الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المراهقين والمراهقات في المرحلة الثانوية من التعليم العام

مقدمة البحث:

يعد الذكاء الأخلاقي Moral Intelligcance بمثابة القابلية على فهم الصواب من الخطأ، وهو يعني أن يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية يعمل عليها بحيث يتسنى له أن يتصرف بالطريقة الصائبة، وتضم هذه القابلية السمات الحياتية الجوهرية كالقدرة على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع الذات عن القيام ببعض النوايا غير الطيبة، والسيطرة على الدوافع، وتأخير الإرضاء، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، وقبول الفروق وتقديرها، وتمييز الخيارات غير الأخلاقية، والوقوف ضد الظلم، ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام.

ويعزى الفضل إلى ميشيل بوربا Borba (٢٠٠١) في صياغة نظرية الذكاء الأخلاقي؛ حيث لاحظت التدني الأخلاقي في المجتمعات الغربية وما أطلقت عليه التآكل الأخلاقي، فقد أنتشر الفساد ليس فقط في المجتمع الأمريكي بل أيضاً أصبح الفساد سمة بارزة في معظم المجتمعات الأوروبية. وتضيف الباحثة الحالية أن التآكل الأخلاقي لم يصب فقط المجتمع الأمريكي بل أصاب أيضاً العديد من المجتمعات العربية والإسلامية، والأمثلة على ذلك لا تعد ولا تحصى، وحيث أن مفهوم الذكاء الأخلاقي من المفاهيم النفسية الحديثة. لذا أصبح من الأهمية بمكان تناول هذا المفهوم من حيث التعريف، وانتمائه إلى نظرية الذكاءات المتعددة؛ ومدى ارتباطه ببعض المتغيرات سواء نفسية أم اجتماعية أو معرفية.

ويرمي البحث الراهن إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات، حيث ترى الباحثة أن هناك تداخلاً أو ترابطاً بين المفهومين من منطلق أن الذات لب الشخصية كما أن الأخلاق ركناً رئيسياً في بناء الشخصية. لذا فإنه من المنطق أن يترابط الذكاء الأخلاقي مع مفهوم الذات، على الرغم من عدم وجود نتائج بحوث سابقة حاولت تناول هذه العلاقة بين المفهومين.

مشكلة البحث:

أن الذكاء الأخلاقي الذي أشارت إليه بوربا Borba (٢٠٠١) يتكون من سبعة مكونات أساسية؛ وهي: التعاطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، التسامح، العطف، العدالة. ومن خلال استقراء الباحثة الراهنة لمكونات الذكاء الأخلاقي ترى أن هذا ما هو ألا صدى ما نادى به الرسول الكريم ﷺ، حيث قال: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، وأخبر الله تعالى عنه في كتابه الكريم: { وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ } [القلم: ٤]. وعليه،

يعد لفظ الأخلاق من المفاهيم الشائعة التي تثير في الذهن عوامل إيجابية بالعديد مـــن الفضائل مثل الإيثار والعدل والاحترام والتسامح؛ وغيرها من السمات الإيجابية التي من شأنها أن تعمل على الارتقاء بالفرد والمجتمع. وقد أبانت نتائج بعض البحوث وجـــود علاقة بين الذكاء والأخلاق (Loye, 2002).

وكما أشارت الباحثة سلفاً أن الذكاء الأخلاقي من المفاهيم الحديثة فـــي التـــراث النفسي الغربي والعربي، فإنه أصبح من الضرورة تناول هذا المفهوم، ومحاولة التعرف عليه في علاقته ببعض المتغيرات الأخرى. وبالفعل أجريت بعض الأبحاث في هذا الصدد التي تناولت الذكاء الأخلاقي بكل من وجهـــة الـــضبط، والتعـــاطف، وأبعـــاد التنـــشئة الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية، وضبط الـــذات (Watt, *et al.*, 2000)، وبعـــض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية (أيمن شحاتة، ٢٠٠٨).

إضافة إلى هذا، توصلت الباحثة من خلال استقرائها لنظريات الـــذات أن هنـــاك ترابطاً تنظيرياً بين مفهوم الذات والذكاء الأخلاقي، حيث أن الشخصية البناءة والسوية لن يكتمل سواءها إلا من خلال مفهوم ذات إيجابي، وذكاء أخلاقي مرتفع.

وعليه، تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة الكشف عن العلاقة بين الـــذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات في ضوء التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات؟

٢- ما البنية العاملية لأبعاد كل من الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات؟

٣- ما الفروق في أبعاد الذكاء الأخلاقي بين الجنسين؟

هدف البحث:

هدف البحث الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات لدى طـــلاب وطالبات الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية من الجنسين.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث العلمية والعملية في النقاط التالية:

١- قلة البحوث التي تناولت الذكاء الأخلاقي ليس فقط في المجتمع الغربي بل أيضاً في المجتمع العربي، وارتباطه ببعض المتغيرات النفسية؛ وخاصة مفهوم الذات نظراً للتداخل التنظيري بين المفهومين من وجهة نظر الباحثة.

٢- أن النتائج التي يسفر عنها البحث الراهن ربما تؤكد على التداخل التنظيري بين الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات، كما تسترعى انتباه العاملين في مجال الإرشـــاد

من أجل تصميم برامج تدخلية لتنمية الذكاء الأخلاقي؛ وما يترتب على هذا من تحقيق سواء الشخصية.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من ثلاثمائة طالب وطلبة في الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية، وبالمقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة.

مفاهيم البحث:

يمكن عرض مفاهيم البحث على النحو التالي:

[١] الذكاء الأخلاقي:

يعد الذكاء الأخلاقي **Moral Intelligence** من المفاهيم الحديثة غير الشائعة في علم النفس، وقد أشار جاردنر **Gardner** إلى هذا النوع من الذكاء؛ عندما قدم نظريته عن الذكاءات المتعددة، والتي تتضمن وصفاً للذكاءات السبع (صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي، ٢٠٠٠: ٨٨). ويؤكد هوارد جاردنر (٢٠٠٥: ٨٠) على أن وجود الذكاء الأخلاقي يعتمد على منطقة نفوذ أخلاقي واضحة المعالم؛ وتمتد هذه المنطقة لتشمل أنواع الذكاء بين الأشخاص **interpersonal**، وداخل الشخص ذاته **intrapersonal**. كما أوضح محمد عبد الهادي (٢٠٠٣ب: ١٤٦) ما انتهت إليه دراسة باربارة ماجلكرست وزملاؤه في أن المدرسة الذكية لديها القدرة على الإحساس بالأخلاقيات والمبادئ، كما أن لديها قيم واعتقادات واضحة والتزامات بتقديم تسهيلات واستحقاقات للجميع. وإلى جانب هذا، وضع كولز **Coles** (١٩٩٧) بعض المبادئ الرئيسة في دراسة الذكاء الأخلاقي.

وعلى الرغم من الإسهامات سالفة الذكر التي قدمها بعض الباحثين حول مفهوم الذكاء الأخلاقي، ألا أن ميشيل بوربا **Michele Borba** (٢٠٠١) تعد بمثابة الأب الشرعي لنظرية الذكاء الأخلاقي، فقد تناولت تمهيداً منظماً حول طبيعة الذكاء الأخلاقي ودور الآباء والمعلمين في التأثير على المراهقين لإكسابهم مكونات الذكاء الأخلاقي. وقد تمكنت بوربا **Borba** من وضع أساس للذكاء الأخلاقي، كما لاحظت أن هناك بعض المعتقدات الخاطئة يضعها الآباء – بوصفهم الأكثر تأثيراً في بناء الذكاء الأخلاقي – وتشمل هذه المعتقدات الخاطئة فيما يلي:

١- يتطور الذكاء الأخلاقي طبيعياً.

٢- عدم القدرة على إحداث التغيير في سلوك الأبناء بسبب تركيبهم الوراثي

ومزاجهم الفطري.

٣- اعتقاد الآباء بتوقف النمو الخلقي للأبناء في سن معينة، حيث أشـــارت البحوث في هذا الصدد عكس ذلك؛ والدليل وجود جزء من المخ البشري يمثل الضمير والضبط لم يكتمل بعد؛ خاصة لدى الذكور حتى عمر إحدى وعشرين عاماً.

٤- يظهر الأطفال الأذكياء ذكاءً أخلاقياً.

٥- بدايات النمو الخلقي تبدأ في عمر المدرسة، ومن ثم فإن الخطأ الـــشائع الذي يمارسه الآباء هو انتظار عمر دخول المدرسة لبناء مكونات الذكاء الأخلاقي، إلا أن هناك عادات خُلقية لابد من إكسابها للأطفال قبل ذلـــك، وتتمثل هذه المكونات في ضبط الذات والتعاطف وغيرها، لذا لابد أن يبدأ الآباء في تهذيب هذه المكونات لدى أطفالهم في وقت مبكر جداً.

٦- تأثير الأقران في النمو الخلقي للأطفال أكثر من تأثير آبائهم، إلا أنه يمكن أن يكون الآباء أكثر تأثيراً إذا أرادوا ذلك، بمعنى أن يصبح سلوك الأقران أكثر تأثيراً إذا سمح لهم الآباء بذلك.

إضافة إلى هذا، عرّف العديد من الباحثين الذكاء الأخلاقي في أنه قدرة الإنـــسان على الالتزام بما يؤمن به، وقدرته على تسمية القيم والأخلاق، أي حين يسأل الإنـــسان نفسه لماذا يقوم بهذا التصرف، فيعرف كيف يجيب، ويقول مثلاً هذه شـــجاعة، أو لأن هذا كرم أو إيثار، أو غير ذلك من الصفات.

http://www.shefaae.com/vb/showthread.php2t=1351.

ويعرّف كولز Coles (١٩٩٧) الذكاء الأخلاقي بأنه "تلك القدرات الخُلقية التـــي يمكن تنميتها بحيث يستطيع الطفل التعرف على ما هو صواب وما هو خطأ؛ باســـتخدام القدرات العقلية والعاطفية، وذلك من أجل الرقي بسلوك الطفل الخلقـــي فـــي الأســـرة والمدرسة.

ويرى محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٣أ: ٣٣٥) أن الذكاء الأخلاقي ما هو ألا: القابلية لفهم الصواب من الخطأ، وهو أن تكون لدينا قناعات أخلاقية بحيث يتثنى لنا أن نتصرف بالطريقة الأخلاقية الصحيحة، بمعنى:

- القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين.
- القدرة على ردع النفس عن القيام ببعض الأعمال غير الأخلاقية.
- القدرة على السيطرة على الدوافع.

- المهارة في الاستماع إلى الآخرين.

كما أن الذكاء الأخلاقي كما أشار إلى ذلك جاردنر بأنه احترام الفرد لنفسه وللآخرين كقيمة يتميز بها الإنسان. ويتشابه هذا مع مفهوم بياجيه عن العملية الخلقية كاحترام متبادل بين الآخرين، كذلك ينظر كولبرج إلى الذكاء الأخلاقي على أنه أحد مكونات أو إحدى مراحل الاستدلال الخلقي، مما يتطلب التركيز على دراسة الأمزجة والنوايا والاهتمامات والدوافع (محمد عبد الهادي حسين، ٢٠٠٣ب: ٧٤-٧٥). إضافة إلى هذا، يعرّف هوارد جاردنر (٢٠٠٥: ٨٧) الذكاء الأخلاقي بأنه: تلك القدرات التي تتعلق بقداسة الحياة الإنسانية، وموقف الأفراد الذاتي بالنسبة لهذه القدسية.

[٢] مفهوم الذات:

يحتاج كل فرد أن يشعر بالأمن والنظر إلى نفسه باهتمام، فهو منذ الطفولة يسعى لمعرفة ما الذي يجعله مقبولاً أمام نفسه وأمام الآخرين، إذ أن جهل الإنسان بنفسه وعدم معرفته بقدراته يجعله يقيّم ذاته تقييماً خاطئاً، فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهلها، وإما أن يحتقر ذاته ويقلل من قيمتها فيسقط نفسه. ومن ثم، فإن الشعور السيئ عن النفس له تأثير كبير في تدمير الإيجابيات التي يملكها الشخص، فالمشاعر والأحاسيس التي نملكها نحو أنفسنا هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة أو تجعلنا سلبيين خاملين. وعليه، فإن مفهوم الذات يعتمد على تصور الفرد لرأي الآخرين فيه؛ وعلى ملاحظته لسلوكه الخاص وعلى المعايير التي يستخدمها في الحكم على ذلك السلوك.

ويمكن تعريف مفهوم الذات بأنه: "الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تعرضه لخبرات الحياة بكل سلبياتها وإيجابياتها؛ والتي من خلالها يفهم الفرد كل المعاني والقيم عن نفسه وعن علاقته بالعالم المحيط به، وتتضمن نوعية الأشياء التي يفعلها الفرد، وكذلك الأشياء التي لا يفعلها" (كمال دسوقي، ١٩٩٠: ١٨)؛ وبأنه: "الطريقة التي يدرك بها الشخص ذاته؛ وتكون هذه الطريقة إيجابية أو سلبية وفقاً لإدراكه لنفسه كشخص مستقل عن الآخرين وما يعتقده في إدراك الآخرين له" (مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩١: ٣)، وبأنه: "إدراك الطفل لنفسه جسمياً وعقلياً اجتماعياً؛ وأرائه عنها ووصفه لها إيجاباً أو سلباً وعن انفعالاته الداخلية تجاه ذاته ومدى كفاءته في ضوء علاقاته بالآخرين"؛ وبأنه: "تلك العملية التي يستخدمها الفرد لفهم ذاته، وهكذا فإنه لتعيين حدود مفهوم الذات يجب الأخذ ببعض الاعتبار الطرق المتعددة التي يعرف الناس أنفسهم بها" (أزار عبد اللطيف، ٢٠٠٣: ٢٧).

وترى الباحثة إنه من خلال استقراء تعريفات مفهوم الذات سالفة الذكر أن بعضها متقارب ومتشابه؛ ويأتي بعضها مكملاً للبعض، وتتضمن النقاط التالية: (١)

مفهوم الذات سمة مكتسبة وليست موروثة، فمفهوم الفرد عن ذاته يحدث خلال عملية التطبيع الاجتماعي التي هي أساس نمو الفرد، أي تنمو الذات من تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، (٢) يتمثل مفهوم الذات في إدراكات الفرد لنفسه، وما لديه من أفكار ومشاعر واتجاهات نحو نفسه، وفي مختلف جوانب الشخصية (الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية)، (٣) قد يكون مفهوم الذات إيجابياً أو سلبياً، (٤) يتصف مفهوم الذات بالثبات النسبي عموماً، ولكنه قابل للتعديل والتغيير تحت شروط خاصة، (٥) يتأثر مفهوم الذات لدى الطفل بالأفراد المحيطين به؛ خاصة الوالدين والرفاق، (٦) يؤثر مفهوم الذات في سلوك الفرد ويحدد أدائه العقلي، (٧) أن مفهوم الذات هو مصدر وحدة الفرد وأساس الشخصية، أي هو النواة الأساسية لبناء الشخصية من الطفولة المبكرة إلى الرشد.

إضافة إلى هذا، يبدأ مفهوم الذات في التكوين في السنوات الأولى من حياة الطفل أي منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشاف أجزاء جسمه، وربما يستمر مدى الحياة مع وجود الفروق البدنية والانفعالية، ومع تباين مواقف الحياة وردود الفعل بين الطفل والمحيطين به من خلال التفاعل الاجتماعي بينهم تتكون الذات. كما أن الطفل لا يحظى بمفهوم منظم عن كيانه وخصائصه، لكنه يبدأ في تكوين ذلك المفهوم؛ وفي إدراك مكانه في المجتمع عن طريق استدماج تعريفات الآخرين له (محمد عاطف غيث، ١٩٩٥: ٤٠٥-٤٠٦).

وإلى جانب هذا، توجد عدة عوامل تسهم في تكوين مفهوم الذات؛ منها ما يلي: تحديد الدور؛ حيث يؤثر الدور الاجتماعي للفرد في تكوين مفهوم الذات لديه، ومن ثم تنمو صورة الذات من خلال وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية؛ فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور الذي يقوم به (Berke, 2007). التفاعل الاجتماعي؛ حيث أن الآراء الأولى في تكوين الذات تؤكد طبيعتها الاجتماعية، فبينما كل الاتجاهات منشأها الخبرة الاجتماعية؛ واتجاهات الذات ينظر إليها على أنها نتاج للتفاعل الاجتماعي بصفة خاصة، وذلك لأن نظريات نمو الذات تركز على إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له (Teri & James, 2000). المعايير الاجتماعية؛ حيث إن كل فرد هو كائن حي يعيش في مجتمع تحدث داخل إطاره عمليات من التأثير المتبادلة التي تتم بين الأفراد؛ ويتصرفون وفق مجموعة من النظم والتقاليد والعادات التي يخضعون لها لاستمرار بقائهم بطريقة صحيحة نفسياً واجتماعيا (دينا فريد، ٢٠٠٨: ٨). الخبرات الأسرية؛ حيث يتفق علماء النفس على أن الأسرة هي الحضن الأول الذي يترعرع فيه الطفل؛ وينمي خبراته وعلاقاته مع الآخرين، وبالتالي

فإن الأسرة هي النسق المسئول عن إكساب الطفل المعايير والأنماط السلوكية السليمة، فعن طريقها يتعلم التوافق الشخصي النفسي والتواصل والتفاعل الاجتماعي وتكوين الإدراكات والمفاهيم المرتبطة بمتغيرات حياته؛ ونمو مفهومه عن الذات، وتكوين الاتجاهات الإيجابية عن نفسه (فيوليت إبراهيم، عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٢: ٢١). الخبرات المدرسية؛ وتعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في مفهوم الذات لدى الطفل (نهاد محمد أحمد، ١٩٩٩: ٣٦). وهناك محددات مدرسية أكثر تأثيراً في مفهوم الذات؛ منها المعلم (منى محمد سليمان، ٢٠٠٨)، والرفاق (فوزية الأخضر، ١٩٩٣)، والتحصيل الدراسي (أميمة ضاهر، ٢٠٠٦).

كما أن لمفهوم الذات أهمية بالغة في توجيه السلوك، حيث يقوم بدور الدافع لسلوك متكامل منظم ويساعد على تماسك واتساق وتفسير السلوك. ومن ثم، يؤكد أنسي قاسم (١٩٩٤) على دور مفهوم الذات في توجيه السلوك حيث يشير إلى أن مفهوم الذات مفهوم متعلم مكتسب من خلال الخبرات، وعليه فهو ينشأ نتيجة للعلاقات الاجتماعية، وهو يعمل على تنظيم السلوك للفرد وتوجيهه وبالتالي يحافظ على اتزان الفرد ويعمل على إبعاده عن كل ما يهدد اضطراب سلوكه، وهو يتضمن جوانب إيجابية وسلبية نحو جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والاجتماعية.

علاوة على هذا، توجد بعض التفسيرات النظرية لمفهوم الذات؛ مثل نظرية التحليل النفسي؛ التي ترى أن الشخصية تتكون وفقاً لما يراه فرويد **Freud** من ثلاثة مكونات؛ هي: الهو؛ وهو منظمة بيولوجية تنشأ منذ الولادة وتستمر مع الحياة ، وتعد بمثابة مخزون للطاقة النفسية. ويرى فرويد أنه لا علاقة للهو بالمعايير أو القيم أو الأخلاق والمثل والصواب والخطأ، كما أنه لا يخضع لقوانين أو قواعد أو منطق فهو يسير وفق مبدأ اللذة. الأنا؛ أن الأنا ينبثق من الهو، وذلك خلال العام الثاني من حياة الطفل، ويستمر مع الحياة حيث يبدأ الطفل التعامل مع الواقع الموضوعي، وانبثاق الأنا يحدث لمواجهة هذا الواقع ويؤدي إلى تأجيل الإشباع لأن الأنا يسعى دائماً وراء الموضوعية والإشباع الحقيقي أي مبدأ الواقعية. ومن ثم يسعى دائماً إلى التوافق مع البيئة في ضوء الواقع المعاش. الأنا الأعلى؛ ويتمثل دور الأنا الأعلى في عمليات الكف لكل رغبات الهو، وكذلك صبغ الأنا بصبغة قيمية مثالية. ويرى فرويد أن العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة علاقة صراع بين الخير والشر ويحدث هذا الصراع على نطاق لا شعوري. ومن هنا كان الأنا يقوم بوظيفة التوافق بين قوى الخير والشر في الإنسان (صالح الدهيري، وناضم العبيدي، ١٩٩٩؛ بدر الأنصاري، ١٩٩٩). النظرية الظاهراتية؛ تعتمد هذه النظرية كما قرر روجرز **Rogers** على أن الإنسان يولد مزوداً بدافع فطري للنمو، حيث يسعى دائماً إلى أن يكن أكثر فعالية، ومن ثم فإن الذي يحدد السلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي؛ ولكن المجال الظاهري الذي يدركه الفرد نفسه. كما يرى روجرز أن وظيفة الذات هي العمل على وحدة وتماسك الجوانب

المختلفة للشخصية وإكسابها طابعاً متميزاً، كما يقوم مفهوم الذات بتنظيم الخبرات التي يكتسبها الفرد في إطار متكامل (إبراهيم يعقوب، ١٩٩٢: ١٥٤). ولقد تعرضت نظرية روجرز لبعض الانتقادات حول تجاهلها للجانب اللاشعوري واعتمادها على التقارير الذاتية لدراسة بعض جوانب الشخصية، إلا أن ذلك لا يقلل من قيمتها (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠: ٧٢). النظرية السلوكية؛ يعد السلوك هو المحور الرئيسي للنظرية السلوكية من حيث تعلمه وكيفية تعديله، ويرى السلوكيون أن سلوك الفرد يخضع للظروف البيئية، فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أم شاذة هي سلوكيات متعلمة، والشخصية هي الأنماط المنسقة في السلوك، أي أننا لكي نحدد شخصية الفرد؛ فإن علينا أن نحدد ما يفعله وما يقوم به من تصرفات (محمد محروس الشناوي، ١٩٩٤: ٥٣). ومن ثم، ترى النظرية السلوكية أن السلوك الإنساني متعلم ومكتسب من البيئة.

بحوث سابقة:

هدفت دراسة فيرما Verma (١٩٧٥) إلى التعرف على العلاقة بين النمو الأخلاقي والذكاء لدى الذكور والإناث. وحاولت الدراسة التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في ثلاث مجموعات عمرية مختلفة في الذكاء والنمو الأخلاقي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طفل من الذكور والإناث. وأستخدم الباحث اختبار الحكم الأخلاقي moral judgment test، ومقياس المصفوفات المتتابعة Raven's Progressive Matrices for Children. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النمو الأخلاقي والذكاء لدى الأطفال في المجموعات العمرية الثلاثة. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هذه العلاقة تزداد بزيادة العمر.

واستهدفت دراسة دوهيرتي وكورسيني Doherty & Corsini (١٩٧٦) التعرف على العلاقة بين الإبتكارية، الذكاء والنمو الأخلاقي لدى الطالبات. وحاولت الدراسة التعرف على العلاقة بين مستوى النمو الخلقي والابتكارية والذكاء. وتكونت عينة الدراسة من١٤٦ طالبة. وأستخدم الباحثون مقياس اختبار الاستعداد المدرسي Scholastic Aptitude Test – SAT – scores، ومقياس الإبتكار creativity إلى جانب مقياس الحكم الخلقي لكوهلبرج Kohlberg's Moral Judgment Scale. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الابتكارية والنضج والنمو الخلقي والذكاء. كما أكدت نتائج الدراسة على أن الابتكارية والذكاء مسئولين عن ٢٢% من التباين في النضج والنمو الخلقي.

وتناولت دراسة وات وزملاؤه Watt, *et al.* (٢٠٠٠) الذكاء الأخلاقي لدى عينة من السجينات. وقارنت الدراسة الذكاء الوجداني لدى السجينات والمسجونين. كما حاولت الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ووجهة الضبط، والتعاطف،

وأبعاد التنشئة الاجتماعية، المسئولية الاجتماعية، ضبط الذات من مقياس كاليفورنيا للأعراض النفسية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٢ سجينة ممن بلغ متوسط أعمارهن ٣١ عاماً؛ وعينة مكونة من ٢٢ سجيناً ممن بلغ متوسط أعمارهم ٢٣ عاماً، إلى جانب عينة ضابطة من ٢٣ سيدة من العاديات من غير السجينات. وأستخدم الباحثون مقياس وجهة الضبط Adult Nowicki – Strickland Internal – Extenrnal Control Scale، ومقياس هوجان للتعاطف Hogen Empathy Scale، وأبعاد مقياس كاليفورنيا للأعراض النفسية California Psychological Inventory. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تشابه بين السجينات وأقرانهن من المسجونين الذكور في الذكاء الأخلاقي بالمقارنة بالسيدات العاديات. وأوضحت نتائج الدراسة أن أقوى المتغيرات في التمييز بين المجموعات الثلاثة هي بعد التنشئة الاجتماعية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن السيدات اللاتي دخلن السجن لأسباب تتعلق بالعنف ترتفع لديهن مستويات ضبط الذات.

واستهدفت دراسة اسبيز Spees (٢٠٠١) تنمية الذكاء الأخلاقي والذكاء الوجداني لدى المراهقين؛ وذلك من خلال الإرشاد الجماعي لمجموعة من المراهقين المضطربين نفسياً في إحدى المصحات النفسية. وتم تنظيم البيئة الاجتماعية بحيث تنمي الذكاء الوجداني والذكاء الأخلاقي لدى المفحوصين كما يعمل البرنامج على منح المراهقين الفرص للمشاركة؛ بحيث يتوقع في نهاية الجلسة من أن المفحوص قد اكتسب الأفكار والخبرات الأخلاقية والانفعالية المشتركة. كما تضمن البرنامج الجماعي فرصاً للسرد الذاتي لخبرات المفحوصين وفرصاً للتأمل في حالاتهم العقلية؛ وكذا في الحالات العقلية للآخرين، والربط بين الانفعالات والمعلومات مع القيم والأخلاق. وكشفت النتائج عن أن البرنامج فعال في تنمية الذكاء الوجداني والأخلاقي.

وقام أيمن ناجح شحاتة (٢٠٠٨) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وبعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية. وتكمن مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على بعض التساؤلات حول أثر تفاعل النوع (ذكور / إناث)، والخلفية الثقافية (ريف / حضر) على أبعاد الذكاء الأخلاقي، وكذلك طبيعة العلاقة بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد كل من البيئة الاجتماعية للأسرة وبيئة حجرة الدراسة، ومدى إسهام أبعاد بيئة حجرة الدراسة وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة في التنبؤ بالذكاء الأخلاقي، وإمكانية التحقق من صحة افتراض نموذج سببي يوضح مسارات العلاقات السببية والآثار المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة. وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة التالية: مقياس الذكاء الأخلاقي "إعداد الباحث"، ومقياس البيئة الاجتماعية للأسرة، ومقياس بيئة حجرة الدراسة على عينة مكونة من ٤٢٠ طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي بإدارة مغاغة التعليمية بمحافظة المنيا. وانتهت النتائج إلى عدم وجود تأثير لتفاعل النوع والخلفية الثقافية في أبعاد الذكاء الأخلاقي، ما عدا بعد التعاطف والمجموع

الكلي للذكاء الأخلاقي يوجد تأثير لتفاعل النوع (ذكور / إنـاث) عنـد مـستوى ٠,٠١ لصالح الإناث. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة (الترابط، التعبيرية، الاهتمام بالإنجاز، الاهتمام بالأنشطة الفكرية والثقافية، الاهتمام بالأنشطة الرياضية والترويحية، الاهتمام بالأنشطة الدينيـة والأخلاقية). وإلى جانب هذا، توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بـين الـذكاء الأخلاقي والصراع، وعدم علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعـاد الـذكاء الأخلاقـي وبعض أبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة (الاستقلال، التنظيم، الضبط)؛ بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد حجـرة الدراسـة (الانـدماج، الانتماء، تفاعل المعلم، النظام والتنظيم، وضوح النظم والقواعد، ضبط المعلم للفـصل، التجديد). كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وبعد المنافسة أحد أبعاد بيئة حجرة الدراسة، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحـصائياً بـين أبعاد الذكاء الأخلاقي وبعد توجيه المهام. وإلى جانب هذا، توجد آثار مباشـرة وغيـر مباشرة لأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة وأبعاد بيئة حجرة الدراسة على الذكاء الأخلاقي.

وتناولت دراسة كلاركين Clarken (٢٠٠٩) الذكاء الأخلاقي باعتبـاره أحـد المفاهيم الجديدة الذي لم ينل حظه من الدراسة بالمقارنة بالذكاءات الأخرى مثل الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني بالرغم من أهميته القـصوى فـي فهـم السلوك والتعلم. ويشير الذكاء الأخلاقي إلى قدرة الفرد على تطبيق القواعد الأخلاقيـة على الأهداف الشخصية، القيم، والأفعال. ويتكون مفهوم الذكاء الأخلاقي مـن أربعـة كفاءات ترتبط بالمسئولية والتسامح والتعاطف والتكامل. ويتسم المعلمين والمدرسـين الذين ترتفع لديهم مستويات الذكاء الأخلاقي بـالاحترام والـدعم والرعايـة وينقلـون خصائصهم الشخصية لطلابهم. واستكشف الباحثون ماهية الذكاء الوجداني وكيف يمكن تنميته لدى القادة والمعلمين وعلاقته بجوانب الشخصية والسلوك الأخلاقي؛ وكذا علاقته بأنواع الذكاء الأخرى. إن تنمية الذكاء الوجداني سوف يؤدي إلى تحـسين العلاقـات الاجتماعية وتحسين المبادئ والقيم الإنسانية والأخلاقية العامة.

تعقيب:

أوضحت نتائج البحوث السابقة سالفة الذكر أنها قد تناولـت كـل مـن النمـو الأخلاقي والذكاء (Verma, 1975)؛ والابتكارية والذكاء والنمو الأخلاقي (Doherty & Coisini, 1976)؛ والذكاء الأخلاقي ووجهة الضبط والتعـاطف، وأبعـاد التنـشئة الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية، وضبط الـذات (Watt, *et al.*, 2000)، وتنميـة الذكاء الأخلاقي والذكاء الوجداني (Spees, 2001)؛ والذكاء الأخلاقي في علاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية (أيمن شحاتة، ٢٠٠٨)؛ وأهمية الـذكاء الأخلاقـي (Clarken, 2009).

ونظراً لحداثة مفهوم الذكاء الأخلاقي، لذا فإنه توجد قلة من البحوث التي تناولته سواء على مستوى صعيد البحوث الغربية أم على مستوى صعيد البحوث العربية. ومن ثم، أصبحت هناك ضرورة لتناول هذا المفهوم الجديد – الذكاء الأخلاقي – ومحاولة ربطه ببعض المتغيرات الأخرى؛ مثل مفهوم الذات، حيث ترى الباحثة أن هناك تداخلاً تنظيرياً بين الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات. وقد أشارت النظريات أن الذات تعد بمثابة البنية الرئيسة في بناء الشخصية. إضافة إلى هذا، تبين أن الشخصية قد تكون سوية أو مرضية، ويعزي هذا – كما ترى الباحثة – إلى الذات سواء في صورتها السوية أم المرضية. ومن ثم، فإن الذات السوية تعد أساس الشخصية السوية. وعليه يترتب على الذات السوية ذكاءً أخلاقياً. وعليه، توجد علاقة نظرية منطقية بين الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات.

فروض البحث:

بعد عرض المفاهيم النظرية الخاصة بالذكاء الأخلاقي، ومفهوم الذات، ونتائج البحوث السابقة في مجال الذكاء الأخلاقي، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات.

٢- توجد بنية عاملية لمكونات أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الأخلاقي بين الذكور والإناث.

منهج البحث وإجراءاته:

يستند البحث الراهن إلى المنهج الوصفي، حيث يعد من أنسب المفاهيم لتحقيق أهدافه.

المشاركون في البحث:

تكون عدد المشاركين في البحث من ثلاثمائة طالب وطالبة في الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية (١٥٠ طالباً، و١٥٠ طالبة)، ممن تراوحت أعمارهم من ١٦ إلى ١٨ سنة؛ بمتوسط حسابي قدره ١٧,٢١ سنة، وبانحراف معياري مقداره ± ٢,٧١. وقد تم اختيار المشاركين في البحث من بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات الواقعة في مدينة نصر، محافظة القاهرة.

مقاييس البحث:

تم استخدام المقاييس النفسية التالية:

[١] مقياس الذكاء الأخلاقي:

أوضحت بوربا Borba (٢٠٠٣: ٢٧) أن مكونـــات الـــذكاء الأخلاقـــي يمكـــن تحديدها في سبعة أبعاد رئيسة؛ وهي التعاطف، والضمير، وضبط النفس، والاحتـــرام، والتسامح، والعطف، والعدالة. وهذه المكونات يمكن تعلمها وتدريسها سواء في البيـــت أم المدرسة أو في المجتمع ككل. ويمكن تعريف أبعاد الذكاء الأخلاقي على النحو التالي:

التعاطف؛ ويقصد به بأنه: مشاركة المرء غيره في انفعاله، فهي مـــشاركة وجدانيـــة وتعاطف (وليم الخولي، ١٩٧٦: ١٦٩)؛ وبأنه: حالة نفسية يشعر بها الفـــرد بـــنفس شعور شخص آخر أو جماعة أخرى (فاخر عاقل، ١٩٨٥: ٤٠)؛ وبأنه: القدرة على أن يضع الفرد نفسه في التصور "تخيلاً" موضـــع شـــخص آخـــر، وأن يتمثـــل مـــشاعره وأحاسيسه في موقف ما (سيد عثمان، ١٩٨٦: ١٩)؛ وبأنه: إحساس الفرد بارتباطـــه بالآخرين لدرجة شعوره بنفس أحاسيسهم من حزن وفرح، حيث يلعب التعـــاطف دوراً رئيساً في طبيعة السلوك الخلقي (Gonsalves & Harkin, 1993: 3).

الضمير؛ ويقصد به بأنه: قدرة عقلية "مكتسبة" تتضح في معالجة الفرد لما يواجهـــه مـــن مواقف الصراع بإرجاعها إلى الدستور الأخلاقي القيمي الذين يدين به، والذي ننطوي عليـــه ذاته المثالية (محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، ١٩٦٧: ٢٤٢)؛ وبأنه: الوظيفة النفسية التي تمنع الفرد من إتيان عمل مخالف للمستويات الأخلاقية، كما تشعره بـــالألم والنـــدم إن خالف مقتضيات الأخلاق ذاتها لدى الفرد إلى درجات أعلى، ووضع فضائل معينـــة كأهـــداف يعمل الشخص على بلوغها (وليم الخولي، ١٩٧٦: ١١٣)؛ وبأنه: التمييـــز بـــين الـــصواب والخطأ والخير والشر ومعايير الأخلاق والقيم (سيد صبحي، ١٩٧٦: ٦٣)؛ وبأنه: الـــصوت الداخلي الذي يوجه الإنسان إلى فعل الصواب والخير (Borba, 2003A: 72).

ضبط الذات؛ ويقصد بها إعادة توجيه دوافع الفرد والتفكير قبل العمل؛ بحيث يتصرف بشكل صحيح؛ وقلما يقوم باختيارات طائشة ذات نتائج قد تكون خطيرة. ومن ثم، فإنها الفضيلة التي تساعد الفرد على أن يصبح معتمداً على ذاته لأنـــه يعـــرف أن بوســـعه السيطرة على أعماله، كما أنها الفضيلة التي تحفز الكرم والعطف لأنها تساعده على أن يترك جانباً ما يمكن أن يعطيه الإرضاء المباشر ويحرك غيره بشيء ما لشخص آخـــر (Borba, 2003B).

الاحترام؛ يقصد به بأنه: الميل المصاحب للتعرف على ما هو مميز أو عادي في الشخص، وينقسم إلى احترام الفرد لمشاعر المحيطين به، واحترام آراء الأبناء، واحترام الفرد بمن يتعامل معه، واحترام الفرد لمن أكبر منه سناً، حيث يرى بياجيه أن الاحترام إما أن يكون متجهاً نحو الجماعة نتيجة لضبط الجماعة على الفرد، وإما أن يكون متجهاً نحو الفرد نتيجة العلاقات الأسرية بين الأفراد (أحمد مصطفى شلبي، ١٩٨٨: ١٥١)، وبأنه: مشاعر إكبار وتقدير يوجهها الفرد نحو الآخرين ممن يراهم يستحقون هذه المشاعر (جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي، ١٩٩٥: ٣٢٦)؛ وبأنه: تقدير الفرد لآراء الآخرين حتى لو كانت لا تساير رغباته الشخصية، والاحترام يشمل احترام كل الآخرين في وجودهم أو غيابهم (سميحة توفيق، ١٩٩٦: ١٥).

التسامح؛ يقصد به بأنه: مسامحة الوالدين لأبنائهم عند قيامهم بارتكاب بعض الأخطاء (مديحة الدسوقي، ١٩٩٦: ٢٤٢)؛ وبأنه: احترام كرامة وحقوق كل الأشخاص، حتى الذين تختلف تصرفاتهم عن تصرفاتك سواء كانت هذه الاختلافات عرقية أو اجتماعية أو مظهرية أو حضارية أو فروق في المعتقدات أو القدرات (Borba, 2003: 239)؛ وبأنه: أن يحترم الفرد رأي غيره ويحترم الآخر بغض النظر عن الإختلافات بينهما، بمعنى العفو والمغفرة والصلح والصفح (رأفت عبد الرحمن محمد، ٢٠٠٤: ٥٧).

العطف؛ ويقصد به إبداء الاهتمام بسعادة ومشاعر الآخرين، ومن خلال هذه الفضيلة يصبح الطفل أكثر إنسانية وعطفاً، وسوف يفهم أن معاملة الآخرين بشكل عطوف هو الشيء الصواب الذي يجب عمله، وحين يحقق الطفل العطف سيفكر أكثر في حاجات الآخرين ويبدي الاهتمام ويقوم على مساعدة المحتاجين، ويبقى قريباً من أولئك الذين أصابهم الأذى (Borba, 2003).

العدالة؛ يقصد بها بأنها: حرص الفرد على أن يقيم قدراً من التوازن بين مختلف جوانب حياته؛ وأن يتكامل بتجرد وموضوعية مع أهله وأصدقائه، وألا يتأثر بدوافعه نحوهم، ويضع المصالح التي ينبغي المحافظة عليها أثناء تعامله معهم وأن يعطي كل ذي حق حقه مهما كانت الأسباب (أسامة فاروق، ١٩٩٨: ١٥٩)؛ وبأنها: معاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة؛ بحيث يتسنى له أن يراعي القواعد ويأخذ دوره وينصت بشكل متفتح لكل الأطراف عند إصدار الحكم (Borba, 2003: 278).

وفي ضوء التعريفات لمكونات الذكاء الأخلاقي سالفة الذكر، قامت الباحثة بالرجوع إلى ما يلي: مقياس الذكاء الأخلاقي (Borba, 2003: 2001)؛ (أيمن شحاتة، ٢٠٠٨)، ومقياس النضج الخلقي (إبراهيم قشقوش، ١٩٨٤)؛ (مجدي الدسوقي، ١٩٩٤)؛ ومقياس التوجيه الخلقي (أمنية ياقوت، ١٩٩٩)؛ وبعض الأطر النظرية (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٣)؛ (هوارد جاردنر، ٢٠٠٥)؛ (محمد أبو العزم، ١٩٩١)؛

(ليلى وليام، ٢٠٠٠) من أجل بناء بنود تتفق مع كل تعريف من تعريفات مكونات الذكاء الأخلاقي.

وقد تكونت عدد البنود لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي في صورته الأوليـــة ممـــا يلي: (١٣) بنداً لبعد التعاطف، و(١٤) بنداً لبعد الضمير، و(١٣) بنداً لبعد ضبط النفس، و(١٤ بنداً لبعد الاحترام، و(١٤) بنداً لبعد التسامح، و(١٣) بنداً لبعد العطـــف، و(١٤) بنداً لبعد العدالة. وإلى جانب هذا، تم عرض هذه الأبعاد وبنودها على لجنة ثلاثية مـــن المحكمين في علم النفس والقياس النفسي للحكم على صدق الأبعاد في ضوء التعريفات المذكورة سلفاً. وانتهى هذا الإجراء إلى تعديل صياغة بعض البنود، وحـــذف بعـــضها الآخر لعدم مطابقتها والتعريف النظري الخاص بكل بعد. ومن ثم، انتهت عملية التحكيم إلى حذف (٣) بنود من بعد التعاطف، و(٤) بنود لبعـــد الـــضمير، و(٤) بنـــود لبعـــد التسامح، و(٣) بنود لبعد العطف، و(٤) بنود لبعد العدالة. وعليه، تكون كل بعـــد مـــن أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي من (١٠) بنود. وتتم الاستجابة على كل بند مـــن خـــلال ميزان خماسي يبدأ بالموافقة بشدة (تعطي خمس درجات)، وتنتهي إلى عدم الموافقـــة التامة (تعطي درجة واحدة فقط) (ملحق أ). ويوضح جدول (١) توزيع البنود على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي.

جدول (١)

توزيع البنود على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

أبعاد الذكاء الأخلاقي	البنود	المجموع
التعاطف	١، ٨، ١٥، ٢٢، ٢٩، ٣٦، ٤٣، ٥٠، ٥٧، ٦٤	١٠
الضمير	٢، ٩، ١٦، ٢٣، ٣٠، ٣٧، ٤٤، ٥١، ٥٨، ٦٥	١٠
ضبط النفس	٣، ١٠، ١٧، ٢٤، ٣١، ٣٨، ٤٥، ٥٢، ٥٩، ٦٦	١٠
الاحترام	٤، ١١، ١٨، ٢٥، ٣٢، ٣٩، ٤٦، ٥٣، ٦٠، ٦٧	١٠
التسامح	٥، ١٢، ١٩، ٢٦، ٣٣، ٤٠، ٤٧، ٥٤، ٦١، ٦٨	١٠
العطف	٦، ١٣، ٢٠، ٢٧، ٣٤، ٤١، ٤٨، ٥٥، ٦٢، ٦٩	١٠
العدالة	٧، ١٤، ٢١، ٢٨، ٣٥، ٤٢، ٤٩، ٥٦، ٦٣، ٧٠	١٠
المجموع الكلي		٧٠

علاوة على هذا، قامت الباحثة بحساب الكفاءة السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة وخمسين طالباً وطالبة (٧٥ طالباً، و٧٥ طالبة) على النحو التالي:

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لبنود كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد. ويوضح جدول (٢) معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي، ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢)

معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي، ودلالتها الإحصائية

التعاطف		الضمير		ضبط النفس		الاحترام		التسامح		العطف		العدالة	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٦١**	٢	٠,٥٨**	٣	٠,٦٤**	٤	٠,٦٥**	٥	٠,٦٢**	٦	٠,٥٨**	٧	٠,٦٣**
٨	٠,٥٧**	٩	٠,٦٠**	١٠	٠,٦٣**	١١	٠,٦٣**	١٢	٠,٥٩**	١٣	٠,٦٠**	١٤	٠,٥٩**
١٥	٠,٥٩**	١٦	٠,٦٢**	١٧	٠,٥٩**	١٨	٠,٦٤**	١٩	٠,٦٤**	٢٠	٠,٦٤**	٢١	٠,٦٤**
٢٢	٠,٥٨**	٢٣	٠,٦٣**	٢٤	٠,٦٠**	٢٥	٠,٦٦**	٢٦	٠,٦٠**	٢٧	٠,٦**	٢٨	٠,٦٢**
٢٩	٠,٥٤**	٣٠	٠,٥٩**	٣١	٠,٥٨**	٣٢	٠,٦١**	٣٣	٠,٦١**	٣٤	٠,٦٢**	٣٥	٠,٥٧**
٣٦	٠,٦٢**	٣٧	٠,٦٢**	٣٨	٠,٥٧**	٣٩	٠,٥٩**	٤٠	٠,٥٧**	٤١	٠,٦٣**	٤٢	٠,٥٨**
٤٣	٠,٥٣**	٤٤	٠,٦٤**	٤٥	٠,٥٥**	٤٦	٠,٥٨**	٤٧	٠,٥٤**	٤٨	٠,٥٩**	٤٩	٠,٦٢**
٥٠	٠,٥٠**	٥١	٠,٥٤**	٥٢	٠,٥٤**	٥٣	٠,٦٠**	٥٤	٠,٥٦**	٥٥	٠,٥٧**	٥٦	٠,٦١**
٥٧	٠,٦٢**	٥٨	٠,٥٦**	٥٩	٠,٥٦**	٦٠	٠,٦٦**	٦١	٠,٥٥**	٦٢	٠,٦٦**	٦٣	٠,٦٧**
٦٤	٠,٦٤**	٦٥	٠,٥٧**	٦٦	٠,٦١**	٦٧	٠,٥٧**	٦٨	٠,٦٣**	٦٩	٠,٦٧**	٧٠	٠,٦٨**

أشارت النتائج في جدول (٢) إلى ما يلي: التعاطف، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد التعاطف من ٠,٥٠ إلى ٠,٦١. الضمير، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد الضمير من ٠,٥٤ إلى ٠,٦٣. ضبط النفس، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد ضبط النفس من ٠,٥٤ إلى ٠,٦٤. الاحترام، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد الاحترام من ٠,٥٧ إلى ٠,٦٥. التسامح، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد التسامح من ٠,٥٤ إلى ٠,٦٣. العطف، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد العطف من ٠,٥٧ إلى ٠,٦٧. العدالة، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد العدالة من ٠,٥٧ إلى ٠,٦٨. وقد تبين أن كل معاملات ارتباط بنود أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

وإلى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي. ويبين جدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي والدلالة الإحصائية.

جدول (٣)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، والدلالة الإحصائية

أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي	معامل الارتباط
التعاطف	٠,٧٧**
الضمير	٠,٧٥**
ضبط النفس	٠,٧٦**
الاحترام	٠,٧٤**
التسامح	٠,٧٣**
العطف	٠,٧٨**
العدالة	٠,٧٩**

أوضحت النتائج في جدول (٣) أن معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي على النحو التالي: (٠,٧٧) لبعد التعاطف، و(٠,٧٥) لبعد الضمير، و(٠,٧٦) لبعد ضبط النفس، و(٠,٧٤) لبعد الاحترام، و(٠,٧٣) لبعد التـــسامح، و(٠,٧٨) لبعـــد العطف، و(٠,٧٩) لبعد العدالة، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي باستخدام معادلة ألفـــا لكرونبـــاخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التـــالي: (٠,٧٩) لبعـــد التعـــاطف، و(٠,٧٧) لبعـــد الضمير، و(٠,٨١) لبعد ضبط النفس، و(٠,٧٨) لبعد الاحترام، و(٠,٧٦) لبعد التسامح، و(٠,٨٣) لبعد العطف، و(٠,٨٤) لبعد العدالة، و(٠,٨٦) للمقياس ككل، وهي معاملات مقبولة إحصائياً.

[٢] مقياس مفهوم الذات:

قام وليم فيتس Fitts بتصميم مقياس تنسي لمفهوم الذات، الذي تـــم تعريبـــه وإعداده للبيئة المصرية والعربية (صفوت فرج، وســـهير كامـــل، ١٩٩٨). ويحتـــوي المقياس على مائة بند يتضمن أوصافاً ذاتية يستخدمها المفحوص ليرسم عن طريقهـــا صورة ذاتية عن ذاته. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميـــزان تقـــدير خماســـي يتراوح بين صحيحة تماماً إلى غير صحيحة أبداً، ويعطي البديل الإيجابي المتفق مـــع العبارة الإيجابية خمس درجات، في حين يعطي البديل الإيجابي المتفـــق مـــع العبـــارة

السلبية درجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مفهوم ذات إيجابي.

ويتكون مقياس تنسي لمفهوم الذات من الأبعاد التالية:

١- مفهوم الذات الجسمية؛ يمثل نظرة الفرد إلى جسمه، وحالته الصحية، ومظهره الخارجي، ومهاراته وحالته الجنسية. ويتكون هذا البعد من (١٨) بنداً.

٢- مفهوم الذات الأخلاقية؛ يمثل نظرة الفرد إلى ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي وقيمه الأخلاقية؛ وإحساسه بكونه شخصاً طيباً أو غير طيب مع درجة رضاه عن عقيدته. ويتكون هذا البعد من (١٨) بنداً.

٣- مفهوم الذات الشخصية؛ يمثل نظرة الفرد لنفسه، وإحساسه بقيمته الشخصية؛ وبأنه شخص مناسب بعيداً عن نظرته لجسمه أو عن علاقته بالآخرين. ويتكون هذا البعد من (١٨) بنداً.

٤- مفهوم الذات الأسرية؛ يمثل نظرة الفرد لنفسه في علاقته بأفراد أسرته، ويعكس كفاءته وقيمته كعضو في الأسرة. ويتكون هذا البعد من (١٨) بنداً.

٥- مفهوم الذات الاجتماعية؛ يمثل نظرة الفرد لنفسه في علاقته بالآخرين؛ ويعكس إحساسه بملاءمته وأهميته في تفاعله مع الآخرين. ويتكون هذا البعد من (١٨) بنداً.

٦- نقد الذات؛ يشير نقد الذات إلى ميل الفرد إلى التقليل من قيمته. ويتكون هذا البعد من (١٠) بنود.

وإلى جانب هذا، تم حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس تنسي لمفهوم الذات في كل من المجتمع الأمريكي والمصري (صفوت فرج، وسهير كامل، ١٩٩٨). إضافة إلى هذا، قامت الباحثة الحالية بحساب الكفاءة السيكومترية لمقياس تنسي لمفهوم الذات، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة وخمسين طالباً وطالبة (٧٥ طالباً و٧٥ طالبة) من المرحلة الثانوية على النحو التالي:

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لبنود كل بعد من أبعاد مقياس تنسي لمفهوم الذات، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه. ويوضح جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي لبنود أبعاد المقياس.

جدول (٤)

معاملات الاتساق الداخلي لبنود كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات، ودلالتها الإحصائية (ن = ١٥٠)

الذات الجسمية		الذات الأخلاقية		الذات الشخصية		الذات الأسرية		الذات الاجتماعية		نقد الذات	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٥٣**	٤	٠,٥١**	٧	٠,٥٤**	١٠	٠,٦٢**	١٣	٠,٥٧**	١٦	٠,٤١**
٢	٠,٥٦**	٥	٠,٥٤**	٨	٠,٥٦**	١١	٠,٥٧**	١٤	٠,٥٨**	١٧	٠,٤٣**
٣	٠,٥٧**	٦	٠,٥٢**	٩	٠,٥٣**	١٢	٠,٥٥**	١٥	٠,٦٢**	٣٣	٠,٤٥**
١٨	٠,٤٩**	٢١	٠,٥٣**	٢٤	٠,٥٥**	٢٧	٠,٥٧**	٣٠	٠,٦٣**	٣٤	٠,٤٧**
١٩	٠,٦٠**	٢٢	٠,٥٧**	٢٥	٠,٥٨**	٢٨	٠,٦١**	٣١	٠,٥١**	٥٠	٠,٤٦**
٢٠	٠,٦١**	٢٣	٠,٥٨**	٢٦	٠,٦٠**	٢٩	٠,٦٤**	٣٢	٠,٥٥**	٥١	٠,٤٤**
٣٥	٠,٥٨**	٣٨	٠,٦٠**	٤١	٠,٦٣**	٤٤	٠,٦٥**	٤٧	٠,٦٦**	٦٧	٠,٤٩**
٣٦	٠,٥٥**	٣٩	٠,٥٦**	٤٢	٠,٥٧**	٤٥	٠,٥٩**	٤٨	٠,٦٤**	٦٨	٠,٤٨**
٣٧	٠,٥٣**	٤٠	٠,٤٧**	٤٣	٠,٥١**	٤٦	٠,٥٥**	٤٩	٠,٦٥**	٨٤	٠,٤٢**
٥٢	٠,٤٨**	٥٥	٠,٤٩**	٥٨	٠,٥٢**	٦١	٠,٥٦**	٦٤	٠,٦١**	١٠٠	٠,٤٠**
٥٣	٠,٦٢**	٥٦	٠,٦١**	٥٩	٠,٥٩**	٦٢	٠,٥٧**	٦٥	٠,٥٩**		
٥٤	٠,٦٠**	٥٧	٠,٥٧**	٦٠	٠,٥٥**	٦٣	٠,٥٤**	٦٦	٠,٥٤**		
٦٩	٠,٦٣**	٧٢	٠,٥٩**	٧٥	٠,٥٦**	٧٨	٠,٥٥**	٨١	٠,٥٦**		
٧٠	٠,٥٧**	٧٣	٠,٥٥**	٧٦	٠,٥٤**	٧٩	٠,٥٣**	٨٢	٠,٥٣**		
٧١	٠,٥٥**	٧٤	٠,٥٨**	٧٧	٠,٥٦**	٩٤	٠,٥٤**	٨٣	٠,٦٤**		
٨٥	٠,٥٤**	٨٨	٠,٦٠**	٩١	٠,٥٩**	٨٠	٠,٥٧**	٩٧	٠,٦٢**		
٨٦	٠,٥١**	٨٩	٠,٥٨**	٩٢	٠,٥٦**	٩٥	٠,٥٨**	٩٨	٠,٥٩**		
٨٧	٠,٥٠**	٩٠	٠,٥٥**	٩٣	٠,٥٢**	٩٦	٠,٥٤**	٩٩	٠,٥٨**		

أشارت النتائج في جدول (٤) إلى ما يلي: الذات الجسمية، تراوحـــت معـــاملات ارتباط بنود بعد الذات الجسمية من ٠,٤٨ إلـــى ٠,٦٣. الـــذات الأخلاقيـــة، تراوحـــت معاملات ارتباط بنود بعد الذات الأخلاقية من ٠,٤٧ إلـــى ٠,٦٠. الـــذات الشخـــصية،

تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد الذات الشخصية من ٠,٥١ إلى ٠,٦٣. الذات الأسرية، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد الذات الأسرية من ٠,٥٣ إلى ٠,٦٤. الذات الاجتماعية، تراوحت معاملات ارتباط بنود بعد الذات الاجتماعية من ٠,٥١ إلى ٠,٦٦. نقد الذات، تراوحت معاملات ارتباط بنود نقد الذات من ٠,٤٠ إلى ٠,٤٩ ومن ثم، تبين أن جميع معاملات ارتباط بنود أبعاد مفهوم الذات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

علاوة على هذا، تم حساب معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مفهوم الذات.

جدول (٥)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مفهوم الذات، والدلالة الإحصائية

أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي	معامل الارتباط
الذات الجسمية	٠,٧٢**
الذات الأخلاقية	٠,٧٤**
الذات الشخصية	٠,٧٦**
الذات الأسرية	٠,٦٩**
الذات الاجتماعية	٠,٦٤**
نقد الذات	٠,٥٥**

أوضحت النتائج في جدول (٥) أن معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مفهوم الذات على النحو التالي: (٠,٧٢) لبعد الذات الجسمية؛ و(٠,٧٤) لبعد الذات الأخلاقية؛ و(٠,٧٦) لبعد الذات الشخصية؛ و(٠,٦٩) لبعد الذات الأسرية؛ و(٠,٦٤) لبعد الذات الاجتماعية؛ و(٠,٥٥) لبعد نقد الذات، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس مفهوم الذات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٧٣) لبعد الذات الجسمية، و(٠,٧٦) لبعد الذات الاجتماعية، و(٠,٧٨) لبعد الذات الشخصية، و(٠,٨٠) لبعد الذات الأسرية، و(٠,٨٢) لبعد الذات الاجتماعية، و(٠,٦٩) لبعد نقد الذات، و(٠,٨٣) للمقياس ككل، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

إجراءات البحث:

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم تصميم مقياس الذكاء الأخلاقي، وحساب خصائصه الـــسيكومترية مـــن صـــدق وثبات؛ إلى جانب حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس تنسي لمفهوم الذات علـــى عينة استطلاعية مكونة من مائة وخمسين طالباً وطالبة (٧٥ طالباً، و٧٥ طالبـــة) في الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية.
- بعد التأكد من الكفاءة السيكومترية لمقياسي البحث (مقيـــاس الـــذكاء الأخلاقـــي، ومقياس مفهوم الذات) تم تطبيقهما مرة أخرى على عينة مكونة من ثلاثمائة طالب وطالبة (١٥٠ طالباً، و١٥٠ طالبة) من الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية، ممـــن تراوحت أعمارهم من ١٦ إلى ١٨ سنة، بمتوسط حسابي قـــدره ١٧,٢١ ســـنة، وبانحراف معياري مقداره ± ٢,٧١.
- تم تصحيح الاستجابات على مقياسي البحث، وتفريغهما لتحليلهما إحصائياً.
- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط لبيرســـون، معادلـــة ألفـــا لكرونباخ، طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hotteling، واختبـــار ت t-test.

نتائج البحث وتفسيرها:

[١] عرض نتائج الفرض الأول وتفسيرها الذي ينص على ما يلي: توجد علاقـــة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات.

أ- النتائج الخاصة لعينة الذكور (ن = ١٥٠):

جدول (٦)

معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات لعينة الذكور (ن = ١٥٠)

مفهوم الذات / الذكاء الأخلاقي	ذات جسمية	ذات أخلاقية	ذات شخصية	ذات أسرية	ذات اجتماعية	نقد ذات	الدرجة الكلية
التعاطف	٠,٢٣**	٠,٣٢**	٠,٢٧**	٠,٢٩**	٠,٢٥**	-٠,١٣	٠,٢٧**
الضمير	٠,٢٤**	٠,٣٤**	٠,٢٦**	٠,٣١**	٠,٢٧**	-٠,١٤	٠,٢٥**
ضبط النفس	٠,٢١**	٠,٣٣**	٠,٢٥**	٠,٣٠**	٠,٢٦**	-٠,١٥	٠,٢٦**
الاحترام	٠,٢٥**	٠,٣٦**	٠,٢٨**	٠,٣٢**	٠,٢٤**	-٠,١٧*	٠,٢٤**
التسامح	٠,٣٠**	٠,٣٥**	٠,٢٩**	٠,٣٤**	٠,٢٨**	-٠,١٨*	٠,٢٨**
العطف	٠,٢٩**	٠,٣٧**	٠,٣٠**	٠,٣٠**	٠,٣٠**	-٠,١٤	٠,٣٠**
العدالة	٠,٢٨**	٠,٣٩**	٠,٣٢**	٠,٣٣**	٠,٢٩**	-٠,١٣	٠,٢٩**
الدرجة الكلية	٠,٣٢**	٠,٤١**	٠,٣٣**	٠,٣٥**	٠,٣٣**	-٠,١٢	٠,٣٤**

أوضحت النتائج في جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الأخلاقي (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، التسامح، العطف، العدالة)، والدرجة الكلية للمقياس وبين أبعاد مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية)، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وعلى الجانب الآخر، توجد ارتباطات سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين بعدي الاحترام والتسامح أحد أبعاد الذكاء الأخلاقي بنقد الذات أحد أبعاد مفهوم الذات، بينما لم توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الأخلاقي الأخرى ونقد الذات.

ب- النتائج الخاصة لعينة الإناث (ن = ١٥٠):

جدول (٧)

معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات لعينة الإناث (ن = ١٥٠)

مفهوم الذات / الذكاء الأخلاقي	ذات جسمية	ذات أخلاقية	ذات شخصية	ذات أسرية	ذات اجتماعية	نقد ذات	الدرجة الكلية
التعاطف	٠,٢٦**	٠,٣٤**	٠,٣٠**	٠,٣١**	٠,٢٨**	-٠,١١	٠,٣١**
الضمير	٠,٢٨**	٠,٣٥**	٠,٣١**	٠,٣٣**	٠,٣١**	-٠,١٠	٠,٣٣**
ضبط النفس	٠,٢٤**	٠,٣٦**	٠,٢٩**	٠,٣٤**	٠,٣٢**	-٠,١٢	٠,٣٥**
الاحترام	٠,٢٩**	٠,٣٨**	٠,٣٢**	٠,٣٥**	٠,٣٠**	-٠,١٣	٠,٣٧**
التسامح	٠,٣٢**	٠,٣٧**	٠,٣٣**	٠,٣٦**	٠,٣٣**	-٠,١١	٠,٣٩**
العطف	٠,٣٣**	٠,٤٠**	٠,٣٦**	٠,٣٧**	٠,٣٥**	٠,١٤	٠,٤٠**
العدالة	٠,٣١**	٠,٤١**	٠,٣٥**	٠,٣٠**	٠,٣٦**	-٠,١٥	٠,٤٢**
الدرجة الكلية	٠,٣٤**	٠,٤٤**	٠,٣٨**	٠,٤٠**	٠,٤٥**	-٠,١٥	٠,٤٥**

أشارت النتائج في جدول (٧) إلى أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الـــذكاء الأخلاقي (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحتـــرام، التـــسامح، العطـــف، العدالـــة)، والدرجة الكلية للمقياس وبين أبعاد مفهوم الذات (الذات الجسمية، الـــذات الأخلاقيـــة، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية)، والدرجة الكليـــة للمقيـــاس دالـــة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. بينما لم توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين أبعـــاد الـــذكاء الأخلاقي وبعد نقد الذات أحد أبعاد مفهوم الذات.

ج- النتائج الخاصة لعينة البحث الكلية (ن = ٣٠٠):

جدول (٨)

معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات لعينة البحث الكلية (ن = ٣٠٠)

مفهوم الذات / الذكاء الأخلاقي	ذات جسمية	ذات أخلاقية	ذات شخصية	ذات أسرية	ذات اجتماعية	نقد ذات	الدرجة الكلية
التعاطف	٠,٣٩**	٠,٣٦**	٠,٣٧**	٠,٣٥**	٠,٣٤**	-٠,١٠	٠,٤٤**
الضمير	٠,٤٠**	٠,٣٨**	٠,٤٠**	٠,٣٦**	٠,٣٣**	-٠,٠٩	٠,٤٣**
ضبط النفس	٠,٣٨**	٠,٤٠**	٠,٣٩**	٠,٣٨**	٠,٣٧**	-٠,٠٨	٠,٤٣**
الاحترام	٠,٤١**	٠,٤٢**	٠,٤١**	٠,٤٠**	٠,٣٥**	-٠,٠٩	٠,٤٠**
التسامح	٠,٤٢**	٠,٤٤**	٠,٣٨**	٠,٤٢**	٠,٣٨**	-٠,٠٧	٠,٤١**
العطف	٠,٤٣**	٠,٤٣**	٠,٤٢**	٠,٣٩**	٠,٤٠**	-٠,٠٩	٠,٣٩**
العدالة	٠,٣٧**	٠,٤٥**	٠,٤٤**	٠,٤٣**	٠,٤٢**	-٠,١٠	٠,٤٢**
الدرجة الكلية	٠,٤٥**	٠,٤٧**	٠,٤٦**	٠,٤٥**	٠,٤٤**	-٠,١٠	٠,٤٧**

أسفرت النتائج في جدول (٨) عن أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الأخلاقي (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، التسامح، العطف، العدالة)، والدرجة الكلية للمقياس وبين أبعاد مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية)، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وإلى جانب هذا، تبين عدم وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وبعد نقد الذات أحد أبعاد مفهوم الذات.

ومن ثم، تؤيد النتائج في جدول (٦، ٧، ٨) صحة اختبار الفرض الأول جزئياً الذي ينص على وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات.

وعلى الرغم من عدم وجود بحوث تدعم نتائج الفرض الأول؛ بينما على الجانب الآخر توجد أبحاث سابقة قد تناولت الذكاء الأخلاقي بكل من وجهة الضبط، والتعاطف، وأبعاد التنشئة الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية، وضبط الذات (Watt, *et al.*, 2000)؛ وتنميته والذكاء الوجداني (Spees, 2001)، وبعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية (أيمن شحاتة، ٢٠٠٨). ألا أن الباحثة ترى أن هذه النتيجة ما هي ألا تأكيداً لمدى التدخل التنظيري بين الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات.

لذا ترى الباحثة إنه ينبغي فحص المكونات الرئيسة للذكاء الأخلاقي، وإعادة قراءة النظريات الخاصة بالذات، ومحاولة الكشف عن مدى أوجه التشابه بين المفهومين ومدى تداخلهما على المستوى النظري، وربما يساعد هذا في الوصول إلى

نظرية جديدة دعائمها تبنى على الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات.

[٢] عرض نتائج الفرض الثاني وتفسيرها الذي ينص على ما يلي: توجـــد بنيـــة عمالية لمكونات أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات.

جدول (٩)

العوامل المستخرجة لأبعاد الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات بعد التدوير المائل لمجموعات البحث المختلفة

متغيرات البحث	مجموعة الذكور (ن = ١٥٠)			مجموعة الإناث (ن = ١٥٠)			المجموعة الكلية (ن = ٣٠٠)		
	العامل ١	العامل ٢	نسب الشيوع	العامل ١	العامل ٢	نسب الشيوع	العامل ١	العامل ٢	نسب الشيوع
التعاطف	٠,٥١	–	٠,٤١	٠,٥٤	–	٠,٤٣	٠,٥٠	–	٠,٤٢
الضمير	٠,٤٢	–	٠,٤٢	٠,٤٤	–	٠,٤٤	٠,٣٩	–	٠,٤٣
ضبط النفس	٠,٤٦	–	٠,٤٠	٠,٥١	–	٠,٤٢	٠,٤٤	–	٠,٤٣
الاحترام	٠,٤٨	–	٠,٤٢	٠,٥٣	–	٠,٤٣	٠,٤٥	–	٠,٤٤
التسامح	٠,٤٩	–	٠,٤٣	٠,٥٤	–	٠,٤٥	٠,٤٦	–	٠,٤٦
العطف	٠,٥٢	–	٠,٤١	٠,٥٥	–	٠,٤٣	٠,٥٠	–	٠,٤٤
العدالة	٠,٥٤	–	٠,٤٥	٠,٥٦	–	٠,٤٦	٠,٥٢	–	٠,٤٧
ذات جسمية	٠,٤٧	–	٠,٤٦	٠,٥٢	–	٠,٤٧	٠,٥١	–	٠,٤٨
ذات أخلاقية	٠,٤٦	–	٠,٤٤	٠,٤٧	–	٠,٤٥	٠,٤٥	–	٠,٤٧
ذات شخصية	٠,٤٥	–	٠,٤٣	٠,٤٨	–	٠,٤٤	٠,٤٤	–	٠,٤٥
ذات أسرية	٠,٤٣	–	٠,٤٢	٠,٤٤	–	٠,٤٣	٠,٤٢	–	٠,٤٤
ذات اجتماعية	٠,٤١	–	٠,٤٤	٠,٤٣	–	٠,٤٦	٠,٣٩	–	٠,٤٧
نقد الذات	–	٠,٥٠-	٠,٤٠	–	٠,٤٧-	٠,٤١	–	٠,٤١-	٠,٤٢
الجذور الكامنة	١,٣٤	١,٠٢	–	١,٤٩	١,٠٣	–	١,٥٨	١,٠٣	–
نسب التباين	%٩,٧٠	%٧,٨٥	%١٧,٥٥	%١١,٤٦	%٧,٩٢	%١٩,٣٨	%١٢,١٥	%٧,٩٢	%٢٠,٠٧

أوضحت النتائج في جدول (٩) ما يلي:

– بالنسبة لمجموعة الذكور؛ أسفر التحليل العاملي من الدرجة الأولى باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج عن وجود عاملين (الجذر الكامن أكبر من

الواحد الصحيح). وقد تشبع على العامل الأول المتغيرات التالية: التعاطف (٠,٥١)، الضمير (٠,٤٢)، ضبط النفس (٠,٤٦)، الاحترام (٠,٤٨)، التسامح (٠,٤٩)، العطف (٠,٥٢)، العدالة (٠,٥٤)، الذات الجسمية (٠,٤٧)، الذات الأخلاقية (٠,٤٦)، الذات الشخصية (٠,٤٥)، الذات الأسرية (٠,٤٣). وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: السواء النفسي. كما تشبع على العامل الثاني نقد الذات (-٠,٥٠). وقد سمي هذا العامل: نقد الذات.

- بالنسبة لمجموعة الإناث؛ أسفر التحليل العاملي عن وجود عاملين من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد تشبع على العامل الأول المتغيرات التالية: التعاطف (٠,٥٤)، الضمير (٠,٤٤)، ضبط النفس (٠,٥١)، الاحترام (٠,٥٣)، التسامح (٠,٥٤)، العطف (٠,٥٥)، العدالة (٠,٥٦)، الذات الجسمية (٠,٥٢)، الذات الأخلاقية (٠,٤٧)، الذات الشخصية (٠,٤٨)، الذات الأسرية (٠,٤٤)، الذات الاجتماعية (٠,٤٣). وقد سمي هذا العامل بعد فحص مكوناته: السواء النفسي. كما تشبع على العامل الثاني متغير نقد الذات (-٠,٤٧). وقد أطلق على هذا العامل: نقد الذات.

- بالنسبة لمجموعة البحث الكلية؛ انتهى التحليل العاملي إلى وجود عاملين من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد تشبع على العامل الأول المتغيرات التالية: التعاطف (٠,٥٠)، الضمير (٠,٣٩)، ضبط النفس (٠,٤٤)، الاحترام (٠,٤٥)، التسامح (٠,٤٦)، العطف (٠,٥٠)، العدالة (٠,٥٢)، الذات الجسمية (٠,٥١)، الذات الأخلاقية (٠,٤٥)، الذات الشخصية (٠,٤٤)، الذات الأسرية (٠,٤٢)، الذات الاجتماعية (٠,٣٩). وقد سمي هذا العامل بعد فحص مكوناته: السواء النفسي. كما تشبع على العامل الثاني متغير نقد الذات (-٠,٤١). وقد أطلق على هذا العامل: نقد الذات.

وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثاني الذي ينص على وجود بنية عاملية لمكونات أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد مفهوم الذات.

وترى الباحثة أن نتائج الفرض الثاني ما هي ألا تأكيداً لافتراض الباحثة الحالية في وجود تداخل تنظيري بين مفهوم الذكاء الأخلاقي ومفهوم الذات، حيث أشارت بوربا Borba (٢٠٠١) إلى أن الذكاء الأخلاقي يقصد به فهم الصواب من الخطأ، وكذلك ما أوضحه بدير عقل (٢٠١٠: ٥٠) في أن مفهوم الذات يعد بمثابة الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تعرضه لخبرات الحياة بكل سلبياتها وإيجابياتها؛ والتي من خلالها يفهم الفرد كل المعاني والقيم عن نفسه وعن علاقته بالعالم المحيط به، وتتضمن نوعية الأشياء التي يفعلها وكذلك الأشياء التي لا يفعلها. ومن خلال ما سبق، تبين مدى التداخل بين هذين المفهومين.

[٣] عرض نتائج الفرض الثالث وتفسيرها الذي ينص على ما يلي: توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الأخلاقي بين الذكور والإناث.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" ودلالتها الإحصائية في أبعاد الذكاء الأخلاقي بين الذكور والإناث

أبعاد الذكاء الأخلاقي	مجموعات البحث	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التعاطف	مجموعة الذكور	١٥٠	٣٠,٢٢	٤,٢١	١٢,٧٧	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٣٤,٥٦	٣,٩٨		
الضمير	مجموعة الذكور	١٥٠	٣٤,٢٨	٤,٤٤	١١,٦٩	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٣٨,٣٧	٤,٠٢		
ضبط النفس	مجموعة الذكور	١٥٠	٣٣,٩٨	٣,٦٦	١٠,٥٥	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٣٧,٢٥	٣,٨٥		
الاحترام	مجموعة الذكور	١٥٠	٣٦,٤٥	٤,٥٤	١٠,٦	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٤٠,٣٦	٤,٢٣		
التسامح	مجموعة الذكور	١٥٠	٣٨,٢٣	٣,٩٩	١٤,٠٦	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٤٢,٨٧	٤,١١		
العطف	مجموعة الذكور	١٥٠	٣٥,٩٧	٤,٣٧	١٠,٤٦	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٣٩,٦٣	٤,٢١		
العدالة	مجموعة الذكور	١٥٠	٣١,٤٢	٤,٢٥	١١,٧٤	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٣٥,٥٣	٤,٣١		
الدرجة الكلية	مجموعة الذكور	١٥٠	٢٤٠,٥٥	١٣,٩٨	٢٣,٩٥	٠,٠١
	مجموعة الإناث	١٥٠	٢٦٨,٥٧	١٤,٥٧		

أسفرت النتائج في جدول (١٠) عما يلي:

- التعاطف: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعـــاطف بـــين مجموعـــة الـــذكور (م = ٣٠,٢٢، ع – ٤,٢١)، ومجموعة الإنـــاث (م = ٣٤,٥٦، ع = ٣,٩٨)،

وقد بلغت قيمة "ت" (١٢,٧٧)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- الضمير: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضمير بين مجموعة الذكور (م = ٣٤,٢٨، ع – ٣٨,٣٧)، ومجموعة الإناث (م = ٣٨,٣٧، ع = ٤,٠٢)، وقد بلغت قيمة "ت" (١١,٦٩)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- ضبط النفس: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضبط النفس بين مجموعة الذكور (م = ٣٣,٩٨، ع – ٣,٦٦)، ومجموعة الإناث (م = ٣٧,٢٥، ع = ٣,٨٥)، وقد بلغت قيمة "ت" (١٠,٥٥)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- الاحترام: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحترام بين مجموعة الذكور (م = ٣٦,٤٥، ع – ٤,٥٤)، ومجموعة الإناث (م = ٤٠,٣٦، ع = ٤,٢٣)، وقد بلغت قيمة "ت" (١٠,٨٦)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- التسامح: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح بين مجموعة الذكور (م = ٣٨,٢٣، ع – ٣,٩٩)، ومجموعة الإناث (م = ٤٢,٨٧، ع = ٤,١١)، وقد بلغت قيمة "ت" (١٤,٠٦)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- العطف: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العطف بين مجموعة الذكور (م = ٣٥,٩٧، ع – ٤,٣٧)، ومجموعة الإناث (م = ٣٩,٦٣، ع = ٤,٢١)، وقد بلغت قيمة "ت" (١٠,٤٦)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- العدالة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة بين مجموعة الذكور (م = ٣١,٤٢، ع – ٤,٢٥)، ومجموعة الإناث (م = ٣٥,٥٣، ع = ٤,٣١)، وقد بلغت قيمة "ت" (١١,٧٤)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- الذكاء الأخلاقي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي بين مجموعة الذكور (م = ٢٤٠,٥٥، ع – ١٣,٩٨)، ومجموعة الإناث (م = ٢٦٨,٥٧، ع = ١٤,٥٧)، وقد بلغت قيمة "ت" (٢٣,٩٥)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الأخلاقي بين الذكور والإناث، حيث تبين أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة في الذكاء الأخلاقي وأبعاده، وهذا يتسق مع نتائج بعض البحوث السابقة في هذا الصدد (أيمن شحاتة، ٢٠٠٨).

وتعزي الباحثة الحالية هذه الفروق في الذكاء الأخلاقي وأبعاده لصالح الأنثى نظراً لطبيعتها وتكوينها النفسي فهي أكثر عطفاً وتعاطفاً وتسامحاً وعدلاً واحتراما وضبطاً للذات، وحية الضمير. وترى الباحثة أنه ينبغي على الأنثى أن تتحلى بهذه

الخصائص فهي التربة الرئيسة التي ينبت من خلالها النشء الذي يقـــع علـــى عاتقـــه نهضة المجتمع وتطوره. وأقرب مثال على تحلي الأنثى بهذه الخصائص، ما يرى منها أثناء تربيتها لطفلها سواء ذكراً أم أنثى، فهي التي تعطي وتمنح وتحنو وتؤثر نفـــسها لغيرها. ومن ثم، لا يتمتع بهذه الخصائص إلا من كان يتحلى بالعدل وصحوة الضمير.

ومن ثم، وفي ضوء ما انتهت إليه نتائج البحث الراهن، تأمل الباحثـــة الحاليـــة إجراء مزيد من البحوث حول الذكاء الأخلاقي مع متغيرات أخرى؛ خاصة وأن الـــذكاء الأخلاقي من المفاهيم غير الشائعة في التراث النفسي حتى الآن.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

إبراهيم قشقوش (١٩٨٤). اختبار النضج الخلقي للتلاميذ والطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم يعقوب (١٩٩٣). علاقة أبعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، القاهرة: مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٨)، الجزء (٥٤).

أحمد مصطفى شلبي (١٩٨٨). النمو الخلقي لدى المراهقين وعلاقته ببعض المواقف الوالدية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أزار عبد اللطيف (٢٠٠٣). العلاقة بين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى المعوقين جسدياً، دمشق: دار كيوان.

أمنية ياقوت (١٩٩٩). العلاقة بين التوجيه الخلقي وعدد من المتغيرات الأسرية لدى عينة من المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أميمة محمد ضاهر (٢٠٠٦). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الثانوي الفني: دراسة ميدانية مبنية على عينة من تلاميذ الأول الثانوي الفني في مدارس دمشق، مشروع تخرج لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.

أنسي محمد أحمد قاسم (١٩٩٤). مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

أيمن ناجح شحاتة (٢٠٠٨). الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

بدر محمد الأنصاري (١٩٩٩). مقدمة لدراسة الشخصية، الكويت: دار ذات السلاسل.

بدير عبد النبي بدير عقل (٢٠١٠). فعالية برنامج سيكودرامي في تحسين مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال الصم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠). نظريات الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء السابع، القاهرة: دار النهضة العربية.

دينا موفق زيد (٢٠٠٨). مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي: دراسة مقارنة لدى طلبة شهادة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي، مشروع تخرج لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.

رأفت عبد الرحمن محمد (٢٠٠٤). التسامح كأسلوب لعلاج المشكلات الأسرية من المنظور الإسلامي لخدمة الفرد الروحية، مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، العدد (١٥)، الجزء الثاني، ٥٦-٧٠.

سميحة كرم توفيق (١٩٩٦). مدخل إلى العلاقات الأسرية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد أحمد عثمان (١٩٨٦). المسئولية الاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد محمد صبحي (١٩٧٦). الإنسان وسلوكه الاجتماعي، القاهرة: مطبعة التقدم.

صالح الدهيري؛ وناضم العبيدي (١٩٩٩). الشخصية والصحة النفسية، الكويت: مؤسسة حمادة ودار الكندي للنشر.

صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

صفوت فرج، وسهير كامل (١٩٩٨). مقياس تنسي لمفهوم الذات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فاخر عاقل (١٩٨٥). معجم علم النفس، الطبعة الرابعة، بيروت: دار العلم للملايين.

فوزية الأخضر (١٩٩٣). دمج الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس العادية، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة التوبة.

فيوليت إبراهيم فؤاد، وعبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٢). دراسات في سيكولوجية النمو والطفولة والشخصية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

كمال محمد دسوقي (١٩٩٠). ذخيرة علم النفس، المجلد الثاني، القاهرة: مؤسسة الأهرام.

ليلى وليام (٢٠٠٠). مقدمة في علم الأخلاق (ترجمة: علي عبد المعطي محمد)، الإسكندرية: منشأة المعارف.

مجدي دسوقي (١٩٩٤). مدى فاعلية لعب الدور والتعلم بالنموذج في تنمية مستوى النضج الخلقي لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩١). دراسة تفاعلية عاملية لمفهوم الذات وتقدير الذات والتفكير الإبتكاري لدى عينة من الأطفال بالصفين الخامس والسابع الابتدائي، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

محمد إبراهيم محمد محمد (٢٠٠٩). نظرية الذكاء الأخلاقي.

WUO.edutest.Ofees.net.

محمد عاطف غيث (١٩٩٥). قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمد عبد الحميد أبو العزم (١٩٩١). علم النفس والأخلاق، القاهرة: دار النهضة المصرية.

محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٣أ). تربويات المخ البشري، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٣ب). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عماد الدين إسماعيل، نجيب إسكندر، ورشدي فام (١٩٧٦). كيف نربى أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، القاهرة: دار النهضة العربية.

محمد محروس الشناوي (١٩٩٤). نظريات الإرشاد وعلم النفس، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

مديحة منصور سليم الدسوقي (١٩٩٦). الممارسات الوالدية وعلاقتها بالمخاوف كما يدركها المراهقون، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٠)، الجزء الثاني، ٢٣٩-٢٤٣.

منى محمد سليمان (٢٠٠٨). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الإعاقة السمعية في مصر، بحوث المؤتمر الدولي السادس "تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة"، جامعة القاهرة، مركز المؤتمرات.

ميشيل بوربا (٢٠٠٣). بناء الذكاء الأخلاقي، المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين (ترجمة: سعد الحسني)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

نهاد محمد أحمد (١٩٩٩). مفهوم الذات لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين رياضياً وتلاميذ المدارس العادية: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هوارد جاردنر (٢٠٠٥). الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين (ترجمـــة: عبـــد الحكم أحمد)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

وليم الخولي (١٩٧٦). الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، القـــاهرة: دار المعارف.

ب- المراجع الأجنبية:

Berke, J. (2003). Parenting – social immaturity in deaf / hard of hearing children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2.

Borba, M. (2001). Moral intelligence: Parents do make a difference. Available at: htt:www.parentingbookmark.com/pages/articlepmi 04.htm.

Borba, M. (2003A). Tips for building moral intelligence in students. Curriculum Review, 42(Issue 7).

Borba, M. (2003B). Top 10 reasons to build Kids moral IQ. Available at: http;//www.pascowoods.com/morals.htm.

Clarken, R. (2009). Moral intelligence in the Schools. Online Submission. Paper presented at the Annual Meeting of the Micigan Academy of Sciences, Arts and Letters (Detroit, M. Mar 20).

Coles, R. (1997). The moral intelligence of children. Available at: http://www.PsycInfo.com.

Doherty, W. & Corsini, D. (1976). Creativity, intelligence, and moral development in college women. Journal of Creative Behavior, 10(4): 276-284.

Gonsalves, J. & Harkins, D. (1993). Moral orientation and expressions of empathy in children's accounts of the Persian Gulf conflict. Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (60th, New Orleans, I.A., March 25-28).

Loye, D. (2002). The moral brain. Brain and mind. Available at: http://www.PsycInfo.com.

Spees, E. (2001). Stimulating emotional and moral intelligence: Innovative values groups for adolescents. Annals of the American Psychotherapy, 4(1): 14-17.

Teri, R. & James, O. (2000). Self – esteem and self – efficacy of college students with disabilities. British Journal of Psychiatry, 1(15): 476-488.

Verma, M. (1975). Moral development and intelligences. Psychological Studies, 20(1): 42-45.

Watt, M.; Frausin, S.; Dixon, J. & Nimmo, S. (2000). Moral intelligence in a sample of incarcerated females. Criminal Justice and Behavior, 27(3): 330-355.

http://www.shefaae.com/vb/showthread.php2t=1351.

مقياس الذكاء الأخلاقي

إعداد: الدكتورة/ نعمة سيد خليل

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
١-	أرغب في مساعدة الآخرين فـــي الخروج من الكآبة والحزن	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	لديّ القدرة على مقاومة نوايـــاي السيئة	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	القوي من يملك نفسه عند الغضب	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	لديّ القدرة على تقبل رأي الآخر	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	الخلاف في الرأي لا يفـــسد للـــود قضية	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	أحاول تخفيف المعاناة عن بعـــض الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	أتمنى أن يوازن كـــل فـــرد بـــين واجباته وحقوقه	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	لديّ القدرة على فهـــم انفعـــالات الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	ألتزم بواجباتي نحو المدرسة	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	أحترم كل من يسيطر على انفعالاته	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	أحرص على الحفاظ على أســـرار الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	أعفو عن الإساءة في حقي طالما توافرت النية الحسنة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	لا أتحمل رؤية تعذيب الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤-	لا فرق بين عربي أو أجنبي ألا بالتقوى	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	لا أحب استخدام العنف ضد الضعفاء بدنياً	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	أراجع نفسي باستمرار عند القيام بأي عمل	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	لديّ القدرة على ردع نفسي عند القيام بأعمال تضر الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	احترام الآخر شيء حضاري	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	أتسامح مع كل من يختلف معي في الرأي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	يصعب عليّ أن أرى جائعاً	( )	( )	( )	( )	( )
٢١-	ساووا بين أبنائكم حتى في القبلة "حديث نبوي"	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	أفرح لمن يفرح وأحزن لمن يحزن	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	أكره كل من يستخدم النفاق والكذب لتحقيق مصالحه	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	أكون عنيفاً مع كل من يستثيرني	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	لا أحبذ التأخير عند ذهابي للمدرسة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	أسعى لحل أي تنازع بين طرفين	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧-	لا أنام عند سماعي عن حدوث بعض الكوارث الإنسانية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨-	أطالب بأن يأخذ كل ذي حق حقه	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٩-	أزداد إعجاباً لمن يقوم بالتـــضحية من أجل الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠-	لا أنام عندما أرتكب خطأ	( )	( )	( )	( )	( )
٣١-	أندفع في تصرفاتي عندما أغضب	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢-	لا أحبذ فرض آرائي على الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣-	لديّ القدرة على تقبل نقد الآخرين بصدر رحب	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤-	لا أحب أن يعتدي علـــى حقـــوقي الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥-	لا أحبـــذ أن أصـــدر حكمـــاً قبـــل الاستماع إلى آراء الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦-	أشعر بالـــسعادة عنـــد مـــساعدة العجزة والمساكين	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧-	ألوم نفسي عند قيامي بعمل غيـــر صحيح	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨-	أن الوضوء يطفئ الغضب	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩-	أشجع كل إنسان القيام بالاستئذان قبل التحدث	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠-	لا أسامح كل من يضايقني	( )	( )	( )	( )	( )
٤١-	أبكي بسهولة عندما أرى دمـــوع طفل	( )	( )	( )	( )	( )
٤٢-	التمييز بين الرجل والمـــرأة أمـــر مرفوض	( )	( )	( )	( )	( )
٤٣-	لا أستطيع أن أمنـــع نفـــسي مـــن					

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
	التأثر عندما أرى شخصاً يبكي	( )	( )	( )	( )	( )
٤٤-	أشعر بالذنب عندما أصيب شخص ما بأذى	( )	( )	( )	( )	( )
٤٥-	أفقد قدرتي على التفكير عندما أكون منفعلاً	( )	( )	( )	( )	( )
٤٦-	لا أفضل مقاطعة حديث الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٤٧-	أتمنى أن يسود التسامح بين كل الناس	( )	( )	( )	( )	( )
٤٨-	أقف بجوار كل من يتعرض لظلم	( )	( )	( )	( )	( )
٤٩-	لا أحبذ سلب حقوق الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٥٠-	لا أمانع من تقديم خدمات للآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٥١-	الرشوة داء بغيض يقوض كيان المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
٥٢-	لا أحبذ أن أتصرف بتهور	( )	( )	( )	( )	( )
٥٣-	لا أستخدم اللمز والغمز في تعاملي مع الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٥٤-	أسعى للتصالح مع كل من أخطأت في حقه	( )	( )	( )	( )	( )
٥٥-	أتألم عند رؤية شخص ما مريض	( )	( )	( )	( )	( )
٥٦-	العنصرية وصمة عار في جبين البشرية	( )	( )	( )	( )	( )
٥٧-	ينتابني الحزن عند مشاهدة مقتل الأطفال في الحروب	( )	( )	( )	( )	( )
٥٨-	لا أحبذ الغش في الامتحانات	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
٥٩-	من لا يملك نفسه لا يملك شيئاً	( )	( )	( )	( )	( )
٦٠-	قف للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا	( )	( )	( )	( )	( )
٦١-	العفو والتسامح من شيم العظماء	( )	( )	( )	( )	( )
٦٢-	أكره الحروب	( )	( )	( )	( )	( )
٦٣-	النساء شقائق الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
٦٤-	لا أستطيع تحمـــل رؤيـــة تعـــذيب حيوان	( )	( )	( )	( )	( )
٦٥-	أحاول الالتزام بتأدية الصلاة قـــدر الإمكان	( )	( )	( )	( )	( )
٦٦-	لديّ القدرة على كظم الغيظ	( )	( )	( )	( )	( )
٦٧-	يدل الاحترام على تحضر الإنسان	( )	( )	( )	( )	( )
٦٨-	لا أحب ذكر مساوئ الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٦٩-	لا أتردد في مساعدة أي شخص	( )	( )	( )	( )	( )
٧٠-	العدل أساس الحكم	( )	( )	( )	( )	( )