إلى تواجد مشكلات عديدة بين المعلم وتلاميذه، إذ تطالعنا الصحف والبرامج الإعلامية بكثير من حوادث العنف المتبادل بين المعلمين والتلاميذ مما يعكس التدنى الأخلاقى في علاقة المعلم بالتلميذ، والشواهد عديدة على ذلك، منها التقرير الذى رصده المجلس القومى لحقوق الإنسان من حالات العنف التي شهدتها المدارس في مصر وطغت على العملية التعليمية في الشهر الأول من العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣، إذ اعتمد هذا التقرير على (٢١) صحيفة خلال هذه الفترة، منها: (الأهرام، والأخبار، والجمهورية، والمساء، والمصرى اليوم، والدستور، واليوم السابع، والتحرير، والشروق، والوفد، ونهضة مصر، والأحرار.....إلخ). وتضمن التقرير عددا من الانتهاكات داخل المدارس المصرية، من ضمنها حالات الإعتداء والعنف الموجه من المدرسين ضد التلاميذ، أو العكس من التلاميذ ضد المدرسين، حيث كشف التقرير عن تنوع حالات العنف، وهو مؤشر خطير ينذر بتردى الأوضاع التعليمية، ويمثل خطورة أخلاقية على المجتمع (شبكة MCN الإخبارية،٢٠١٣).

ولذا تبرز الحاجة إلى الاهتمام بالذكاء الأخلاقى الذى يمكن تعلمه وتنميته إذا تم تنشئة الأجيال بشكل واع على أهمية التأثير الخلقى في تفكيرها ومعتقداتها وسلوكياتها (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ١). وقد رأى كلاركين" Clarken (٢٠٠٩) أن الذكاء الأخلاقى يتضمن الطريقة التي نفكر ونشعر ونسلك بها، ومعرفة الصواب والخطأ والسلوك بمقتضى ذلك، وأنه يتألف من المعارف، والأمانى، والرغبات، وقوة الإرادة. كماعرفا الشخص الأخلاقى Moral Person بأنه: "الشخص الذى يحترم الآخرين ويوقرهم، ويهتم بسعادتهم، ويتمنى لهم الخير، ويقوم بمسئولياته الاجتماعية، ويتخذ القرارات الخلقية التي تراعى مصالح الآخرين، ويبحث عن الحلول السلمية للصراعات". (Clarken , 2010, 4)

وقد أكدت "بوربا" Borba (٢٠٠١، ٢٦) على أن الأخلاق تُبنى على الحب، وعندما تُبنى العلاقة مع النشء على الحب، تكون هناك قناة قوية للتأثير عليهم في عالم يحيطهم بسلوكيات سيئة، وبالحب يكون الأثر أعمق في نفوسهم. ويرى "زكريا إبراهيم" (د. ت، ٣٢) أنه إذا كان الفلاسفة التقليديون قد درجوا على اعتبار القيم ثلاثا، ألا وهي الحق والخير والجمال، فإن الفيلسوف المعاصر لم

يجد حرجاً في أن يضيف إلى هذه الثلاث قيمة رابعة، ألا وهي "الحب". والحب هو الذى يخلع على تلك القيم الثلاث كل ما لها من قيمة، إذ ماذا عسى أن يكون الحق دون حب الحق؟ وماذا عسى أن يكون الخير دون حب الخير؟ وماذا عسى أن يكون الجمال دون حب الجمال؟ إن قيم الحب والخير والجمال تعد حلا للصراعات الإنسانية، وتحد من الشعور بالإحباط والقلق واليأس. وعن طريق الحب يتحقق الهدوء النفسي، ويرتفع تقدير الذات، وتنضبط الانفعالات، وتُحجب الكراهية، والأنانية، والعُجب بالذات.

ويرى "إريك فروم" (٢٠٠٠، ٢٨) أن الحب قوة فعالة في الإنسان، تقتحم الجدران التي تفصل الإنسان عن رفاقه، والتي توحده مع الآخرين، ليجعله يتغلب على الشعور بالعزلة والإنفصال. ولا يقتصر الحب على التعلق بشخص معين، إنما هو موقف واتجاه للشخصية يحدد علاقة الشخص بالعالم ككل، لا نحو "موضوع" واحد للحب. والحب نشاط، وليس شعورا سلبيا . إنه القوة وليس الضعف . ويتمثل الطابع الإيجابي للحب في كونه يمثل العطاء، ويتضمن عناصر رئيسية معينة شائعة في جميع أشكاله، وهي: الرعاية، والمسؤولية، والاحترام، والمعرفة.

ولا شك أنه إذا شاعت التربية بالحب في الأجواء التعليمية، يكون لها مردود إيجابي على التلاميذ، ويؤكد "سعيد إسماعيل" (١٩٩٥، ٣٣:٣٧) على أهمية الحب في العملية التربوية، فيرى أن الحب يبني، والكراهية تهدم، والحب يشيع الجمال والراحة والطمأنينة، ويقيم الجسور، ويُشع دفئا يربط بين الناس، أما الكراهية فتشيع القبح والعذاب والقلق والحيرة. ويقول: "هل نبالغ عندما ننسب إلى الحب فعل السحر التربوى إن صح هذا التعبير؟ إن الحب في مظهر من مظاهره عطاء. وعندما تتعامل الأم ويتعامل الأب ويتعامل المعلم مع الأبناء بالحب الناضج العاقل، يجد نفسه بالتبعية أمام واجبات لا حصر لها، كلها تصب في مصب بناء بشرى، على أقوى ما تكون الأسس، وعلى أجمل ما تكون الصورة، ولغاية أنبل ما تكون الغايات. وهذا كله يسهل عملية التربية، ولن تكون نصائح الأب والأم والمعلم مجرد (كلام) جاف، وواجب ثقيل، ينتهي أثره بالانتهاء من ترديده، وإنما يصبح وكأنه (رغبات) للأبناء أنفسهم، تجئ على ألسنة أولياء الأمور".

والحب ليس ترفاً، بل هو ضرورة مُلحة خاصة في مجال العلاقات الإنسانية، ومن ضمنها علاقة المعلم بطلابه، وذلك باعتبار الحب الأساس الذى تقوم عليه سائر العلاقات السوية بين البشر. حيث تقع على كاهل المعلم مسؤولية كبيرة في هذه الناحية، إذ لا تقتصر مهمته على نقل المعارف إلى أذهان الطلاب، بل وأيضا تكوين شخصياتهم وتربيتها، والتعاطف مع مشاعرهم ومشكلاتهم، وتعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم بطرق إيجابية، والتعامل معهم بطرق تحترم ذواتهم وتمنحهم الثقة بالنفس وتكسبهم الفضائل الخلقية . ولتحقيق ذلك لابد من توافر نوع من التربية يسمى "التربية بالحب"، تستند دعائمه على مبادئ إنسانية تتضح مظاهرها في: حب المتعلم واحترام شخصيته والتعاطف معه، واستحضار الحب ووسائله في التواصل بين المعلم والمتعلم خلال المواقف التعليمية، والاستعانة بطرق تدريس تشجع المتعلم على المبادأة والتفاعل

والتعاون، واستخدام وسائل وأنشطة تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يُشعر المتعلمين بالود والاحترام والطمأنينة، ويجعلهم متقبلين للمعلم وللمواد التي يُدرسها لهم، ومنها الفلسفة والاجتماع، التي تحتاج إلى بذل جهد كبير من قِبل المعلم لطبيعة هذه المواد التي تتطلب المثابرة، وتقريب المعلومات لأذهان المتعلمين بأمثلة حياتية توضح أهمية هذه المواد وكيفية الإستفادة منها في أوجه الحياة المختلفة، وشحذ تفكيرهم وتشجيعهم على ممارسة أنواع مختلفة من التفكير. ولا يتحقق ذلك إلا بوجود معلم مربى بالفعل يتحلى بفضائل أخلاقية وقدرة على التواصل مع المتعلمين بصورة صحيحة.

وإذا كان الذكاء الأخلاقى، والتربية بالحب أسساً مهمة للتعاملات السوية القائمة بين المعلم والتلميذ، وتحقيق نتائج إيجابية في العملية التعليمية، فلابد من إقامة جسور تواصل قوية بينهما، ولتحقيق ذلك يجب توافر لغة تواصل واضحة لفظية وغير لفظية خلال التعاملات الصفية، مما يستوجب الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي Classroom Communication Skills. وتشمل: التواصل اللفظى الذى يضم كل أنواع الاتصال التي تستخدم فيها الألفاظ المنطوقة، والرموز الصوتية التي تشير إلى أشياء محددة في عملية التعلم، والتي يستقبلها المتعلم بحاسة السمع. كما تشتمل على التواصل غير اللفظى الذى يعتمد على لغة خاصة غير منطوقة، مثل لغة الإشارة – والإيماءات- التي تعد لغة منظورة تدعم التعبير الشفوى، وتؤدى دورا كبيرا ومؤثرا في دعم الفكرة أو توصيل الإحساس. وقد كشفت الدراسات الحديثة عن قدرة العين الفائقة في توصيل المعانى والأحاسيس، حيث يتعلم الطالب ٨٣٪ بواسطة البصر، بينما يتذكر ٣٠٪ مما يراه، و٥٠٪ مما يراه ويسمعه (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ٣). وتشمل أيضا التواصل السمعى الذى يتطلب حُسن الإستماع للمتعلم، وتجنب مقاطعته، وإظهار التفهم التام لما يطرحه.

والفرق الأساسى بين معلم وآخر في توصيل نفس الدرس للمتعلمين، هو الطريقة التي يتبعها كل منهما في التواصل معهم، فقد يتبع الأول الطرق الإيجابية لتحقيق نجاح عملية التعلم، كاستخدام اللغة الواضحة والتعبيرات اللفظية وغير اللفظية الصحيحة أثناء الشرح، في حين لا يستخدم المعلم الثانى نفس الطرق (Churches, 2013). كما يتطلب التواصل الصفي الثقة والاحترام والصبر، ويجب على المعلم توفير بيئة تعليمية تتبتعد عن جو التهديد والعنف، وتتيح للمتعلمين الفرصة لممارسة مهارات التواصل الفعال، وتُشعرهم بالراحة والإطمئنان (Ungureanu, 2011).

ويعد التدريس سلوكاً قبل أن يكون تقديماً للمعلومات، وللأسف غالباً ما تركز المدارس والجامعات على تقديم الجوانب المعرفية، وتغافلتِ عن الجوانب الوجدانية التي تعد من أهم مكونات الشخصية الإنسانية. ونظرا لأهمية توافر الذكاء الأخلاقى لدى الطالب المعلم، وضرورة تمكنه من مهارات التواصل الصفي، كان لابد من البحث في النظريات والمداخل التربوية والنفسية عن اتجاه فكرى يؤكد على الاهتمام بالمتعلم من جميع الجوانب، وقد يسهم في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي. ومن المداخل الحديثة التي قد تحقق ذلك "المدخل الإنساني" Humanistic Approach.

ويهتم المدخل الإنساني بالمتعلم ككل بأبعاده العقلية والوجدانية، ويهدف إلى "تحقيق الذات" للمتعلم، والاهتمام بمشاعره. ويرى عالم النفس "أرثر كومبس" Arthur Combs أن الطالب يتكون لديه "مفهوم الذات" تجاه نفسه من عدة جهات، منها قواعد الفصل، والأسرة، وكل شئ يحدث يكون له تأثير عليه (Chandreshwar, 2000,2).

ويؤسس المدخل الإنساني على احترام شخصية الفرد وحريته، والحفاظ على كرامته، ومراعاة اهتماماته وحاجاته. ويهدف التعلم مفقا لمبادئ المدخل الإنساني بصفة أساسية إلى تحقيق الذات والاستقلالية للمتعلم، وتشجيع الدافعية الداخلية، وتضمين ذلك وانعكاسه في المنهج، وطرق التدريس، وأساليب التعلم (Potrovska, 2012, 1).

وقد أشار "روجرز" Rogers (١٩٨٣) أشهر مؤسسى المدخل الإنساني إلى أن قدرات المعلم ومهاراته الاجتماعية تشكلان عوامل رئيسية في عملية التعلم، وأن التلاميذ يتعلمون بطريقة أفضل عندما يشعرون بالاهتمام والصدق من جانب المعلم. وقد ركز "روجرز" على ثلاث جوانب مهمة لسلوك المعلم الفعال داخل الفصل، وهي: الصدق والحقيقة، والإثابة والقبول والثقة، والتفهم بتعاطف. وهذه الجوانب تساعد على سيادة روح الود بين التلاميذ، وتزيد من فرص التحاور وطرح الاسئلة بطريقة أفضل (كريمان بدير، ٢٠١١، ٨٤).

ويرى "موسكويتز" Moskowitz (١٩٧٨): "أن التعلم الفعال هو التعلم المؤثر، والذى يساعد على تنمية العلاقات الجيدة، والتعلم وفقا للمدخل الإنساني هو طريقة تؤكد على: الاكتشاف الذاتى، وتقدير الذات، وفهم الذات، كما يؤكد على الاهتمام الأكبر بالآخرين، وبأنفسنا. (Chandreshwar, 2000, 2). كما يرى "جورج إساك" Issac (١٩٩٥) أن هناك فروقا بين الفصل في التعلم التقليدى، وأطلق عليه "الفصل الميت"، والفصل في ظل المدخل الإنساني، وأطلق عليه "الفصل الحى"، حيث رأى أن التعلم التقليدى يركز على الطرق الآلية والطقوس الروتينية الزائدة والكسل والضجر، ودور المعلم تلقينى وأتوماتيكى، ويمثل الطلاب الوعاء الذى يتسلم المعلومات ويخزنها. أما "التعلم الحى" في ظل المدخل الإنساني فيستند في مجمله إلى النشاط والفاعلية، ويتعلم الطلاب بطريقة حقيقية تتسم بالحماس، ويُعامل كل طالب باحترام، وبطرق تتوافق مع احتياجاته واهتماماته وقدراته، ويشتمل التعلم على المشاعر والعواطف والخبرات الحياتة للمتعلمين (Chandreshwar,2000,2)، (Karthikeyan,2013, 2).

- **الشعور بالمشكلة** :

إن صعوبة أحداث الحياة المعاصرة وتعقدها أدى إلى تصدع في بنية المجتمع ومنها الجوانب الخلقية ، فضعفت قيم التعاطف والتسامح والعدل والاحترام، مما أدى إلى تغيب الضمير، فازدادت معدلات الجرائم والحوادث التي تطالعنا بها مختلف الصحف والنشرات الإخبارية يوميا، ومنها مشكلات العنف المتبادل والفظاظة في التعاملات بين المعلمين والتلاميذ، مما أدى إلى عدم الاحترام والتطاول اللفظى والبدنى بينهما، ويرجع ذلك بشكل كبير إلى التدنى الأخلاقى، وافتقاد القدوة، مما يتسبب في تكوين صورة سلبية عن المعلم في أذهان

المتعلمين، وضعف مهارات التواصل بينهما، ويؤدى إلى صعوبة تحقيق التفهم الحقيقى لحاجات التلاميذ ومشاعرهم، وبالتالى يقل المردود التعليمى المرجو تحقيقه. ولذا تبدو الحاجة ماسة إلى تنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالب معلم الفلسفة والاجتماع، لإعادة بناء أساس أخلاقى يسير في هداه أثناء تعاملاته الصفية والحياتية مع المتعلمين، ويقوم على حسن التواصل والتفهم معهم، ويهتم بجميع جوانب شخصياتهم، ويحترم إنسانيتهم وكرامتهم ومشاعرهم، بما يؤدى إلى تحقيق مردود إيجابي على الناحيتين الشخصية والتعليمية.

ومن الأمور التي دفعت الباحثة إلى الاهتمام بإجراء البحث الحالى ما يلى:

- شيوع صور من الإنفلات الأخلاقى بالمجتمع نتيجة للأحداث الاجتماعية والسياسية المتلاحقة، والتي أثرت على عدة فئات بالمجتمع، ومنها المعلمين والتلاميذ.
- افتقاد علاقات المودة والتفهم والتعاطف بين المعلمين والتلاميذ، حيث اتضح ذلك بجلاء من خلال المواد الإعلامية المختلفة، مما يشير إلى ضعف مهارات التواصل بينهم، ويُعرقل سير العملية التعليمية، ويُنذر بمخاطر مجتمعية عديدة.
- أهمية صقل جوانب إعداد الطالب معلم الفلسفةِ والاجتماع من النواحى الإنسانية والخلقية والتواصلية، لكونها أركانا رئيسية تؤثر في كافة تعاملاته السلوكية المستقبلية سواء على المستوى الشخصى أو الاجتماعى أو المهنى.
- ندرة الدراسات في مجال إعداد الطالب معلم الفلسفة والاجتماع التي تناولت العلاقة بين المدخل الإنساني وكل من الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي.
- ملاحظة الباحثة من خلال تعاملها مع الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، لافتقاد الكثير منهن إلى ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.
- للتثبت من الأمر والتأكد منه، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (١٥) طالبة معلمة بالفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع، وشملت الآتى:
  - ✓ استبانة الذكاء الأخلاقى: استهدفت تحديد مستوى ممارسة الطالبات المعلمات لفضائل الذكاء الأخلاقى، وتكونت من (٣٣) بند موزعة على ستة أبعاد (من إعداد الباحثة)، (ملحق ١).
  - ✓ استبانة مهارات التواصل الصفي: استهدفت تحديد مستوى ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات التواصل الصفي، وتكونت من (٢٧) بند موزعة على ثلاث مهارات (من إعداد الباحثة)، (ملحق ٢).

وأشارت نتائج تطبيق الاستبانتين إلى ما يلى:

- ضعف مستوى الطالبات المعلمات في ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى التي شملتها الاستبانة، حيث كانت النسب كالآتى: التعاطف ٣٥٪، والضمير ٣٠٪، وضبط الذات ٢٠٪، والاحترام ٣٠٪، والتسامح ٢٠٪، والعدل ٢٥٪.
- ضعف مستوى الطالبات المعلمات في ممارسة مهارات التواصل الصفي التي شملتها الاستبانة، حيث كانت النسب كالآتى: التواصل اللفظى ٣٠٪، والتواصل غير اللفظى ٢٥٪، والتواصل السمعى ٢٠٪.

- **مشكلة البحث**:

تتمثل مشكلة البحث الحالى في وجود ضعف لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي، مما قد يكون له الأثر السئ على المستقبل المهنى للطالبة المعلمة، ويتسبب في توتر العلاقة وضعفها بين الطالبة المعلمة وتلاميذها، مما يعوق تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفلسفة والاجتماع. ولذا يستوجب الأمر إعداد برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني، لما يمكن أن يسهم به في تنمية قدرات الطالبة المعلمة على ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى، واكتساب مهارات التواصل الصفي. ولمعالجة هذه المشكلة يحاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى: **كيف يمكن بناء برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟**

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسى الأسئلة التالية:

- ما أسس بناء برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني للطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟
- ما مكونات برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني للطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟
- ما فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟
- ما فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟

- **فروض البحث**:

يحاول البحث الحالى التحقق من صحة الفروض التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية.
- يتسم برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني بالفاعلية في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالى إلى الآتى:

- الكشف عن فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.
- التعرف على فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التواصل الصفي.
- التأكيد على أهمية التربية بالحب في ضوء مبادئ المدخل الإنساني كتوجه تربوى مهم يُشجع الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع على حُسن التعامل والتواصل مع التلاميذ.

- **حدود البحث**:

يلتزم البحث الحالى بالحدود التالية:

- مجموعة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع.
- تطبيق البحث في كلية البنات جامعة عين شمس.
- تدريس البرنامج، وتطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٣/ ٢٠١٤.
- ستة أبعاد للذكاء الأخلاقى، وثلاث مهارات للتواصل الصفي.

- **منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالى على منهجين، وهما:

- المنهج الوصفي التحليلى: تم استخدامه عند وصف وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.
- المنهج التجريبى: تم استخدامه في الكشف عن فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالى في ما يمكن أن يسهم به لكل من:

- الطلاب المعلمين: استحضار قيمة الحب ووسائله الإنسانية والخلقية في تربية وتعليم التلاميذ، والتواصل معهم بطرق صحيحة تأسيساً على مبادئ المدخل الإنساني، كما يسهم في ارتقاء مستوى الذكاء الأخلاقى لديهم، وذلك من خلال ممارسة الفضائل الخلقية الخاصة به مهنيا وحياتيا.
- القائمين على إعداد برامج المعلمين: توجيه اهتمامهم إلى أهمية تضمين المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي ضمن برامج إعداد المعلمين.
- مخططى المناهج: يفيد في توجيه انتباههم إلى أهمية تضمين مبادئ المدخل الإنساني في تخطيط مقررات الفلسفة والاجتماع، والاهتمام بالنواحى الخلقية والتواصلية.
- الباحثين: تشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات حول المدخل الإنساني كمدخل حديث له آثاره الإيجابية على المستويات الإنسانية، والخلقية، والتواصلية.
- يعد البحث الحالى – في حدود علم الباحثة – الأول في مجال إعداد معلم الفلسفة والاجتماع الذى اعتمد على المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

حاول البحث الحالى الإجابة عن تساؤلاته من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

- أولاً: تحديد أسس بناء برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع. وتطلب ذلك مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك للوقوف على أساس علمى وفكرى يشمل كل من: المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.

- ثانياً: تحديد مكونات برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، وتمثلت مكونات البرنامج في العناصر التالية: الأهداف، والمحتوى التعليمى، والمواد والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والطرق والأساليب التدريسية، وأساليب التقويم، وأوراق العمل الخاصة بالطالبات المعلمات، ثم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين التربويين للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
- ثالثا: تحديد فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، مما تتطلب إعداد أدوات البحث، وتمثلت في الآتى:
- مواد تجريبية، وشملت ما يلى:
  - ✓ إعداد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني للطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.
  - ✓ إعداد أوراق عمل للطالبات المعلمات للقيام بالتدريبات والأنشطة المتعلقة بتدريس البرنامج.
- (٢) أدوات قياس، وشملت ما يلى:
  - ✓ مقياس الذكاء الأخلاقى. (من إعداد الباحثة)
  - ✓ بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي. (من إعداد الباحثة)

وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً على الطالبات المعلمات، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً على الطالبات المعلمات.

- رابعا: إستخلاص النتائج ومعالجتها إحصائيا، وتفسيرها، وتحليلها.
- خامسا: تقديم التوصيات والمقترحات.

- **مصطلحات البحث**:

تحددت مصطلحات البحث الحالى إجرائياً كما يلى:

- المدخل الإنساني: رؤية في الفكر وطريقة في التناول تؤكد على احترام شخصية المتعلم وتقدير مشاعره وجعله محور عملية التعلم، والاهتمام به من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية، وتوفير بيئة تعلم آمنة تساعده على تحقيق ذاته.
- التربية بالحب: هي أساليب تربوية يتبعها الطالب المعلم، تتطلب استحضار الحب: مظاهره، ووسائله في جميع التعاملات اللفظية والسلوكية مع المتعلمين، بهدف تهيئة مناخ تدريسي آمن يخلو من أساليب الضغط والتهديد، ويُشجع على التفكير، وتسوده علاقات الود والاحترام المتبادل.
- الذكاء الأخلاقى: القدرة على التمييز العقلى بين الصواب والخطأ والسلوك بمقتضى ذلك في جميع التعاملات من خلال التحلى بمجموعة فضائل أخلاقية تتمثل في: التعاطف مع الآخرين، واحترامهم، والتسامح إزاء أفعالهم، وتحكيم الضمير في العمل، والضبط الذاتى، والعدل في الحكم.
- التواصل الصفي: عملية تحدث في الموقف التعليمى بين المعلم والمتعلمين لتبادل المعلومات والأفكار والمشاعر، تتضمن تفاعل لفظى، أو غير لفظى، أو سمعى.
- مهارات التواصل الصفي: هي قدرة الطالبة المعلمة على: التواصل اللفظى من خلال استخدام اللغة المنطوقة بطريقة واضحة، وإيقاع صوتى متوازن ومتنوع أثناء الموقف الصفي، لتبادل المعلومات والأفكار بينها وبين المتعلم. والتواصل غير اللفظى من خلال استخدام اللغة الجسدية غير المنطوقة بطريقة تحقق

الهدف المرغوب من الرسالة، وبصورة تتفق مع الرسالة اللفظية وتعززها، كتعبيرات الوجه، والإيماءات، والإشارات، وحركات الجسم. والتواصل السمعى من خلال الإنصات بتركيز واهتمام لما يطرحه المتعلم، وتجنب مقاطعته أو التشويش عليه، وترجمة أفكاره ومشاعره وتلخيصها لإشعاره بالتفهم.

- **الإطار النظرى للبحث** :

يتناول الجزء التالى متغيرات البحث بالشرح والتحليل بهدف التوصل إلى أسس بناء البرنامج الخاص بالبحث الحالى، ويشتمل الإطار النظرى على ثلاثة محاورٍ أساسية، وهي:

- أولاً: المدخل الإنساني Humanistic Approach.
- ثانياً: الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence.
- ثالثا: مهارات التواصل الصفي Classroom Communication Skills

- **أولاً: المدخل الإنساني** Humanistic Approach:

يستهدف الجزء الحالى تناول أهم معالم المدخل الإنساني، للوقوف على أساس فكرى صحيح لبناء البرنامج، ولذا سيتم تناول النقاط التالية بالشرح والتحليل:

- النشأة، والتعريف، وأهم الملامح.
- أهداف ومبادئ المدخل الإنساني في التعلم.
- جوانب التدريس وفقا للمدخل الإنساني، ودور كل من الطالب والمعلم.
- أهمية المدخل الإنساني في مجال التعلم.
- الدراسات السابقة التي تناولت المدخل الإنساني بالبحث والدراسة.
- علاقة المدخل الإنساني بتدريس الفلسفة والاجتماع.

- **النشأة، والتعريف، وأهم الملامح** :

أسس المدخل الإنساني على يد علماء النفس الإنسانيين في فترة الخمسينيات، كقوة ثالثة بعد ظهور المدرسة السلوكية، والتحليل النفسى، ومن أشهر مؤسسيه "كارل روجرز" Carl Rogers الذى طور أسلوب العلاج المتمركز حول الفرد، وأكد أهمية "تحقيق الذات" لدى المتعلم، و"أبرهام ماسلو" Abraham Maslow الذى رتب حاجات الإنسان في صورة تسلسل هرمى، واهتم بالنمو الاجتماعى ومهارات الاتصال بالآخرين. وينظر المدخل الإنساني إلى الإنسان نظرة كلية، وليس إلى جوانب معينة من شخصيته، كما يؤكد معنى الذات، وأن الإنسان بطبيعته مدفوع لفعل الخير.

ويعرف "جان" Jain (٢٠١٢) المدخل الإنساني بأنه: النظر إلى الفرد بعده الجزء المحورى للتعلم. ويتفق معه "ديان" Dian (٢٠١٢) إذ يعرفه بأنه: المدخل التدريسى الذى يؤكد على أن الطالب هو العنصر الأهم في العملية التدريسية (Tanve, 2012)، (Dian, et al. 2012).

ويعرفه "على الجمل" (٢٠٠٨) بأنه المدخل الذى يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية، وعلاقة الإنسان ببيئته، والمشكلات الناجمة عن تلك العلاقات بهدف تنمية فهم التلاميذ للعلاقات بين البشر، وبيئتهم الطبيعية والاجتماعية، وإثراء قيمهم ومعتقداتهم، ومهارات العلاقات الإنسانية التي تمكنهم من التعامل مع

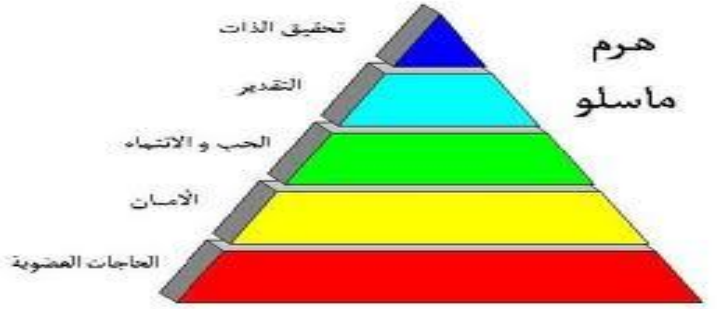
الآخرين والتعايش معهم، وتسهم في نمو شخصيتهم وإدراك حقيقة ذاتهم وتظهر انعكاسات هذا الاتجاه في محتوى المنهج وتدريسه وأنشطته ووسائله وأساليب تقويمه بصورة صريحة لتحقيق الأهداف المرجوة منه (على الجمل ٢٠٠٨، ٢٢٩).

ويعرفه "كارثيكيان" Karthikeyan (2013,1) بأنه: "نهج يساعد على الانتقال من التعلم التقليدى إلى التعلم القائم على معرفة المتعلم كإنسان، وإدراك عالمه الداخلى، وتنمية الوعى الذاتى ومفهوم الذات والدافعية نحو التعلم".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه.. رؤية في الفكر وطريقة في التناول تؤكد على احترام شخصية المتعلم وتقدير مشاعره وجعله محور عملية التعلم، والاهتمام به من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية، وتوفير بيئة تعلم آمنة تساعده على تحقيق ذاته.

ومن أشهر مؤسسى المدخل الإنساني "روجرز" الذى تأثر بالمربين الأوائل الذي دعوا إلى التعلم ذو المعنى، مثل: "ديوى" Dewey، و"كلباتريك" Kilpatrick و"بستالوزى" Pestalozy، و"فروبيل" Froebel، و"روسيه" Rousseau و"مونتسورى" Montessori، كما اشتق "روجرز" آراءه في مدخل التعلم الإنساني من خبراته وأبحاثه في مجال العلاج النفسي؛ حيث اهتم بسمات الشخصية الإيجابية والعلاقات بين الشخصية. ويستند التعلم الإنساني لدى "روجرز" إلى جانبين أساسيين؛ هما: الشروط النفسية العامة للتعلم، والتعلم الفعال الذى يتعلق بالتنمية المعرفية والوجدانية والتعاطف الصادق والتواصل الصحيح. كما اهتم بخبرات الطلاب، وأكد أهميتها لتدعيم العلاقات الإنسانية فيما بينهم، ورأى أنها تساعد الطلاب على التحلى بسمات عديدة مثل: حُسن الإنصات للآخرين واحترامهم وتقبلهم، والتعبير عن المشاعر الذاتية، وكذلك الوعى بمشاعر الآخرين، والمساعدة على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، كما أشاد بالتعلم من خلال المجموعات التعاونية، ورأى أنه يساعد على تنمية جوانب عديدة إيجابية تدعم العلاقات الإنسانية بين الطلاب (Patterson, 1977, 33-36). وكذلك رأى "روجرز" أن هناك عدة خصائص لابد من توافرها في المعلمين لتيسير العلاقات الإنسانية الصحيحة، من أهمها: الصدق، والاحترام، والتعاطف، ويشير (الصدق) ـ من وجهة نظره ـ إلى القدرة المعلم على الانسجام مع مشاعره واهتماماته، ويتعامل معها بوعى وإدراك، أما (الاحترام) فوصفه "روجرز" بأنه قدرة المعلم على التعبير عن احترام الطالب كفرد له إمكاناته، وله الحق في اتخاذ قرارات تخصه، في حين وصف (التعاطف) بأنه قدرة المعلم على تفهم مدركات الطالب، والتعبير عن هذا الفهم، وأن يضع المعلم نفسه في موضع الطالب ويعى وجهة نظره (على بن محمد، صالح بن عبد العزيز، ٢٠٠٢، ١٠٩).

أما "ماسلو" فاهتم بالدافعية الإنسانية، والحاجات، وقام بترتيبها في هرمه الشهير للحاجات، كما يتضح في شكل (١):



شكل (١) هرم "ماسلو" للحاجات الإنسانية

- **الحاجات الفسيولوجية (العضوية): وهي الحاجات اللازمة للحفاظ على الفرد كالتنفس، والطعام، والنوم..إلخ.**
- **الحاجة إلى الأمن: وتشمل الأمن المعنوى، والنفسى، والجسدى.**
- **الحاجة إلى الحب والانتماء: كالعلاقات العاطفية، والأسرية، والانتماء، والحب، والتقبل.**
- **الحاجة إلى التقدير: كتحقيق المكانة الاجتماعية، والشعور بالاحترام والثقة والقوة.**
- **الحاجة لتحقيق الذات: كتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات باستخدام القدرات والمهارات الذاتية (ويكيبيديا، ٢٠١٣).**

ويدعو المدخل الإنساني إلى ضرورة تنمية شعور الطالب بالاستحسان والإيجابية تجاه نفسه ؛ حيث يساعد ذلك في تنمية وعى الطالب بمواطن القوة، ومواطن الضعف بهدف تحسين القدرات، وإحراز التقدم للوصول إلى ذروة التنمية الذاتية، ويرى "ماسلو" أن الطالب "يحقق ذاته" في التعلم من خلال توصله لتحقيق أهدافه بنفسه، ويكون في هذه الحالة مدفوعاً من داخله لتحقيق ما يريد الوصول إليه، وحينئذ تكون المكافأة الناتجة هي الإحساس بالنجاح نتيجة لما بذله من جهد. وتختلف هذه الرؤية عن رؤية السلوكية، التي ترى أن مكافأة الطالب لابد أن تأتيه من الخارج وليس من الداخل (مثل النقود، أو الهدايا من الآخرين)، وقد وُجه النقد إلى هذا الأسلوب ؛ لأن الطالب يعمل في هذه الحال للحصول على جائزة، فإذا توقفت امتنع هو عن مواصلة العمل. كما تدعو جهود المدخل الإنساني في التدريس إلى ضرورة توافر "تقدير الذات" للطالب، ويرى أنصاره أنه مهم وضروري لجعل الطلاب يشعرون بالقبول والاستحسان ؛ مما يدعم شعورهم بالقدرة والاستطاعة لتحقيق الأهداف، وتحمل مسؤولية تعلمهم، ولذلك هناك عدة مفاهيم أساسية يؤكد هذا المدخل توافرها وتحقيقها في عملية التعلم ، وهي: مفهوم الذات self-concept، وتحقيق الذات self-actualisation، وتقدير الذات self-esteem (Huitt, 2012,2).

- **أهداف ومبادئ المدخل الإنساني في التعلم:**

يستهدف التعلم الإنساني تشجيع المتعلم على أن يكون:

- **ذا اتجاه ذاتي ومستقل.**
- **متحمل مسؤولية تعلمه.**
- **صاحب شخصية إيجابية.**

- لديه قدرة على الاتصال الفعال بالآخرين.
- يفكر بطرق إبداعية.
- لديه قدراً كافياً من تقدير الذات.
- صاحب اتجاهات ناقدة.
- محققا لذاته.
- محبًا للاستطلاع، ولديه رغبة قوية في اكتشاف ما يدور حوله (faculty web, 2012)، (Huitt, 2012,3).

ويقوم المدخل الإنساني على عدة مبادئ أساسية اتضحت من الأدبيات المتصلة به ، يمكن تلخيصها في الآتي: (Huitt, 2012,2)، (Tanve, 2012)، (Chandreshwar, 2000,2)، (Adrian, Davis, 2010.164)، (Dian et al., 2012, 6:10)

- الطالب هو محور الاهتمام في العملية التدريسية.
- الاهتمام بالمتعلم ككل من جميع الجوانب (العقلية- الوجدانية- الاجتماعية).
- اهتمام عمليات التعلم بالمشاعر بنفس القدر الموجه للجوانب المعرفية.
- دور المعلم مرشد وميسر للتعلم.
- تجنب أساليب القسوة والسيطرة والصرامة أثناء التدريس.
- إمداد الطلاب بفرص لتحقيق النجاح وتشجيعهم على أن يكونوا طموحين.
- الابتعاد عن استخدام الطرق التقليدية في التدريس، واستخدام طرق تدريس تدفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه، وتحترم عقلية المتعلم ووجدانه ودافعيته ، وتسهل عملية التحصيل الأكاديمي.
- احترام مشاعر الطلاب، والتعاطف معهم، ومساعدتهم لتحقيق الذات.
- الاهتمام باحتياجات المتعلمين، واهتماماتهم، وقدراتهم، وخصائصهم العمرية.
- الاهتمام بالنواحي الخلقية بقدر الاهتمام بالنواحي الأكاديمية.
- ضرورة توافر بيئة تعلم توفر الأمن والطمأنينة والحب للطلاب.
- لابد أن يتم التعلم في بيئة ديمقراطية ثرية تشجع على احترام الرؤى المختلفة.
- الاهتمام بتنمية التقدير الذاتي لدى المتعلم.
- إمداد المتعلم بنظرة إيجابية إلى الحاضر والمستقبل.
- كل إنسان معرض للصواب والخطأ.
- ضرورة احترام القيم، والعمل على تنمية القيم الإنسانية الإيجابية.
- ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بالمشكلات والقضايا الحياتية.

- **جوانب التدريس وفقاً للمدخل الإنساني، ودور كل من الطالب والمعلم**:

يمكن تحديد أهم معالم التدريس وفقا للمدخل الإنساني من خلال العديد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالمدخل الإنساني (Faculty Web, 2012)، (Huitt, 2012)، (على الجمل، ٢٠٠٨)، (Chandreshwar, 2000)، (Patterson, C.H.,1977)، (Adrian, J.Davis, 2010.165)، (Karthikeyan, 2013.2) كما يلى:

التدريس وفقاً للمدخل الإنساني يؤكد احترام شخصية المتعلم، وإشعاره بالقبول ، واحترام مشاعره، وحاجاته، واهتماماته، والاهتمام بالجوانب الوجدانية للتعلم بنفس القدر الموجه للجوانب المعرفية، والعمل على تنمية المهارات الحياتية، والقيم، ومهارات التفكير، وتؤسس بيئة التعلم على أساس التقبل،

والدافعية، والتدعيم، والفهم، والبعد عن التهديد، والتقويم الذاتي، وارتباط التعلم بخبرات الطلاب السابقة، واستخدام المشكلات الحياتية في التدريس، ووضع الطلاب في مواقف تتطلب رشد التعامل معها بإيجابية. ويجب أن تتيح أساليب التدريس للطلاب الفرصة للتفاعل مع بعضهم البعض، والمشاركة والتواصل، وأن يستمعوا للآراء المختلفة، وأن يكون التعلم ذا معنى، وتوليد شعور بالانتماء للفصل والمحافظة عليه لدى الطلاب، وأن يتصل المحتوى التعليمي بالمشاعر، والطموحات، والقيم، والاحتياجات، ومساعدتهم لتكوين مفهوم ذات إيجابي. ويؤكد المدخل الإنساني استخدام طرق وأساليب تدريس تُشجع على تحقيق التعلم الفعال، وتتوافق مع احتياجات المتعلم وقدراته، مثل: التدريس بالأقران. التعلم التعاوني. لعب الدور. التعلم الذاتي. المناقشة. التعلم المبرمج العصف الذهني. المتشابهات. طرح التساؤلات المفتوحة. المحاكاة. الاستقصاء. عقود العمل. المناظرات.

وهناك بعض الإجراءات التدريسية التي لابد من اتباعها في كل نشاط تعليمي أو خبرة تعليمية ، هي:

- يجب أن يعرف الطلاب الهدف من كل نشاط تعليمي، أو مهمة تعليمية قبل القيام بها.
- يجب أن يرتبط تدريس الموضوعات بحياة الطلاب بطريقة مباشرة.
- يجب أن تتصل العمليات المنهجية باحتياجات الطلاب ككل الوجدانية والخلقية والاجتماعية مثل الاحتياجات المعرفية.
- يجب أن يوضح المعلِم للطلاب الإجراءات التدريسية الواجب اتباعها قبل عملية التدريس وفقا للطريقة المتبعة.
- عند عقد الاختبارات لابد من تقديم التوجيهات الواضحة مع تقديم الأمثلة، والحلول المحتملة.
- توافر بيئة تعليمية تبنى على أساس التيسير على المتعلمين لا التعسير عليهم.

وهناك عدة أدوار للطالب في ظل المدخل الإنساني، (Faculty Web, 2012)، (Patterson, C.H.,1977)، (Green Bob, 1994)، وهي:

- يمثل المحور الرئيس في عمليات التدريس والتعلم.
- يتعلم وفقا لقدراته الذاتية.
- يتحمل مسؤولية تعلمه وانضباطه الذاتي.
- يعمل بجد ولفترات طويلة.
- ينجز المهام الموكولة إليه بحب.
- يتعلم بطرق مختلفة ، سواء أ ذاتيًا كان أم متعاونًا مع أقرانه (مشاركة الأتراب).
- ذو شخصية متكاملة متفهم ومُقدر لطاقاته وقدراته.
- يشارك بفاعلية في الأنشطة التعليمية.
- لديه طموح دائم للوصول إلى مراتب أعلى.
- يحب فصله ويحافظ عليه.
- يقيم علاقات تواصلية صحيحة مع الآخرين تقوم على التعاطف والتقبل.
- يتحلى بالثقة بالذات عند التعبير عن رأيه دون قلق أو خوف.
- يتحلى بالنظرة الإيجابية إلى المستقبل.

- يمتلك مهارات عديدة مثل: استنتاج المعلومات، والتفرقة بين الحقيقة والرأي، وتفهم وجهات النظر المختلفة، والعمل التعاوني، وتحليل الدعاية، والاتصال الواضح.

وتتعدد أدوار المعلم في التدريس وفقًا للمدخل الإنساني (Faculty Web, 2012)، (Tanve, 2012)، (Bill, 2012)، (Chandreshwar, 2000)، (Ben, 2009) كما يلي:

- المعلم موجه وميسر لعملية التعلم.
- يهتم باحتياجات الطلاب ومشاعرهم، ويكون صديقًا لهم.
- يجتهد في إقامة علاقة تواصلية إيجابية مع طلابه تقوم على الحب والاحترام المتبادل.
- يكون عادلاً في التعامل مع طلابه محققًا مبدأ المساواة، مشجعًا جميع طلابه على المشاركة في عملية التعلم (حتى للطالب المعارض أو العنيد أو الضعيف).
- يشجع مبدأ الديمقراطية، ويتيح لطلابه قدرًا من الحرية.
- يشارك طلابه في إنجاز الأنشطة التعليمية، ويمدهم بالعديد من المصادر.
- يُضمن في جوانب تدريسه ما يحقق التنمية الذاتية والصحة النفسية والعقلية لطلابه.
- يكون خلوقا في تعاملاته مع الطلاب، وقدوة حسنة، وينمى لديهم القيم الخلقية .
- يستخدم مداخل تدريسية متنوعة تجعل المتعلم موضع الاهتمام، ويتجنب التدريس التقليدي.
- يراعى قدرات الطلاب واهتماماتهم ويحترم عقليتهم أثناء عملية التدريس (أي يقرأ المتعلم).
- يعمل على تنمية الدافعية الذاتية Self-motivation لدى المتعلم.
- لا يستأثر بوجهة نظره، ولا يشعر طلابه بالفوقية، والسيطرة (وكأنه يمتلك العلم الكلى).
- يهتم بالطالب من جميع الجوانب الوجدانية والمعرفية والعقلية.
- يهيئ مناخًا إيجابيًا يقوم على الدفء، والأمان، والتدعيم، والقبول، والمكافأة، وعدم التهديد، وتعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الطلاب، وينمى مفهوم "تقدير الذات".
- يكون موضع ثقة لطلابه محترمًا لفرديتهم وخصوصياتهم.
- يقيم علاقة تبادلية بناءة تؤسس على التعاطف مع طلابه (كأن يسأل طلابه: هل أنت بخير؟ - ماذا يزعجك؟ - هل هناك شيء يصعب عليك فهمه؟ - افتقدناك عندما تغيبت الحصة السابقة).
- يبث الثقة في نفوس طلابه مشجعًا إياهم على التوصل لأفكار جديدة حول القضايا المطروحة، ويتوقع منهم - دائمًا - المزيد من الجهد، ويعزز الأفكار الإبداعية.
- يستمع إلى الطلاب بتفهم وتعاطف، ويحترم وجهات نظرهم.
- يجنب طلابه التعرض لمواقف تؤذى مشاعرهم، أو تمس كرامتهم.
- يشجع النقد البناء في المواقف التعليمية.

- يتمكن من المادة التعليمية، وينمى معارفه ويجددها باستمرار.

- **أهمية المدخل الإنساني في مجال التعلم**:

يتميز المدخل الإنساني بعدة مزايا في مجال التعلم أهمها ما يلى:

- يُشعر الطلاب بالاستمتاع أثناء التعلم.
- يُثير دافعية الطلاب للتعلم باستمرار.
- يساعد الطلاب في تحمل مسؤولية تعلمهم.
- يسهم في إشاعة مناخ تعاوني بين الطلاب أثناء عملية التعلم.
- يتحلى الطلاب في ظله بنظرة إيجابية، ومفهوم ذات إيجابي.
- يعزز ثقة الطلاب بذواتهم تجاه قدراتهم على التعلم.
- يشجع الطلاب على احترام الآخرين ومساعدتهم.
- ينمى مفهوم الطموح والتطلع لمستقبل أفضل لدى الطلاب.
- يسهم في تنمية القدرات الإبداعية، والناقدة لدى الطلاب.
- يتيح مجالاً واسعًا من المهارات التي تؤهل المتعلم للعديد من المهن في الوقت الحالي، مثل: مهارات الاتصال، ومهارات التفكير المختلفة، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ومعرفة الذات.
- يشجع على تحقيق جودة الحياة لمواصلة المعرفة، والنمو، والحب، وإيجاد المعنى للوجود الإنساني.
- يمكن استخدام طرق التعلم الإنساني في جميع أنواع المدارس، وفي محيط الأسرة، وفي مجال الأعمال، أو أي مجال آخر.
- يؤكد أهمية العلاقة الإيجابية بين الطلاب والمعلمين لأثرها الكبير على التعلم.
- يجعل المعلمين أكثر فاعلية في التدريس، وذلك على مستوى التخصصات المختلفة، كما يسهم في تحقيق النمو المهنى لديهم.
- يجعل حجرة الدراسة بيئة آمنة للتعلم تقل فيها المشكلات عن بيئة التعلم التقليدى (كالتخريب، والسباب، والإزعاج).
- يساعد على تحقيق تحصيل أكاديمى عالى.
- ينمى لدى الطلاب الشعور بحب حجرة الدراسة والحفاظ على ممتلكاتها.
- يساعد على التواصل المستمر بين الآباء والمدرسة لتحقيق صالح الأبناء.
- ينمى لدى الطلاب القدرة على التفكير العميق، والأخذ في الاعتبار نتائج قراراتهم وعواقبها متحملين مسئوليتها.
- يساعد على تنمية العديد من القيم لدى الطلاب مثل: العدل . الاحترام الديمقراطية . تحرى الدقة . التسامح . احترام الذات واحترام الآخرين تحمل المسؤولية الاجتماعية . حب الآخرين وتقديرهم (Bob, 1994, 1:4)، (Patterson, 1977, 35).

ومن الدراسات التي تناولت المدخل الإنساني بالبحث والدراسة واستفادت منها الباحثةما يلى: دراسة " نيكاسترو" Nicastro(١٩٩٠): التي استهدفت تنمية خصائص بيئة التعلم الفعال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال باستخدام المدخل الإنساني. وأشارت النتائج إلى فاعلية المدخل الإنساني في تحقيق التعلم الفعال، وتنمية دافعية الطلاب، وتحمل مسؤولية التعلم، بالإضافة إلى تنمية الجوانب

التطبيقية للتعلم. ودراسة " كرياكو، و شنج" Kyriacou & Cheng (١٩٩٣): التي استهدفت الكشف عن اتجاهات (١٠٩) طالب معلم نحو المدخل الإنساني في التعلم والتدريس بالمدارس، وذلك باستخدام استبيان يضم خصائص المدخل الإنساني. وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهاتٍ إيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو المدخل الإنساني، ولكن كان هناك تفاوتا بين اتجاهاتهم وممارستهم الفعلية أثناء سلوكياتهم بالفصل. ودراسة "ويست، وساندرس" West & Saunders (٢٠٠٦): التي استهدفت المقارنة بين التعلم وفقا للمدخل الإنساني تأسيسا على آراء "كارل روجرز"، والتعلم وفقا للمدخل التقليدى في التعلم بجنوب أفريقيا. وكشفت عن أن تركيز المعلم في المدخل التقليدى انصب على نقل المعرفة إلى الطلاب، بينما ركز المعلم في المدخل الإنساني على تيسير التعلم ومساعدة الطلاب في عمليات تعلمهم، وأن النمط التقليدى في التعلم هو السائد في جنوب افريقيا، كما دعت إلى ضرورة استخدام المدخل الإنساني في التعلم. كما هدفت دراسة على سعد، وجمال سليمان (٢٠٠٦): إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية. وأشارت النتائج إلى فاعلية المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى الطلاب عينة البحث. واستهدفت دراسة "نسرين السيد محمد" (٢٠٠٦): التعرف على فاعلية استراتيجية تستخدم مدخل التدريس الإنساني والأنشطة الثقافية الرياضية في تنمية التحصيل لدى الموهوبين المتعثرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية. وأسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية التحصيل لدى التلاميذ الموهوبين المتعثرين دراسيا. في حين استهدفت دراسة "على أحمد الجمل" (٢٠٠٨): التعرف على فاعلية المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وكشفت النتائج عن أن المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها كان له الأثر الإيجابي في تنمية الجوانب الوجدانية لدى طلاب المجموعة التجريبية. بينما هدفت دراسة "رشا هاشم عبد الحميد" (٢٠١١): إلى التعرف على فاعلية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأشارت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في القوة الرياضية والدافعية للإنجاز. أما دراسة " فيلاريس" Villares(٢٠١١): فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مؤسس على النظرية الإنسانية في تحقيق نجاحات الطلاب بالمدارس وتنمية مهارات التعلم لديهم. وتوصلت إلى أن دمج الممارسات الإنسانية في التعلم المدرسى والجوانب التدريسية أدى إلى تدعيم مهارات التعلم والتحصيل لدى الطلاب. في حين هدفت دراسة " لينج، وآخرون" Ling, et al (٢٠١٤) إلى تطبيق المدخل الإنساني في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بجامعة "تيناجا" العالمية (UNITEN) بماليزيا. وكشفت النتائج عن فاعلية المدخل الإنساني في التدريس، كما أكدت على أهمية الاهتمام بالجوانب الوجدانية للمتعلمين.

وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ مايلى:

- استخدام المدخل الإنساني في جميع المراحل الدراسية: الإبتدائية، والإعدادية، والثانوية، والجامعية مما يعكس أهميته.

- تم دراسة العلاقة بين المدخل الإنساني ومتغيرات عديدة مثل: التعلم الفعال، وتحمل المسؤولية، والاتجاهات، والتعلم التقليدى، والتذوق الأدبى، والتحصيل، والجوانب الوجدانية، والقوة الرياضية، والدافعية للإنجاز، ومهارات التعلم، وتدريس اللغة الإنجليزية.
- لم تتناول أى دراسة سابقة – في حدود علم الباحثة – دراسة العلاقة بين المدخل الإنساني والذكاء الأخلاقى والتواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية.

- **علاقة المدخل الإنساني بتدريس الفلسفة والاجتماع**:

يهتم المدخل الإنساني بالمتعلم ويجعله محورا للعملية التعليمية، ويحرص على الاهتمام به من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية. ويستند إلى طرق تدريس متنوعة تُشجع المتعلم على التفاعل الإيجابي، والتعلم الذاتى، والتعاون، وتكسبه العديد من مهارات التفكير. وتعد موضوعات الفلسفة والاجتماع مجالا خصبا لتحقيق أهداف المدخل الإنساني وإرساء مبادئه في عملية التدريس، حيث يتطلب تدريس الموضوعات الفلسفية والاجتماعية إثارة تفكير المتعلمين لاكتشاف الحلول، وتمحيص وجهات النظر، وتقييم الآراء حول القضايا الفلسفية والمشكلات الاجتماعية مثل: مشكلة الشك واليقين، والإلزام الخلقى، والجبرية والحرية، والانحراف الاجتماعى بصوره المختلفة، ومشكلات هدر الوقت، والتنمية، والهجرة، والسكان...إلخ. مما يعكس الاهتمام بالجانب العقلى لدى المتعلم كأحد الجوانب التي ينشدها المدخل الإنساني.

وتتضح علاقة المدخل الإنساني بتدريس الفلسفة والاجتماع أيضاً في اهتمامه بالجانبين الوجدانى والاجتماعى، وذلك من خلال التعرف على اتجاهات المتعلمين ومشاعرهم، ومدى تقبلهم أو رفضهم للقضايا الفلسفية والاجتماعية المطروحة، وتفهم التأثيرات الاجتماعية والوجدانية لتلك القضايا سواء على المستوى الفردى أو الجماعى. فضلا عن إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم حول الموضوعات المدروسة في بيئة تعليمية آمنة، تساعد على بث الثقة في نفوسهم، وتمكنهم من تقدير ذواتهم وتحقيقها، وذلك من خلال تطبيق مبادئ المدخل الإنساني على البيئة الصفية.

وبعد عرض هذا الجزء من البحث، تم التوصل إلى أساس فكرى اُستخلص منه مجموعة مبادئ للمدخل الإنساني، تم بناء برنامج التربية بالحب في ضوئها.

- **ثانياً: الذكاء الأخلاقى** Moral Intelligence:

يستهدف الجزء الحالى الإلمام بأهم معالم الذكاء الأخلاقى، للوقوف على أساس نظرى وعلمى صحيح يساعد على تحديد أبعاد وبنود مقياس هذا النوع من الذكاء، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تناول النقاط التالية:

- التعريف والنشأة وأهم الملامح.
- مكونات الذكاء الأخلاقى.
- أسس ومبادئ لتنمية الذكاء الأخلاقى.
- أهمية الذكاء الأخلاقى لمعلم الفلسفة والاجتماع.
- علاقة الذكاء الأخلاقى بالمدخل الإنساني.

◄◄ بعض الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الأخلاقى بالبحث والدراسة.

- **التعريف والنشأة وأهم الملامح** :

يشير الذكاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٨، ٣٢٥) إلى القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، والقدرة على التكيف إزاء المواقف المختلفة، ويقال فلان ذكى بمعنى: ذكا عقله، والجمع أذكياء. وموطن الذكاء بصفة عامة هو الدماغ الإنساني، أما قدراته المتنوعة فهي عبارة عن سيالات عصبية كيموكهربية تتكون في خلية أو مجموعة منها أو أكثر، وتنتقل بسرعة لاتتعدى أجزاء محدودة من الثانية من مصادرها الخلوية إلى أعضاء الجسم المختلفة المعنية عادة بالسلوك المطلوب. وقد تنوعت مفاهيم الذكاء بتنوع وجهات نظر المربين والمختصين، فمنهم من يراه القدرة على حل المشكلات وفهم البديهيات وإنتاج الفكر التأملى والقدرة على التعلم. في حين يرى "بياجيه" أن الذكاء هو القدرة على التعايش البناء مع البيئة المحيطة (محمد زياد حمدان، ١٩٨٦، ٣٠)، وعرفه "ستودارد" Stoddard بأنه نشاط عقلى يتميز بالصعوبة، والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد، والتكيف الهادف، والقيمة الاجتماعية، والابتكار، مع الحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية (صلاح عرفة، ٢٠٠٦، ٢٢٦).

ورغم الاختلافات حول مفهوم الذكاء إلا أنه يمكن اعتبار الشخص ذكياً إذا امتلك طائفة من الخصائص العقلية، والقدرات، والمهارات التي تساعده على الاستفادة من الخبرة والسيطرة على المشكلات التي تواجهه، بحيث يكون أكثر وضوحا في أفكاره، وأكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات التي يمر بها هو أو من حوله، ويفهم الأشياء ويستوعبها أسرع من غيره، ويدرك العلاقات بين الأشياء، ويلم بالأحداث الدائرة أكثر ممن هم أقل ذكاء منه. ولهذا فإن الفرصة تتسع أمام الإنسان الذكى للنجاح والفوز والسيطرة على المشكلات التي تطرحها عليه بيئته (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٥، ٢٦٥).

وتعرف "الأخلاق" في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٢٠٩) بأنها: علم موضوعه أحكام قيمية تتعلق بالأعمال التي توصف بالحسن أو القبح. و"الأخلاقى": ما يتفق هو وقواعد الأخلاق أو قواعد السلوك المقررة في المجتمع، وعكسه لا أخلاقى. أما "الخلقُ" فهو: حال للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير حاجة إلى فكر وروية.

وتشير كلمة Ethique إلى الأخلاق، وهي كلمة إغريقية الأصل، أما كلمتى Moral، و Ethics فتعنى أيضا الأخلاق في اللاتينية والإنجليزية، وكلتا الكلمتان تشيران إلى مضامين متقاربة حول العادات الخلقية والأعراف، وسبل العمل التي يحددها الاستعمال (جاكلين روس، ٢٠٠١، ١١).

ويعرف "جميل صليبا" "الخُلق" في المعجم الفلسفي (١٩٨٢،٥٢:٤٩) بأنه العادة، والسجية، والطبع، والمروءة، والدين. وعند القدماء ملكة تصدر بها الأفعال عن النفس من غير تقدم روية وفكر وتكلف. فغير الراسخ من صفات النفس لا يكون خلقا (كغضب الحكيم). ويطلق لفظ "الأخلاق" على جميع الأفعال الصادرة عن النفس محمودة كانت أو مذمومة، فيقال فلان كريم الأخلاق، أو سئ

الأخلاق. وإذا أُطلق على الأفعال المحمودة فقط دل على الأدب، لأن الأدب لا يطلق إلا على المحمود من الخصال. فإذا قيل: أدب المعلمين والمتعلمين أريد به ما ينبغى للمعلمين والمتعلمين أن يفعلوه. وتطلق "الخلقية " Morality بوصفها صفة على الأمر الذى يتضمن معنى الخير والشر، بخلاف الذى هو بمعزل عن الأخلاق. وهي إيجابية أو سلبية، فالإيجابية تتعلق بالأفعال الحميدة، والسلبية تتعلق بالأفعال المذمومة. وإذا أطلقت لفظ الخلقية على مبادئ السلوك دل على القيم المطابقة للمثل الأعلى الأخلاقى، وإذا أطلق على السلوك العملى دل على مطابقة هذا السلوك لمبادئ الأخلاق.

ويقصد "بعلم الأخلاق" معرفة الفضائل، وكيفية اقتنائها، لتزكو بها النفس، ومعرفة الرذائل لتتنزه عنها النفس. وهناك من الأخلاق ما هو نسبى، وما هو مطلق، حيث تتمثل "الأخلاق النسبية" في مجموع قواعد السلوك المقررة في زمان معين لمجتمع معين. فيقال: أخلاق العرب، وأخلاق الروم. فلكل شعب أخلاقه التي تتفق مع شروط وجوده، ولا يمكن حمله على أخلاق غير أخلاقه دون تعريض نظام حياته للاضطراب والفساد. أما "الأخلاق المطلقة" فتتمثل في مجموع قواعد السلوك الثابتة التي تصلح لكل زمان ومكان. ويسمى العلم الذى يبحث في هذه الأخلاق "بفلسفة الأخلاق"، وهي الحكمة العملية التي تفسر معنى الخير والشر، وتنقسم إلى قسمين: أحدهما عام مشتمل على مبادئ السلوك الكلية، والآخر خاص مشتمل على تطبيق هذه المبادئ في مختلف نواحى الحياة الإنسانية. وجماع ذلك كله تحديد ما يجب أن يكون، لا وصف ما هو كائن في الواقع.

أما الأخلاق لدى فلاسفة العرب المسلمين فتدخل في إطار محاسن ومساوئ الأفعال، إذ عرف "الغزالى" الخلق بأنه: "هيئة في النفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويُسر، من غير حاجة إلى فكر ورويةٍ، فإن كانت الهيئة بحيثٍ تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا، سُميتٍ تلكٍ الهيئة خُلقا حسنا، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة، سُميت خُلقا سيئا" (حماد يحى صالح، ٢٠١٣، ٨٨). ويرى "الغزالى" أن الأخلاق الفاضلة لا تولد مع الإنسان وإنما يكتسبها عن طريق التربية والتعليم من البيئة التي يعيش فيها. أما "الكندى" فقد أكد على دور الأخلاق المتمثل في إصلاح النفس وتطهيرها، ويتفق مع "ابن حزم" الذى يرى أن العقل أساس الأخلاق (إيمان عباس، ٢٠١١، ٢١١).

وبالنظر إلى التطور التاريخى لنشأة الذكاء الأخلاقى وُجد أن "بياجيه" Piaget (١٩٣٢) قد اقترح مدخل النمو المعرفي الذى أسس عليه "كولبرج" Kohlberg (١٩٧٦) مدخله في النمو الأخلاقى من خلال ست مراحل، وهي:(الطاعة والخوف من العقاب، والمنفعة النسبية، والتوافق الشخصى مع معايير السلوك العام، والتمسك بالصارم بالقانون والأصول الاجتماعية، والنظرة النسبية لشرعية القانون، وأخيرا المبادئ الخلقية العامة)، وكان الهدف من التربية الخلقية في رأى كل من "بياجيه"، و"كولبرج" هو إثارة النمو الطبيعى لطاقات الحكم الأخلاقى لدى الفرد، وبالتالى مساعدته على استخدام حكمه الأخلاقى في ضبط سلوكه. ثم طور كل من "هيرش، وباوليتو، وريمير" Hersh, Paolitto and Reimer (١٩٧٩) عدة أساليب للتربية الخلقية بناءً على أعمال

كل من "بياجيه"، و"كولبرج". وفي عام (١٩٨٦) اقترح "أوسر" Oser إقامة محادثات أخلاقية بين المعلم والتلميذ لحل الصراعات الخلقية بهدف تنمية المستويات العليا للتفكير الأخلاقى (Clarken, 2009,1)، (فاطمة إبراهيم،١٩٩٠، ١١، ٥٢). كما عرض " جاردنر" Gardner (١٩٨٣) نظرية الذكاءات المتعددة في كتابه الشهير "أطر العقل"، وقد اهتم "جاردنر" بدراسة الذكاء الإنساني، وأورد عدة أنواع تميزه، مثل الذكاء اللغوى، والرياضى، والشخصى، والاجتماعى والموسيقى، والبصرى، والحركى، والطبيعى. ففتح الباب لمزيد من الدراسات ودعا إلى التوصل لأنواع أخرى من الذكاء مثل: الذكاء الوجدانى، والذكاء الروحى، والذكاء الأخلاقى.

ومن أشهر التربويين الذين اهتموا بنظرية الذكاء الأخلاقى "ميشيل بوربا" Borba (٢٠٠١)، وهي مربية وخبيرة تربوية عالمية شهيرة بكاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، قدمت العديد من ورش العمل لأكثر من مليون مشارك بشمال أمريكا وأوروبا وآسيا، ولها العديد من المؤلفات والمقالات المنشورة بمجلات عالمية، وشاركت في العديد من البرامج التليفزيونية كخبيرة في الشئون الأسرية والتربوية، وعملت كمستشارة ورئيسة شرفية لبعض المراكز التربوية، وكخبيرة تربوية لمئات من المدارس، وحصلت على جائزة (المربى العالمى)، كما حصلت على إجازة تدريس مدى الحياة من جامعة "سان جوزيه"، وكذلك جائزة أفضل مبيعات لعشرين كتاب مترجم لثمانى لغات، ومن مؤلفاتها: سلوكيات الأطفال. استراتيجيات للآباء في كيفية التعامل مع الأبناء. تقدير الذات. بناء الذكاء الأخلاقى. بناء الأسر القوية. مهنة التعليم. وقد اختير كتاب (بناء الذكاء الأخلاقى) من قِبل مؤسسة "الأمزون" كواحد من أشهر الكتب الأكثر نشراً عام (٢٠٠١). (Borba, 2001).

وقد لاحظت "ميشيل بوربا" التدنى الأخلاقى في مختلف المجتمعات، وأطلقت عليه (التآكل الأخلاقى)، وقد عرفت الذكاء الأخلاقى بأنه: القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وأن يمتلك الفرد قناعات أخلاقية قوية تجعله يتصرف بالطريقة الصحيحة وبطرق مهذبة، وتضم هذه القدرة عدة سمات جوهرية، وهي: إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام بالأعمال غير الخلقية، والسيطرة على النفس، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، وتقبل الاختلاف، وتقدير الفروق، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام (Borba, 2012)، (ميشيل بوربا،٢٠٠٧، ١) (محمد إبراهيم محمد، ٢٠٠٩، ٤). ويعرف "لينك، وكيل" Lennick & Kiel (٢٠٠٥،٣) الذكاء الأخلاقى بأنه "قدرة عقلية تمكن الفرد من تطبيق المبادئ الكونية الخلقية على القيم، والأهداف، والسلوكيات البشرية". وعرفه "جاردنر" بأنه.. قيمة احترام الإنسان لنفسه وللآخرين، في حين عرفه "آرثر دوبرين" بأنه.. القدرة على الاختيار الأخلاقى السليم، وحل القضايا الخلقية بشكل أفضل، ومعرفة النفع والضرر المترتبين على قراراتنا (أيوب خالد، ٢٠٠٨، ٢- ٣).

وعرف كلاركين" Clarken (٢،٢٠١٠) الذكاء الأخلاقى بأنه: "تطبيق المبادئ الخلقية على الأهداف، والقيم، والسلوكيات الشخصية، والقدرة على معرفة الصواب من الخطأ، والسلوك بطرق أخلاقية".

ويعرفه "عامر الذبحاوى" (٢٠١٢، ٧٤) بأنه: قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ، والعمل بقناعات أخلاقية يكون لها دور في نجاح القيادة الإدارية وتحسين الأعمال وفقا للسلوك الأخلاقى الذى يساعد الفرد على أن يصبح نزيها، والوقوف في وجه الظلم في تعاملاته.

كما يعرف بأنه.. القدرة العقلية التي تتضمن عنصرين أساسيين، وهما: الأخلاق الشخصية، وتتألف من السلوك الفردى والفضائل الخاصة التي تبنى الشخصية، والأخلاق الاجتماعية وتشمل القيم العامة التي تبنى المجتمع وتعزز القرارات الاجتماعية (Grant Partners, 2012).

ويعرف الذكاء الأخلاقى إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: القدرة على التمييز العقلى بين الصواب والخطأ والسلوك بمقتضى ذلك في جميع التعاملات من خلال التحلى بمجموعة فضائل أخلاقية تتمثل في: التعاطف مع الآخرين، واحترامهم، والتسامح إزاء أفعالهم، وتحكيم الضمير في العمل، والضبط الذاتى ، والعدل في الحكم.

وقد أوضحت "ميشيل بوربا" أن هناك مجموعة من المعتقدات الخاطئة لدى المربين حول الذكاء الأخلاقى منها:

- يتطور الذكاء الأخلاقى طبيعيا.
- عدم القدرة على إحداث التغيير المطلوب في سلوك الأفراد بسبب تركيبهم الوراثى ومزاجهم الفطرى.
- الأطفال الأذكياء يظهرون ذكاءً أخلاقياً.
- الاعتقاد بتوقف النمو الخلقى لدى الأفراد في سن معينة.
- الاعتقاد بأن تأثير الأقران في النمو الخلقى للأفراد أكثر تأثيراً من آبائهم.
- تبدأ بدايات النمو الخلقى في عمر المدرسة (ويعد هذا خطأ كبير إذ لابد من إكساب الأطفال العادات الخلقية كضبط النفس، والتعاطف، وغيرها في بداية إدراكهم بما يدور حولهم) (محمد إبراهيم محمد، ٢٠٠٩، ٤).
- وتهدف تنمية الذكاء الأخلاقى إلى:
  - ✓ تربية الشخصية السوية المتزنة، وتكوين المواطن الصالح.
  - ✓ التفكير والسلوك بطرق أخلاقية.
  - ✓ اتخاذ القرارات الخلقية .
  - ✓ مقاومة الغوايات والإغراءات اللأخلاقية.
  - ✓ تعلم مهارات الحياة الاجتماعية.
  - ✓ الامتناع عن ممارسة أساليب العنف والقسوة في التعامل مع الآخرين.
  - ✓ الحماية من تأثيرات السموم المجتمعية.
  - ✓ الوعى بالسلوك القويم والسعى إليه.
  - ✓ تنمية روح المواطنة الصالحة.
  - ✓ التحلى بالصفات الخلقية النزيهة. (Discipline through self-restitution and moral intelligence, 2012)

- **مكونات الذكاء الأخلاقى**:

أرست "ميشيل بوربا " فكرة تنمية الذكاء الأخلاقى من خلال سبعة مكونات (فضائل) أساسية، تمثل أساس الشخصية المتماسكة، والمواطنة الصالحة، والنزاهة، وهي: التعاطف، والضمير، والضبط الذاتي، والاحترام، والتسامح،

والعطف، والعدالة (Borba, 2001)، (محمد إبراهيم محمد، ٢٠٠٩، ٦، ٧)، (أحمد السيد الكردى، ٢٠١١،٥:٢)، (جميل صليبا، ١٩٨٢،٤١،٥٨،٧٦٣،٧٥٣،٢٩٦،٢٧١)، (جيرالد جامبولسكى، ٢٠٠٦، ٤٣:٤٩)، (حماد يحيى، ٢٠١٣، ٩٢)، (زكريا إبراهيم، ١٩٨٠، ٧١) ويتم توضيحها فيما يلى:

- **١. التعاطف** Empathy:

تعاطف القوم، عطف بعضهم على بعض. والتعاطف ظاهرة نفسية تقوم على مشاركة الآخرين فيما يشعرون به، وله صورة جسدية تقوم على انتقال الحركات والأفعال من شخص إلى آخر بالتقليد العفوى، كالمشاركة في الضحك، والمجاراة في السير. وله أيضا صورة نفسية مصحوبة بالوعى، كاشتراك شخصين أو أكثر في حالات نفسية متماثلة كالحزن، أو السرور، أو الغضب. ومعنى التعاطف هو شعور الفرد بما يشعر به الآخر، والاشتراك في الميول والعواطف، والتوافق في الأفكار. ولا يقتصر التعاطف الحقيقى على المشاركة في الحزن والسرور فحسب، بل يقتضى المؤازرة بالجهد، ولذلك يتألف التعاطف الحقيقى من عنصرين، أحدهما وجدانى، والآخر فاعل (سلوكى)، فالوجدانى هو الشعور بما يشعر به الآخرون، أما الفاعل فهو مؤازرتهم، ومعاونتهم في تخطى ما أصابهم. ويؤكد "ماكس شيلر" Max Schelr على نفس المعنى، إذ يرى أن أعلى درجات التعاطف هي تقمص "أنا" الآخر، وأدناها اقتصار التعاطف على مجرد فهم انفعالى، فيعى المرء معاناة سواه دون أن يستغرق في مشاركته مشاعره. كما يخلص بعض فلاسفة الأخلاق من أمثال "آدم سميث" Adam Smith إلى أن التعاطف هو ميلنا الطبيعى إلى مشاركة الآخرين أفراحهم وأتراحهم، بانتقال انفعالاتهم إلى نفوسنا ومشاعرنا، وأرجع أصحاب هذا الاتجاه كل المشاعر الخلقية إلى عاطفة "المشاركة الوجدانية"، كما رأوا أنه لتكوين أى حكم أخلاقى لابد من إقامته على دعامة من التعاطف. وعلى هذا فالتعاطف يعنى التمثل أو التفهم العاطفي، والقدرة على فهم اهتمامات الآخرين والشعور بها، وأن يكون المرء أكثر حساسية إزاء حاجات ومشاعر الآخرين، ويتفهم المشاعر الوجدانية المصاحبة للحظات الألم والفرح لديهم، ورؤية الأمور من منظورهم، ومساعدتهم، وبشكل يحول دون معاملة الآخرين بقسوة.

- **٢. الضمير** Conscience:

يُعرف "الضمير" في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٣٨٢) بأنه: ما يُضمرهُ الفرد في نفسه، ويصعب الوقوف عليه. وهو استعداد نفسى لإدراك الخبيث والطيب من الأعمال والأقوال والأفكار، والتفرقة بينها، واستحسان الحسن واستقباح القبيح منها، والجمع: ضمائر. ويشير (جميل صليبا، ١٩٨٢) إلى أن الضمير يعبر عن استعداد نفسى لإدراك الحسن والقبيح من الأفعال، مصحوب بالقدرة على إصدار أحكام أخلاقية مباشرة على قيمة بعض الأفعال الفردية. ويطلق أيضا على الملكة التي تحدد موقف المرء إزاء سلوكه، أو تتنبأ بما يترتب على هذا السلوك من نتائج أدبية واجتماعية. وإن تضمن الضمير حكما على أفعال المستقبل كان صوتا داخليا آمرا أو ناهيا، يقول "جان جاك روسو": "الضمير صوت النفس، والهوى صوت الجسد"، وإن تضمن الضمير حكما على الأفعال

الماضية كان مصحوباً باللذةٍ أو الألم. أما اللذة فهي شعور الفاعل بالارتياح لكونه أتى عملاً صالحاً مطابقاً للقواعد والمبادئ التي أقرها وسلم بخيريتها، وأما الألم فهو الشعور بالندم والتأنيب والتبكيت، وينشأ عن شعور الفاعل بأنه خالف ما يجب عليه فعله. والضمير قد يكون مطمئنا وقد يكون قلقا، ويُطلق اصطلاح الضمير المطمئن على شعور المرء بأنه لم يأت فعلا يستحق عليه اللوم، أما الضمير القلق فيطلق على الشعور بالشكوك الشديدة إزاء شرعية بعض الأفعال، ومحاسبة النفس عليها، وقد عبر عنه "هيجل" بشقاء الضمير. والضمير هو ذلك المخزون الداخلى لدى الفرد من القيم والمثل العليا التي تراقب عمل الذات المثالية Ideal Self، والتي تجعل الفرد يميز بين الصواب والخطأ، وأن يشعر بالإثم أو وخز الضمير عندما ينحرف عن الصواب. يقول تعالى: "والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم" (آل عمران/ ١٣٥)، ويقول تعالى: "وما كان قولهم إلا أن قالوا ربنا اغفر لنا ذنوبنا وإسرافنا في أمرنا وثبت أقدامنا وانصرنا على القوم الكافرين" (آل عمران/ ١٤٧)، وقوله تعالى: "وآخرون اعترفوا بذنوبهم خلطوا عملا صالحا وآخر سيئا" (التوبة/ ١٠٢). ومن مظاهر تشوه الضمير وضعفه لدى البعض ما يلى: ارتفاع مستوى العدوانية والعنف والانتقام بأى وسيلة، والقسوة الزائدة، والسرقة، والغش، والاعتداء البدنى، والسخرية والتهديد، والتحرش...إلخ.

- ٣. **الضبط الذاتي** Self-Control:

يُعرف الضبط في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٣٧٧) بالحزم والإحكام والإتقان والتصحيح. ويقال: ضبط البلاد وغيرها: قام بأمرها قياماً ليس فيه نقص. والضبط العقلى هو التعريف التام بالشئ المقصود دون لبس، وهو وضع ميزان صحيح يسمح بمعرفة ما هو مطابق أو غير مطابق للقصد. ويقصد به القدرة الذاتية على التحكم بالسلوك، والسيطرة على النفس، بحيث يسلك الفرد سلوكيات صحيحة تكون نابعة من ذاته، وأن يتحكم في رغباته وعاداته حتى وإن لم توجد رقابة خارجية. كما أنه يساعد على تنظيم الأفكار والسلوكيات بطريقة تشعر الفرد أنه يعرف الصواب ويفعله، وهو يساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم والوعى بالتناقضات في أفعالهم، ومقاومة الضغوط الداخلية والخارجية، ووقف الأفعال الخاطئة من خلال إعطاء فرصة للفرد للتأنى والتفكير في العواقب المحتملة لها، كما يعد الضبط الذاتي بمثابة الرقيب على الدوافع الهدامة التي تعترض طريق الفرد وتجعله عاجزا أمام مصادر الغواية، ويساعده على تعديل تلك الدوافع وحُسن توجيهها، ويدفعه إلى التحكم في الانفعالات ، وتجنب اتخاذ القرارات المندفعة. وتؤكد "ميشيل بوربا" (٢٠٠١) على أن الأفراد ذوى الضبط الذاتى يتحكمون في غضبهم، ويسلكون بطرق صحيحة دون مراقبة خارجية، ويقبلون على العمل بدافعية، ويخططون لأعمالهم، وقادرون على الاحتفاظ بتركيزهم في ظل المواقف الضاغطة، وغير مندفعين، ولديهم القدرة على التعديل الذاتى لسلوكياتهم.

- ٤. **الاحترام** Respect:

احترم الشخص هابه، والاحترام شعور خاص يتضمن الاعتراف بما لبعض الأشخاص أو المثل العليا من قيمة أخلاقية. ومن معانى الاحترام: الامتناع عن التفريط فيما يجب القيام به في حق القوانين، أو الأشخاص، أو الأشياء، ويقال:

احترام الإنسان، واحترام الحريات، واحترام الحقوق. وقال "كانط": "إن الاحترام دَين لابد من تأديته إلى من يستحقه، والقانون الأخلاقى مقدس".

وقد حثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على أهمية الرحمة والتوقير والاحترام في حديثه الشريف عن عبد الله بن عمرو رضى الله عنه أن رسول الله قال: "ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويُوقر كبيرنا"، أخرجه أحمد والطبرانى. والاحترام هو الفضيلة التي تقود الفرد لمعاملة الآخرين بالطريقة التي يريد هو أن يُعامل بها، وأن يحب لهم ما يحبه لنفسه، وإشعار الآخرين بالأهمية والجدارة من خلال معاملاتهم بطريقة يشوبها الود والتقدير، والفرد المتحلى بهذه الفضيلة هو أكثر اهتماما بحقوق الآخرين، واحترامهم في وجودهم وغيابهم، والتفكير في احتياجاتهم بطرق أكثر إيجابية واهتماما، وهو أمر حيوى لتكوين العلاقات الرصينة بين الأفراد، وهو فضيلة حيوية للنجاح في جميع ميادين الحياة، فهو فضيلة تشمل احترام إنجازات الآخرين، واحترام القوانين، واحترام الرؤساء، والمرؤسين، واحترام الحقوق والواجبات، وهو ركيزة أساسية في التعامل بين المعلم والمتعلم، فإذا لم يُعامل الطلاب باحترام، فكيف يتسنى لهم تعلم احترام الآخرين؟، ومن المظاهر السلبية لافتقاد فضيلة الاحترام ما يلى: التورط في سلوكيات تفتقر للياقة، وعدم احترام السلطة، والتعدى على القوانين، والفظاظة، والسوقية، والترصد لهفوات الآخرين، وعدم تقدير الآخرين وافتقاد الثقة بهم.

- ٥. **العطف** Kindness:

يُعرِف "العطف" في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٤٢٣) بالشفقة والرحمة، وعطف عطفا: مال وانحنى، والعطوف: الشديد العطف.

ويتجلى العطف في القدرة على إبداء الاهتمام براحة الآخرين ومشاعرهم، وإسعادهم والشعور بهم، مما يؤدى إلى رفع المعنويات وتبين الجوانب الإيجابية والمهمة في حياتهم، ومساعدتهم في محنهم، والشفقة عليهم، وتجنب أساليب التحقير والقسوة في التعاملات. ومن المظاهر السلوكية السلبية المتعلقة بافتقاد هذه الفضيلة ما يلى: انتشار سلوك المضايقة والإيذاء في المجال المدرسى سواء بين الطلاب وبعضهم البعض، أو بين الطلاب والمعلمين، وبرغم شيوع هذه المشكلة في العديد من المدارس إلا أنها مع الأسف الأقل اهتماما، وكذلك من المشكلات المترتبة عن تدنى هذه الفضيلة افتقاد القدوة لدى الطلاب واحتياجهم إلى الكبار الذين يؤثرون في حياتهم ويشكلون قناعاتهم الخلقية .

- ٦. **التسامح** Tolerance:

تسامح في الشئ تساهل فيه، والمسامحة ترك ما يجب تنزيهاً. والتسامح عند "فولتير" وغيره من فلاسفة القرن الثامن عشر، هو ما يتصف به الإنسان من ظرف وأنس وأدب، ومعايشة الناس رغم اختلاف آرائهم عن آرائه. وقد حثنا المولى عز وجل على العفو والصفح في أكثر من آية منها: "فاعف عنهم واصفح إن الله يحب المحسنين" (المائدة/ ١٣)، "وإن الساعة لآتية فاصفح الصفح الجميل" (الحجر/ ٨٥)، "وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفور رحيم" (التغابن/ ١٤). والتسامح يتيح لكل إنسان حرية التعبير عن آرائه دون تعصب أو فرضها بالقوة،

وأن يحترم آراء غيره لاعتقاده أنها محاولة للتعبير عن جانب من جوانب الحقيقة، وهذا يعنى أن الحقيقة أغنى من أن تنحل إلى عنصر واحد، وأن الوصول إلى معرفة عناصرها المختلفة يوجب الاعتراف بأن لكل إنسان حقه في إبداء رأيه، حتى يؤدى الإطلاع على مختلف الآراء إلى معرفة الحقيقة الكلية، والتسامح مع عادات ومعتقدات وآراء الآخرين هو واجب أخلاقى ناشئ عن احترام الشخصية الإنسانية. ويقول "جيرالد جامبولسكى" (٢٠٠٦): "التسامح هو ألا تجد قيمة للكره أو الغضب، والتخلى عن إيذاء الآخرين، والرغبة في فتح أعيننا على مزايا الآخرين، بدلاً من أن نحاكمهم أو ندينهم، والتسامح هو الشعور بالسلام الداخلى والسعادة، ومن خلاله نتقبل كل ما تهفو إليه قلوبنا، فنتخلص من خوفنا وغضبنا وآلامنا لننسجم مع الآخرين ونشعر بسمو الروح"

ويعنى التسامح احترام كرامة الأفراد وحقوقهم، حتى لو اختلفت سلوكياتهم عن سلوكياتنا سواء كانت هذه الاختلافات عرقية، أو مظهرية، أو فكرية، أو حضارية، أو في الديانة، والقدرات، والنوع (ذكر- أنثى). والتسامح فضيلة أخلاقية مهمة تساعد على تلاشى الكراهية والعنف والحقد، وتحث على معاملة الآخرين باحترام وفهم، ومراعاة وتفهم الفروق بين الأفراد، ويتسم الأفراد المتسامحون ببعض الصفات كرفض المشاركة في الأحاديث التي تسخر من الآخرين، والتركيز على الأشياء المشتركة مع الآخرين بدلاً من التركيز على الاختلافات، ومحاولة إقناع الآخرين بالرأى الأفضل دون سيطرة أو محاولة لفرض الرأى عليهم أو تقييد حريتهم، وتجنب المحاباة والتحيز، ورفض البغضاء.

- ٧. **العدالة** Fairness:

يُعرف العدل في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٤٠٩) بأنه: الإنصاف، وهو إعطاء المرء ماله وأخذ ما عليه. والعدالة يرادفها "القسط": وتعنى الاستقامة على طريق الحق، وهي إحدى الفضائل الأربع التي قال بها الفلاسفة منذ القدم، وهي الحكمة، والشجاعة، والعفة، والعدالة. وعدل عدلا: أقامه وسواه. ويأمرنا المولى عز وجل بالعدل في كتابه الكريم فيقول: "إن الله يأمر بالعدل" (النحل/ ٩٠)، ويقول تعالى: "اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله" (المائدة/ ٨)، كما يقول تعالى: "وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قربى" (الأنعام/ ١٥٢)، وقوله تعالى: "وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" (النساء/ ٥٨).

ووفقاً لرأى "مسكويه": "ليست العدالة جزءاً من الفضيلة وإنما هي الفضيلة كلها"، كما يقول "الغزالى" (٢٠١٣): "العدالة جامعة لجميع الفضائل، والجور المقابل لها فجامع لجميع الرذائل". وللعدالة باعتبارها فضيلة جانبان في رأى "جميل صليبا" (١٩٨٢): أحدهما فردى، والآخر اجتماعى، فإذا نُظر إليها من جانبها الفردى دلت على هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال المطابقة للحق، وجوهرها الاعتدال، والتوازن، والامتناع عن القبح، والبعد عن الإخلال بالواجب. وإذا تم النظر إليها من جانبها الاجتماعى دلت على احترام حقوق الآخرين، وعلى إعطاء كل ذى حق حقه. وقد بين الفلاسفة أن أساس العدالة المساواة، وأن مبدأها هو التوسط بين طرفي الإفراط والتفريط. والعدالة هي تفتح الذهن ومعاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة بحيث يتسنى للفرد أن يراعى القواعد، وينصت بشكل متفتح لكل الأطراف قبل إصدار الحكم،

والوقوف في وجه الظلم، ومناصرة الآخرين الذين يُعَاملون بطرق غير عادلة، واحترام أولوية الدور في مختلف التعاملات، والتعامل مع الآخرين بصورة عادلة حتى في غياب الرقباء. ومن المظاهر السلوكية السلبية الناتجة عن ضعف هذه الفضيلة ما يلى: التنافس والجشع وتكديس الثروة، والبحث عن الشهرة، وتشجيع مبدأ الفوز بأى ثمن، وفي المجال التعليمى يتمثل ضعف هذه الفضيلة في التحيز في معاملة الطلاب سواء بالتقدير الإيجابي المبالغ فيه، أو المنفعة التي تنشأ بين المعلم وبعض الطلاب خاصةٍ ما يتعلق بظاهرة الدروس الخصوصية، والتي يستخدمها بعض الطلاب أحيانا ليس للاستفادة العلمية بل للتأثير غير المباشر على توجهات المعلم حيالهم، بإعطائهم تقديرات أكثر مما يستحقون، أو تسريب أسئلة الاختبارات، وكذلك عدم اللياقة في التعامل مع المعلم، وعدم التقدير اللفظى والتطاول، مما يؤدى إلى خفض وزوال هيبته.

- **أسس ومبادئ لتنمية الذكاء الأخلاقى**:

شهدت هذه الساحة جهوداً متعددة لعلماء مختلفين، منها ما أورده كل من " شوا، و كراوفورد" Chua & Crawford (٢٠٠٠) من توجيهات ووسائل لمساعدة المعلمين على تنمية الذكاء الأخلاقى لدى التلاميذ، يمكن تلخيصها في الآتى:

- توجيه فكر التلاميذ إلى السلوك بطرق أخلاقية صحيحة.
- تدريب التلاميذ أثناء التدريس على اتخاذ القرارات القائمة على مبادئ أخلاقية، وتحمل مسئوليتها.
- تنمية الوعى الأخلاقى لدى الطلاب باستخدام طرق وأساليب تدريس متنوعة مثل: أسلوب القص، والتفسير، والنمذجة، والمعضلات الخلقية ، والمناقشات.
- تحكيم الضمير في معاملة التلاميذ، وتجنب التأنيب والتعامل بقسوة أثناء طرح الأسئلة والاختبارات.
- مساعدة التلاميذ على اكتساب الفضائل الخلقية طوال الوقت، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآتى: استخدام لغة التحاور الإيجابي، وعدم إطلاق أسماء على التلاميذ يكرهونها في لحظات الغضب، واستخدام العطف عندما يخفق التلاميذ في شئ لتشجيعهم على تجاوز ما أخفقوا فيه، والمضى على طريق التقدم، وبث الثقة في نفوسهم ومساعدتهم على النجاح.
- تكوين الحس الأخلاقى لدى التلاميذ من خلال توضيح المعايير والقيم الخلقية ، وتفسير الأسباب والمبررات العقلية للاختيارات الخلقية .

وتستند تنمية الذكاء الأخلاقى عند "ميشيل بوربا" Borba (2013,2) على ثلاث أسس، وهي:

- القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ.
- تأسيس نظام معتقدات أخلاقية قوى.
- القابلية للعمل وفق هذه المعتقدات بصورة مشرفة.

كما اقترحت "ميشيل بوربا" Borba (٢٠٠٢) عدة أفكار وإرشادات تساعد المعلم على تنمية الذكاء الأخلاقى لدى التلاميذ، وهي:

- الاهتمام بالمصطلحات الوجدانية التي تعزز الإحساس بمشاعر الآخرين، والتعاطف مع وجهات نظرهم.
- تكوين عادات تساعد الطلاب على التفكير والسلوك بطرق أخلاقية مناسبة.

- ضرورة اهتمام المعلمين بالنمو الأخلاقى للتلاميذ من خلال تدريس الفضائل، والمعايير الخلقية لمساعدتهم على تعلم التفرقة بين الصواب والخطأ.
- تحري الأمانة في التعاملات المختلفة.
- ضرورة أن يكون المعلمون نموذجا يُحتذى به في ضبط الذات.
- أهمية استخدام المعلمين أساليب مختلفة لإثارة دافعية التلاميذ، ومراعاة التعامل معهم بطرق عادلة يشوبها الاحترام والتقدير.

ويرى كل من "لينك، وكيل" Lennick & Kiel (٢٠٠٥) أن هناك أربعة مبادئ حيوية يتكون في ضوئها الذكاء الأخلاقى وينمو، وهي:

- التكامل Integrity: يعنى الإنسجام بين ما يعتقده الفرد وما يفعله، وفعل الصواب، وقول الحقيقة دائما، والالتزام بالوعود.
- المسؤولية Responsibility: تتمثل في الرغبة في تحمل مسؤولية الأعمال ونتائجها، وتشمل: تحمل المسؤولية الشخصية، والاعتراف بالأخطاء وحالات الفشل، والرغبة في تحمل مسؤولية الآخرين.
- المغفرة Forgiveness: تعزز مبدأ التسامح والعفو، وتشمل: مغفرة أخطاء الآخرين، والاعتراف بالنقص البشرى، والتجاوز عن الأخطاء دون تصلب بالرأى.
- الشفقة Compassion: تشمل الإعتناء بالآخرين، واحترامهم، والإحساس بمتاعبهم والاهتمام بها.

- **أهمية الذكاء الأخلاقى لمعلم الفلسفة والاجتماع**:

ترى الباحثة في ضوء ما سبق أنه يمكن إجمال أهمية الذكاء الأخلاقى للمعلم عامة ومعلم الفلسفة والاجتماع خاصة في كونه يساعد على:

- التحلى بالفضائل الخلقية والسلوك بموجبها مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور، بحيث يكون المعلم مثالا وقدوة يحتذى بها.
- منع التعامل بقسوة وعنف مع الطلاب.
- تحقيق الاحترام المتبادل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب بعضهم البعض.
- الحفاظ على هيبة المعلم لدى طلابه وزملائه.
- تكوين علاقة صداقة وود مع الطلاب مما يكون له الأثر الإيجابي في عملية التعلم.
- التأطير الأخلاقى للمشكلات الاجتماعية والفلسفية لتفهم أثرها على المجتمع.
- التحلى بالصبر والتأنى عند مواجهة مشكلات الطلاب واتخاذ قرارات بشأنها.
- تدريس المشكلات الفلسفية والاجتماعية بطرق تبرز تاثير السموم الفكرية الخارجية التي تهدد بناء المجتمع وتماسكه.
- تفعيل الرقابة الذاتية، والتحكم في الانفعالات، والتفكير في عواقب الأمور.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب واحترام مبدأ الاختلاف.
- التحلى بالتعاطف والتسامح مع الطلاب وإشعارهم بالطمأنينة.
- التفاوض مع الطلاب بإنصاف وعدم التفرقة بين طالب وآخر في التكليفات.
- شيوع بيئة تعلم داعمة للإبداع تقوم على التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب.
- معاملة الطلاب بطرق عادلة وتجنب المقارنات الهدامة بينهم.

- اكساب المعلم العديد من المهارات الفكرية والحياتية مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرار، والإقناع، والاتصال، والتعامل مع الضغوط، واحترام العمل، والموضوعية، وتحمل المسؤولية.

- **علاقة الذكاء الأخلاقى بالمدخل الإنساني**:

يستهدف الذكاء الأخلاقى تربية الشخصية السوية المتزنة، والتفكير والسلوك بطرق أخلاقية، ويدعو إلى الامتناع عن ممارسة أساليب العنف والقسوة في التعامل مع الآخرين، كما يؤكد المدخل الإنساني على ضرورة اهتمام المعلم بالنواحى الخلقية بقدر الاهتمام بالنواحى الأكاديمية، وضرورة احترام المتعلم وتوفير مناخ تدريسى آمن يشيع الحب والطمأنينة في بيئة التعلم ويسهم في تنمية تقدير الذات للمتعلم. وعلى هذا فهناك علاقة وثيقة من حيث الهدف والأهمية في عدة جوانب بين كل من الذكاء الأخلاقى والمدخل الإنساني، حيث يؤكدان على ضرورة احترام المتعلم وجعله محور الاهتمام، وتجنب استخدام الأساليب اللفظية والسلوكية القاسية معه، واحترام مبدأ الاختلاف بين المتعلمين، وحثهم على تحمل المسؤولية، وتقدير آرائهم واحترام وجهات نظرهم، والتأكيد على أهمية الجوانب الخلقية في عملية التعلم، وكذلك الحرص على تكوين علاقات ود وصداقة مع المتعلمين، والتعامل معهم من منطلق إنسانى أخلاقى تسوده علاقات الود والاحترام التي تسهم في بناء مفهوم ذات إيجابي ويشجع المدخل الإنساني على حفز تفكير المعلم للسلوك بطرق أخلاقية مع المتعلمين، فيشجعه على ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى في كافة تعاملاته، ليتعاطف مع المتعلم ويتفهم أفكاره واحتياجاته، ويُحكم ضميره ويكون أمينا في التعامل معه أثناء التدريس، ويكون صبورا متحكما في انفعالاته وألفاظه، ويقدر آراء المتعلم ويحترم مشاعره، ويتسامح مع الهفوات والأعذار الصادقة، ويتجنب المقارنات الظالمة بين المتعلمين محترما حقوقهم، ويكون منصفا في توزيع الدرجات وحل النزاعات.

ونظراً لأهمية الذكاء الأخلاقى، كان هدفاً لبعض الدراسات التي تناولته بالبحث والدراسة، والتي استفادت منها الباحثة، وهي: دراسة فيصل عيسى النواصرة (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالى والاجتماعى والخلقى لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الصف السابع الأساسى، وطلاب الصف الأول الثانوى بالأردن. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الذكاء الخلقى لدى الطلبة الموهوبين، يليه مستوى الذكاء الاجتماعى، ثم مستوى الذكاء الانفعالى. ودراسة أيمن ناجح شحاتة (٢٠٠٨) التي استهدفت التعرف على علاقة الذكاء الأخلاقى ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمحافظة المنيا. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الذكاء الأخلاقى وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة، وأبعاد بيئة حجرة الدراسة، بالإضافة إلى وجود آثار مباشرة وغير مباشرة لأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة وأبعاد حجرة الدراسة على الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب عينة البحث. ودراسة صالح العرينى (٢٠٠٩) التي استهدفت فحص العلاقة بين الذكاء الأخلاقى وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلاب المرحلة

الثانوية بالرياض. وكشفت النتائج في مجملها عن وجود فروق بين الطلاب بالمستويات الاقتصادية المختلفة في جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقى لصالح طلاب المستوى الاقتصادى المتوسط فيما عدا بُعد ضبط النفس. كما هدفت دراسة عفراء إبراهيم، وسهام عزيز (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقى والتوافق الدراسى لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى ببغداد. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقى والتوافق الدراسى لدى التلاميذ مجموعة البحث. في حين هدفت دراسة خديجة محمد سعيد (٢٠١١) إلى معرفة أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائى بمدينة مكة المكرمة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في الذكاء الأخلاقى والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة "تريزا كريوجر" Teresa Kruger (٢٠١٢) إلى معرفة تأثير الذكاء الأخلاقى على عملية اتخاذ القرار الأخلاقى في مجال إدارة الأعمال، وذلك على عينة مكونة من (٤٦٦) فردا من إحدى المؤسسات المالية بجنوب أفريقيا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح بُعد الكفاءة الخلقية . أما دراسة عامر الذبحاوى (٢٠١٢) فاستهدفت الكشف عن العلاقة والتأثير بين الذكاء الأخلاقى ودعم سمعة المنظمة وذلك على عينة من القيادات الجامعية شملت رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات ومعاونيهم، ورئيس الجامعة ومساعديه، وأعضاء هيئة التدريس. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير للرقابة الذاتية فقط من بين متغيرات الذكاء الأخلاقى في دعم سمعة المنظمة ولا يوجد تأثير لبقية المتغيرات، مما يعنى تأكيد الحاجة إلى وجود فضائل الذكاء الأخلاقى في ممارسات وقرارات القيادات الجامعية. وقد هدفت دراسة " موغاداس، و خليجى" Moghadas & Khaleghi (٢٠١٣) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقى وأزمة التسامح لدى هيئة تدريس جامعة "أزاد" الإسلامية بأصفهان، وبعد تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقى على (٢٥٠) عضو هيئة تدريس، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقى والقدرة على التسامح. بينما استهدفت دراسة " نوازارى، وآخرون" Nozari, et al. (٢٠١٣) فحص العلاقة بين الذكاء الأخلاقى والتشوه (التحريف) المعرفي بين (٢٨٣) من العاملين في إحدى منظمات الرعاية الاجتماعية بإيران. وأشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين مستوى التحسن المعرفي لدى الأفراد والذكاء الأخلاقى. أما دراسة "محسن صالح" (٢٠١٣) فقد استهدفت التعرف على علاقة الذكاء الأخلاقى بالتسامح الاجتماعى لدى طلبة المرحلة المتوسطة ببغداد وفق متغيرى الجنس والمرحلة الدراسية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق من حيث الجنس والمرحلة الدراسية (الأولى- الثالثة) في التسامح الاجتماعى والذكاء الأخلاقى، في حين وجدت علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقى والتسامح الاجتماعى. وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ ما يلى:

- الاهتمام بتنمية الذكاء الأخلاقى في المراحل الدراسية المختلفة، مثل: المرحلة الإبتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وهيئة التدريس بالمرحلة الجامعية،

ولم تتعرض أى من الدراسات السابق ذكرها إلى تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالب المعلم (الفلسفة والاجتماع).

- الاهتمام بدراسة الذكاء الأخلاقى سواء كان متغيراً مستقلاً أو تابعاً من خلال معرفة علاقته بمتغيرات عديدة مثل: المتغيرات الديموجرافية، والبيئة المدرسية والأسرية، والتنشئة الأسرية، والمستويات الاقتصادية المختلفة، والتوافق الدراسى، وحل المشكلات، والتحصيل الدراسى، واتخاذ القرار الأخلاقى، ودعم سمعة المنظمة، والقدرة على التسامح، والتشوه المعرفى، والتسامح الاجتماعى.
- لم تتعرض أى دراسة - في حدود علم الباحثة - للكشف عن العلاقة بين المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وهذا ما استهدفته الدراسة الحالية.

وهكذا يمكن الانتهاء من عرض هذا الجزء من البحث إلى تحديد الأبعاد التي يتم في ضوئها بناء مقياس الذكاء الأخلاقى، وهي: التعاطف، والضمير، والضبط الذاتى، والاحترام، والتسامح، والعدالة. وقد تم الاقتصار على هذه الأبعاد الستة، وعدم تخصيص بُعد سابع (للعطف) نظرا للتداخل الكبير في المعنى والهدف بين العطف والتعاطف، وباعتبار أن التعاطف يشمل العطف.

- **ثالثاً: مهارات التواصل الصفي** Classroom Communication Skills :

يستهدف الجزء الحالى الإلمام بأهم معالم مهارات التواصل الصفي، للوقوف على أساس نظرى وعلمى صحيح يساعد على تحديد أبعاد وبنود بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تناول النقاط التالية:

- مفهوم التواصل الصفي، ومكوناته.
- مهارات التواصل الصفي (اللفظى- غير اللفظى- السمعى).
- معوقات التواصل الصفي.
- وظائف التواصل الصفي، وأهميته للتلميذ والمعلم.
- علاقة المدخل الإنساني بمهارات التواصل الصفي وتدريس الفلسفة والاجتماع.
- بعض الدراسات التي تناولت التواصل الصفي بالبحث والدراسة.

- **مفهوم التواصل الصفي، ومكوناته**:

على الرغم من الحداثة النسبية لعلم الاتصال فإنه علم شديد التعقيد يستمد أصوله ومسائله من عدة علوم أخرى أهمها العلوم الاجتماعية وعلم النفس وعلم اللغة والسياسة، فضلا عن كثير من التأثيرات الواضحة فيه من العلوم الطبيعية. إلا أن الإتصال ذاته كعملية كان بغير شك ملازما لنشأة المجتمع الإنساني، وإن كانت عملية الاتصال ومادته تتحذان أشكالا عديدة مختلفة باختلاف مراحل التطور الاجتماعى والذهنى والثقافي للجنس البشرى. ويقول "كلاوس موللر" Claus Mueller في كتابه (سياسة الإتصال): "إن قدرة الإنسان على صنع الكلمات وصياغة الرموز التي تمثل ظواهر عالميه الخارجى والداخلى على السواء هي أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن باقى الكائنات" (أحمد أبو زيد، ١٩٨٠، ٦).

والتواصل منه ما هو "ذاتى" يتم بين الفرد وذاته، حيث يمر كل فرد بهذه العملية عندما يكون بصدد الإعلان عن رأى، أو اتخاذ قرار، أو اتجاه معين. ومنه

ما هو اجتماعى، ويتم بين فرد وعدد من الأفراد الموجودين بنفس المكان، مثل التواصل بين المعلم وتلاميذه بالفصل (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ٢٦).

والتواصل في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٦٧١) بمعنى توصل إليه: انتهي إليه وبلغه، واصلهُ مواصلة ووصالا: اتصل به ولم يهجره وتابعه. وتواصلا: لم يتقاطعا. ووسائل الاتصال: الطرق التي يمكن بها إيصال فكرة أو رأى إلى عدد كبير من الأفراد.

ويعرف التواصل في معجم علم النفس (١٩٩٦، ٥٢) بأنه: عملية معقدة تشمل إقامة وتطوير الروابط بين البشر، والتي تتولد عنها أنشطة مشتركة، عند الحاجة، وتتضمن تبادل المعلومات، وبلورة استراتيجية واحدة للتفاعل والإدراك، وفهم الشخص الآخر. ويُميز بين ثلاثة جوانب محددة للتواصل هي: الجانب التوصيلى، والجانب التفاعلى، والجانب الإدراكى.

ويعرف التواصل اصطلاحياً بأنه: "تلك العملية التي يتم من خلالها التعبير والتبادل للأفكار والمفاهيم والحقائق والآراء والاتجاهات بين طرفين أو أكثر باستخدام طرق وأساليب معينة سواء كانت منظورة أو غير منظورة (لفظية أو غير لفظية)" (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ٦). كما يُعرف التواصل بأنه: "العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية" (طلعت منصور، ١٩٨٠، ١٠٧).

أما التواصل الصفي فيعرفه كل من "سليمان المزين، وسامية إسماعيل" (٢٠١١، ٧) بأنه: عملية يتم من خلالها نقل وتبادل بيانات ومعلومات وأفكار وإشارات ورموز من المعلم إلى الطلبة، ومن الطلبة للمعلم، وبين الطلبة بعضهم بعضا.

وهناك فرق بين التواصل والاتصال، ففي حالة الاتصال لا يُشترط أن يكون المرسل والمستقبل في مواجهة بعضهما وجهاً لوجه، كالإرسال عبر جهاز عرض مرئى، أو جهاز سمعى، وفي حالة عدم قيام المستقبل بتفسير الرسالة أو الرد عليها أو التفاعل مع المرسل، فيسمى الأمر في هذه الحالة "اتصال" وليس "تواصل"، فالاتصال يكون في اتجاه واحد، أما التواصل فيشمل اتجاهين، بحيث يشترط أن يكون المرسل في مواجهة المستقبل، ويحدث التفاعل بينهما، وتتبادل الأدوار. لذا آثرت الدراسة الحالية استخدام كلمة "تواصل" باعتبارها تعكس التفاعل في اتجاهين بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية الصفية.

ويعرف التواصل الصفي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه.. عملية تحدث في الموقف التعليمى بين المعلم والمتعلمين لتبادل المعلومات والأفكار والمشاعر، تتضمن تفاعل لفظى، أو غير لفظى، أو سمعى. ويتكون التواصل الصفي من عدة عناصر، وهي:

- المرسل Sender أو المتصل Communicator: وهو الطرف الذى يقوم بإرسال رسالة إلى فرد أو أكثر، مثل المعلم في قاعة التدريس.
- المستقبل Receiver: وهو الذى يستقبل الرسالة من المرسل، وقد يكون تلميذ أو مجموعة تلاميذ. ويعتمد التواصل الفعال على عملية ثنائية الدور لكل طرف بحيث يكون مرسل ومستقبل معا.

- الرسالة Message: وهي المحتوى التعليمي أو الأفكار التي يتم إرسالها للطرف الآخر، والرسالة قد تكون لفظية، أو غير لفظية، أو مكتوبة.
- الترميز Encoding: ويتمثل في استخدام رموز أو شفرات تعبر عن المعانى والأفكار المطلوب إرسالها للطرف الآخر. وقد تكون كلمات، أو إشارات، أو إيماءات، أو حركات بالجسم.
- القناة Channel: وتمثل الوسيلة التي يتم من خلالها نقل الرسالة إلى الطرف الآخر أثناء عملية التواصل. مثل: الميكرفون، وذبذبات الهواء.
- التغذية الراجعة Feedback: وتعكس رد فعل المستقبل، واستجابته، أو عدم استجابته للرسالة. وقد تكون لفظية أو غير لفظية. (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ٩)

- **مهارات التواصل الصفي**:
- **١- التواصل اللفظى** Verbal Communication:

هناك من الأصوات ما هو رنان متوهج يشع بالحماس والحيوية والنشاط والمرح، وهؤلاء يعتدل مستمعوهم في جلستهم مشرعين في الانتباه إليهم. وهناك آخرون عندما يتحدثون يجد الفرد نفسه راغبا عن الإستماع إليهم، حيث تكون أصواتهم رتيبة مملة ذات إيقاع منخفض، أو مفعمة بنبرة غرور وتكلف. إن الكلمات التي تستخدم في التواصل اللفظى ما هي إلا جزء صغير من الرسالة، بينما الأسلوب التي تُنطق به يكون عادة أهم من الكلمات نفسها. ويعد الصوت البشرى أداة ثرية قابلة للتغيير والتعديل، وبالتدريب والممارسة يمكن للصوت أن يعمل على تقوية وتعزيز الرسائل المرسلة للآخرين حتى تصل الرسالة بصورة صحيحة (كريس كول، ٢٠١٠، ٨٦).

ويُعرف التواصل اللفظى بأنه: "التواصل الذى تستخدم فيه اللغة الشفهية والأصوات المعبرة عن الأفكار والمعارف التي يُراد نقلها إلى المستقبل. وهو الكلام الذى يُجرى داخل غرفة الصف بين المعلِم والتلاميذ. ويدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم، ويتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والإبداع (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ٢٧، ١٠١).

كما تعرف مهارات التواصل اللفظى بأنها "القدرات التي تتطلب استخدام الألفاظ اللغوية المنطوقة والرموز الصوتية أثناء العملية التعليمية، بما تتضمنه من تبادل للأفكار والمعلومات والخبرات التي تتم فيها بهدف إيجاد فهم مشترك بين أطرافها" (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ١٠).

ويقصد بمهارات التواصل اللفظى إجرائياً: قدرة الطالبة المعلمة على استخدام اللغة المنطوقة بطريقة واضحة، وإيقاع صوتى متوازن ومتنوع أثناء الموقف الصفي، لتبادل المعلومات والأفكار بينها وبين المتعلم.

ويمكن إيجاز أهم السلوكيات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق كفاءة عملية التواصل اللفظى أثناء التدريس في الآتى:

- التحدث بإيقاع صوتى متوازن، ومتنوع.
- التحدث بنبرة صوت واضحة وثابتة وحاسمة دون تردد.
- ملاءمة ووضوح الألفاظ والمصطلحات المستخدمة.

- طرح أسئلة تستهدف التعرف على معلومات وأفكار المتعلم السابقة.
- توضيح الأهداف المرجو تحقيقها قبل شرح الموضوعات.
- استخدام كلمات وعبارات تثير حماس المتعلمين ودافعيتهم إلى موضوع التعلم.
- التبسيط في توصيل المحتوى أو الفكرة، واستخدام الأمثلة كلما أمكن.
- التركيز على الأفكار والمفاهيم الأساسية التي تتصل بالموضوع المدروس.
- طرح الأسئلة التي تخلو من الغموض أو اللبث، وتنويعها حسب قدرات المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على تبادل الحوار والمناقشة وعدم الاكتفاء بالإخبار عن المعلومات.
- استخدام أسلوب النقد البناء الذى يخلو من الإهانة والتوبيخ والسخرية.
- التوقف عن الكلام للحظات، أو التحدث بسرعة أقل قبل تناول أى نقطة مهمة.
- استخدام أساليب تعزيز لفظية كلما تتطلب الموقف.
- تجنب استخدام أسلوب الأوامر واستبداله بأسلوب الإرشاد والنصح.
- احترام حق المتعلم في إبداء رأيه، وطرح الأسئلة الإستيضاحية حول موضوع التعلم.
- الإعتدال في استخدام العبارات المستخدمة أثناء التدريس، بحيث لا تكون موجزة تخل بالمعنى ولا طويلة متكررة تثير الملل.
- إضفاء لمسات من المرح من حين لآخر كلما تتطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة.
- الاستفادة من التغذية الراجعة بهدف التعديل والتحسين.

- **٢- التواصل غير اللفظي** Nonverbal Communication:

لا يقتصر التواصل على الجانب اللفظي فقط، وإنما يمتد ليشمل الرسائل غير اللفظية، والتي يطلق عليها أحيانا "لغة الجسم" Body Language، والمتصل الفعال هو الذى تتوافر لديه مهارات استخدام الرسائل غير اللفظية لإرسال معانى مقصودة للمستقبل.

ويُعرف التواصل غير اللفظى بأنه: "مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص، والتي لا تستخدم اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية كالكتابة. ويستخدم التواصل غير اللفظي للدلالة على الحركات وهيئات وتوجهات الجسم التي بفضلها تُبلغ المعلومات" (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ١٠٦)

كما تعرف مهارات التواصل غير اللفظى بأنها "القدرات التي تعتمد على اللغة غير اللفظية، وتتطلب استخدام الإشارات والإيماءات، وتعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والمظهر العام، والأدوات، والمكان، أثناء العملية التعليمية، بما تتضمنه من تبادل للأفكار والمعلومات والخبرات التي تتم فيها بهدف إيجاد فهم مشترك بين أطرافها" (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ١٠).

وتعرف مهارات التواصل غير اللفظى إجرائياً بأنها: قدرة الطالبة المعلمة على استخدام اللغة الجسدية غير المنطوقة بطريقة تحقق الهدف المرغوب من الرسالة، وبصورة تتفق مع الرسالة اللفظية وتعززها، كتعبيرات الوجه، والإيماءات، والإشارات، وحركات الجسم.

وترجع أهمية التواصل غير اللفظى إلى أنه يصدر تلقائياً بصورة لا شعورية وغير متكلفة، ومن ثم فإن هذا السلوك يتضمن رسائل تُنقل إلى المستقبل تتميز بصدقها، فتكشف بوضوح عن مشاعر وانفعالات المرسل تجاه المتلقى (عوين محمد الهادى، ٢٠٠٩، ٤٢)، حيث تعبر لغة الجسم عن صورة صادقة للحياة النفسية، فنظرا لقصور الكلمة عن التعبير عما يُراد إيصاله للآخر، قد يجد الفرد نفسه متجها إلى الاستعانة بلغة الجسم، كتعبيرات الوجه والتحديق بالعين أو تحريك الرأس أو تدعيم الأفكار بحركات اليدين. وإذا كان بالإمكان انتقاء الكلمات المناسبة لإظهار غير ما يود الفرد التصريح به فعلا، ومخادعة المستقبل بالتواصل اللفظى، فإن الأمر يختلف عند استخدام التعبير الجسدى لكونه لا يستطيع إظهار تعبيرات وجه تدل على غير ما يضمره (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ٣٠). كما تؤكد "كريس كول" (٢٠١٠، ١٠٩) على أن لغة الجسد ضرورية للتواصل الفعال، والطريقة التي تُلقى بها أى رسالة تسهم بنسبة كبيرة في تشكيل معناها، وفي حالة اختلاف لغة الجسد عن الكلمات المنطوقة، تكون لغة الجسد أصدق، حيث تحتل الترتيب الأعلى في العناصر المكونة للمعنى. وقد أشار "ألبرت ميهرابيان" أستاذ علم النفس بجامعة كاليفورنيا إلى أن: "لغة الجسد مسئولة عن ٥٥٪ من فهم أى رسالة شفهية، والكلمات ٧٪، والصوت ٣٨٪". ويمكن تحقيق التواصل الفعال من خلال التحكم في لغة الجسد المستخدمة، كما تزداد قوة التواصل ودرجة وضوحه كلما توافقت الرسائل اللفظية مع الرسائل غير اللفظية وتناغمت معها.

ومن المعلوم أن نظرات العين، وتعبيرات الوجه تفصح عن دواخل الإنسان من حيث الفرح أو الحزن أو الخوف أو الغضب أو التواضع أو الإصرار أو الاهتمام...إلخ. وكذلك لغة الحركة التي تشتمل على جميع الحركات التي تصدر عن الإنسان من أجزاء جسمه، وهي تتكون من إيماءات مرئية تتم عن طريق الوجه والعينين والأيدى والرأس والكتفين والقدمين (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ٣).

ويمكن تلخيص أهم السلوكيات غير اللفظية والدلالات الخاصة بكل منها في جدول (١) (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ١٤) كما يلى:

جدول (١) يوضح السلوكيات غير اللفظية ودلالاتها

السلوك غير اللفظى	الدلالة
▪ الابتسامة.	▪ الارتياح أو الرضا أو الموافقة.
▪ قضم الشفاه.	▪ العصبية أو الغضب أو الضيق.
▪ رفع الحاجبين.	▪ المفاجأة أو التعجب أو الدهشة.
▪ رفع الحاجبين مع ابتسامة مصطنعة.	▪ التهكم أو السخرية.
▪ تضييق العين.	▪ عدم الموافقة أو الشعور السلبى.
▪ الإيماءات لأعلى ولأسفل.	▪ المتابعة والإنصات والتأثر.
▪ الإنحناء للأمام.	▪ الاهتمام أو العناية.
▪ الحركة الكثيرة أثناء الجلوس.	▪ السأم أو القلق أو التعب.
▪ الاستقامة والاعتدال في الوقوف أو الجلوس.	▪ الثقة بالنفس.
▪ الاسترخاء على الكرسى.	▪ الملل واللامبالاة.
▪ تركيز العين في عين الطرف الآخر.	▪ الإنصات وتركيز الإنتباه.
▪ تجنب تلاقى الأعين.	▪ التجنب أو العصبية.
▪ التثاؤب.	▪ الضجر والملل.
▪ الترتيب على الكتف.	▪ الموافقة أو الطمأنينة أوالتشجيع.

ويمكن إيجاز أهم السلوكيات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق كفاءة عملية التواصل غير اللفظى أثناء التدريس في الآتى:

- التواصل بصرياً بشكل ملائم مع المتعلمين.
- الإعتدال في الوقوف أو الجلوس أو السير بين صفوف المتعلمين دون تفريط أو إفراط.
- استخدام تعبيرات وجه واضحة تتفق مع الرسالة المنطوقة.
- التبسم من حين لآخر في وجه المتعلمين لإشعارهم بالود والأمان.
- النظر في أعين المتعلمين سواء أثناء الشرح أو عند الإستماع إليهم لإشعارهم بالاهتمام.
- استخدام الإشارات المناسبة لتشجيع المتعلمين على الإستمرار والتدعيم أثناء حديثهم كحركات الرأس واليدين.
- الاقتراب من المتعلم أو الميل نحوه قليلاً أثناء المناقشة أو تلقى الإجابة لتشجيعه على مواصلة الحديث.
- تجنب استخدام الإيماءات الدالة على الضجر أثناء التدريس.

- **٣- التواصل السمعى (الإنصات):**

يعد الإنصات أحد عناصر التواصل الفعال، ويعتمد على تركيز الانتباه وإظهار الاهتمام، والفهم والتحليل للرسائل اللفظية التي يتم استقبالها.

والإنصات مهارة يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة، وله مظاهر يستدل منها عليه مثل: الإيماءات، وتركيز العين، واستخدام كلمات قصيرة بشكل متتالى وغيرها. وبالإضافة إلى دور الإنصات في إعطاء الطرف الآخر فرصة الإرسال والتعبير، فإنه يساعد على الاستيعاب، ومن ثم تحديد الاستجابة المناسبة (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ٤٢).

ويتطلب الإنصات الفعال طرح الأفكار والتوقعات والمخاوف والتحيزات والرغبات جانباً لفترة مؤقتة، والاهتمام الشديد بما يقوله الآخر. ويقول "سكوت بيك" الطبيب النفسى والكاتب الأمريكى (١٩٣٦): "لا يمكنك الإنصات بحق لأى شخص، والقيام بأى شئ آخر في الوقت ذاته"، كما يقول "أليس دوير ميلر" الكاتب الأمريكى (١٩٤٢): "إن الإنصات يعنى اهتماما إنسانيا مفعما بالحماس بما يقال لنا. فأنت تستطيع الإنصات كحائط أصم أو كقاعة هائلة يرتد فيها كل صوت بصدى أقوى وأكثر ثراءً" (كريس كول، ٢٠١٠، ١٢٠).

وتعرف مهارة التواصل السمعى إجرائياً بأنها: قدرة الطالبة المعلمة على الإنصات بتركيز واهتمام لما يطرحه المتعلم، وتجنب مقاطعته أو التشويش عليه، وترجمة أفكاره ومشاعره وتلخيصها لإشعاره بالتفهم.

ويمكن إيجاز أهم السلوكيات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق كفاءة عملية التواصل السمعى أثناء التدريس في الآتى:

- التوقف عن الكلام عندما يتحدث المتعلم.
- النظر في أعين المتعلم لإشعاره بالتركيز معه.
- التركيز مع المتعلم على المستويين الفكرى والبصرى، ومنع أى مصدر للتشويش عليه أثناء تحدثه.
- إشعار المتعلم بالاهتمام بما يقوله، وتجنب النشغال بأى شئ آخر.

- منح المتعلم وقتاً كافياً لإتمام ما يقوله دون مقاطعة.
- تلخيص كلمات وإجابات المتعلم لإشعاره بالتفهم، مثل: "أنت تعنى أن...".
- استخدام "الهمهمات" لتوضيح الانتباه لما يطرحه المتعلم والموافقة عليه.
- الاستماع إلى اعتراضات المتعلمين وأسئلتهم بصدر رحب.
- الاستجابة للمتعلم، والتعاطف معه عندما يعبر عن مشاعره أو انفعالاته، وتشجيعه على ذكر المزيد، مثل: "يبدو أنك تشعر بأن....".
- تلخيص ما يذكره المتعلم، ودمجه في أفكار رئيسية لإشعاره بالتفهم، ومساعدته على طرح أفكار أخرى، مثل: "إن فكرتك هي....".

- **معوقات التواصل الصفي**:

هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف التواصل الصفي مثل:غموض الأهداف، ونقص المعلومات، وعدم الإنصات الفعال، وصعوبة الفهم والإخفاق في طرح الأسئلة، وعدم الاهتمام بأسئلة التلاميذ واستفساراتهم والتشبث بالرأى وفرضه بالقوة، والقفز إلى النتائج، وعدم كفاية الوقت، وسوء الحالة المزاجية، واستخدام أساليب التهديد والسخرية من التلاميذ.

وهناك بعض الحواجز داخل الفرد تسمى بمرشحات التواصل ومشتتاته، وهذه الحواجز تحد من القدرة على الفهم، وبالتالى من القدرة على التواصل الفعال، وهي أشبه بالمسارات البالية التي توجد في المخ، ونظرا لقدرة المخ على العمل بسرعة فائقة، فإن هذه المرشحات تبدأ في العمل خلال جزء من الثانية. وحيث أن أغلب المرشحات والنماذج العقلية الموجودة لدى الفرد قد تنتج دون وعى منه، فإنه يميل لعدم فحصها ليرى ما إذا كانت واقعية وصحيحة أم لا. وتعوق هذه التوجهات العقلية عملية التواصل بين الأفراد، ولابد من مراجعتها والوعى بها، واتخاذ الخطوات اللازمة للحد منها أثناء عملية التواصل، ومن أمثلتها مايلى: التقييم المبكر . الضغوط . الانشغال بالتفكير في أمور أخرى . الافتقار لمهارات الإنصات . الميل إلى القفز إلى الإستنتاجات . قِصر مدة الانتباه أو انعدامه التحيز . الاستماع الانتقائى . تشتت الذهن . تجاهل أو تشويه المعلومات التي تتنافى مع معتقدات الفرد . الحكم المسبق على ما سيقوله المتحدث . عدم الاستماع إلى وجهة نظر الطرف الآخر . كره المتحدث أو الرسالة المنقولة الانشغال بالتفكير في الرد أو الإجابة . الضوضاء والمشتتات في بيئة التواصل مما يؤدى إلى صعوبة التركيز وتشوه الرسالة. ومن السلبيات التي تترتب على إخفاق المعلم في عملية التواصل الصفي ما يلى:

- افتقاد مشاعر الود والتفهم الوجدانى بين المعلم والتلاميذ.
- كثرة الأخطاء وسوء الفهم وفقدان الحماسة.
- شعور المعلم بانخفاض الثقة بالنفس، وتقدير الذات.
- شعور المعلم بالإحباط والعداء وتوتر العلاقة بينه وبين التلاميذ.
- انخفاض الروح المعنوية والشعور بعدم الرضا.
- كثرة النزاعات والمشادات بينه وبين التلاميذ. (كريس كول، ٢٠١٠،٧٢،٧٣،٨٠)

- **وظائف التواصل الصفي وأهميته للتلميذ والمعلم**:

يُستخدم التواصل الصفي بوصفه عملية أساسية في إحداث عمليتى التعليم والتعلم، ويحققق عدة وظائف، وهي:

- استقبال ونقل الرسائل، والاحتفاظ بالمعلومات.
- اشتقاق نتائج جديدة بناءً على المعلومات المتاحة.
- تنمية اتجاه تمحيصى لدى التلاميذ، ومنحهم الثقة في أحكامهم.
- إقرار علاقات غير شكلية بين التلاميذ وتشجيعهم على التلقائية.
- إثارة آراء ومقترحات التلاميذ، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار.
- إضفاء جو من الثقة والاهتمام بين المعلم والتلاميذ.
- تزويد كل تلميذ بالتغذية الراجعة التي يحتاجها لتقييم أدائه وتقدمه.
- معالجة المشكلات غير المتوقعة كفرص مواتية للتعلم.
- منح فرص مواتية لتحقيق الذات، وتوظيف الإمكانات الفردية، والإحساس بالذات.
- (طلعت منصور، ١٩٨٠، ١٠٨،١٢٣).

ويعد التواصل الصفي جوهر العملية التعليمية، وهو الذى يبعث النشاط والدافعية داخل المناخ التدريسى، وتبدو أهميته في كونه يساعد على الآتى:

- تسهيل فهم التعليمات الخاصة بإدارة الصف.
- الاهتمام باحتياجات المتعلم.
- إيجابية المتعلم ونشاطه في بناء معارفه.
- المتعلم محور الاهتمام بالفصل.
- تسهيل فهم المقصود من الأسئلة وتحقيق فاعليتها.
- إقامة المناقشات المنطقية بين المعلم والمتعلم مما يسهم في تنمية مهارات تفكير مختلفة.
- جعل المتعلم أكثر دافعية أثناء عملية التعلم.
- جعل المعلم محدد الأهداف، ومدركا لما يقوله.
- يُجنب المعلم اللبس وعدم وضوح المعنى، أو الفهم المضاد للمقصود.
- يُجنب المعلم استخدام اللغة السلبية في التعامل مع التلاميذ. (Robert, et al., 1996, 3)، (Churches, 2013).
- وترى الباحثة أن أهمية التواصل الصفي تكمن في الآتى:
- يعد وسيلة التفاعل الأساسية بين المعلم والمتعلم.
- ينمى لدى المتعلمين تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، فيتعلمون حُسن الإلقاء، والتعبير، والإنصات.
- يساعد في ضوح المعانى والأفكار وتحقيق الهدف من الرسالة التعليمية.
- يتيح الفرصة لتبادل الخبرات المعرفية والوجدانية بين المعلم والتلاميذ.
- يساعد المتعلم على ممارسة دوره الاجتماعى من خلال منحه الفرصة لاستقلاله برأيه، واحترام وجهات النظر المختلفة.
- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمى، ويحررهم من حالة الصمت والسكون.

- **علاقة المدخل الإنساني بمهارات التواصل الصفي وتدريس الفلسفة والاجتماع**:

يمثل التواصل الصفي جوهر عملية التعلم، فهو أساس التفاعل بين المعلم والتلميذ، وإذا لم يؤسس هذا التواصل على أساس تربوى صحيح فلن تتحقق الفائدة المرجوة منه، ويمثل المدخل الإنساني أساسا صحيحا لتحقيق مهارات التواصل الصفي، على المستويات اللفظية وغير اللفظية والسمعية، حيث يثرى الموقف التعليمى من خلال الاعتناء بالمتعلم من جميع الجوانب، وجعله محور الاهتمام في الموقف التعليمى، فيدفع معلم الفلسفة والاجتماع إلى حُسن

الإنصات واستخدام الكلمات والألفاظ والتعبيرات والإيماءات التي تُشعر المتعلم بالأمان النفسى، واحترام كرامته، وأنه موضع اهتمام المعلم وتقديره. فتسود علاقات الود والتفاهم التي تيسر إنجاز المهام التعليمية، مما يسهم في جعل مواد الفلسفة والاجتماع مواد محببة لدى المتعلمين، يتفهمون فيها وجهات النظر الفلسفية والاجتماعية المتنوعة برسائل لفظية وغير لفظية واضحة يسيرة من المعلم تمنع الغموض أو اللبس، وتتاح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم في مناخ تدريسى آمن يُشجعهم على المبادرة والمشاركة، وبصورة تواصلية تُشعرهم بالتفهم والتقبل.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التواصل الصفي بالبحث والدراسة، واستفادت منها الباحثة ما يلى:دراسة "نيرزالى " Nurzali(٢٠٠٩) التي استهدفت معرفة أثر التواصل الصفي على الإنجاز الأكاديمى لطلاب الجامعة الإسلامية بماليزيا. وأوضحت النتائج عدم وجود تأثير دال إحصائيا بين التواصل الصفي والإنجاز الأكاديمى، ولكن كانت هناك ممارسات تواصلية صفية فعالة أثناء التدريس. ودراسة "أوسكويه" Osakwe (٢٠٠٩) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين أبعاد التواصل كمنبئات والتفاعل الصفي الفعال. وكشفت النتائج عم وجود معامل ارتباط، وعلاقة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥بين اتجاهات ومعرفة المعلمين، ومهارات التواصل، والتفاعل الصفي الفعال. ودراسة "عوين محمد الهادى" (٢٠٠٩) التي هدفت إلى الكشف عن أنماط الاتصال اللفظى السائدة لدى (٦٠٧) من معلمى التعليم الإبتدائى بإحدى عشرة مقاطعة بالجزائر. وانتهت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى أنماط الاتصال اللفظى السائدة لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في طرق إعداد المعلمين الأولى وأثناء الخدمة. ودراسة " ألان، وجيمس" Allan & James (٢٠١١) والتي كان هدفها تحسين مهارات التواصل الصفي لدى (١٩) من أعضاء هيئة التدريس بالكليات في "فلوريدا". وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية التعلم والتفاعل في حجرة الدراسة تعتمد على مدى وعى عضو هيئة التدريس بمهارات التواصل التي تعمل على تسريع التعليم وتعميقه لدى الطلاب. ودراسة "محمد نعيم" Naeem (٢٠١١) التي استهدفت التعرف على أثر التواصل غير اللفظى على نتائج تعلم الطلاب بالمرحلة الثانوية بالمناطق القروية والحضرية في باكستان في مادة اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط بين كل من المعلمين والطلاب في حدوث نتائج إيجابية لاستخدام التواصل غير اللفظى من حيث وضوح الفهم، والمشاركة في عملية التعلم وازدياد نتائج تعلم الطلاب. أما دراسة "سليمان المزين، وسامية إسماعيل" (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التواصل الصفي ومشكلات الانضباط لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر معلميهم، وذلك على عينة مكونة من (٣٠١) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط تقدير المعلمين لمستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباط عكسية دالة إحصائيا بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين. وقد هدفت دراسة "هند كابور" (٢٠١١): إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم (المحادثة. الاستماع. القراءة. الكتابة)

في تنمية التحصيل الدراسي، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي بدمشق. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من المعلمين والمتعلمين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة " ليهيسفوري" Lehesvuori (٢٠١٢) إلى تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالب المعلم في الممارسات الصفية من خلال تدريس الفيزياء، وذلك من خلال تصميم برنامج قائم على المدخل التواصلي. وأشارت النتائج إلى حدوث تقدم في مستوى الطلاب المعلمين ظهر خلال تدريبهم على التدريس. بينما كان الهدف من دراسة "محمد العياصرة" (٢٠١٣) معرفة استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات، وذلك على عينة مكونة من (٣٦) معلما ومعلمة. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حصول محور مهارات التواصل غير اللفظية على نسبة استخدام متوسطة بلغت ٦٤٪، بينما حصل محور مهارات التواصل اللفظية على نسبة استخدام منخفضة بلغت ٤٨٪. وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ ما يلى:

- الاهتمام بتنمية التواصل الصفي ومهاراته المختلفة سواء لدى الطلاب المعلمين، أو للمعلمين أثناء الخدمة، أو لأعضاء هيئة التدريس، والكشف عن أثره على الطلاب، مما يعكس أهميته في العملية التعليمية.
- الاهتمام بالكشف عن علاقة التواصل الصفي بعدة متغيرات منها: الإنجاز الأكاديمى، والتفاعل الصفي، والوعى بمهارات التواصل، ونتائج التعلم، والتحصيل، ومشكلات الانضباط الصفي.
- عدم وجود دراسة – في حدود علم الباحثة – اهتمت بالبحث حول علاقة المدخل الإنساني بمهارات التواصل الصفي، والذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وهو موضع اهتمام الدراسة الحالية.

وبعد عرض هذا الجزء من البحث يمكن الانتهاء إلى الأبعاد التي تم في ضوئها بناء بطاقة الملاحظة، وهي: التواصل اللفظى، والتواصل غير اللفظى، والتواصل السمعى.

- **الإجراءات الميدانية للبحث**:

يتناول الجزء الحالى من البحث الإجراءات الميدانية، والتي سارت وفق الخطوات التالية:

- أولا: بناء برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، وأوراق العمل الخاصة بالطالبات.
- ثانيا: إعداد أدوات البحث، وشملت الآتى:
  - ✓ مقياس الذكاء الأخلاقى. (من إعداد الباحثة)
  - ✓ بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي. (من إعداد الباحثة)

وفيما يلى توضيح الخطوات السابقة:

- **أولا: بناء برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، وأوراق العمل الخاصة بالطالبات**:

- تحديد أهداف البرنامج: تمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية قدرة الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع على السلوك بأساليب تربوية قائمة على الحب، مؤسسة على مجموعة مبادئ إنسانية، وذلك لمساعدتها على ممارسة فضائل

الذكاء الأخلاقى مهنياً وحياتياً، وتنمية مهارات التواصل الصفي لديها. كما حُددت مجموعة أهداف سلوكية (معرفية، ووجدانية، ومهارية) شملت وحدات البرنامج.

- تحديد محتوى البرنامج: تمثل محتوى البرنامج في صورة أربعة وحدات تعليمية، تم تدريسها في عدة جلسات، وهي كالآتى:
  - ✓ الوحدة الأولى: التربية بالحب.
  - ✓ الوحدة الثالثة: تهذيب العقاب.
  - ✓ الوحدة الثانية: الاعتناء بالمشاعر.
  - ✓ الوحدة الرابعة: شذرات فلسفية في الحب.
- المواد والوسائل التعليمية: تم استخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة في تدريس البرنامج مثل: الأشكال التوضيحية، والصور، والوقائع الحياتية المنشورة بالصحف، والمقالات، والرسوم الكاريكاتيرية، والتحقيقات الصحفية، والسبورة، والبطاقات التعليمية.
- الأنشطة التعليمية: تم تكليف الطالبات المعلمات بعدة أنشطة تتفق ومبادئ المدخل الإنساني، فتبرز شخصية الطالبات، وتمنحهن الثقة بالنفس، وتُحملهن مسؤولية العمل، وتشعرهن بالاهتمام، وتربطهن بالمواقف الحياتية، كما روعى فيها تنمية عدة مهارات مثل: التفسير، والاستنتاج، والتحليل، والمقارنة، والتركيب، والكتابة، والرسم، والتلخيص، وجمع المعلومات من عدة مصادر.
- طرق وأساليب التدريس: تم تدريس محتوى البرنامج باستخدام عدة طرق وأساليب تدريسية تتفق ومبادئ المدخل الإنساني روعى تناسبها مع طبيعة المحتوى، وهي: المناقشة، وطرح التساؤلات، ومشاركة الأتراب، والتعلم التعاوني، والعصف الذهنى.
- ضبط البرنامج: تم عرض البرنامج بعد الانتهاء من إعداده على مجموعة من المحكمين التربويين، وقد أقر المحكمون صلاحيته هو وأوراق العمل للتطبيق، وأصبح البرنامج صالحا للتطبيق في صورته النهائية (ملحق ٣).
- تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج على الطالبات المعلمات مجموعة البحث بالفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع، وذلك بعد تطبيق أدوات البحث قبلياً، وذلك في بداية شهر مارس ٢٠١٤، وحتى منتصف شهر إبريل ٢٠١٤، وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج طبقت أدوات البحث بعدياً، ورُصدت النتائج.

- **ثانياً: إعداد أدوات البحث، وشملت الآتى:**
  - مقياس الذكاء الأخلاقى.
  - بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي.

- **مقياس الذكاء الأخلاقى: تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:**
  - تحديد الهدف من المقياس: تمثل الهدف من المقياس في قياس مستوى الذكاء الأخلاقى لدى الطالبات المعلمات مجموعة البحث.
  - تحديد أبعاد المقياس: حُددت ستة أبعاد للمقياس، وتم تحديد تعريف إجرائى لكل بُعد منها، وهي: التعاطف، والضمير، والضبط الذاتى، والاحترام، والتسامح، والعدالة.
  - ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت (٠,٨٤).

- صدق المقياس: عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد أقروا صلاحيته للتطبيق، وقد روعى أن تقيس كل عبارة ما وُضعت لقياسه، كما تم حساب الصدق الذاتى، وقد بلغ (٠,٩٢).
- زمن المقياس: تحدد الزمن المناسب للمقياس، بعد رصد الزمن الذى انتهت فيه أول طالبة من الإجابة على المقياس، وزمن آخر طالبة، وكان الزمن المناسب هو (٦٠) دقيقة.
- المقياس في صورته النهائية: شمل المقياس في صورته النهائية . (ملحق ٤) - على (١٠٠) عبارة، موزعة على الأبعاد الستة للمقياس كالآتى: التعاطف (١٦) . الضمير (١٧) . الضبط الذاتى (١٤) . الاحترام (١٨) . التسامح (١٩) العدالة (١٦). ويوضح جدول (٢) توزيع العبارات الموجبة والسالبة للمقياس.

جدول (٢) العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الذكاء الأخلاقى

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١-٢-٣-٤-٥-٧-٨-١١-١٢-١٤-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٣٠-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٢-٤٣-٤٥-٤٨-٤٩-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٨-٦١-٦٢-٦٣-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠-٧١-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٨٢-٨٣-٨٤-٨٥-٨٦-٨٧-٨٨-٩١-٩٢,	٦-٩-١٠-١٣-١٥-٢٠-٢١-٢٥-٢٨-٢٩-٣١-٣٢-٣٨-٤٠-٤١-٤٤-٤٦-٤٧-٥٠-٥٦-٥٧-٥٩-٦٠-٦٤-٦٥-٧٢-٧٣-٧٨-٧٩-٨٠-٨١-٨٩-٩٠-٩٣-٩٤-٩٥-٩٦-٩٧-٩٨-٩٩-١٠٠.
المجموع ٥٩ عبارة	المجموع ٤١ عبارة

- تصحيح المقياس: بلغت الدرجة الكلية للمقياس (٤٠٠) درجة، حيث تدرجت الدرجات كالتالى: (٤ . ٣ . ٢ . ١)، إذ تحصل الطالبة على (٤) درجات في حالة اختيار (دائما)، مع العبارة الموجبة، و(أبدا) في حالة العبارة السالبة، بينما تحصل الطالبة على درجة واحدة في حالة (أبدا) مع العبارة الموجبة، و(دائما) في حالة العبارة السالبة.

- **بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي: تم إعداد بطاقة الملاحظة وفقاً للخطوات التالية:**

- تحديد الهدف من البطاقة: استهدفت البطاقة قياس مستوى أداء الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع لمهارات التواصل الصفي التي تم تحديدها من خلال قائمة مهارات التواصل الصفي، وشملت ثلاث مهارات رئيسية للتواصل الصفي، وهي: التواصل اللفظى، والتواصل غير اللفظى، والتواصل السمعى (الإنصات).
- صياغة عبارات البطاقة: روعى عند صياغة عبارات البطاقة، أن تبدأ العبارة بفعل سلوكى في زمن المضارع، وأن يكون الأداء محدد حتى يمكن ملاحظته وقياسه، وأن تصف العبارة أداء واحد فقط.
- التقدير الكمى للأداء: تم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة وتقديره كمياً من خلال مقياس متدرج يتضمن ثلاث مستويات (٢ . ١ . صفر) لكل أداء، بحيث تُعطى الطالبة درجتان إذا قامت بالأداء بمستوى عال، وتُعطى درجة واحدة إذا قامت بالأداء بمستوى مقبول، وتُعطى صفرا إذا لم تقم بالأداء مطلقا، وذلك من خلال مواقف التدريس الفعلى بمعمل التدريس المصغر بكلية البنات.
- صدق البطاقة: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين التربويين وذلك للتأكد من مدى ملائمة المهارات الفرعية للمهارات الرئيسية وقدرتها على وصف الأداء المراد ملاحظته، ومناسبتها للطالبة المعلمة وبذلك يتحقق الصدق الظاهرى للبطاقة.

- ثبات البطاقة: تم حساب ثبات البطاقة من خلال طريقة اتفاق الملاحظين، حيث تشاركت الباحثة مع إحدى المدرسات المساعدات بقسم المناهج وطرق التدريس في عملية الملاحظة، وذلك بالملاحظة المزدوجة لخمسة طالبات معلمات، وتم استخدام معادلة "كوبر" Coper لثبات نسبة الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف على النحو التالى:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات التفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وبلغت نسبة الاتفاق (٨٧٪)، مما يشير إلى ثبات البطاقة.

- البطاقة في صورتها النهائية: شملت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق ٥) على ثلاث مهارات رئيسية يتفرع عنها (٤٦) مهارة فرعية، موزعة كالآتى: (١٦) مهارة فرعية لمهارة التواصل اللفظى، و(١٦) مهارة فرعية لمهارة التواصل غير اللفظى، و(١٤) مهارة فرعية لمهارة التواصل السمعى.

• نتائج الدراسة:

- **أولاً: للتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية، وتتضح النتائج في جدول (٣):**

جدول (٣) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل، وفي كل بُعد من لأبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعيارة	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التعاطف	القبلى البعدى	١٥	٢٧,٣ ٦٠,٩	٤,٢ ١,٧	٣٣,٨	١٤	٠,٠٥
الضمير	القبلى البعدى	١٥	٢١ ٥٨,٤	٢,١ ٥,٩	٢١,٨	١٤	٠,٠٥
الضبط الذاتى	القبلى البعدى	١٥	١٧,٧ ٥٠,١	٣,٧ ٢,٧	٣٨,٧	١٤	٠,٠٥
الاحترام	القبلى البعدى	١٥	٢٨,٧ ٦٨,٤	٣,٥ ٦,٧	١٩,٦	١٤	٠,٠٥
التسامح	القبلى البعدى	١٥	٢٢,٧ ٥٧,٣	٤,٦ ٦,٧	١٧,١	١٤	٠,٠٥
العدالة	القبلى البعدى	١٥	٢٥,٣ ٥٧,٧	٥,٢ ٤,٩	٢٠,١	١٤	٠,٠٥
المقياس ككل	القبلى البعدى	١٥	١٤٦,٧ ٣٥٢,٨	١٢,٩ ١٥,٢	٤٢,٩	١٤	٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) أن قيمة "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل على الترتيب كانت: التعاطف (٣٣,٨) – الضمير (٢١,٨) – الضبط الذاتى (٣٨,٧) – الاحترام (١٩,٦) – التسامح (١٧,١) – العدالة (٢٠,١) – المقياس ككل (٤٢,٩)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التوزيع ذو الذيلين (٢,١٤)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى في الاختبار ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية، ممايثبت صحة الفرض الأول.

- **ثانياً: للتحقق من صحة الفرض الثانى تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية، وتتضح النتائج في جدول (٤):**

جدول (٤) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية

مهارات التواصل الصفي	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعيارة	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التواصل اللفظى	القبلى	١٥	٩,٨	٢,٤	١٧,٧	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٢٦,٧	٣,٣			
التواصل غير اللفظى	القبلى	١٥	٧,٨	٠,٨	٢٠,٥	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٢٥,٩	٢,٩			
التواصل السمعى	القبلى	١٥	٨,٨	٢,٦	١٠,٦	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٢٢,٧	٣,١			
البطاقة ككل	القبلى	١٥	٢٦,٤	٥,٦	٢٠,٤	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٧٥,٣	٤,٩			

يتضح من جدول (٤) أن قيمة "ت" المحسوبة لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل على الترتيب كانت: التواصل اللفظى (١٧,٧) – التواصل غير اللفظى (٢٠,٥) – التواصل السمعى (١٠,٦) – البطاقة ككل (٢٠,٤)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التوزيع ذو الذيلين (٢,١٤)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى في البطاقة ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية، ممايثبت صحة الفرض

- **ثالثاً: للتأكد من صحة الفرض الثالث تم حساب معادلة الكسب المعدل "لبلاك" Blac، وتتضح النتائج في جدول (٥):**

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل ودلالته لتنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي

المتغير	المتوسط القبلى	المتوسط البعدى	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
مقياس الذكاء الأخلاقى	١٤٦,٧	٣٥٢,٨	٤٠٠	١,٣	دالة
بطاقة الملاحظة	٢٦,٤	٧٥,٣	٩٢	١,٣	دالة

يتضح من جدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل لمقياس الذكاء الأخلاقى (١,٣)، ونسبة الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة (١,٣)، وهي نسب دالة، حيث تعد النسبة دالة إذا وصلت إلى (١,٢)، وبالتالى يتسم برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني بالفاعلية في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

- **تفسير النتائج:**

أشارت النتائج إلى ما يلى:

- أن هناك فرقا دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في مقياس الذكاء الأخلاقى، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى.

- أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية لصالح التطبيق البعدى.
- أن برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني يتسم بالفاعلية في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلى:

- ساعد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني على تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، واتضح ذلك من نتائج الطالبات المعلمات مجموعة البحث في التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى، حيث اكتسبن الفضائل الخلقية ، فأصبحن أكثر تعاطفا ومراعاة للضمير، وضبطا للذات، واحتراما، وتسامحا، وعدلا، ويرجع ذلك إلى دراستهن للبرنامج.
- ساهم برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، واتضح ذلك من نتائج التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي للطالبات المعلمات مجموعة البحث، إذ أصبحن أكثر ممارسة لمهارات التواصل: اللفظى، وغير اللفظى، والسمعى. ويرجع ذلك إلى دراستهن للبرنامج الذى ساعدهن على التدقيق في المصطلحات والكلمات والأفكار المستخدمة، بحيث تفي بالمعنى المقصود بوضوح، وتعكس احترام المتعلم وتقديره، بالإضافة إلى ممارستهن للإيماءات والإشارات الصحيحة التي تتفق مع الرسائل اللفظية وتجعلها أكثر صدقاً ووضوحا، إلى جانب حُسن الإنصات للمتحدث، وتجنب مقاطعته أو التشويش عليه، أو المصادرة على ما يقوله، وترجمة كلماته لإشعاره بالتفهم.
- ساعد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني على إشاعة مناخا تدريسيا آمنا، ومشجعا للطالبات المعلمات على التعبير عن آرائهن حول النقاط والأفكار والموضوعات التي تعرض لها البرنامج.
- لاقى محتوى البرنامج قبولا كبيرا لدى الطالبات المعلمات، وكان هناك شعورا من جانبهن بالارتياح إلى موضوعاته لاتصالها بالواقع الحياتى، واتضح ذلك من حرصهن على حل جميع التدريبات و القيام بالأنشطة المتضمنة بأوراق العمل، والمبادرة بالمشاركة والتفاعل أثناء تدريس البرنامج، وسرد العديد من الخبرات التي مررن بها أثناء مراحل التعليم المختلفة (خاصة فيما يتعلق بعدم احترام مشاعرهن، وأساليب العقاب التي تعرضن لها من المعلمين)، مما يعكس أهمية موضوعات البرنامج للطالبات المعلمات.
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث أهمية تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وتحقيق نتائج إيجابية، مثل دراسة كل من: "أيمن ناجح شحاته" (٢٠٠٨)، و"عفراء إبراهيم، وسهام عزيز" (٢٠١٠)، و"خديجة محمد سعيد" (٢٠١١).
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث أهمية تنمية مهارات التواصل الصفي سواء لدى الطلاب المعلمين، أو المعلمين أثناء الخدمة، مثل دراسة كل من: "أوسكويه" Osakwe (2009)، و"عوين

محمد الهادى" (٢٠٠٩)، و" ليهيسفورى" Lehesvuori (2012)، و"محمد العياصرة " (٢٠١٣).

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث الحالى توصى الباحثة بالآتى:

- ضرورة تضمين المدخل الإنساني ضمن برامج إعداد الطلاب معلمى الفلسفة والاجتماع، وذلك لأهمية مبادئه
- أهمية عقد دورات تدريبية وورش عمل تتضمن التدريب على التدريس وفقاً للمدخل الإنساني لمعلمى الفلسفة والاجتماع أثناء الخدمة لما له من آثار إيجابية في الأجواء والجوانب التدريسية.
- ضرورة الاهتمام بتنمية فضائل الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب المعلمين، وذلك من خلال برامج الإعداد بكليات التربية، وذلك لتحقيق الارتقاء الأخلاقى، وتقليل مشكلات العنف والتعدى بالمجتمع المدرسى، وتحقيق أهداف التعلم.
- الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطلاب المعلمين، وتضمينها في مقررات التدريس المصغر وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع، باعتبارها عامل رئيسى ومؤثر في نجاح الطالب المعلم بمهنة التدريس.
- ضرورة توجيه البحوث في مجال تدريس الفلسفة والاجتماع إلى الاهتمام بالنواحى الإنسانية والخلقية والتواصلية.

- **المقترحات**:

امتداداً للإفادة من البحث الحالى تقترح الباحثة إجراء ما يلى:

- أثر استخدام المدخل الإنساني في التدريس على تنمية تقدير الذات واتخاذ القرار الأخلاقى لدى الطالب معلم الفلسفة والاجتماع.
- برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التدريس وتحقيق الذات للطالب معلم الفلسفة والاجتماع.
- فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الوجدانى لدى الطالب معلم الفلسفة والاجتماع.
- تطوير مناهج الفلسفة والاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ المدخل الإنساني.
- مقرر مقترح في فلسفة الأخلاق لتنمية الذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- فاعلية تدريس وحدة مقترحة في التواصل الصفي لتمية مهارات إدارة الفصل، والجوانب الوجدانية للطالب معلم الفلسفة والاجتماع.

- **المراجع**:

- أبو بكر إبراهيم التلوع (١٩٩٥): **الأسس النظرية للسلوك الأخلاقى**، منشورات جامعة قاريونس، بنى غازى.
- أحمد أبو زيد (١٩٨٠): **الاتصال "النصوص والإرشادات"**، عالم الفكر، المجلد الحادى عشر، العدد الثانى، يوليو- أغسطس- سبتمبر.
- أحمد السيد الكردى (٢٠١١): تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والخلقية للمعلم من أجل تكوين نفسى أفضل للمتعلم www.kenanaonline.com.

- إريك فروم (٢٠٠٠): **فن الحب (بحث في طبيعة الحب وأشكاله)**، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، دار العودة، بيروت.
- السيد محمد بدوى (٢٠٠٠): **الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- إيمان عباس الخفاف (٢٠١١): **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقى**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- أيمن ناجح شحاته (٢٠٠٨): "الذكاء الأخلاقى وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوى"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- أيوب خالد الأيوب (٢٠٠٨): "التدريب على الأخلاق"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة القيم والأخلاق المنظمة للمؤسسات الاقتصادية بالكويت (التجارب العالمية- الأساليب- النماذج) www.filetolink.com.
- تاعونيات على (٢٠٠٩): **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسى**، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطنى لتكوين مستخدمى التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
- ثابت عبد الرحمن إدريس (٢٠٠٥): **برنامج تنمية مهارات الاتصال الفعال**، وزارة التعليم العالى، وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالى، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.
- جاكلين روس (٢٠٠١): **الفكر الأخلاقى المعاصر**، ترجمة عادل العوا، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان.
- جميل صليبا (١٩٨٢): **المعجم الفلسفي**، الشركة العامة للكتاب، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، الجزء الأول.
- جيرالد ج. جامبولسكى (٢٠٠٦): **التسامح أعظم علاج على الإطلاق**، مكتبة جرير، السعودية، الرياض.
- حماد يحى صالح العسكرى (٢٠١٣): **الغزالى وجون ديوى نظرتهما للطبيعة الإنسانية**، إصدرات لجنة البحث والدراسة في التراث النفسى، العدد (٢).
- خديجة محمد سعيد عبد الله (٢٠١١): "أثر استخدام طريقة Hayes لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الإبتدائى بمدينة مكة المكرمة"، **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد (٢٢).
- رشا هاشم عبد الحميد (٢٠١١): "فعالية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- زكريا إبراهيم (د. ت): **مشكلات فلسفية (مشكل الحب)**، مكتبة مصر، القاهرة، ط. ٣.
- ـــــــــ (١٩٨٠): **مشكلات فلسفية (المشكلة الخلقية)**، مكتبة مصر،القاهرة، ط.٣.
- سعيد إسماعيل على (١٩٩٥): **تربية الأبناء علم له أصول**، كتاب اليوم الطبى، العدد (١٦٥)، ديسمبر.
- ـــــــــ (١٩٩٦): **التربية في الحضارة المصرية القديمة**، عالم الكتب، القاهرة.

- سليمان المزين، وسامية إسماعيل (٢٠١١): "التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الإنضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات"، **مؤتمر الحوار والتواصل التربوى**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- شبكة MCN الإخبارية (٢٠١٣): تقرير المركز القومى لحقوق الإنسان، دراسة ورصد أحوال المؤسسة التعليمية www.montcairo.com.
- صالح بن محمد العرينى (٢٠٠٩): "أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقى لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مجلد (٨)، العدد (٣)، يوليو.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٦): **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، عالم الكتب، القاهرة.
- طلعت منصور (١٩٨٠): **"سيكولوجية الاتصال"**، عالم الفكر، المجلد (١١)، العدد (٢).
- عامر عبد الكريم الذبحاوى (٢٠١٢): "دور الذكاء الأخلاقى في دعم سمعة المنظمة دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة.
- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥): **الإنسان وعلم النفس**، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (٨٦)، فبراير.
- عفراء إبراهيم خليل، وسهام عزيز محسن (٢٠١٠): "الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالتوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى"، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (٣١).
- على أحمد الجمل (٢٠٠٨): "فاعلية استخدام المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد (١٦)، سبتمبر.
- على بن محمد الصغير، وصالح بن عبد العزيز (٢٠٠٢): "ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم"، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٨).
- على سعد جاب الله، وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦): "فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد (٣٥)، المجلد الأول، الجزء الأول.
- عوين محمد الهادى (٢٠٠٩): "أنماط الاتصال الصفي اللفظى لدى معلمى التعليم الإبتدائى دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدى مرباح، ورقلة.
- فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٠): **التفكير الأخلاقى (دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقى لدى التلاميذ في جميع المراحل)**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- فيصل عيسى النواصرة (٢٠٠٨): "الذكاء الانفعالى والاجتماعى والخلقى لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- كريس كول (٢٠١٠): **التواصل بوضوح وشفافية (مهارات لتحقيق التفاهم المتبادل بين الأفراد)**، مكتبة جرير، السعودية، الرياض.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٨): **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط. ٤.

- ـــــــــــــ (٢٠١١): **المعجم الوجيز**، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، مصر.
- محسن صالح حسن الزهيرى (٢٠١٣): "الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالتسامح الاجتماعى لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، **مجلة دراسات تربوية**، العدد (٢١).
- محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٩): نظرية الذكاء الأخلاقى، علم النفس التربوى، .www.edutest.ofees.net
- محمد العياصرة (٢٠١٣): "استخدام معلمى التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية**، المجلد (٢٧)، العدد (١١).
- محمد زياد حمدان (١٩٨٦): **الدماغ والإدراك والذكاء والتعلم دراسة فسيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقتها**، دار التربية الحديثة، بيروت، لبنان.
- ميشيل بوربا (٢٠٠٧): **بناء الذكاء الخلقى الفضائل الجوهرية السبعة**، ترجمة سعد الحسنى، الحوار المتمدن، العدد (٢٠٦٩).
- نسرين السيد محمد (٢٠٠٦): "فاعلية استراتيجية تستخدم مدخل التدريس الإنساني والأنشطة الثقافية الرياضية في تنمية التحصيل لدى الموهوبين المتعثرين دراسيا بالمرحلة الإبتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- هند كابور (٢٠١١): "فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسى للمتعلم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ويكيبديا الموسوعة الحرة (٢٠١٣): "أبرهام ماسلو"، .www.wikipedia.org
- Adrian, J. D. (2010).Revisiting humanistic approaches, squaring the circle in the ESP classroom**, Journal of Macao Polytechnic Institute**.
- Allan, V. & James, M. A. (2011). **Improving college professors, communication skills inside the classroom, an exploratory study**, Florida Atlantic University, 1496225.
- Ben, A. H. (2009). Humanistic theory versus social cognition and their applicability in a supervisory role, **Educational Psychology for Teachers of Adults,** Valdosta State University.
- Borba, M. (2001). The step- by- step plan to building moral intelligence, www.micheleborba.com.
- (2013). Moral intelligence, usersmanchester.edu.
- Chanderhwar, M. (2000). Humanistic approach to education, **Journal of Nelta**, **5**(2), December.
- Chua, T. & Crawford, L. (2000). **Developing the moral intelligence of children**, National Institute of Education, Singapore.
- Churches, R. (2013). Effective classroom communication, www.teachers.com.

- Clarken, R. H. (2009). *Moral Intelligence in the Schools,* Michigan Academy of Sciences, arts and letters, Wayne State University.
- (2010). *Considering moral intelligence as part of a holistic education,* Northern Michigan University School of Education.
- Dian, W., et al (2012). Humanistic approach, www.scribed.com.
- **Discipline Through Self- Restitution and Moral Intelligence** (2012). Teaching Moral Intelligence, www.student-plattsburgh.edu.
- Faculty Web (2012).The humanistic in education, www.facultyweb.cortland.edu.
- Green, B. (1994). **What humanistic education is and is not,** www.humanistsfutah.org.
- Huitt, B. (2012). **Humanistic approaches to teaching,** www.garysturt. free.online.co.uk.
- Jain, T. (2012). **Humanistic approach to learning**, www.preserveartiches.com.
- Karthikeyan, P. (2013). **Humanistic approaches of teaching and Learning**, Indian Journal of Research, v.2, issue 7, July.
- Kruger, T. (2012). **Moral intelligence the construct and key correlates**, PhD. Faculty of Management, University of Johannesburg.
- Kyriacou, C. & Cheng, H. (1993). Student teachers' attitudes towards the humanistic approach to teaching and learning in schools", **European Journal of Teaching Education**, **16(**2).
- Lehesvuori, S. (2012). **Classroom communication skills student teachers**, PhD, University of Jyvaskyla, Faculty of Education.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2005). **Moral intelligence enhancing business performance and leadership success**, New Jersey, Wharton School Publishing.
- Ling, L., Y. (2014). Should humanism approach be applied in English as a Second Language (ESL) classrooms- Advances in language and literary studies, **University Tenaga National, 5(**1), February.
- Moghadas, M. & Maryam, K. (2013). Investigate of relationship between moral intelligence and distress tolerance in Isfahan staff", **International Journal of Research in Social Sciences, 2**(2), June.
- Naeem, M. (2011). **Impact of non-verbal communication on students, learning outcomes,** Ph.D., Faculty of Science and Information Technology, Peshawar- Pakistan.

- Nicastro, M. (1990). **Characteristics of interactive learning environments in Business Management Courses** Diss. Doctorial theses, (ED337083).
- Nozari, M., et al. (2013). The relationship between moral intelligence and cognitive distortions among employers", **Journal of Basic and Applied Scientific Research**, **3** (9).
- Nurzali, I. (2009). The effect of classroom communication on students academic performance at the International Islamic University Malaysia", **Unt. ARE, Journal, 5**(1), January.
- Osakwe, R. N. (2009). **Dimension of communication as predictors of effective classroom interaction**, Faculty of Education, Delta State University, Abraka- Nigeria.
- Partners , G. (2012). **Moral intelligence**, www.grantptrs.com.
- Patterson, C. H. (1977). **Carl Rogers and humanistic education psychology,** www.sageofasheville.com.
- Petroveska, S. (2012). **Co-operative learning as a humanistic approach to the education process**, www.eprints.ugd.eds.
- Robert, J. D., et al. (1996). Class talk a classroom communication system for active learning", University of Massachusetts at Amherst, **Journal of Computing in Higher Education, 7.**
- Ungureanu, M., M.(2011). Communication Skills in the Classroom, ***International Conference of Scientific Paper Afases*,** Brasov, 26-28 May.
- Villares, E., L. (2011). Student success skills, an evidence school counseling program grounded in humanistic theory", **Journal of Humanistic Counseling**, **50**(1).
- West, A. & Saunders, S. (2006). A humanistic approach to South African accounting education", **South African Journal of Higher Education**, **20**(5).

❋❋❋❋❋❋❋