الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة

إعداد

أ/ سلامه رجب سلامه عبداللطيف

أ.د/ عبدالفتاح عيسى إدريس

د/ إبراهيم سيد أحمد عبدالواحد

قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية بالقاهرة،

جامعة الأزهر ، مصر

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة

سلامه رجب سلامه عبداللطيف*، عبدالفتاح عيسى إدريس، إبراهيم سيد أحمد عبدالواحد

قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر.

***البريد الالكتروني: SalamaaAbd-ElLatif197@azher.edu.eg**

المستخلص:

تمثل هدف البحث الحالي في بناء مقياس للذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، مع إجراءات التحقق من خصائصه السيكومترية (الصدق، الثبات)، وقد بلغ عدد الطلاب المشاركين في البحث (300) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بالقاهرة، من بينهم (150) طالبًا من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة بممن يدرسون بالتخصصات التالية: (شعبة التاريخ، شعبة الجغرافيا، شعبة علم النفس، شعبة اللغة الفرنسية، شعبة اللغة الانجليزية) بالفرقتين الأولى والرابعة، و(150) طالبة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، بالشعب التالية (شعبة التاريخ، شعبة الجغرافيا، شعبة علم النفس، شعبة اللغة الفرنسية، شعبة اللغة الانجليزية) بالفرقتين الأولى والرابعة. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحث الحالي)، واعتمد الباحث في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية الآتية: "التحليل العاملي الاستكشافي، معامل ألفا كرونباخ" وكشفت نتائج التحليل الإحصائي للبحث عن صلاحية المقياس المعد من قبل الباحث الحالي لقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة؛ حيث تميز المقياس المشار إليه بقدر عالٍ من الصدق والثبات مما يشير إلى إمكانية الوثوق به والاعتماد عليه.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الذكاء الأخلاقي، طلاب الجامعة.

Psychometric Properties of the Moral Intelligence Scale among University Students

Salamah Rajab Salama Abdul-Latif*, Abdel Fattah Issa Idris, Ibrahim Sayed Ahmad Abdul-Wahed.

Department of Educational Psychology, Faculty of Education in Cairo, Al-Azhar University, Egypt.

*Email: SalamaaAbd-ElLatif197@azher.edu.eg

ABSTRACT:

The current research aimed to develop a scale of moral intelligence among university students as well as verifying its psychometric properties (validity and reliability). 300 male and female students from Al-Azhar University in Cairo participated in the research and 150 male students at the Faculty of Education for boys in Cairo majoring in (history, geography, psychology, French language, English language) in the first and fourth years. Furthermore, 150 female students at the Faculty of Humanities in Cairo, majoring in (history, geography, psychology, French language, English language) in the first and fourth years. The study used the moral intelligence scale among university students (prepared by the researcher). The researcher utilized Explanatory Factor Analysis and Alpha Cronbach coefficient to process the current research data. The research results revealed the validity of the scale prepared by the researcher to assess moral intelligence among the university students and was distinguished by a high degree of validity and reliability.

Keywords: Psychometric Properties, moral intelligence, university students.

مقدمة البحث:

لقد ظهر مفهوم الذكاء الأخلاقي عام 1997م عندما قام العالم (Coles) بنشر أول مقالة علمية تحت عنوان (The Moral Intelligence of Children) الذكاء الأخلاقي للأطفال، وقد تضمنت تلك المقالة تحديداً وتعريفاً لمفهوم الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ (Coles, 1997,126).

ويُعد الذكاء الأخلاقي من مفاهيم علم النفس الحديثة وأقلها شيوعاً وأحد أنواع الذكاءات المستحدثة، وقد بدا اهتمام العلماء والمتخصصين به في السنوات القليلة الماضية، وذلك بسبب التغيرات التي حدثت في قيم المجتمع في الفترة الأخيرة، (مروة أحمد، 2009، 80).

والذكاء الأخلاقي يشكل دوراً مهماً في تحقيق الصحة النفسية للفرد كالاستقرار النفسي، والقدرة علي التكيف، والتعامل مع الآخرين عبر مراحل نموه المختلفة، بالإضافة إلي الصحة المجتمعية كشعور أفراد المجتمع بالأمان، وأنهم أصحاء ومترابطون، (بشارة، 2013، 403).

وترى (Borba) أن الذكاء الأخلاقي هو "القابلية لفهم الصواب من الخطأ، بحيث يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية تدفعه للتصرف بطريقة صحيحة أخلاقيًا، وتتضمن تلك القابليات خصائص وسمات أساسية منها: إدراك ألم الآخرين، وضبط النفس، والسيطرة على الدوافع السلبية، والإنصات للآخرين قبل إصدار الأحكام، وتحدي الظلم ومحاربته، والمعاملة الحسنة القائمة على الاحترام والتقدير والمودة للآخرين" (Borba, 2001, 4).وقد أشارت (Borba, 2003, 25) إلى أن الذكاء الأخلاقي المتمثل في التطبيق العملي للأخلاقيات الراقية والمبادئ المثالية التي تحث عليها الأديان وعادات المجتمع وتقاليده يمكن أن يخفف من الضغوط المنتشرة والناتجة عن التقدم التكنولوجي، بمعنى آخر أن الالتزام الأخلاقي يمكن أن يشعر الفرد بالراحة النفسية فيقبل على حياته إذا شعر بالأمان والاستقرار فإذا قامت العلاقات بين الناس من خلال التعاطف والتسامح والعدالة وضبط النفس والعطف ومراعاة الضمير والاحترام المتبادل، فإن هذا يمكن أن يؤدي إلى العودة إلى ما نسميه اليوم "الزمن الجميل " وهو ما يخالف زمننا الحاضر الذي كثر فيه الغش والنفاق والخداع والأنانية والعدوان وقلة الاحترام.

مشكلة البحث:

إن التطور السريع في كافة المجالات جعل المجتمع عرضه لكثير من التغيرات التي أدت إلي تغيير في طبيعة الأخلاق وطرق إكسابها وتعزيزها مما أدى إلي تعرض طلاب المرحلة الجامعية لكثير من المشكلات الأخلاقية، حيث إنهم أكثر فئات المجتمع تعرضاً للتقليد والمحاكاة وتأثراً بما يحيط بهم من أحداث، وهذا يضعف قدرتهم على التكيف مع المجتمع، ويعرضهم للكثير من تلك المشكلات بما ينعكس سلباً على طريقة ونمط التفكير السائد لديهم (مرسال، 2018، 6).

ويتفق هذا مع ما أوضحته (Borba, 2003, 29) بأن الذكاء الأخلاقي مهم جدًا للمراهقين وبوسعه أن يؤثر على كل مظاهر حياتهم، وكذلك نوعية علاقاتهم المستقبلية ومهنهم وإنتاجهم ومهاراتهم، بل في مساهمتهم في الفن والتجارة والأدب والمجتمع المحلي، بل المجتمع كله، ولعل هذا سببه أن الأساس الذي نوفره للمراهقين هو الذي يحدد بصورة مطلقة سُمعتهم كأشخاص، فإن بناء ذلك الأساس سيكون المهمة الأكثر تحديدًا، والأهم لدينا فالفضائل الجوهرية السبع التي تبني الذكاء الأخلاقي يمكن تعلمها، ويمكن أيضًا تدريسها في المنزل والمدرسة والجامعة وفي مجتمعنا، وهو أفضل تأكيد أن المراهقين سيحيون حياة أخلاقية نزيهة.

هذا وقد بُذلت العديد من الجهود من قبل الباحثين من أجل تحديد أبعاد الذكاء الأخلاقي، حيث ترى (Borba, 2003) أن للذكاء الأخلاقي سبعة أبعاد وهي (التعاطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، العطف، التسامح، العدل)، ويرى (شحاته، 2008) أنها ستة أبعاد، وهي (التعاطف، الضمير، الحكمة الخُلقية، الاحترام، التسامح، العدالة)، وترى (هدى محمد، 2012) أنها ثلاثة أبعاد وهي (التعاطف، الضمير، ضبط الذات)، وترى (مها جلال، 2012) أنها ستة أبعاد وهي (التعاطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، التسامح، العدالة)، وترى (أسماء عبدالنور، 2012) أنها خمسة أبعاد وهي (التعاطف، الضمير، الاحترام، التسامح، العدل)، وترى (سمر محمد، 2014) أنها ثلاثة أبعاد وهي (الاحترام، التعاطف، التسامح).

ومما سبق يتضح أن هناك تناقض في البحوث والدراسات التي حاولت تحديد أبعاد الذكاء الأخلاقي، ومن ثم يسعى البحث الحالي للكشف عن أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة وبناء مقياس مكون من مواقف سلوكية لقياسه.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلين الآتيين:

1- ما هو الذكاء الأخلاقي وما هي أبعاده ؟

2- هل يمكن إعداد مقياس مكون من مواقف سلوكية لقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة ؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، وبناء مقياس مكون من مواقف سلوكية لقياسه، وكذا التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال محورين:

أولاً: الأهمية النظرية:

يستمد البحث الحالي أهميته من كونه إضافة للمكتبة العربية، وذلك بسبب افتقار المكتبة العربية لوجود مقياس مكون من مواقف سلوكية لقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة (في حدود اطلاع الباحث)، وأيضًا تناول البحث لطلاب الجامعة التى تعد الشريحة الفتية والثروة البشرية للمجتمع.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في إعداد مقياس مكون من مواقف سلوكية لقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، مما يساعد القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية من قياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث:

1. الذكاء الأخلاقي: Moral Intelligence

يعرفه الباحث: بأنه قدرة الفرد علي معرفة الصواب من الخطأ واحترامه لذاته وللآخرين والتحلي بالصفات الأخلاقية التي تتفق مع قيم وفضائل المجتمع الإسلامي، ويتم ذلك من خلال امتلاك الفرد لأبعاد الذكاء الأخلاقي الستة وهي (التعاطف والعطف– الضمير– ضبط الذات– الاحترام– التسامح– العدل)، ويعرفه إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي أعده الباحث للذكاء الأخلاقي.

2. طلاب الجامعة (الشباب الجامعي):

يعرفها (زهران 2005 ، 464) بأنها "تعد مرحلة نمو عادي، وهي مرحلة "المراهقة" وتعد مرحلة انتقال بين الطفولة والرشد، لها خصائصها المتميزة عما قبلها وما بعدها، ويصفها البعض بأنها فترة عواصف وتوتر وشدة، تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق".

الاطار النظري:

تعريف الذكاء الأخلاقي:

يعرف (Coles, 1997, 1) الذكاء الأخلاقي بأنه تلك القدرات الخلقية التي يمكن تنميتها بحيث يستطيع الطفل التعرف علي ما هو صواب وما هو خطأ باستخدام القدرات العقلية والعاطفية، وذلك للرقي بسلوك الفرد الخُلقي في الأسرة والمدرسة.

ويتفق كُل من (رنا فاضل، 2008، 5) و(عفراء العبيدي، وسهام الأنصاري، 2011، 76)، و(الزهيري، 2013، 15) و(عبدالرحمن، وإيمان الخفاف، 2014، 158– 159) و(الخفاجي، 2015، 332) مع تعريف (Borba, 2001, 4) للذكاء الأخلاقي بأنه هو القابلية لفهم الصواب من الخطأ، بحيث يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية تدفعه للتصرف

بطريقة صحيحة أخلاقيًا، وتتضمن تلك القابليات خصائص وسمات أساسية منها: إدراك ألم الآخرين، وضبط النفس، والسيطرة على الدوافع السلبية، والإنصات للآخرين قبل إصدار الأحكام، وتحدي الظلم ومحاربته، والمعاملة الحسنة القائمة على الاحترام والتقدير والمودة للآخرين.

ويعرفه (عبدالعظيم، 2014، 387) بأنه قدرة الفرد علي التمييز بين الصواب والخطأ، الحق والباطل، وامتلاك قناعات أخلاقية قوية تحددها المبادئ الإنسانية العالمية والثقافة التي ينتمي إليها الفرد، والتصرف بناءً علي ذلك ،بحيث يأتي السلوك صحيحاً وموافقاً للقيم والمبادئ الأخلاقية.

وحدد (حسين، 2016، 72) الذكاء الأخلاقي بأنه هو قدرة الفرد على معرفة الصواب من الخطأ، والتصرف بطريقة أخلاقية تتوافق مع قيم وثقافة المجتمع، ويتمكن الفرد من ذلك من خلال امتلاك سبع مكونات أو أبعاد أساسية للذكاء الأخلاقي وهي (التعاطف – الضمير – ضبط الذات – الاحترام – العطف – التسامح – العدل).

وقامت (سحر عبد اللاه، 2020، 605) بتعريف الذكاء الأخلاقي بأنه قدرة الفرد علي استخدام عقله لفهم الصواب من الخطأ، والتصرف بطريقة أخلاقية في مختلف المواقف الحياتية وفقاً لهذا الفهم.

وبناءً على تعريف الباحث للذكاء الأخلاقي فإنه يتضمن الأبعاد التالية (التعاطف والعطف – الضمير – ضبط الذات – الاحترام– التسامح – العدل)، وفيما يلي تعريف كل بُعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي.

1. التعاطف والعطف: Empathy / Smpathy

تعددت تعريفات التعاطف، حيث تعرفه (Borba, 2003, 21) بأنه أحد المكونات الجوهرية للذكاء الأخلاقي، فهو يعنى التماثل والشعور باهتمامات الآخرين، وإدراك أثر الألم العاطفي عليهم.

كما تعرفه (هانم محمد، 2003، 59) بأنه حالة من حالات الجود النفسي وهو أعظم من الجود المادي لأن الإنسان الذي يتعاطف مع الآخرين يبذل جهداً كي يدرك معاناة الآخرين، فيضع نفسه مكانهم كي يشعر بمشاعرهم فيعايش الإنسان بعقله وفكره، ووجدانه ما يعايشه الآخرون من انفعالات ويتبعها انفعال يعبر عما يشعر به من سرور لسرورهم، أو حزن لحزنهم، أو ألم لألمهم، أو غضب لتعرضهم للظلم، أو شعور بالإشفاق على ضعفهم.

وأشار (حسين، 2016، 97) إلي أن التعاطف هو قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين الحزينة والسارة، وتقمص تلك المشاعر، كما لو كان هو في ذلك الموقف دون تقديم مساعدة مادية.

وتعرفه كلاً من (نجوان همام، وغادة سويفي، 2018، 75) بأنه هو قدرة الفرد علي فهم اهتمامات الآخرين والشعور بهم والمشاركة الوجدانية الفعالة معهم، كما يدرك الفرد أثر الألم النفسي على الآخرين ويحاول بذلك الابتعاد عن التصرفات السيئة والسلوكيات الخاطئة.

وكذلك تشير (جليلة مرسي، 2011، 156) إلى أن هناك اختلافاً بين العطف والتعاطف، حيث يمثل التعاطف مجرد المشاركة الوجدانية للآخرين أو الشفقة في مواقف الفرح أو الحزن أو الخطر، ثم فهم المشاعر والانفعالات وتقديم ردود الأفعال المناسبة لها، وهذا هو الجانب النظري أو الشكلي بمعنى أنى أتعاطف معه دون فعل مادي أو عملي يفيد الشخص الذي أتعاطف معه، في حين أن العطف يشير إلي الاندماج الفعلي مع الآخرين والسعي العملي للتفاعل مع هذه المشاعر، كتقديم المساعدات المادية، وبذل الجهد والوقت من أجل خدمة الآخرين والتخفيف عنهم، أي أنه يمثل الجانب العملي.

ومما سبق يرى الباحث أن الفرق بين التعاطف والعطف فرق بسيط، حيث أن الجوهر واحد وهو الشعور بالآخرين في فرحهم وحزنهم والمشاركة الوجدانية للآخرين وتقديم يد العون والمساعدة إليهم، فهما وجهان لعملة واحدة أحدهما مادي والآخر معنوي، والحقيقة أنه إذا لم يوجد الجانب المعنوي فلا يوجد الجانب المادي، ومن ثم فإن التعاطف والعطف يمكن دمجهما في بُعد واحد من أبعاد الذكاء الأخلاقي.

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث التعاطف في البحث الحالي بأنه قدرة الطالب على الإحساس بمشاعر الآخرين الحزينة والسارة، والتأثر بتلك المشاعر ومساعدة الآخرين مادياً، وبذل الوقت والجهد في خدمتهم وحل مشكلاتهم والتخفيف عنهم، وعدم السخرية من الآخرين، ويتم قياسه من خلال المواقف الخاصة ببُعد التعاطف والعطف بمقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث).

2. الضمير: Conscience

تعددت تعريفات الضمير، حيث يعرفه كلٌ من (Berkowitz & Grych, 1998, 377) على أنه مزيج من المعايير الداخلية والنتائج السلوكية والعاطفية للتمسك بها أو مخالفة هذه المعايير.

ويعرفه (صالح، 2008، 66) بأنه الممثل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمع وأخلاقياته والمثل العليا والمعايير الأخلاقية، فهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والقيم الاجتماعية والدينية، وهو المسئول عما يوجد بالإنسان من نزعات نحو الخير والمثالية، فيمنع الخطأ قبل وقوعه، ويكف رغبات الهو، ويحاسب الفرد علي الأخطاء أو الآثام إذا ارتكبها، لذا فهو يعتبر الجهاز الداخلي أو الرقيب النفسي للإنسان، ويتكون من خلال مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، فهو يمثل الجانب الأخلاقي للشخصية.

وتعرفه كلٌ من (نجوان همام، وغادة سويفي، 2018، 75) بأنه هو استطاعة الفرد تحديد الصواب من الخطأ، والتمسك بالمسلك الأخلاقي مع شعوره بالذنب والندم كلما انحرف عن المسار الصحيح، وتحصين النفس ضد قوي الشر وتمكين النفس من التصرف بالصورة الصحيحة حتي في وجود المغريات.

وتعرفه (سحر عبد اللاه، 2020، 606) بأنه يشير إلي مجموعة القيم العليا الموجودة لدي الفرد التي تهذب سلوكه وتساعده في البقاء علي الطريق الصحيح.

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث الضمير في البحث الحالي بأنه قدرة الطالب علي السير وفقاً للقواعد والقوانين السائدة في المجتمع، والتمسك بالقيم الأخلاقية، والشعور بالذنب واللوم عند التصرف بصورة مخالفة للقواعد والقوانين والعقيدة التي يؤمن بها، ومقاومة المغريات ووسائل الإغواء، ويتم قياسه من خلال المواقف الخاصة ببُعد الضمير بمقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث).

3. ضبط الذات: Self Control

تعددت تعريفات ضبط الذات، حيث يعرفه (الدسوقي، 1990، 31) على أنه القدرة على هداية سلوك المرء الخاص، وكبح السلوك الاندفاعي أو كف سلوك السعي نحو الهدف.

ويتفق كلٌ من (Borba, 2003, 23) و (حسين، 2003، 318) علي أن ضبط الذات هو القدرة على تنظيم الأفكار والأعمال بحيث تواجه أي ضغوط من الداخل أو الخارج، والبعد عن القرارات الخاطئة ذات النتائج غير المرغوب فيها على النفس وعلى الآخرين من خلال التحكم في الانفعالات وتوجيه الدوافع والتفكير في السلوك قبل فعله وتعلم كيفية التصرف تجاه الإغراءات الخارجية.

كما يعرف (رزق، 2006، 9) ضبط الذات بأنه القدرة علي تنظيم الأفكار والأفعال لمواجهة أي ضغوط خارجية أو داخلية، والبُعد عن القرارات الطائشة ذات النتائج الخطيرة على النفس والآخرين، وذلك من خلال التحكم في الانفعالات، وتوجيه الدوافع والتفكير في السلوك قبل فعله، وتعلم كيفية التصرف تجاه الإغراءات الخارجية معتمداً علي ذاته لمعرفته أن بوسعه السيطرة علي أعماله.

ويشير (Gino, Schweitzer, Mead & Ariely, 2011, 192) إلى ضبط الذات بأنه تجاوز أو تغيير استجابات الفرد الداخلية وكذلك مقاطعة الميول والسلوكيات غير المرغوبة مثل (الاندفاع) والامتناع عن التصرف وفق تأثيرهم.

وتعرفه (نجوان همام، وغادة سويفي، 2018، 76) بأنه هو قدرة الفرد علي التحكم في أفعاله والسيطرة عليها، وكبح جماح الاندفاع لديه والتفكير في الأمور قبل فعلها بما يعدل من دوافع سلوكه، وبالتالي يزيد من قدرته علي الاعتماد علي ذاته.

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث ضبط الذات في البحث الحالي بأنه قدرة الطالب على التروي والتفكير قبل إصدار الأحكام والتحكم في الانفعالات السلبية بصورة مناسبة، وأداء الأعمال المطلوبة منه بدقة دون رقابة من الآخرين، ويتم قياسه من خلال المواقف الخاصة ببُعد ضبط الذات بمقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث).

4. الاحترام: Respect

تعددت تعريفات الاحترام، حيث تعرفه (Borba, 2003, 161) بأنه معاملة الفرد للآخرين بالطريقة التي يريد هو أن يعامل بها، وهو حجر الأساس في الوقاية من العنف والظلم والكراهية.

وتعرفه (حنان حسين، 2004، 19) بأنه الشعور الذي يكنه الفرد تجاه شخص أو شيء والتسليم بقيمة الفرد والجماعة، فالاحترام يبدأ من الداخل ويعطي الآخرين حقهم من التكريم والإجلال.

كما يعرفه (شحاتة، 2008، 12) بأنه السلوك اللائق في معاملة الآخرين مع الالتزام بالقيم والعادات الخلقية السليمة.

وحدد (حسين، 2016، 112) الاحترام بأنه قدرة الفرد على معاملة الآخرين بطريقة مهذبة، وبالطريقة التي يحب أن يعامل بها، وعدم مقاطعة الآخرين، وعدم السخرية منهم، وطاعة أولى الأمر، والحفاظ على البيئة وعلى ممتلكات الآخرين، وتقدير آراء الآخرين وإن تعارضت مع أفكاره.

وأشارت (سحر عبد اللاه، 2020، 606) إلي أن الاحترام هو تقديرنا لأنفسنا وللآخرين ومعاملتنا للناس بالطريقة التي نحب أن يعاملونا بها.

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث الاحترام في البحث الحالي بأنه قدرة الطالب علي تقدير أراء الآخرين ومعاملتهم بأسلوب مهذب، وبالطريقة التي يحب ان يُعاملوا بها، وعدم السخرية منهم والتقليل من شأنهم، وطاعة أولى الأمر، والحفاظ على البيئة وعلى ممتلكات الآخرين، ويتم قياسه من خلال المواقف الخاصة ببُعد الاحترام بمقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث).

5. التسامح: Tolerance

تعددت تعريفات التسامح، حيث يعرفه (Franco, 2000, 10) بأنه تقبل التنوع سواء كان هذا التنوع في العرق أو الطبقة الاجتماعية أو الاقتصادية أو في المعتقدات والأديان السماوية.

كما يعرفه (زيان، 2005، 12) بأنه سمة من سمات الشخصية تتضمن اتجاهاً متحرراً نحو تحمل وقبول وتقدير تنوعات الآخرين المختلفين والمتفقين مع إظهار الود، والاحترام والسماحة الحقيقية وغير المصطنعة لهم ولما يؤمنون به من معتقدات، وما يظهرونه من سلوكيات مع المشاركة في أنشطتهم وغفران إساءتهم، كما يبين أن التسامح كمفهوم له جانب ديني وأخلاقي.

وتعرفه (رشا محمود، 2014، 161) بأنه قدرة الفرد على التغاضي عن أخطاء الآخرين في حقه والعفو عنها، والبحث عن أساس مشترك بين البشر بدلاً من البحث عن اختلافاتهم واحترام اختلافات الآخرين في الشكل والرأي والمعتقد.

وذكر (حسين، 2016، 118) التسامح بأنه قدرة الفرد على العفو والصفح والمغفرة لمن أخطأ في حقه، واحترام الاختلاف في العقيدة أو الجنس أو الرأي أو اللون وغيرها، وتقديم المساعدة الملموسة للآخرين حتى وإن اختلف معهم .

ويعرف (مرسال، 2017، 42) التسامح بأنه قدرة الفرد علي العفو والصفح والمغفرة لمن أخطأ في حقه، وتقديم المساعدة الملموسة للآخرين حتى وإن اختلف معهم.

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث التسامح في البحث الحالي بأنه قدرة الطالب على العفو عن من أخطأ في حقه وتقبل النقد، والابتعاد عن التعصب، وتقدير كرامة وحقوق الآخرين المختلفين عنه سواء في العقيدة أو الرأي أو الجنس أو المستوي الاجتماعي والاقتصادي أو اللون أو الشكل أو الثقافة وغيرها، ويتم قياسه من خلال المواقف الخاصة ببُعد التسامح بمقياس الذكاء الأخلاقي (الباحث).

6. العدل: Fairness

تعددت تعريفات العدل، حيث يعرفه (جابر، وكفافي، 1991، 1858) بأنه احترام الفرد لحقوق غيره دون التأثر بهوى، ويقصد به في الفلسفة إحدى الفضائل الأربعة الكبرى وهي: (الحكمة، والشجاعة، والعفة، والعدل)، ويقصد به في علم الاجتماع عدالة الدولة في توزيع الحقوق والواجبات بين الأفراد حسب كفاءتهم وفي إطار المصلحة العامة، ويقصد به في العلاقات الإنسانية احترام الفرد لحقوق غيره.

كما يعرفه (Hass, 1998, 97) بأنه القدرة على الحكم وتحقيق العدالة، وأنها عملية ترابطية بين الفرد واستقرار المجتمع، ويقوم فيها الفرد بالسؤال دائماً "ما هو الشيء العادل بالنسبة لي وللآخرين ويأتي من خلال قلب وعكس الوضع حتى يرى الفرد ما هي حقوق الآخرين ؟ ".

كما يعرفه (حسين، 2016، 123) بأنه قدرة الفرد على إصدار الأحكام النزيهة وفقاً للقواعد والقوانين السائدة في المجتمع دون التحيز لأي طرف وإعطاء كل ذي حق حقه، والعمل وفقاً للقواعد والقوانين والوقوف بجانب المظلوم.

وأشارت (سحر عبد اللاه، 2020، 606) إلي أن العدل هو معاملة الجميع بمساواة وحيادية ونزاهة دون تحيز أو تفرقة، وتطبيق القانون علي الجميع بغض النظر عن أي اعتبارات.

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث العدل في البحث الحالي بأنه قدرة الطالب على إصدار الأحكام النزيهة وفقاً للقواعد والقوانين السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه ويدين بعقيدته، ودرايته بما له من حقوق وواجبات، واعطاء كل ذي حق حقه، دون التحيز لأحد، ومعاملة الآخرين بموضوعية، والوقوف بجانب المظلوم لإرجاع حقه، ويتم قياسه من خلال المواقف الخاصة ببُعد العدل بمقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث).

بعض الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت الذكاء الأخلاقي:

هدفت **دراسة (رزق، 2006)** إلى دراسة الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء، وتكونت عينة الدراسة من (175) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الطائف، (62 طالباً،113 طالبة)وتراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين (18-26 سنة) بمتوسط عمري 22 سنة وانحراف معياري (3,26)، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: قائمة خصائص الوالدية المتميزة، مقياس الذكاء الأخلاقي، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية: وجود تأثير دال لكل من الجنس والتخصص الدراسي على جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية عند مستوى (0,01) في ما عدا بعدى الاحترام والعدالة لم يكن للتخصص الدراسي تأثير دال عليهما، وعدم وجود تأثير دال للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية، ووجود تأثير دال للمستوى الثقافي للأب على الذكاء الأخلاقي للأبناء في جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية عند مستوى (0,01) فيما عدا بعدى (الضمير والعدالة)، وعدم وجود تأثير للمستوى الاقتصادي للأسرة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي للأبناء والدرجة الكلية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين خصائص الوالدية المتميزة التي يتصف بها الآباء والذكاء الأخلاقي للأبناء، وكذلك إمكانية التنبؤ بدرجة الذكاء الأخلاقي من خلال درجات مقاييس المتغيرات المستخدمة في الدراسة.

استفاد الباحث من هذه الدراسة في تحديد أبعاد الذكاء الأخلاقي وهي كما ذكرت في هذه الدراسة (الضمير، العطف، ضبط النفس، التعاطف الانفعالي، التسامح، العدالة، الاحترام)، ومدي تأثير الآباء علي الأبناء في تشكيل شخصياتهم بما يتوافق مع السلوكيات والتفاعلات الأسرية للآباء معهم وحجم الدور الذي يلعبه الآباء في تزويد الأبناء بالأخلاقيات.

وأجرى **(الشمري، 2007) دراسة** هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية، والكشف عن مستوي الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة موزعين إلي (200 ذكور، 200 إناث) تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من ثماني كليات من جامعة بغداد، أربع كليات في الاختصاص الإنساني وأربع كليات في الاختصاص العلمي، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس للذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث اعتماداً على نظرية Borba)، مقياس الثقة الاجتماعية (إعداد نظمي،2000)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء أخلاقي، ومستوي متدني من الثقة الاجتماعية المتبادلة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي وفقاً للنوع (ذكور وإناث) أو التخصص (علمي، إنساني).

استفاد الباحث من هذه الدراسة في معرفة ماهية العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية بأنها علاقة إيجابية أي أنه كلما ارتفع مستوي الذكاء الأخلاقي لدي الفرد ارتفع لديه مستوي الثقة الاجتماعية المتبادلة حيث إن امتلاك الأفراد للذكاء الأخلاقي يؤثر في كل

مظاهر حياتهم وعلي نوعية علاقاتهم الاجتماعية ومهنهم وانتاجياتهم ومهاراتهم ومواطنتهم بل وحتي مساهمتهم في المجتمع كله ومن ثم التوصل إلي تمتعهم بثقة اجتماعية متبادلة.

كما هدفت **دراسة (Zahra & Shahram, 2013)** إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتقدم الأكاديمي وإنجاز طلاب مدرسة تبريز الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (1600) طالباً الذين يدرسون في الدائرة الثالثة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: استبيان (Lennick & Kiel)المعياري للذكاء المعرفي، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية وهامة بين الذكاء الأخلاقي وتحصيل الطلاب، ووجود علاقة إيجابية وهامة بين الذكاء الأخلاقي (الصدق، التسامح والرحمة) وتحصيل الطلاب، وعدم وجود علاقة كبيرة بين المسؤولية وتحصيل الطلاب، وكان بُعد التسامح بين الفتيات أكثر من الأولاد، وكان تحمل المسؤولية بين طلاب العلوم الإنسانية أقل من طلاب الرياضيات والمجالات التجريبية.

استفاد الباحث من هذه الدراسة في معرفة ماهية العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والإنجاز والتقدم الأكاديمي وما للذكاء الأخلاقي من أثر قوي في زيادة تحصيل الطلاب وتشجيعهم علي الإنجاز والتفوق الأكاديمي.

في حين هدفت **دراسة (عبدالعظيم، 2014)** إلي الكشف عن مكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات ، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بأسوان موزعين إلي (146 طالباً) موزعين ما بين (80 أدبي، 66 علمي) و(156 طالبة) موزعين ما بين (81 أدبي، 75 علمي) وبمتوسط عمر زمني (21,15 سنة)، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث) ومقياس تقدير الذات (إعداد الباحث)، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0,01) بين درجات طلاب عينة الدراسة في أبعاد الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له، ودرجاتهم في كل من: أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية له والتحصيل الدراسي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي وجميع أبعاد تقدير الذات في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0,05) في التحصيل الدراسي لصالح الطالبات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي وجميع ابعاد تقدير الذات، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0,05) في التحصيل الدراسي لصالح طلبة التخصص الأدبي.

استفاد الباحث من هذه الدراسة في معرفة ماهية العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات وأثر ذلك علي التحصيل الدراسي حيث إن وجود العديد من القيم النبيلة والفضائل الأخلاقية لدي الطلاب يقابله ارتفاع مماثل في تقدير الطلاب لذواتهم مما ينعكس ذلك علي ارتفاع مستوي التحصيل الدراسي لديهم ويبرز ذلك أهمية الذكاء الأخلاقي في تحسين مستوي الطلاب الدراسي.

وهدفت **دراسة (سحر عبد اللاه، 2020)** إلي معرفة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وتوجهات أهداف الإنجاز لدي عينة من طلاب جامعة سوهاج، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي، والفروق بينهما في توجهات أهداف الإنجاز، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي من خلال توجهات أهداف الإنجاز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة موزعين إلي (125 ذكور، 125 إناث) من طلاب الفرقة الثانية شعب أدبية بكلية التربية جامعة سوهاج بمتوسط عمري (19 سنة وسبعة أشهر) وانحراف معياري (0,72)، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة)، مقياس توجهات اهداف الإنجاز (إعداد ربيع رشوان، 2006)، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوي (0,01) بين الذكاء الأخلاقي وأهداف الإنجاز علي بعدي أهداف الإتقان (الإتقان/ الإقدام، والإتقان/ الإحجام)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي وأبعاده ترجع إلي النوع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان/ الإقدام، أهداف الإتقان/ الإحجام) لصالح الإناث وفي (أهداف الأداء/ الإقدام) لصالح الذكور، كما أسفرت النتائج أن (أهداف الإتقان/ الإقدام، وأهداف الإتقان/ الإحجام) تفسران (51,2%) من التغيرات الحادثة في الذكاء الأخلاقي فيمكن التنبؤ بدرجات الذكاء الأخلاقي.

استفاد الباحث من هذه الدراسة في معرفة أبعاد الذكاء الأخلاقي وهي كما ذكرت في الدراسة (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة)، ومعرفة ماهية العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وأهداف الإنجاز لدي طلاب الجامعة بأنها علاقة إيجابية أي كلما ارتفع الذكاء الأخلاقي لدي الفرد كلما زادت القيم الإنسانية لديه، وهذه القيم تجعله أكثر فهما للصواب والخطأ، كما أنها تجعله أكثر تبصراً ووعياً بذاته وأكثر اهتماماً وانشغالاً بها، وأكثر سعياً للنهوض بها الأمر الذي يدفعه لتطويرها عن طريق تنمية المهارات، ومجاهدة النفس والاعتماد عليها في تحقيق أهدافه الذاتية والوصول للإتقان، وتتفق كل هذه الخصائص مع أهداف الإتقان التي يهتم فيها الفرد بإتقان المهمة، وتحسين القدرة وتطوير الكفاءة مدفوعاً بباعث وحافز داخلي ذاتي لإرضاء ذاته ولإشباع حبه وشغفه للتعلم.

إجراءات البحث:

(أ) هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس لقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب وطالبات الجامعة.

(ب) خطوات إعداد المقياس:

- الاطلاع علي الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم الذكاء الأخلاقي.
- الاطلاع علي الدراسات والبحوث التي أوضحت أبعاد الذكاء الأخلاقي.
- الاطلاع علي بعض المقاييس الخاصة بالذكاء الأخلاقي، وتمثلت أهم المقاييس التي أطلع عليها الباحث في: (صمويل، بدون سنة) ، (رنا فاضل، 2008)، (إبراهيم، ولبني يوسف، 2011)، (خنساء عبدالرزاق،2012)، (الذبحاوي، 2012)، (الخفاجي،

2015)، (حسين،2016)، (بني مصطفي، 2017)، (رؤي الحجار،2018)، (غادة الشريف، 2019)،

- وفي ضوء الدراسات والبحوث السابقة يُعرف الباحث الذكاء الأخلاقي إجرائياً في البحث الحالي بأنه هو قدرة الفرد علي معرفة الصواب من الخطأ واحترامه لذاته وللآخرين والتحلي بالصفات الأخلاقية التي تتفق مع قيم وفضائل المجتمع الإسلامي، ويتم ذلك من خلال امتلاك الفرد لأبعاد الذكاء الأخلاقي الستة وهي (التعاطف والعطف –الضمير– ضبط الذات– الاحترام– التسامح– العدل).
- ومما سبق قام الباحث بتحديد ستة محاور أساسية لمقياس الذكاء الأخلاقي يبني عليهم المقياس، يمثل كل محور بُعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي وهي (التعاطف والعطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، التسامح، العدل) وقام بوضع تعريف إجرائي لكل منها كما سبق عرضه، وذلك للأسباب الآتية:–

1– لأنها الأبعاد الأكثر تكراراً وانتشاراً في الدراسات والبحوث السابقة.

2–لمناسبتها لأفراد العينة وهم طلاب الجامعة وذلك طبقا للدراسات والبحوث السابقة مثل (دراسة رزق، 2006)، (دراسة جليلة مرسي، 2011)، (دراسة عبدالعظيم، 2014)، (دراسة الطراونة، 2014)، (دراسة أسمي الجعافرة، 2018)، (دراسة مرسال، 2017)، (دراسة هالة أبوالعلا، 2018)، (سحر عبد اللاه، 2020).

(ج) وصف المقياس:

وفي ضوء ما سبق صاغ الباحث (60) موقف موزعة على أبعاد المقياس، حيث يطلب من أفراد العينة الإجابة على مواقف المقياس من خلال ثلاث استجابات تمثل إحداها الذكاء الأخلاقي المرتفع، والأخرى الذكاء الأخلاقي المتوسط، والثالثة الذكاء الأخلاقي المنخفض، إعداد مفتاح تصحيح للمقياس حيث يحصل المستجيب على الدرجات التالية: (3) إذا كانت الاستجابة تمثل الذكاء الأخلاقي المرتفع، (2) إذا كانت الاستجابة تمثل الذكاء الأخلاقي المتوسط، (1) إذا كانت الاستجابة تمثل الذكاء الأخلاقي المنخفض. ويوضح الجدول (3) الأبعاد المتضمنة وعدد المواقف وأرقامها في كل بُعد في صورته الأولية:

جدول (1): أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي ونسبتها المئوية وأرقام المواقف المتضمنة في كل بُعد في صورته الأولية

م	الأبعاد	عدد المواقف	أرقام المواقف المتضمنة في كل بُعد	النسبة المئوية
1	التعاطف والعطف	10	57 -51-45-44-36-29-22-16-8-2	%16,67
2	الضمير	10	56-52-46-43-35-30-24-15 -9 -1	%16,67
3	ضبط الذات	10	-55-48-41-37-32 -21-13 -10 -4 60	%16,67
4	الاحترام	10	-54-47-42 -38 -31 -23 -14 -7 -3 58	%16,67
5	التسامح	10	-49 -40 -39 -34 -20 -17 -11 -6 59 -50	%16,67
6	العدل	10	-28 -27 -26 -25 -19 -18 -12 -5 53 -33	%16,67
المجموع		60		%100

وقد راعي الباحث في إعداد وصياغة مواقف المقياس قبل تطبيقه علي العينة ما يلي:-

1- عدم ترتيب مواقف كل بعد بشكل متسلسل حتى لا يتعرف الطالب علي الهدف المراد قياسه من خلال تلك المواقف، وحتي يتم تجنب الإجابات النمطية، وتم ترتيب مواقف المقياس بشكل تتابعي.

2- مناسبة مواقف المقياس لعينة البحث (طلاب الجامعة).

3- وضوح وبساطة مواقف المقياس.

4- ارتباط مواقف كل بُعد بالبُعد الذى تنتمى إليه ارتباطاً مباشراً.

5- تساوى عدد مواقف جميع الأبعاد.

6- صياغة مجموعة من التعليمات تتناسب مع طبيعة المقياس.

إعداد مفتاح التصحيح للصورة الأولية للمقياس، حيث يحصل الطالب علي ثلاث درجات للاستجابة المرتفعة ودرجتين للاستجابة المتوسطة ودرجة واحدة للاستجابة المنخفضة، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس= 60×3 =180درجة، وأدنى درجة للمقياس =60×1=60درجة.

(د) عينة البحث:

تكونت العينة من (300) طالباً وطالبة من جامعة الأزهر بالقاهرة، تم اختيارها بطريقة عشوائية، ممن يتراوح أعمارهم ما بين (18-24) عاماً ، بمتوسط عمري قدره

(20,68) عاماً، ووسيط (21) عاماً، وانحراف معياري (1,44)، وراعى الباحث في هذه العينة أن تكون موزعة بين الذكور والإناث، والجدول (2) يوضح توزيع العينة:

جدول (2):توزيع أفراد العينة على المتغيرات التصنيفية

الجنس	الكلية	الفرقة	القسم	العدد
ذكور (150)	التربية	الرابعة	تاريخ	13
	التربية	الرابعة	لغة فرنسية	18
	التربية	الرابعة	علم نفس	12
	التربية	الرابعة	لغة إنجليزية	20
	التربية	الرابعة	جغرافيا	21
	التربية	الأولى	جغرافيا	12
	التربية	الأولى	لغة فرنسية	15
	التربية	الأولى	علم نفس	16
	التربية	الأولى	تاريخ	14
	التربية	الأولى	لغة إنجليزية	9
الجنس	**الكلية**	**الفرقة**	**القسم**	**العدد**
إناث (150)	الدراسات الإنسانية	الرابعة	تاريخ	23
	الدراسات الإنسانية	الرابعة	علم نفس	18
	الدراسات الإنسانية	الرابعة	جغرافيا	20
	الدراسات الإنسانية	الرابعة	لغة إنجليزية	15
	الدراسات الإنسانية	الرابعة	لغة فرنسية	15
	الدراسات الإنسانية	الأولى	جغرافيا	12
	الدراسات الإنسانية	الأولى	تاريخ	13
	الدراسات الإنسانية	الأولى	علم نفس	15
	الدراسات الإنسانية	الأولى	لغة إنجليزية	10
	الدراسات الإنسانية	الأولى	لغة فرنسية	9
300				300

(هـ) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- التحليل العاملي الاستكشافي.

2- معامل الفا كرونباخ.

(و) الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة:

أولاً: صدق المقياس:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية بكلية التربية جامعتي الأزهر وعين شمس (23 محكماً)، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر التالية:

1- مدى ملائمة الصياغة اللغوية للمواقف.
2- مدي وضوح تعليمات المقياس.
3- مدي تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه.
4- مدى ملائمة مفردات المقياس لأفراد العينة المستهدفة.
5- مدى ملائمة المواقف للتعريف الإجرائي للأبعاد والمقياس.
6- مدي ملائمة الاستجابات المطروحة للموقف الذي تعبر عنه.
7- مدي تمثيل المواقف المصاغة لكل بُعد من أبعاد المقياس لقياس البُعد المذكور أعلاها.
8- وجود تعديل بالحذف أو الإضافة لبعض مواقف المقياس.

والجدول (3) يوضح النسب المئوية للموافقة على كل موقف من مواقف مقياس الذكاءالأخلاقي (ن = 23):

جدول (3):النسب المئوية للتحكيم على مقياس الذكاء الأخلاقي

رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية
1	%8.69	%91.31		21	%4.34	%95.66		41	%4.34	%91.32	%4.34
2	%4.34	%95.66		22	%4.34	%95.66		42	%17.39	%82.61	
3	%39.14	%56.52	%4.34	23	%21.75	%73.91	%4.34	43		%100	
4		%100		24	%4.34	%95.66		44	%8.69	%91.31	
5		%100		25	%8.69	%86.97	%4.34	45		%100	
6		%100		26		%100		46	%8.69	%86.97	%4.34
7	%8.69	%91.31		27		%100		47	%26.09	%73.91	
8	%26.9	%73.91		28	%4.34	%95.66		48	%8.69	%86.97	%4.34
9	%8.69	%91.31		29	%26.09	%73.91		49	%8.69	%91.31	
10	%8.69	%91.31		30	%13.04	%86.96		50	%13.04	%86.96	
11	%26.10	%69.56	%4.34	31		%100		51		%100	
12	%26.09	%73.91		32		%100		52	%4.34	%91.32	%4.34
13	%26.09	%73.91		33	%4.34	%95.66		53	%4.34	%91.32	%4.34

رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية	رقم الموقف	يعدل النسبة المئوية	لا يعدل النسبة المئوية	يحذف النسبة المئوية
14	%4.34	%95.66		34	%26.10	%69.56	%4.34	54		%100	
15	%8.69	%86.97	%4.34	35		%100		55	%8.69	%91.31	
16	%4.34	%95.66		36		%100		56	%17.39	%82.61	
17	%13.04	%86.96		37		%95.66	%4.34	57	%21.75	%73.91	%4.34
18		%100		38		%100		58		%100	
19	%8.69	%91.31		39		%100		59		%95.66	%4.34
20		%100		40	%4.34	%91.32	%4.34	60		%100	

يتضح من الجدول (4) أن نسب الاتفاق تراوحت ما بين (56.52% – 100%)، واعتمد الباحث في صدق المحكمين على معامل اتفاق (Cooper, 1963) في (سهاد شعابث، 2013، 244) والذي حدد الحد الأدنى لنسب اتفاق المحللين ب (85%)، وبناءً على ذلك قام الباحث بتعديل المواقف أرقام (3–8–11–12–13–23–29– 34– 42– 47– 56– 57)؛ حيث انخفضت نسب اتفاق المحكمين فيها عن (85%)، والتي يوضحها جدول (4). وتم الإبقاء على باقي المواقف كما هي دون إجراء أي تعديل.

جدول (4):مواقف مقياس الذكاء الأخلاقي قبل التعديل وبعده

رقم الموقف	الموقف قبل التعديل	الموقف بعد التعديل
3	**عندما اقرأ في الأخبار عن مجاعة الصومال ،فإنني...** ا– أشعر بالحزن ،وأتبرع لحملة إنقاذهم. ب– أشعر بالفرح لأن حالنا أفضل. ج– أغير عن صفحة الخبر .	**عندما أقرأ في الأخبار عن مجاعة في إحدى الدول، فإنني.....** أ– أشعر بالحزن، وأتبرع لحملة إنقاذهم. ب– أشعر بالفرح لأن حالنا أفضل. ج– أطلع علي صفحة أخري غير هذه الصفحة.
8	**عندما أري أطفالا صغاراً يعملون في الورش ، فإنني.....** ا– أتألم لذلك ،وأعرض عليهم مساعدتي في أي وقت. ب– أشعر بالفرح لأن طفولتي كانت مرفهه. ج– لا أهتم بالأمر.	**عندما أري أطفالا صغاراً يعملون في الورش الصناعية، فإنني...** أ– أتألم لذلك، وأعرض عليهم مساعدتي في أي وقت. ب– أشعر بالفرح لأن طفولتي كانت مرفهه. ج– لا أهتم بالأمر.
	عندما أري أحد زملائي يسرق أدوات	**عندما أري أحد زملائي يسرق أدوات آخر،**

رقم الموقف	الموقف قبل التعديل	الموقف بعد التعديل
11	**أخر ، فإنني...** أ- أنصحه بأن يرجع ما سرقه. **ب-** أتجاهل الموقف. **ج-** أخبر زميلي بالسرقة ،وأعلمه بالسارق.	**فإنني.....** أ- أنصحه بأن يرد ماسرقه. ب- أتجاهل الموقف. ج- أخبر زميلي بالسرقة، وأعلمه بالسارق.
12	**إذا كانت درجاتي في الاختبار منخفضة ، فإنني.....** ا- أزيف لأبي النتيجة. ب- أخبره وأبرر له صعوبة الاختبار. ج- لا أخبر والدي.	**إذا كانت درجاتي في أحد الاختبارات منخفضة، فإنني.....** أ- أعرض علي والدي نتيجة مختلفة. ب- أخبره وأبرر له صعوبة الاختبار. ج- لا أخبره مطلقاً.
13	**عند شراء مذكرة من إحدى المكتبات أعطاني البائع الباقي فوجدته زائداً، فإنني.....** ..... ا- أعيد الباقي للبائع. ب- أخذ الباقي لنفسي. ج- أخذ جزء وأعطيه جزء.	**عند شراء مذكرة من إحدى المكتبات أعطاني البائع الباقي فوجدته زائداً عن ما هو مستحق لي، فإنني.....** أ- أعيده للبائع. ب- أخذه لنفسي. ج- أخذ جزء وأعطيه جزء.
23	**عندما يشتمني أحداً، فإنني.....** ا- أساله عن سبب الشتيمة. ب- أرد الشتيمة. ج- أتشاجر معه .	**عندما يشتمني أحداً، فإنني.....** أ- لا أرد عليه. ب- أرد الشتيمة. ج- أتشاجر معه.
29	**عندما يتصل بي أحد زملائي في وقت متأخر، فإنني...** ا- لا أجيب على الهاتف. أ- أوبخه وأغلق الهاتف. ج- أتفهم بهدوء سبب المكالمة المتأخرة.	**عندما يتصل بي أحد زملائي في وقت غير مناسب، فإنني.....** أ- لا أجيبه على الهاتف. ب- أوبخه وأغلق الهاتف. ج- أتفهم بهدوء سبب المكالمة المتأخرة.
34	**بعد أن أكل الأطعمة، فإنني.....** ا- أرمي الأكياس على الارض. ب- أضع الأكياس في سلة المهملات. ج- القى الأكياس على زملائي.	**بعد الانتهاء من آكل الأطعمة، فإنني.....** أ- القى الأكياس على الارض. ب- أضع الأكياس في سلة المهملات. ج- القى الأكياس على زملائي.

رقم الموقف	الموقف قبل التعديل	الموقف بعد التعديل
42	**إذا ذكر لي بعض زملائي ما يراه في من عيوب ، فإنني.....** ا- أسمعه دون اهتمام. ب- أتقبل ذلك بصدر رحب. ج- أرفض كلامه وأثور عليه.	**إذا ذكر لي أحد زملائي ما يرونه فيّ من عيوب، فإنني.....** أ- أسمعه دون اهتمام. ب-أتقبل ذلك بصدر رحب. ج- أرفض كلامه وأثور عليه.
47	**إذا سخر زملائي من زميل وافد لونه أسود جداً، فإنني.** ا- أشترك معهم في السخرية منه. ب- لا أهتم بالأمر. ج- أحاول إقناعهم بأن جميع الناس متساوون كأسنان المشط.	**إذا سخر زملائي من زميل وافد، فإنني.....** أ- أشترك معهم في السخرية منه. ب- لا أهتم بالأمر. ج- أحاول إقناعهم بأننا متساوون كأسنان المشط.
56	**إذا استفسر منى عميد الكلية عن مشاجرة حدثت بين صديقي و أخي، فإنني.....** ا- أقول له أخي غير مخطئ. ب- أروى ما حدث بالحق. ج- أحاول التهرب من الموقف.	**إذا استفسر منى أحد المسئولين بالكلية عن مشاجرة حدثت بين صديقي و أخي، فإنني.....** أ- أقول له أخي غير مخطئ. ب- أروى ما حدث في الحقيقة. ج- أحاول التهرب من الموقف.
57	**عندما يعطيني أبي مجموعة أقلام ، فإنني.....** ا- أتقاسمها مع إخوتي بالتساوي. ب- أخذ ما أريد ثم أعطيهم الباقي. ج- أخذها لنفسي ولا أعطي إخوتي.	**عندما يعطيني أبي مبلغ من المال، فإنني.....** أ- أتقاسمه مع إخوتي بالتساوي. ب- آخذ ما أريده ثم أعطيهم الباقي. ج- آخذه لنفسي ولا أعطي إخوتي.

(ب) – الصدق العاملي الاستكشافي: Factorial Validity

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بإتباع الخطوات الآتية:

1- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار 60×60 على عينة التقنين (ن= 300). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم المواقف قيمته (+ أو – 1)، أو تساوي صفر، أو أقل من 0.25 أو أكبر من 0.90، وبالتالي فإنه ليس هناك حاجة إلى حذف أي موقف من هذه المواقف.

2- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test (Kaiser – Meyer– Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد

الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) (في أمين، 2008، 187)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (0.50) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (0,780) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

3- إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد عدد العوامل بـــ (6) عوامل باستخدام الحزمة الإحصائية(SPSS)، وأخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (0,30) أو أكثر تشبعات دالة.

4- لإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بُعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax ل Kaiser.

5- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ستة عوامل، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، كما هو موضح بالجدول (5):

جدول (5):العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الذكاء الأخلاقي

رقم المواقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	رقم الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1		0.664					31				0.456		
2							32					0.525	
3				0.529			33						
4			0.523				34					0.445	
5						0.511	35		0.474				
6							36	0.596					
7				0.503			37			0.521			
8	0.612						38				0.371		
9							39					0.408	
10							40					0.413	
11					0.429		41			0.524			
12						0.430	42				0.489		
13			0.431				43		0.558				
14							44	0.683					
15		0.570					45	0.793					
16	0.749						46		0.599				
17					0.404		47				0.585		
18						0.529	48						
19							49					0.403	
20							50						
21			0.575				51	0.634					

رقم المواقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	رقم الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
22	0.669						52		0.462				
23				0.421			53						
24		0.609					54						
25						0.549	55			0.573			
26							56		0.532				
27							57	0.589					
28						0.507	58						
29							59					0.432	
30							60						
							الجذر الكامن	6.696	3.472	3.350	3.257	2.806	2.638
							التباين	11.16	5.786	5.584	5.428	4.676	4.397

6- **تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل: بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير(6) يتضح ما يلي:**

- العامل الأول تشبع عليه (8) مواقف، وهي (8-16-22-36-44-45-51-57)، وكان الجذر الكامن (6.696) بنسبة تباين (11.16%) ، وتكشف مضامين هذه المواقف عن الشعور تجاه الآخرين بالحزن نتيجة لحالهم السيئ، وتقديم العون والمساعدة للآخرين عندما يحتاج الأمر ذلك، والشعور بالألم والأسي تجاه الشخص الذي يعاني، ومشاركة الآخرين مشاعر السرور والفرح، والشعور بالحزن نتيجة لوفاة شخص عزيز، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (التعاطف والعطف)، وذلك لأنها الصفة الغالبة علي هذا العامل.
- العامل الثاني تشبع عليه (8) مواقف وهي (1-15-24-35-43-46-52-56)، وكان الجذر الكامن (3.472) بنسبة تباين (5.786%) ، وتكشف مضامين هذه المواقف عن تقديم النصح والإرشاد للمخطئ، وإخبار الوالدين دائما بالحقيقة حتي لو كانت تدينني، وعدم أخذ شيء بدون وجه حق، ولوم النفس علي التقصير، والاعتذار وطلب العفو والسماح لمن أخطأت في حقه، وعدم الغش في الامتحان، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الضمير)، وذلك لأنها الصفة الغالبة علي هذا العامل.
- العامل الثالث تشبع عليه (7) مواقف وهي (4-13-21-32-37-41-55) وكان الجذر الكامن (3.350) بنسبة تباين (5.584%) ، وتكشف مضامين هذه المواقف عن التروي قبل إصدار القرارات، والسيطرة علي النفس ومساعدة المصابين في حادثة، وعدم رد الشتيمة، والحرص علي أداء العمل المكلف به، والبعد عن الغضب والصراخ، وتقبل الهزيمة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (ضبط الذات)، وذلك لأنها الصفة الغالبة علي هذا العامل.

- العامل الرابع تشبع عليه (7) مواقف وهي (3-7-23-31-38-42-47) وكان الجذر الكامن (3.257) بنسبة تباين (5.428%) ، وتكشف مضامين هذه المواقف عن اختيار الكلمات المهذبة عند التحدث مع الآخرين، ووضع أكياس الطعام الفارغة في أماكنها الصحيحة، واحترام خصوصية الآخرين والبعد عن التطفل، وانتظار حلول الدور في أي طابور تلقي الخدمات، والاحترام جزء مهم في الحياة، والحضور في الميعاد المحدد، واستئذان الآخرين عند أخذ أشيائهم، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الاحترام)، وذلك لأنها الصفة الغالبة علي هذا العامل.
- العامل الخامس تشبع عليه (7) مواقف وهي (11-17-34-39-40-49-59) وكان الجذر الكامن (2.806) بنسبة تباين (4.676%) ، وتكشف مضامين هذه المواقف عن تقبل الأشخاص الوافدون، وتقبل النقد وبيان ما بي من عيوب من الآخرين، وتقديم النصح لأخي عندما يتلف أغراضي، والعفو عن من أخطأ في حقي عند المقدرة، وعدم السخرية من الآخرين المختلفين، وتقبل الشخص المختلف في الدين، وتقديم المساعدة للجار الملهوف بغض النظر عن الخصومة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (التسامح)، وذلك لأنها الصفة الغالبة علي هذا العامل.
- العامل السادس تشبع عليه (5) مواقف وهي (5-12-18-25-28) وكان الجذر الكامن (2.638) بنسبة تباين (4.397%) ، وتكشف مضامين هذه المواقف عن محاولة معرفة المخطئ قبل الحكم حتي لو كان أحد الخصوم أخي، وإصدار الحكم بعد الاستماع لجميع الأطراف، وذكر الحقيقة للمحقق في خصومة حتي لو كانت تدين صديقي، والتقاسم مع أخوتي بالتساوي فيما يعطيه لنا الوالدين من نقود، وقول الحقيقة إذا كانت تنقذ مظلوماً، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (العدل)، وذلك لأنها الصفة الغالبة علي هذا العامل.

كما يتضح أن المواقف رقم (2-6-9-10-14-19-20-26-27- 29- 30- 33- 48- 50- 53- 54- 58- 60) لم يكن لها أي تشبعات دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (42) موقف، ويوضح الجدول (6) توزيع المواقف على الأبعاد المختلفة للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول (6):توزيع المواقف على الأبعاد لمقياس الذكاء الأخلاقي بعد التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأبعاد	عدد المواقف	أرقام المواقف المتضمنة في كل بُعد
1	التعاطف والعطف	8	36-33-29-28-22-16-8-2
2	الضمير	8	35-30-27-26-24-15-9-1
3	ضبط الذات	7	41 -37 -32 -21 -13 -10 -4
4	الاحترام	7	42 -38 -31 -23 -14 -7-3
5	التسامح	7	40 -39 -34 -20 -17 -11-6
6	العدل	5	25-19-18-12-5

ثانيًا: ثبات المقياس:

استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة معامل ألفا كرونباخ، والجدول (7) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (7):معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي

م	البعد	معامل الثبات
1	التعاطف والعطف	0.725
2	الضمير	0745
3	ضبط الذات	0.705
4	الاحترام	0.721
5	التسامح	0.711
6	العدل	0701
	الدرجة الكلية	0.844

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (0.705 – 0.844)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس، ويشير إلي الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، فاضل خليل، لبني يوسف، حسن (2011). أثر استخدام طريقة روتكوف في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الاسلامية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، مج (11)، ع (3)،1– 34.

أحمد، مروة (2009). المكونات العاملية للذكاء الأخلاقي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

أمين، أسامة ربيع (2008). التحليل الإحصائي باستخدام Spss، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بشارة، موفق (2013). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الاردن، *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، جامعة الحسين بن طلال، 9(4)، 403– 417.

بني مصطفي، شاكر إبراهيم عقيل (2017). درجة الذكاء الأخلاقي لدي مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش وعلاقتها بمستوي الولاء التنظيمي، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين أحمد (1991). معجم علم النفس والطب النفسي،الجزء الرابع، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجعافرة، أسمي عبد الحافظ (2018). مستوي الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، *مجلة الطفولة والتربية– جامعة الإسكندرية*، ع (36)، الجزء الثالث، 377– 412.

الحجار، رؤي بركات حسن (2018). الذكاء الأخلاقي لدي مديري المدارس الأساسية الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارستهم للثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستيرمنشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حسين، حنان مرزوق (2004). فاعلية برنامج لتنمية القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة القاهرة.

حسين، محمد (2016). أثر استراتيجيتي النمذجة ولعب الأدوار في الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

حسين، محمد عبدالهادي (2003). تربويات المخ البشري، عمان: دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع.

جلال، مها (2012). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي وأثره على بعض المتغيرات النفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

الخفاجي، مرتضي عجيل زجي (2015). قياس الذكاء الأخلاقي لمدرسي المرحلة الثانوية،*مجلة آداب البصرة*، ع (72)، 331- 368.

الدسوقي، كمال (1990). ذخيرة تعريفات مصطلحات أعلام علوم النفس، قليوب: مطابع الاهرام التجارية.

الذبحاوي، عامر عبد كريم (2012). دور الذكاء الأخلاقي في دعم سمعة المنظمة، دراسة تحليلية لأراء عينة من القيادات الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة، رسالةماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة.

رزق، محمد (2006). الذكاء الأخلاقي في علاقته بخصائص الوالدية المتميزة من وجهة نظرالأبناء، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع (60)، 3- 50.

زهران، حامد (2005). التوجيه والإرشاد النفسي، ط 3، القاهرة: عالم الكتب.

الزهيري، محسن (2013). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، *دراسات تربوية*، 6، ع (21)، 9- 38.

زيان، شحاته محمد أحمد (2005). التسامح وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، رسالة دكتوراه غير منشوره، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

شحاته، أيمن (2008). الذكاء الخلقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسريةلدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

الشريف، غادة عبدالباقي محمد مأمون (2019). فاعلية برنامج قائم علي نظرية بوربا لتنمية بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدي طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد*، ع (25)، 628- 655.

شعابث، سهاد عبدالمنعم (2013). الأسلوب المعرفي وعلاقته بخصائص الرسوم التخطيطية لطلبة كلية الفنون الجميلة، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 3، ع (2)، 234- 261.

الشمري، حسن (2007). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب، جامعة بغداد.

صالح، مأمون (2008). الشخصية بناؤها، تكوينها، أنماطها، اضطراباتها، عمان: دار اسامه للنشر والتوزيع.

صـــمويل، مجـــدي (بـــدون ســـنة). الـــذكاء الأخلاقـــي، 1- 5، علـــي شـــبكة الأنترنتMagdysamuel.com.

الطراونة، أحمد(2014). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (158 الجزء الثاني)، 809- 825.

عبدالرازق، خنساء (2012). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات الذكاء الأخلاقي لدي طالبات المرحلة الإعدادية، *مجلة الفتح*، ع (52)،199- 224.

عبدالرحمن، محمد السيد، الخفاف، إيمان عباس علي (2014). تطور الذكاء الأخلاقي لدي الأطفال في المرحلة العمرية 5- 7 سنوات، *مجلة كلية التربية- جامعة أسوان*، ع (28)،147- 199.

عبدالعظيم، مسعد (2014). دراسة لمكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدي طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*، ع (28)، 381- 430.

عبد اللاه، سحر محمود محمد (2020). الذكاء الأخلاقي في علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لديطلاب كلية التربية بسوهاج، *المجلة التربوية كلية التربية- جامعة سوهاج*، ع (73)، 596- 636.

عبدالنور، أسماء (2012). علاقة بعض أساليب التنشئة الاجتماعية بالذكاء الأخلاقي عند الطفل،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

العبيدي، عفراء، والأنصاري، سهام (2011). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة بغداد،ع (31)، 74- 96 .

أبو العلا، هالة سعيد عبد العاطي (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أبعاد الأمن الفكري والذكاء الأخلاقي لدي الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء تحديات التربية المستقبلية، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، ع(10)، 193 -235.

فاضل، رنا زهير (2008). تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة بغداد.

محمد، سمر (2014). برنامج قصصي مقترح لتنمية بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

محمد، هانم عبد العاطي (2003). السلوك الإيثاري وقابلية التعاطف في علاقتهما بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور.

محمد، هدى (2012). فعالية برنامج مقترح قائم على نموذج (Borba) في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

محمود، رشا أحمد معوض (2014). فعالية برنامج قائم على التعلم بالاكتشاف الموجه في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

مرسال، حسن (2017). أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الأخلاقي في التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

مرسي، جليلة (2011). جودة الحياة والذكاء الخلقي لدى عينة من طلاب كلية التربية، دراسة تنبؤية ، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج (21)،ع (72)، يوليو 2011، 135- 213.

همام، نجوان عباس، وسويفي، غادة كامل (2018). برنامج تدريبي قائم علي نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لدي أطفال الروضة، *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال- جامعة أسيوط*، ع (5)، الجزء الاول، 61- 143.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Berkowitz, M. and Grych, J.(1998). Fostering goodness: teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education,* 27(3), Pp.371-391.

Borba, M. (2001). Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. Jossey-Bass.

Borba, M.(2003). Esteem Builders, San Francisco: Jalmar Press.

Coles, R. (1997). The moral intelligence of children. New York: Random House ,P. 120 -150.

Franco, R.(2000).The Community College Conscience , Service Learning and Citizenship project,P.10.

Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 115(2), 191-203.

Hass, A.(1998). Doing the right thing "Cultivating your moral intelligence . New York: Pocket book , Simon and Schuster, Inc.

Zahra Hoseinpoor & Shahram Ranjdoost,(2013). The relationship between moral intelligence and academic progress of students Third, year of high school course in Tabriz city, Advances in Environmental Biology, 7(11) Oct 2013, 3356-3361, *AENSI Journals*, Journal home page:

http://www.aensiweb.com/aeb.html.