الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي للطلاب المراهقين بالبيئة العربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي

Psychometric Properties of Moral Intelligence Scale among Adolescent Students in the Arab Environment in Light of Some Demographic Variables and Its Relationship to Academic Entitlement and Academic Performance

إعـــــداد

د/ محمد سيد محمد عبد اللطيف

أستاذ مساعد علم النفس التعليمي

كلية التربية بنين بأسيوط - جامعة الأزهر

Blind Reviewed Journal

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى بناء مقياس للذكاء الأخلاقي والتحقق من خصائصه السيكومترية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، والتعرف على العلاقة بينه وبين الاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي. شارك في الدراسة الأولى (٥٣٠) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية من خمس دول هي (مصر، السعودية، اليمن، الأردن، العراق)؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، بينما شارك في الدراسة الثانية (٤٨٨) طالباً وطالبة من الدول السابقة؛ بهدف التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وكل من الاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس الاستحقاق الأكاديمي، واعتمد الباحث في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية الآتية: التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، معامل ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت" للعينات المستقلة، تحليل التباين الأحادي، وتحليل المسار. وكشفت نتائج البحث عن: وجود ثمانية مكونات للذكاء الأخلاقي في البيئة العربية هي: مراقبة الله تعالى، الصبر وضبط الذات، الرحمة والعطف، الاحترام، العفو والصفح، العدل، المسؤولية، والشجاعة، كما تميز المقياس بقدر عالٍ من الصدق والاتساق الداخلي والثبات، كذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين على مقياس الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي وبلد الإقامة، وكذلك متغير النوع – ماعدا مكون (الرحمة والعطف) لصالح الإناث. كما توصلت نتائج البحث أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الذكاء الأخلاقي، الاستحقاق الأكاديمي، الأداء الأكاديمي، الطلاب المراهقون.

Abstract:
The current research aimed at developing the moral intelligence scale, verifying its psychometric properties in light of some demographic variables, and exploring the relationship between moral intelligence, academic entitlement, and academic performance. The first basic research sample consisted of (530) male and female secondary stage students from five countries (Egypt, Saudi Arabia, Yemen, Jordan, and Iraq) to verify the scale psychometric properties, while the second basic research sample comprised (488) male and female students from the same countries to identify the relationship between moral intelligence and both academic entitlement and academic performance. The research tools included the moral intelligence scale and the academic entitlement scale. For analyzing data, the researcher relied on the following statistical methods: exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha coefficient, Pearson's correlation coefficient, t-test for independent samples, one-way analysis of variance, and path analysis. Research results revealed that moral intelligence has eight components in the Arab environment: fear of the Almighty Allah, patience and self-control, mercy and sympathy, respect, forgiveness and tolerance, fairness, responsibility, and courage. The scale is also characterized by high validity, internal consistency, and reliability. Besides, results indicated that there were no statistically significant differences between the students' mean scores on the moral intelligence scale due to the academic specialization, country of residence, and gender variables- except for the mercy and sympathy component in favor of female students. In addition, results demonstrated that there was a statistically significant negative correlation between moral intelligence and academic entitlement, and a statistically significant negative correlation between moral intelligence and academic performance, indicating the mediating role of academic entitlement between moral intelligence and academic performance.
Keywords: psychometric properties, moral intelligence, academic entitlement, academic performance, adolescent students.

مقدمة:

تحظى مرحلة المراهقة بمكانة كبيرة لدى الباحثين وأولياء الأمور؛ فهي تغطى مرحلة حرجة من عمر الطالب، فهي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى مرحلة يكون فيها الطالب متحملاً للمسؤولية ومتخذاً لقرارات مهمة، ويتخلل هذه المرحلة العديد من المشكلات التي تجعل المراهق غير قادر على الشعور بالراحة، والتكيف النفسي، والتعبير عن ذاته، لذا فهو بحاجة إلى بناء نفسي، وتحقيق ذاته؛ كما أن هذه المرحلة الأكثر استعداداً للصراعات والممارسات السلوكية الغير أخلاقية، ومن ثم فهي مرحلة حرجة في حياة كل فرد لما يصحبها من تغيرات فسيولوجية وجسمية ونفسية عنيفة تتطلب مد يد العون ومساعدة المراهق لتجاوزها بسلام.

إن المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة كثيرة ومتعددة، ويصعب على الباحثين والمتخصصين حصرها، حيث إنه لا يمكن فصل جانب عن آخر لكل مشكلة على حدة، فهذا يتناقض مع السلوك البشري المُعقد الذي يتميز بتأثره بالمثيرات الداخلية والخارجية في صورة تكاملية لا يمكن تجزئتها (الفقهي، ٢٠٠٥، ٢٣)، ووفقاً لكل من piaget & Kohlberg فإن البناء المعرفي للمراهقين بالمرحلة الثانوية لم يصل إلى مرحلة احتواء جميع المعارف المتعلقة بالقواعد الأخلاقية من أجل الالتزام بها، فهم لا يزالون في مرحلة بعيدة عن النضج الكامل في الجانب المعرفي، إذ يقترن النمو المعرفي بالنمو الأخلاقي (العتوم، ٢٠٠٤، ١٨).

ويرى الليثي والنجيري وعبدالعال (٢٠١٥، ٣٥٧) أنه في ظل تدني القيم الأخلاقية التي نشهدها في المجتمع، وانتشار السلوك الغير أخلاقي، وتفشي العدوان بكل أشكاله في المجتمع عامة وفي المدارس خاصة، تظهر الحاجة الماسة للمجتمع إلى تنمية الذكاء الأخلاقي. ومع ظهور علم النفس الإيجابي أصبحت الأخلاق والفضائل محل اهتمام علم النفس، وأصبحت الأخلاق تمثل أحد أعمدة علم النفس الإيجابي والتي ترتبط بالهناء والسعادة، وتمثل الأخلاق أحد الاتجاهات البحثية الأكثر أهمية، والتي انبثقت حتى الآن من علم النفس الإيجابي (Griffiths, Sharkey, & Furlong,.2009, 2007)، ويرى كل من Park & Peterson (2009, 2) أنه في الوقت الذي تركز معظم المؤسسات التربوية في برامجها على اكساب الطلاب المهارات والقدرات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتفكير وغيرها من المتغيرات والمهارات الذهنية التي تساعدهم على النجاح الأكاديمي، يقل

اهتمامهم بتنمية النواحي الأخلاقية لديهم، فبدونها لن تكون لديهم الرغبة في التعلم، ومن ثم يجب أن تهتم المؤسسات التربوية بتنمية تلك الفضائل والأخلاق لدى الطلاب؛ حيث تنامت الحاجة إلى الأخلاق الجيدة بالتوازي مع التعليم الأكاديمي.

ومن ثم يعد الذكاء الأخلاقي أحد المداخل الايجابية الحديثة في علم النفس للحد من مستوى السلوكيات السلبية، وتنمية تفاعل المراهق مع مجتمعه المحيط؛ فهو بمثابة الرقيب على سلوكيات الفرد، وما يتضمنه من ضبط للنفس ومراقبة الذات ونمو للضمير، كما أنه مهم جدًا للمراهقين وبوسعه أن يؤثر على كل مظاهر حياتهم، وكذلك نوعية علاقاتهم المستقبلية ومهنهم وإنتاجهم ومهاراتهم.

وأكدت Borba (2001, 25) أن الذكاء الأخلاقي مهم جداً للجيل الحالي أكثر من ذي قبل؛ فهم يواجهون سموماً اجتماعية أكثر من الأجيال السابقة، ولابد من تحصينهم بذكاء أخلاقي يمكن أن يكتسبوه عن طريق آبائهم. ويتكامل دور المدرسة مع ما تقدمه الأسرة في مجال تنمية الذكاء الأخلاقي عند المتعلمين؛ إذ أن مناقشة المشكلات الأخلاقية المشتقة من المواقف الصفية تتطلب جهداً من المعلم، من خلال معالجة تلك المشكلات بطرق ووسائل تنمي الذكاء الأخلاقي لدى المتعلمين Elliott, Kratoch, Cook, & Travers, 2000; Borba, 2013; Alhadabi et al., 2020)، ويرى (Coles, 2007) أنه إذا افتقد الفرد الذكاء الأخلاقي افتقد جميع أنواع الذكاءات الأخرى ويصبح خارجاً عن الضوابط الأخلاقية للمجتمع. والشباب المراهق عرضة للمشكلات والضغوطات والتحديات التي يفرضها إيقاع التطور العلمي والتكنولوجي السريع والمتلاحق والذي يمثل سمة أساسية من سمات العصر مما أدى إلى تفاقم العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية، وبالتالي فهم يحتاجون إلى شخصية تتسم بالذكاء الأخلاقي قادرة على مواجهة كل تلك التحديات (Coles, 2001; Borba, 2003; Alhadabi et al., 2020)

ويواجه النظام التعليمي في هذه الآونة فترة حرجة أفرزت عنها بعض المشكلات الأخلاقية والتربوية ذات الطابع النفسي؛ حيث أثر التعلم الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي عقب جائحة كورونا في المتعلمين الذين اعتادوا على التعلم من خلال النصوص القصيرة والملخصات وصعوبة

التعامل مع النصوص الطويلة والأسئلة المقالية التي تقيس مهارات التفكير العليا، وكذلك إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، فظهرت مشكلات أخلاقية عديدة، بعضها أكاديمي، مثل: الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي والغش (Stiles, Pan, LaBeff, & Wong., 2018) وعدم الأمانة الأكاديمية (Elias, 2017; Kelly, 2021)، ومشكلات أخلاقية سلوكية، مثل: عدم الاحترام والعدوان وعدم احترام اللوائح والقوانين. (الضبع، ٢٠٢٠)؛ (Gotschall, 2016; Bertl et al., 2019; Keener, 2020)

وأوضحت دراسة عبد العزيز (٢٠٢١، ١٨٥) أنه يوجد العديد من المظاهر التي تعبر عن شعور الطلاب بأنهم يستحقون المزيد من المكافآت والمميزات بالرغم من أنهم قد لا يبذلون أية مجهودات مميزة، وهذا بسبب أنهم يمارسون بعض السلوكيات غير الأخلاقية في مسارهم الأكاديمي مع اتصافهم بسمات المخادعة والتضليل. فالاستحقاق الأكاديمي يتعارض مع بعض القيم الأخلاقية؛ حيث أظهرت دراسة Elias (2017) أن الطلاب الأكثر استحقاقًا أظهروا سلوكيات غير أخلاقية تمثلت في لجوء أكثرهم للغش وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية. وأوضح (Stiles et al., 2018) أن الاستحقاق الأكاديمي يلعب دورًا مهمًا في التنبؤ بالغش Cheating ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بينه وبين النرجسية. ويرى Luckett (2017) أن الاستحقاق الأكاديمي لا يوثر سلباً على عملية التعلم فحسب بل يؤثر على الحياة الاجتماعية بصفة عامة. وأوضحت دراسة Keener (2020) أن الطلاب الأكثر استحقاقًا أظهروا سلوكيات غير أخلاقية تمثلت في لجوء أكثرهم للغش وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

ووفقاً لمفهوم Chowning & Campbell (2009,985)عن الاستحقاق الأكاديمي تم تحديد تسعة سلوكيات بصورة خاصة على أنها سلوكيات غير أخلاقية، هي: التصرف بالملل في الفصل، إظهار الغضب، التصرف بوقاحة مع المعلم، النوم داخل القاعة الدراسية، إجراء محادثات جانبية مع الطلاب الآخرين، التحدث عبر الهاتف، معارضة الدرجات بطريقة غير محترمة، مغادرة الفصل دون موافقة المعلم، استخدام التكنولوجيا بطريقة تعيق عملية التعلم، كما أن الطلاب لا يتقيدون بالقواعد الإلزامية داخل المكان الدراسي وفي بعض الأحيان يتخطونها.

ويدلِّل كل من Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman (2004) على خطورة الاستحقاق الأكاديمي المبالغ فيه، مشيرًا إلى أنَّ له آثارًا سلبية تظهر في السلوكيات السلبية داخل قاعات الدراسة، ومنها: العدائية، والسيطرة، وصعوبة العلاقات مع الآخرين، وتعمد الإيذاء، والطمع، والعدوان، وزيادة الصراعات بين الطلاب والمعلمين، كما أنه يرتبط بكثير من السلوكيات السلبية غير التكيفية مثل: الأنانية والعدوان وانخفاض التحكم الذاتي. وينسجم ذلك مع ما ذكره كل من Reysen, Degges-White, & Reysen (2020) من أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر مع سلوكيات الطلبة التي لا تؤدي إلى التعلم الجيد في القاعة الدراسية، وهذه السلوكيات ترتبط بسلوك الفظاظة في الفصول الدراسية، أو ما يُطلق عليه السلوكيات المزعجة. وأظهرت العديد من الدراسات أن أداء الطلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع كانوا أقل تقييماً في اختباراتهم وأضعف في الأداء الأكاديمي (Wasieleski, Whatley, Briihl, & Branscome, 2014; Taylor, Bailey, & Barber, 2015; Bonaccio, Reeve, & Lyerly, 2016).

وتعد دراسة الأداء الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة به من أكثر الأمور التي استحوذت على اهتمام العديد من الباحثين في التخصصات التربوية المختلفة، باعتباره واحداً من أبرز نتائج العملية التربوية، ومعيارًا رئيساً للحكم على جودة البرامج والخدمات التعلمية المقدمة للطلاب، ومؤشرا على جودة وكفاءة النظم التعليمة المختلفة (الزهراني، ٢٠٢٠، ٧٩٠).

ويعرف صالح (٢٠١٤، ٣٩٥) الأداء الأكاديمي بأنه "مجموعة الخبرات التي يكتسبها الطالب في جميع المساقات الدراسية ويتضمن المعلومات والمفاهيم والاتجاهات، والقيم والخبرات العملية والنظرية، ويعبر عنه إجرائياً بمجموع درجات الطالب في الاختبارات النهائية. ويعرفه (الزهراني، ٢٠٢٠، ٧٩٨) بأنه "محصلة ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات وخبرات نتيجة ما بذله من جهد في المقررات الدراسية المختلفة خلال العام الدراسي، ويقدر من خلال النسبة المئوية لمجموع الدرجات التي يحصل علبها الطالب في اختبارات نهاية العام الدراسي. ويعرفه (حسانين وعبد الواحد، ٢٠٢٠، ٣٥٥) بأنه معدل الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات النهائية.

ومن ثم يُعد الأداء الأكاديمي من أهم المتغيرات التي اهتم بها الباحثون في مجال التربية وعلم النفس التربوي خلال العقود الثلاثة الماضية؛ حيث أهتموا بدراسة العوامل المختلفة التي ترتبط

بالأداء الأكاديمي وتؤثر فيه؛ حيث يسهم الأداء الأكاديمي في تطوّر قُدرات الفرد والمجتمع، وإشباع حاجة الفرد، وتحقيق التوافق النفسيّ، وتقبل الفرد لذاته والتي من شأنها أن تنعكس إيجابا في توجيه المتعلمين نحو اكتساب المعرفة الأكاديمية.

ونظرا لأن المتعلم يعد أحد أهم الدعائم التي يبدأ منها إصلاح التعليم في جميع المجتمعات على اختلافها، كان لابد من الاهتمام بجميع العمليات المؤثرة في الأداء الأكاديمي للمتعلم بما من شأنه الارتقاء بقدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، وذلك من خلال دراسة علاقة الأداء الأكاديمي بالعديد من المتغيرات التي ربما تؤثر فيه (حسانين وعبد الواحد، ٢٠٢٠، ٣٥٠)

يتضح مما سبق أهمية التأصيل النظري للذكاء الأخلاقي في البيئة العربية؛ لما له من آثار إيجابية متعددة قد تنعكس على شخصية المتعلم – بصفة عامة – وعلى أدائه الأكاديمي – بصفة خاصة – وما يرتبط به من ممارسات وسلوكيات أخلاقية أكاديمية كالاستحقاق الأكاديمي. كما يتضح أن واقعنا العربي والإسلامي يفتقد فيه المهتمون والباحثون في علم النفس النماذج العلمية المستسقاة من مصادر التشريع والتي يمكن استخدامها في المجال البحثي؛ لذا يسعى البحث الحالي إلى تقديم نموذج لمقياس الذكاء الأخلاقي للشخصية المسلمة، متبنياً القرآن الكريم والسنة النبوية؛ حيث تُعد الأخلاق في الإسلام مكونًا رئيساً من مكونات الشخصية المسلمة. ومن ثم يحاول هذا البحث بناء مقياس للذكاء الأخلاقي لدى مراهقي المرحلة الثانوية ببعض الدول العربية، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الاتساق الداخلي، الثبات)، والتعرف على الفروق بين المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي وبلد الإقامة .والتعرف على علاقة الذكاء الأخلاقي بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي.

مشكلة البحث:

- **تهميش الذكاء الأخلاقي في العملية التربوية:** لاحظ الباحث تركيز معظم جهود الباحثين والمؤسسات التربوية على الجوانب المعرفية، وإهمال الجوانب الأخلاقية والوجدانية لدى المتعلمين، مما ترتب عليه تدني أخلاقي بين الطلاب، ترتب عليه انحراف التعليم عن مساره وأهدافه التربوية الصحيحة، كما لوحظ تدني مستوى القيم الأخلاقية بين الطلاب في المدارس

كالتعاون والرحمة والتسامح والإيثار (مومني، ٢٠١٣؛ الصبحين والقضاة والعنزي والضيدان وهيلات، ٢٠١٩)، وأشار Park & Peterson (2009) إلى أن إهمال الأخلاق لدى المتعلمين يفقدهم الرغبة في التعلم، وأنه يجب أن تهتم المؤسسات التربوية بتنمية الفضائل والأخلاق لدى الطلاب جنباً إلى جنب مع المهارات المعرفية والأكاديمية. وأوضحت دراسة مومني (٢٠١٣) أن الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة لطبيعة التغيرات التي يمر بها المجتمع العربي بشكل عام، إذ أن التغيرات والانفجار المعرفي والعولمة وما صاحبها من آثار سلبية أحدثت خللاً في أنماط السلوك عند الأجيال، فضلاً عن استخدامهم لوسائل الاتصال الحديثة من انترنت وأجهزة خلوية حديثة، والتي مكنتهم من التفاعل مع تلك التغيرات واكتساب كثير من أنماط السلوك السلبية التي تشير إلى تدني مستوى الذكاءِ الأخلاقي بينهم.

- **حاجة المكتبة العربية إلى مقياس للذكاء الأخلاقي ينبع من التربية الإسلامية:** لاحظ الباحث الحالي أن معظم الدراسات والبحوث في البيئة العربية التي أجريت في مجال الذكاء الأخلاقي اعتمدت المكونات التي تمت دراستها في البيئة الأجنبية، علماً أن التراث الإسلامي زاخر بالعديد من الأخلاق الحميدة التي غفل عنها كثير من الباحثين في البيئة العربية، ومن ثم يسعى البحث الحالي في جانب منه للكشف عن مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب المراهقين وبناء مقياس مكون من مواقف سلوكية مبنية في ضوء التربية الإسلامية من خلال تحكيمها لدى مختصين في العلوم الشرعية؛ حيث لاحظ الباحث العديد من الفقرات في مجال قياس الذكاء الأخلاقي تحتاج لضبط ومراجعة شرعية إسلامية دقيقة؛ لأن معظم الباحثين في هذا المجال من المتخصصين في التربية وعلم النفس لا يراجعون ولا يحكمون هذه المقاييس من الناحية الشرعية وهو أمر مهم للغاية في أي موضوع يتعلق بالتربية الإسلامية، كما لاحظ الباحث أيضاً أن التربية الإسلامية تحظى بمفاهيم ذات دلالة وعمق في مجال الذكاء الأخلاقي تختلف عن دلالتها في الدراسات الأجنبية، فالضمير والرقابة الذاتية والأمانة والقلب الطيب يقابلها في التربية الإسلامية مفهوم جامع لهذه المفاهيم (مراقبة الله تعالى)، وضبط الذات والمثابرة وإدارة الانفعالات يقابله (الصبر)، والعطف والتعاطف والشفقة يقابله (الرحمة

والمغفرة)، والتسامح يقابله (العفو الصفح)، والنزاهة يقابلها (العدل) وهي مفاهيم تختلف في دلالتها ومحتواها عن المفاهيم التي وردت في الدراسات الأجنبية حيث يغلب عليها الطابع الإيماني النابع من العقيدة الإسلامية وهي أعم واشمل من المفاهيم الآخرى، كما أن التربية الإسلامية تتضمن مفاهيم ومكونات في الذكاء الأخلاقي لم يتناولها أحد في الدراسات الأجنبية مثل الشجاعة، وهذا ما سيفصله الباحث في نتائج البحث.

- **تدني مظاهر الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية وتفشى المشكلات الأخلاقية سلوكياً وأكاديمياً:** من خلال عمل الباحث مشرفاً على الطلاب المعلمين في التدريب الميداني، ومن خلال تواصله مع بعض المعلمين أثناء الزيارة للمدارس قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية من خلال المقابلات مع طلاب التدريب الميداني والمعلمين ومدراء المدارس، ومن خلال استعراض تقاريرهم عن سلوكيات الطلاب، ومن خلال ذلك توصل الباحث إلى وجود سمات مشتركة بين الطلاب المراهقين منها: وجود مخاصمات ومشاجرات بين بعض الطلاب، وجود حالات من الغش في الاختبارات، وانخفاض المسؤولية التحصيلية لدى الطلاب، وأن توقعاتهم لا تتوافق مع ما يبذلونه من جهود في العملية التعليمية، ويلقون اللوم على المعلمين في حال تدني درجاتهم، ويلحون على المعلمين من أجل تعديل درجاتهم، ويقارنون أنفسهم بزملائهم، وأنهم يستحقون أكثر منهم. واستكمالاً للدراسة الاستطلاعية السابقة قام الباحث بإعداد وتطبيق استبيان مكون من (١٠) فقرات على (٤٠) معلماً بالمرحلة الثانوية بوادي الدواسر، وزعت فقرات الاستبيان كالتالي: (٥) فقرات لقياس مظاهر الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين، و(٥) فقرات لقياس الاستحقاق الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين، وبتحليل استجابات المعلمين أظهرت النتائج أن (٣٣%) منهم لا يقرون بوجود مظاهر الذكاء الأخلاقي بين الطلاب، وأن (٥٥%) من المعلمين يقرون بمظاهر الاستحقاق الأكاديمي لدى طلابهم. ويتفق هذا ما توصلت إليه دراسة (Delucchi and Korgen, 2002)حيث أظهر ٧٣٪ من الطلاب عن رغبتهم في الحصول على الدرجات المرتفعة حتى لو لم يتعلموا أي شيء. كما توقع ٢٤ ٪ أن يأخذ الأساتذة في الاعتبار المعايير غير الأكاديمية عند تعيين الدرجات. ووافق ٥٣ ٪على أنه من مسؤولية الأستاذ الحفاظ على انتباه

الطالب في الفصل. بالإضافة إلى ذلك، وافق ٣٦ ٪على عبارة "إذا دفعت مقابل تعليمي، فأنا مؤهل للحصول على درجة، كما أكدت نتائج العديد من الدراسات أن مستويات الاستحقاق الأكاديمي جاءت مرتفعة لدى المتعلمين، الضبع (٢٠٢٠)، Bonaccio et al. (2016)، وتوصلت نتائج دراسة Blincoe & Garris (2017) والتي أجريت على مجموعتين من السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائجها أن طلاب المجموعة السعودية أظهروا مستويات مرتفعة في المسؤولية الخارجية، وتوقعات الاستحقاق مقارنة بالطلبة في المجموعة الأمريكية.

- **ندرة الدراسات العربية في هذا المجال:** باستعراض التراث السيكولوجي في هذا المجال تبين ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، ولا توجد دراسة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – تناولت العلاقة بين متغيرات البحث لدى الطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية. ومن ثم يسعى هذا البحث للتحقق من الخصائص السيكومترية للذكاء الأخلاقي للطلاب المراهقين، وعلاقته بكل من الاستحقاق الأكاديمي الأداء الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- هل يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي – قيد البحث الحالي – بمعاملات اتساق داخلي مقبولة؟
- هل يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات صدق مقبولة؟
- هل يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات ثبات مقبولة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير بلد الإقامة (مصر، السعودية، اليمن، الأردن، العراق)؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي وكل من الاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب المراهقين؟
- هل يؤثر الاستحقاق كمتغير وسيط على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى المشاركين في البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مكونات الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين في البيئة العربية، وبناء مقياس مكون من مواقف سلوكية لقياسه، وكذا التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، والتعرف على الفروق بين المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي والدولة التابع لها الطالب. والتعرف على العلاقة بين متغيرات البحث، والدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية للبحث من خلال النقاط التالية:

- طبيعة المتغيرات التي يتناولها البحث؛ حيث لا توجد دراسة في حدود ما اطلع عليه الباحث في البيئة العربية تناولت هذه المتغيرات بشكلها الحالي.
- أهمية متغيرات البحث الحالي؛ حيث يُعد الذكاء الأخلاقي متغير مهم يسهم في علاج كثير من مشكلات المراهقين، كما تكمن أهمية دراسة الاستحقاق الأكاديمي مع تزايد أعراضه وآثاره السلبية على العملية التعليمية للوقوف على أسبابه وإمكانية الحد منه، من خلال التأصيل النظري للذكاء الأخلاقي في علاقته بالاستحقاق الأكاديمي.
- إن دراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي للطلاب وأدائهم الأكاديمي قد يسهم في فهم الدور الذي يمكن أن يؤديه الذكاء الأخلاقي في توجيه وإدارة وضبط سلوكيات التعلم والتفكير على نحو جيد لدى الطلاب.
- تعتبر دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي في البحث الحالي أضافة لأدبيات البحث وتأصيل للذكاء الأخلاقي في البيئة العربية الإسلامية.

- أهمية الفئة التي تناولها البحث وهم الطلاب المراهقون بالمرحلة الثانوية في البيئة العربية؛ حيث تعتبر مرحلة المراهقة من أهم مراحل عمر الإنسان وأكثرها حساسية، ينتقل فيها المراهق من مرحلة الاعتمادية إلى مرحلة الاستقلالية، وهي تتأثر بالمراحل التي تسبقها وتؤثر في المراحل التي تليها، وهي مرحلة تكثر فيها المشكلات السلوكية والأخلاقية والأكاديمية وتحتاج إلى وازع ديني وقيم أخلاقية تحصنهم من الانحراف السلوكي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يمكن أن تسهم نتائج البحث فيما يلي:

- تقديم مقياس الذكاء الأخلاقي للتراث النفسي والتربوي والمهتمين بالعملية التعليمية في ضوء فلسفة المجتمع العربي المسلم.
- نتائج هذا البحث يمكن توظيفها في بناء البرامج ووضع الخطط وتوجيه الجهود إلى المسار السليم لتنمية الذكاء الأخلاقي والحد من سلوكيات ومعتقدات الاستحقاق الأكاديمي في البيئة العربية لمواجهة مشكلات المراهقين المختلفة.
- قد يوجه البحث مسئولي التخطيط وإعداد المناهج الي أهمية إدراج تدريس الذكاء الأخلاقي في المدارس، ودمج مكوناته في تدريس المقررات، من خلال تدريب المعلمين على هذا الدمج في ورش عمل؛ لتنمية الذكاء الأخلاقي لدي طلابهم.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- حدود بشرية: طلاب المرحلة الثانوية المشاركون في البحث (٥٣٠) طالباً وطالبةً بمتوسط عمري مقداره (١٧.٤٣) سنة، وانحراف معياري مقداره (٢.٠٤)؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. و(٤٨٨) طالباً وطالبة بمتوسط عمري (١٧.١٣)، وانحراف معياري مقداره (١.٨٦)؛ بهدف التعرف على العلاقة بين متغيرات البحث، والتعرف على الفروق بين المشاركين في الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي وبلد الإقامة.
- حدود زمنية: استغرق تطبيق أدوات البحث الفصلين الدراسيين من العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ م.
- حدود مكانية: بعض طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من (مصر والمملكة العربية السعودية والأردن واليمن والعراق).

- حدود موضوعية: الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

يُعرف الباحث مصطلحات البحث إجرائياً بعد الاطلاع على الأطر النظرية لهذا المفاهيم بالتالي:

الذكاء الأخلاقيMoral Intelligence : يعرفه الباحث الحالي بأنه: قدرة الفرد على اتباع السلوك الصحيح باعتقاده مراقبة الله تعالى التي تدفعه للعمل دون مقابل أو رقيب من أحد؛ وذلك من خلال مشاركته الآخرين وجدانياً، وتقديم العون لهم عند الحاجة، واحترامهم، ومعاملتهم بإنصاف، وإظهار التسامح معهم". ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الأخلاقي في المكونات التالية (مراقبة الله، والصبر وضبط الذات، والاحترام، والرحمة والعطف، العفو والصفح، والعدل، تحمل المسؤولية، والشجاعة).

ويعرف الباحث مكونات الذكاء الأخلاقي قيد البحث الحالي إجرائياً كالتالي:

- المكون الأول: مراقبة الله تعالى: التوافق بين ما يعتقد الفرد في وجود الله عز وجل وما يفعله، وتمكين النفس من فعل الصواب وفق الضوابط الشرعية في الإسلام حتى في وجود المغريات، وقدرته على تحديد الصواب والخطأ والشعور باللوم والتأنيب في حال فعل الخطأ.
- المكون الثاني: الصبر وضبط الذات: قدرة الفرد على التحكم الكامل في أفعاله أثناء المواقف الضاغطة، وكبح جماح انفعالاته والتفكير بروية، والتصرف بفعل ما هو صواب على نحو ما يقتضيه الشرع والعقل.
- المكون الثالث: الرحمة والعطف: مشاركة مشاعر الآخرين (إنسان أو حيوان) والتفاعل معهم في مواقف الألم أو السرور أو الخطر بتقديم العون ببذل الوقت والجهد والمال ابتغاء الأجر والمثوبة من الله تعالى ودون مقابل دنيوي مادي أو معنوي.
- المكون الرابع: العفو والصفح: قدرة الفرد على العفو والصفح والتسامح مع أخطاء الآخرين، بترك اللوم وكظم الغيظ، وعدم التأخر في تقديم العون لمن يختلف معهم.
- المكون الخامس: الاحترام: قدرة الفرد على معاملة الآخرين بالطريقة التي يجب أن يعامل بها، وعدم مقاطعة الآخرين والسخرية منهم، وتقدير آرائهم؛ حتى إن تعارضت مع أفكاره.

- المكون السادس: العدل: قدرة الفرد على إصدار الأحكام النزيهة والعمل بها وفقاً للقواعد وأصول الشرع دون التحيز لأي طرف، وإعطاء كل ذي حق حقه بحيادية، والوقوف بجانب المظلوم.
- المكون السابع: المسؤولية: قدرة الفرد على تحمل مسؤولية الأعمال المكلف بها ونتائجها، والاعتراف بالأخطاء وحالات الفشل، والرغبة في تحمل مسؤولية الآخرين الذين يقوم على رعايتهم، والحفاظ على البيئة وعلى ممتلكات الآخرين.
- المكون الثامن: الشجاعة: قدرة الفرد على مواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة بجرأة وإقدام، وثقته بنفسه، والمبادرة بمساعدة الآخرين وقت الخطر، وقدرته على تحمل مسؤولية قراره أو أفعاله دون تنصل منها في سبيل تحقيق مصلحة له أو للآخرين.

المراهقة Adolescence: عرفها منسي (٢٠٠١، ١٨٩) أنها الفترة الانتقالية الانفعالية بين الطفولة والرشد والتي تتميز بعدد من التغيرات الجسمية بالإضافة إلى التغيرات الوجدانية المصاحبة لهذه المتغيرات وتعتبر المراهقة أكثر مرحلة نمائية تغيرا في النواحي الجسمية والجنسية والنفسية والمعرفية وكل هذا يؤدي إلى تغير في مطالب المراهقة الاجتماعية في الاستقلال وتغير العلاقات بين المراهقين وأفراد المجتمع. وقد قُسمت المراهقة إلى ثلاثة مراحل، وسوف يهتم البحث الحالي بمرحلة المراهقة المتوسطة التي تقابل التعليم الثانوي؛ لمناسبتها لموضع البحث؛ حيث أكد (Daughters, Gorka, Matusiewiez & Anderson, 2013, 752) أن مرحلة المراهقة الوسطي مرحلة تمتد في الفترة بين ١٣–١٧ سنة، وهي مرحلة تتميز بالتصارع الشديد في النمو و التصعيد في السلوك الخطر.

الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement: عرف كل من Chowning & Campbell (2009,982) الاستحقاق الأكاديمي بأنه "الميل إلى امتلاك توقع للنجاح الأكاديمي دون تحمل مسؤولية هذا النجاح" ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاستحقاق الأكاديمي في المكونات التالية (المسئولية الخارجية Externalized responsibility، والتوقعات Entitled expectations).

الأداء الأكاديمي Academic Performance: يعرفه الباحث بأنه مجموعة الخبرات (المعارف والمهارات والقيم) التي اكتسبها الطالب في جميع المقررات الدراسية، ويعبر عنه إجرائياً بالنسبة المئوية لدرجات الطالب في الاختبارات النهائية لآخر عام دراسي في كل المقررات الدراسية.

الإطار النظري:

أولاً: الذكاء الأخلاقي:

يواجه المراهقون اليوم تحديات أخلاقية كبيرة في ظل تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية التي أثرت بشكل ملاحظ على أخلاقياتهم وسلوكياتهم، فهم في حاجة لتربية أخلاقية قويمة توازن بين العلم والاخلاق على حد سواء. ومن ثم يُعد الذكاء الأخلاقي مطلبًا ضروريا للأفراد بصفة عامة وللمراهقين بصفة خاصة، حيث يؤدي ضعفه الي وجود العديد من المشكلات بينهم.

ونشر (Coles, 1997) أول مقالة علمية في هذا المجال بعنوان (الذكاء الأخلاقي للأطفال) وعرفه على أنه: "القدرة على التمييز الواضح بين الصواب والخطأ، والقدرة علي صنع قرارات مدروسة، تعود بالفائدة على الفرد والآخرين المحيطين به". وتطور مفهوم الذكاء الاخلاقي من خلال العديد من المقالات والأبحاث العلمية مثل (Borba,2001; Borba,2003)، فعرفته (Borba (2003, 4 بأنه:" قدرة الفرد على تحديد الصواب من الخطأ، وامتلاكه قناعات أخلاقية تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاك سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتياً هي: (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة). كما عرفه Gullickson (2004, 75) بأنه:" السلوك الحسن المقبول وفقاً لمعايير المجتمع والتي تقوم على العطف والرحمة والاحترام ". وعرفه كل من (Lennick & Kiel, 2005, 233) بأنه: "مجموعة القدرات العقلية الموجهة نحو فعل الخير". وعرفه كل من (Nobahar & Nobahar (2013,344 بأنه: "القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والتصرف بشكل أخلاقي". بينما عرفه صالح (٢٠١٤، ٣٨٨) بأنه " قدرة الفرد على التمييز بين الصواب والخطأ، الحق والباطل، وامتلاك قناعات أخلاقية قوية تحددها المبادئ الإنسانية العالمية والثقافة التي ينتمي إليها الفرد، والتصرف بناء على ذلك، بحيث يأتي السلوك صحيحاً وموافقاً للقيم والمبادئ الأخلاقية". ويعرفه محمود (٢٠١٦، ٧٤) بأنه "القدرة على فعل الصواب بطريقة أخلاقية دون التعرض لآثار سلبية تؤدي إلى ضرر يقع على الفرد ذاته أو يقع على

الآخرين". كذلك عرفه الشريف (٢٠١٩، ٦٣٣) بأنه: "مجموعة من القدرات والمؤشرات والمكونات الخلقية المميزة للإنسان التي تمكنه من التفرقة بين الصواب والخطأ، وهو القيم والفضائل التي يكتسبها الأبناء من الآباء والتي من خلالها يتصرفون بشكل لائق". وقام عبد اللاه (٢٠٢٠، ٦٠٥) بتعرف الذكاء الأخلاقي بأنه "قدرة الفرد على استخدام عقله لفهم الصواب من الخطأ، والتصرف بطريقة أخلاقية في مختلف المواقف الحياتية وفقاً لهذا الفهم". وعرفه عبد اللطيف (٢٠٢٠، ٥٧) بأنه " قدرة الفرد على إتباع السلوك الصحيح برقابة ذاتية تدفعه للعمل دون مقابل أو رقيب من أحد، وذلك من خلال مشاركته الآخرين وجدانياً، وتقديم العون لهم عند الحاج، واحترامهم، ومعاملتهم بإنصاف، وإظهار التسامح معهم ".

ويستخلص الباحث من العرض السابق لمفهوم الذكاء الأخلاقي أنه مفهوم متعدد المكونات كالعطف والرحمة والعفو والتسامح والعدالة والمراقبة، والمسؤولية، والاحترام المتبادل، تعمل هذه المكونات بمحرك ذاتي داخلي من خلال الضمير والوازع الديني، فينطلق في تعاملاته مع الآخرين بتقديم الخير لهم ودفع الضرر عنهم.

مكونات الذكاء الأخلاقي:

قام عدد من الباحثين بتحديد مكونات للذكاء الأخلاقي وتعددت المكونات في أدبيات البحث التربوي في هذا المجال. ويوضح الجدول التالي مكونات الذكاء الأخلاقي وفقاً للدراسات والبحوث السابقة.

جدول (١)

مكونات الذكاء الأخلاقي وفقاً للدراسات والبحوث السابقة

المكونات	الدراسات السابقة
امتلاك الفرد القيم والفصائل، والضمير، واحترام الآخرين، والعطف عليهم، والتسامح، والعدالة	Gardner (1999)
التعاطف، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة	Borba (2001)
التمثل العاطفي (التعاطف)، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة.	حسين (٢٠٠٣)، حسين (٢٠٠٥)
العمل على أساس المبادئ والقيم والأخلاق، الصدق، المثابرة والثبات على الحق، الوفاء بالوعد، المسئولية والمساءلة الشخصية لاتخاذ القرارات ،	Lennick, & Kiel (2005)

المكونات	الدراسات السابقة
الاعتراف بالأخطاء والفشل، تقبل المسئولية لخدمة الآخرين ، فعال في الاهتمام للآخرين وخدمتهم ، القدرة على غفران أخطائك، القدرة على غفران أخطاء الآخرين.	
الضمير، والعطف، وضبط النفس، والتعاطف الانفعالي، والتسامح، والعدالة (الإنصاف)، والاحترام.	رزق (٢٠٠٦)
القلب الطيب، والضمير، وتنظيم وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي	Coles (2007)
التعاطف، والضمير، والحكمة، والاحترام، والتسامح، والعدالة.	شحاته (٢٠٠٨)
تتكون بنية الذكاء الأخلاقي من أربع كفاءات (اختصاصات) متعلقة بالنزاهة، وثلاثة بالمسئولية، واثنتين بالمغفرة، ومكون واحد للرحمة، فأما الكفاءات المتعلقة بالنزاهة فهي: العمل باستمرار مع المبادئ والقيم والمعتقدات، وقول الحقيقة، والوقوف على ما هو الحق، والوفاء بالوعود. أما الكفاءات الثلاث المتعلقة بالمسئولية فهي: تحمل المسئولية الشخصية، والاعتراف بالأخطاء والفشل، وتبنى المسئولية لخدمة الآخرين. أما الغفران فينطوي على كفاءتين هما: استغناؤه عن أخطائه الذاتية، واستغناؤه عن أخطاء الآخرين. أما الرحمة فمكونها الوحيد هو التعاطف والاهتمام بنشاط بالآخرين.	Rodney & Charken (2009)
الضمير، والرقابة الذاتية، والتمثل العاطفي، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل.	قاسم (٢٠١٠)
لا ضرر ولا ضرار، وجعل الأمور أفضل، واحترام الآخرين، والتزام العدالة، وحب الآخرين.	Weinstein (2011)
:الوعي الأخلاقي، ومهارات التفكير وهي مهارات للحكم والنقد، والتخيل الأخلاقي وتعني القدرة على تطوير تراكيب جديدة للتفكير.	Jelic (2012)
ركزوا على أربعة مكونات رئيسة للذكاء الأخلاقي تقاس بعشرة مكونات فرعية هي: النزاهة، والمسؤولية والشفقة، والتسامح، وأوضحوا أن ربط هذه المكونات مع بعضها تشكل القاعدة الذهبية للأخلاق Golden Rule of Morality والتي تمثل البوصلة الأخلاقية للفرد.	(Fard, 2012); (Hosseini, Khalil i& Nazemipour 2013)

المكونات	الدراسات السابقة
الصدق، والرحمة، والتسامح، والضمير، والمسؤولية، والاحترام، والعدالة.	صالح (٢٠١٤)
التعاون، والوفاء بالوعد، والصبر في البأساء والضراء، والجهاد بالمال والنفس، الصلح، والأمانة، والإنفاق والعفو.	العمار وحامد (٢٠١٤)
الإحساس بألم الآخرين، وضبط الذات تجاه الفعل السيئ، والإصغاء بانفتاح قبل إصدار الحكم أو الرأي، والتفاعل العاطفي والتعامل مع الآخرين على أساس المودة والاحترام.	عرابي (٢٠١٦)
التعاطف، والضمير، ضبط النفس، والاحترام، والتسامح، والعدالة، والمواطنة.	الشواورة والصرايرة (٢٠١٧)
التمثل العاطفي، والضمير، والعطف (اللطف)، والاحترام، والتسامح، والعدالة، والرقابة الذاتية	العنبر والخالدي (٢٠١٩)
القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي.	الصبحيين وآخرون (٢٠١٩)
التمثل العاطفي، والضمير، واللطف، والاحترام، والتسامح، والعدالة، والتحكم الذاتي.	الصمادي والزغلول ٢٠١٩)
العطف، والاحترام، والرقابة الذاتية، والتسامح، والعدل	عبد اللطيف (٢٠٢٠)
العطف، والتعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والتسامح، والعدالة.	خليفة وعبد الحكم (٢٠٢٠)
التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والتسامح، والعدالة.	لطفي وآخرون (٢٠٢٠)

ويستخلص الباحث مما سبق أن الذكاء الأخلاقي يُعد من الموضوعات المهمة، حيث يشكل دوراً مهماً في تحقيق الاستقرار النفسي للأفراد، والقدرة على التكيف، والتعامل مع الآخرين، وهو مفهوم متعدد المكونات، وأن معظم المكونات في الدراسات التي تمت في البيئة العربية المسلمة متشابهة مع غيرها في البيئات الأخرى، وأن أكثر المكونات شيوعاً في الدراسات السابقة هي: التعاطف، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة. وبالرغم من وجود دراسات عدة أُجريت على المراهقين في مجال الذكاء الأخلاقي في البيئة العربية المسلمة، إلا إنها تأثرت كثيراً بمكونات الذكاء الأخلاقي في البيئات الأجنبية، بالرغم من أن مكونات الذكاء الأخلاقي

في ضوء التربية الإسلامية أوسع وأكثر عمقاً من المفاهيم والمكونات التي ذكرت في الدراسات السابقة بناء على ما أبداه المحكمون من تخصص العلوم الشرعية لمقياس البحث الحالي وكما سيوضحه الباحث في أدوات البحث والنتائج. ومن ثم يحاول هذا البحث التوصل إلى مقياس للذكاء الأخلاقي يمثل البيئة العربية المسلمة.

أهمية الذكاء الأخلاقي للمراهقين:

تؤكد بوربا (٢٠٠٣، ٢٧) أن مكونات الذكاء الأخلاقي في حالة تنميتها لدى المراهقين سيكون بوسعها أن تؤثر في كل مظاهر حياتهم، وكذلك نوعية علاقاتهم المستقبلية، ومهاراتهم، وإنتاجيتهم، بل في مساهمتهم في الفن والأدب والتجارة والمجتمع الحلي، بل المجتمع كله، ولعل هذا سببه أن الأساس الذي نوفره للمراهقين هو الذي يحدد بصورة مطلقة سمعتهم كأشخاص. وأوضح كل من Aldarabah et al. (2015, 111) أن الذكاء الأخلاقي عامل مهم في قدرة الفرد على ضبط النفس مع البيئة والمجتمع، فهو بمثابة مراقب لسلوكياته حتى لا يترك نفسه بحرية نحو الدمار أو العداء وينتهك قوانين المجتمع. وأوضح عرابي (٢٠١٦، ٨٢ –٨٣) أهمية الذكاء الأخلاقي كونه من النتاجات التعليمية الهامة المراد تحقيقها لدى الأفراد لما له من دور كبير في تحقيق وتحسين الأداء النفسي والاجتماعي للفرد: كالاستقرار النفسي والقدرة على التكيف والتعامل مع الآخرين، وكذلك يحقق الصحة المجتمعية كشعور أفراد المجتمع بالأمان وبأنهم أصحاء ومترابطون، وبذلك يعد الذكاء الاخلاقي قوام حياة الانسان وأساس كيانه المعنوي وقوته النفسية المجتمعية.

فالذكاء الأخلاقي يهدف لبناء التفكير والسلوك بطريقة أخلاقية لدي المراهق، ويساعده على اتخاذ القرارات الخلقية، ومقاومة الإغراءات، وأساليب العنف والقسوة في التعامل مع الآخرين، وتنمية روح المواطنة الصالحة، والتحلي بالصفات الحميدة. وفي ضوء الدراسات السابقة يمكن استخلاص أهمية الذكاء الاخلاقي لدى المراهقين في النقاط التالية:

- يحصن المراهقين من الانحرافات السلوكية والإغراءات الغير أخلاقية.
- يساعد على انتشار الأمان والاستقرار والطمأنينة النفسية في المجتمع.
- تنظيم الأفكار والمعلومات والمبادئ بما يسهم في تحقيق ضبط النفس والتحكم بها.
- تربية الشخصية السوية المتزنة، وإعداد وبناء المواطن الصالح.

- يكسب المراهق الرحمة والصبر والتسامح والعدل وتحمل المسؤولية الأمر الذي يزيد من قدرته على التكيف والتعامل مع الآخرين.
- يضبط ممارسات الطالب وسلوكياته الدراسية ويسهم في تنمية الاندماج الأكاديمي.

ثانياً: الاستحقاق الأكاديمي:

يرجع مفهوم الاستحقاق الأكاديمي إلى Morrow (1994) الذي ناقشه في جنوب أفريقيا في ضوء (نظام الفصل العنصري في التعليم)؛ حيث لاحظ الانهيار الواضح في ثقافة التعليم لدى الطلبة، والنظرة إلى التعليم كسلعة، والاعتقاد بأنه يستحق المكافآت بغض النظر عن الجهد المبذول، وإلقاء اللوم على المعلمين في حالة الفشل. (Peirone & Maticka, 2017).

والاستحقاق الأكاديمي كما يرى Kurtyilmaz (2019, 315) توقع غير واقعي للمكافآت والخدمات بغض النظر عن أداء المتعلم الفعلي في العملية الأكاديمية، وتوقع درجات مرتفعة بأقل مجهود، واتجاهات سلبية تجاه المعلمين، خاصة عندما تأتي النتائج مخالفة لتوقعات الطالب. والاستحقاق النفسي بشكل عام شعور ثابت ومستقر لدى الفرد بأنه يستحق ما لا يستحقه الآخرون في مواقف الحياة المختلفة، ويُعدُّ الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement أحد مكونات الاستحقاق النفسي، ولكنه يرتبط بالمجال الأكاديمي؛ حيث طرحه Achacoso (2002, 4) في المجال الأكاديمي، وعرفه بأنه "الاعتقادات غير الواقعية عمًا ينبغي منحه للطالب من استحقاقات، والأفعال أو السلوكيات التي تؤيد الاتجاه نحو الاستحقاق". وعرفه Campbell et al. (2004, 30) بأنه "توقع غير منطقي للمكافآت والخدمات بغض النظر عن الأداء الفعلي للمتعلم في الإطار الأكاديمي، والتركيز على الذات في مقابل التركيز على الآخرين، والمقارنة الاجتماعية؛ لقياس ما إذا كان الفرد يحصل على مكافآت وخدمات أفضل من التي يستحقها الآخرون". وعرَّفه Greenberger, Lessard, Chen & Farruggia (2008, 194) بأنه "توقع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود، واتخاذ اتجاه سلبي نحو المعلمين عندما تأتي النتائج مخيبة لتوقعاتهم". وذكر Jackson, Singleton–Jackson & Frey (2011) أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن ثلاثة مكونات، وهي: الاتجاه المستحق نحو الحصول على المكافآت التي لا علاقة لها بأداء وجهد الطالب، وتقليل المسئولية الشخصية عن النجاح الأكاديمي، والتوقعات غير الواقعية لدور المعلمين

والمؤسسات التعليمية. وميَّز Lessard, Greenberger, Chen, & Farruggia (2011) بين نمطين للاستحقاق الأكاديمي، وهما: الاستحقاق الاستغلالي Exploitative entitlement، ويشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستحق أكثر من الآخرين، وعدم الاستغلالي Non-exploitative، ويشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستحق نتائج إيجابية دون استغلال الآخرين. وعرفه (Carollo, 2020, 14) انه "إحساس منخفض بالمسؤولية الشخصية في المهام الأكاديمية، والاعتقاد بأنه يستحق المكافآت بغض النظر عن الجهد المبذول، وتوقعات غير عقلانية مع المطالبة بشكل مفرط فيما لا يستحقه. ويعرفه عبد العزيز (٢٠٢١، ٣٥٩) بأنه "الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون، وأن هذا الاعتقاد ينعكس في سلوكيات قد تكون مرغوبة، أو فعلية في المجال الأكاديمي، وهذا يعني أن الطالب يعتقد في حصوله على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية تميزه عن زملائه بغض النظر عن مجهوده وأدائه، وقدراته الذاتية".

والاستحقاق الأكاديمي في ضوء نموذج Chowning & Campbell (2009) يُعد أكثر النماذج استخداماً؛ حيث يقسم الاستحقاق الأكاديمي إلى مجالين (مكونين) وهما: المسؤولية الخارجية، وتوقعات الاستحقاق. ويشير مكون المسؤولية الخارجية إلى أي مدى يعزو الطلاب نجاحاتهم أو إخفاقاتهم إلى أداء وسلوك معلميهم وزملائهم في الفصل. من ناحية أخرى، يتضمن مكون توقعات الاستحقاق الشعور بأن المرء يستحق درجات جيدة دون الحاجة إلى بذل الكثير من الجهد.

خصائص ذوي الاستحقاق الأكاديمي:

أوضح كل من Kopp, Zinn, Finney, & Jurich (2011) ; Lessard et al. (2011) ; Jeffres, Barclay, & Stolte (2014) ; Elias, 2017). الخصائص التالية لذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع:

ترتبط المستويات المرتفعة من الاستحقاقات الأكاديمية بتقدير ذات منخفض، والمسؤولية الشخصية المنخفضة، والتلاعب، والنرجسية، والغش في الاختبارات، والعنف، والقلق، والعصابية، ووجهة الضبط الخارجية؛ حيث يميل الطلاب ذوو المستوى المرتفع في الاستحقاق الأكاديمي إلى إظهار الاعتقادات في أن المسؤولية عن نجاحهم في المقررات تقع على عاتق الآخرين مثل

المعلمين، وأن الطلاب يضعون الخطط والسياسات وأنه يجب على المعلم تنفيذها، أن الطلاب لهم الحق في الحصول على التفوق والنجاح لأنهم يدفعون ثمن تعليمهم.

كما أنهم يظهرون مستوى منخفضًا من التنظيم الذاتي(Achacoso, 2002) ، ومستوى منخفضًا من فعالية الذات الأكاديمية(Boswell, 2012) ، والإنجاز الأكاديمي (Jeffres, et al., 2014) ولديهم دوافع مرتفعة نحو تملق المعلم (Goldman, & Martin, 2014)، ويظهرون مستوى مرتفعًا من الدافعية الخارجية، وأن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالنرجسية، والاستحقاق الاستغلالي (الاتجاه نحو استغلال الآخرين)، وسلبيًا بالتوجه نحو العمل، والالتزام الاجتماعي (Greenberger et al., 2008). وذكر Sessoms, Finney & Kopp (2016)أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي يتميزون بثلاث خصائص غير مرغوبة، وهي: الضبط الخارجي، والتحكم المستحق والمبالغ فيه عن السياسات التعليمية، والاتجاه نحو رؤية الطلاب كزبائن. ووجدت دراسة Fromuth, Bass ,Kelly, Davis, & Chan (2019)علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي مع وجهة الضبط الخارجية المرتفعة والدافعية الأكاديمية المنخفضة، وتوصلت دراسة Stiles et al. (2017) أن الاستحقاق الأكاديمي ارتبط إيجابيا مع عدم الأمانة الأكاديمية. وتوصلت نتائج دراسة عبد العزيز (٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من عدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية.

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي:

أوضح Greenberger et al. (2008) أنه كلما زادت درجة الاستحقاق الأكاديمي كلما ارتفع معها درجة عدم الأمانة الأكاديمية، كما أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الاستحقاق الأكاديمي كانوا أكثر إدراكا للضغوط الوالدية، ومؤهلين لاكتساب أفكار جديدة وخبرات جديدة قد تكون مخالفة لبعض القيم والمعايير وتتضاءل القيم الأخلاقية في المجتمع التعليمي بسبب التنافسية وأفكار الفوز بأي ثمن وطريقة حتى لو لجأ الطالب إلى الخداع والغش. وتوصلت دراسة Bonaccio et al. (2016) إلى وجود ارتباط سالب ودال إحصائًيا بين الاستحقاقىٰ الأكاديمي وسمات الشخصية الإيجابية: الانفتاح، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانبساطية، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائًيا بين الاستحقاقىٰ الأكاديمي وسمة العصابية. ولقد تم دراسة العلاقة بين

الاستحقاق الأكاديمي وسمات الشخصية حيث وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين مكون المسؤولية الخارجية وكل من الضمير والمقبولية والانبساطية، كما ارتبط الاستحقاق الأكاديمي ارتباطاً سلبيا مع الصدق والتواضع في نموذج HEXACCO للعوامل الكبرى في الشخصية، كما ارتبط الاستحقاق العام بعلاقة قوية سلبية مع مقياسHEXACO الفرعي للصدق والتواضع (Bertilet al., 2019)، ويتفق ذلك مع ما ذكره Kopp & Finney (2013) من أن هؤلاء الطلاب يظهرون سلوكيات سلبية ومزعجة في الفصل الدراسي تجاه المعلمين وزملائهم من شأنها التشويش على عملية التعلم، ومنها: التأخر في الحضور للفصل، ومغادرته مبكرًا، أو إرسال رسائل بالبريد الالكتروني لمضايقة المعلمين وتهديدهم. وفي الاتجاه نفسه، أشار Peirone & Maticka-Tyndale (2017) إلى أن اعتقاد الطلاب في الاستحقاق الأكاديمي له آثار على العلاقات بين الطلاب والمعلمين، والطلاب وبعضهم البعض، والطلاب والإدارة. وتوصلت نتائج دراسة Goodboy & Frisby (2014) إلى أن الطلاب ذوي الاعتقاد غير الواقعي في الاستحقاق الأكاديمي ينخرطون في سلوكيات المعارضة الحادة للآخرين، وينتقدونهم بشدة. وأوضح Kurtyilmaz (2019, 315) أن الاستحقاق الأكاديمي يُعد من أهم المشكلات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب وتقودهم إليها الانخراط في سلوكيات غير مرغوب فيها، مثل: عدم الاحترام والغضب والعدوان من خلال المواقف التعليمية.

وفي علاقة الذكاء الأخلاقي بالأداء الأكاديمي يرى Beheshtifar, Esmaeli & Moghadam (2011) أن الذكاء الأخلاقي يرتبط إلى حد كبير بالقدرة المعرفية للفرد وتوجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقي وتحصيل الطلاب. وأوضحت دراسة Hoseinpoor & Ranjdoost (2013) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين بعض مكونات الذكاء الأخلاقي وتحصيل الطلاب، وأوضحت دراسة صالح (٢٠١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي. وتوصلت دراسة محمد (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقي والمعدل الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من مكونات الذكاء الأخلاقي، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقي والغش في الامتحانات.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن سلوكيات غير أخلاقية عديدة قد تؤثر سلباً في شخصية الطالب بصفة عامة وأدائه الأكاديمي بصفة خاصة، وأنه يرتبط سلباً بسمات الشخصية ذات الذكاء الأخلاقي المرتفع مثل، الصدق والتواضع والتسامح والضمير وتحمل المسؤولية.

فروض البحث:

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فرضيات البحث كما يلي:

- يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات صدق مقبولة.
- يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات اتساق داخلي مقبولة.
- يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات ثبات مقبولة.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس الاستحقاق الأكاديمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير بلد الإقامة (مصر، السعودية، اليمن، الأردن، العراق).
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي.
- لا يؤثر الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى المشاركين في البحث.

إجراءات البحث:

١- المنهج:

للتحقق من صحة الفروض استخدم الباحث الحالي المنهج الوصفي؛ وذلك باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات بهدف التوصل إلى بناء مقياس للذكاء الأخلاقي وتحديد مكوناته، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العربية المسلمة، والتعرف على العلاقة بين متغيرات البحث، والتعرف على الفروق بين المشاركين في الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي.

٢- المشاركون:

- المشاركون في الدراسة الأولى: بلغ عدد أفرادها (٥٣٠) طالباً وطالبةً مسلماً، بمصر والمملكة العربية السعودية والأردن واليمن والعراق بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بمتوسط عمري مقداره (١٧.٤٣) سنة، وانحراف معياري مقداره (٢.٠٤).
- المشاركون في الدراسة الثانية: بلغ عدد أفرادها ٤٨٨ طالباً وطالبة – من غير المشاركين في الدراسة الأولى – بهدف التعرف على الفروق بين المشاركين في الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي، وعلاقة الذكاء الأخلاقي بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي، بمتوسط عمري (١٧.١٣)، وانحراف معياري مقداره (١.٨٦). واستبعد الباحث المشاركين غير المسلمين في المجموعتين، حيث طلب الباحث من الطلاب في البيانات الأساسية للمقياس تحديد الديانة (مسلم – غير مسلم)؛ حيث تناول المقياس مكونات الذكاء الأخلاقي والمواقف التي تمثله من منظور إسلامي. ويوضح الجدول التالي توزيع المشاركين وفقاً لمتغيرات البحث

جدول (٢)

توزيع المشاركين وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	النوع		التخصص		بلد الإقامة				
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	مصر	الأردن	السعودية	اليمن	العراق
الدراسة الأولى	٢٢٥	٣٠٥	١٩٦	٣٣٤	١٦٨	١٠٥	٩٧	٨٧	٧٣
المجموع	٥٣٠		٥٣٠		٥٣٠				
الدراسة الثانية	٢١٠	٢٧٨	٢٥١	٢٧٣	١٦٥	٨٥	١١٨	٧٥	٤٥
المجموع	٤٨٨		٤٨٨		٤٨٨				

٣- أدوات البحث:

أولاً: مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: قياس وتحديد بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدى المشاركين من المراهقين المسلمين بالبيئة العربية.

خطوات بناء المقياس: مر هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية، وهي على النحو التالي:

- الاطلاع على تعريفات الذكاء الأخلاقي والأبحاث السابقة التي أوضحت مكوناته.
- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس الذكاء الأخلاقي أو بعض مكوناتها. مثل: Borba (2001)، Lennick, & Kiel (2005)، (Rodney & Charken, 2009)، Weinstein (2011)، Hosseini et al. (2013)، شحاته (٢٠٠٨)، قاسم (٢٠١٠)، العمار وحامد (٢٠١٤)، عرابي (٢٠١٦)، الشواورة والصرايرة (٢٠١٧) العنبر والخالدي (٢٠١٩)، الصمادي والزغلول (٢٠١٩)، الشريف (٢٠١٩)، عبد اللطيف، (٢٠٢٠)، لطفي وغنيم وعبد الغفار (٢٠٢٠).
- تضمن المقياس في صورته المبدئية اثنا عشر مكوناً كالتالي :(الاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل، والضمير، والتمثل العاطفي، وضبط الذات، والرقابة الذاتية، والصدق،

والأمانة، وتحمل المسؤولية، والشجاعة) كأداة لتحقيق أهداف هذا البحث. وتم اختيار هذه المكونات للأسباب الآتية:

- معظم هذه المكونات هي الأكثر تكراراً في الكتابات النظرية والمقاييس التي تناولت دراسة الذكاء الأخلاقي.
- ارتباط هذه المكونات بطبيعة المجتمعات المسلمة في البيئة العربية.
- تناسب هذه المكونات مع العمر الزمنى للمشاركين واهتماماتهم وسلوكياتهم في المواقف الحياتية.

- تم إعداد اثنا عشر مقياساً فرعياً، عبارة عن مقياس لكل مكون، مصاغة بطريقة مرتبطة بسلوكيات واهتمامات المراهقين، وأرفق الباحث تعريف المكونات إجرائياً مع المقياس، وتضمن كل مُكون مجموعة من المواقف التي تم جمعها في مقياس واحد بلغ عددها (٦٠) موقفاً مرتبطاً بواقع المراهقين، واقتصر الباحث على (٦٠) موقفاً خشيةً من عزوف الطلاب والطالبات عن التفاعل مع المقياس، وأمام كل موقف ثلاثة بدائل، بحيث يختار الطالب بديلاً واحداً أمام العبارة التي تنطبق عليه بوضع علامة (✓) .
- عرض الباحث المقياس على (٣) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علوم شرعية للتأكد من موافقة المواقف للأحكام الشرعية[١]، وإبداء الرأي في مكونات المقياس، ومدى شمولية المكونات للأخلاق الإسلامية التي يجب أن يلتزم بها المراهقون، وإضافة ما يرونه مناسباً من مكونات. واقترح المحكمون ما يلي: دمج مكونات: الرقابة الذاتية والصدق والأمانة والضمير في مكون (مراقبة الله تعالى)؛ لشموله هذه المكونات، وأن مراقبة الله تعالى أدق لغوياً وشرعياً لمضمون المواقف، واقترحوا دمج مكوني العطف والتمثل العاطفي في مكون (الرحمة والعطف) لشموله ودقته من الناحيتين اللغوية والشرعية، وتعديل مسمى مكون التسامح إلى (العفو والصفح) ومكون ضبط الذات إلى (الصبر وضبط الذات)؛ لارتباطهما

[١] يتقدم البحث بخالص الشكر والتقدير لكل من: د/ على منصور عثمان حبيب الأستاذ المساعد بكلية الشريعة والقانون جامعة الأزهر بالقاهرة، ود/ محمد عطا الله العزب إسماعيل الأستاذ المساعد بكلية الدراسات الإسلامية والعربية بالديدامون، ود/ محمد بهاء النور عبد الرحيم الأستاذ المساعد بكلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأزهر بالقاهرة؛ وذلك لجهودهم في تحكيم المقياس ومراجعته من الناحية الشرعية.

بالوازع الديني الإسلامي وعمق المعنى الذي يتضمنه كل منهم. وفي ضوء ذلك تم الاقتصار على المكونات الثمانية التالية: (مراقبة الله تعالى، والصبر وضبط الذات، والرحمة، والعفو والصفح، والاحترام، والعدل، والمسؤولية، والشجاعة) وتم ضبط المواقف لتناسب المكونات التي تنتمي إليها وفقاً لاقتراح السادة المحكمين تخصص العلوم الشرعية. وفي ضوء ذلك عرف الباحث الذكاء الأخلاقي والمكونات الثمانية له إجرائياً.

- عرض الباحث المقياس أيضاً على (٧) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية، وأرفق معه التعريفات الإجرائية لمكونات المقياس، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمَة لطبيعة الطلاب وخصائصهم بنسبة اتفاق (١٠٠%)، وارتباط عبارات المقياس ارتباطاً مباشراً بمكونات الذكاء الأخلاقي بنسبة اتفاق (٧١%)، ووضوح التعليمات بنسبة (١٠٠%)، وتعديل أو إضافة او حذف ما يرونه (٧١%)، وتم تعديل بعض صياغة العبارات في ضوء توجيه المحكمين، مثل: ضرورة فصل العبارات المكونة من شقين في المعنى، بدء العبارات بالفعل بدلاً من المصدر، تعديل بعض الأخطاء اللغوية والنحوية، وتم حذف (١٠) مواقف من المقياس أشار المحكمون بحذفها؛ لتكرار معناها، أو لعدم ارتباطها بالمُكون الذي تنتمي إليه. ومن ثم تكون المقياس من (٥٠) موقفاً موزعة على مكونات المقياس الثمانية.
- تصحيح الصورة الأولية للمقياس: كل موقف أمامه ثلاثة اختيارات يعطى لكل اختيار درجة كالتالي:
  - العبارات الفردية كلها في المقياس من موقف ١ –٤٩ (٣– ٢– ١).
  - العبارات الزوجية كلها في المقياس من موقف ٢ –٥٠ (١– ٢– ٣).
  - حيث يحصل الطالب علي ثلاث درجات (٣) إذا كانت الاستجابة تمثل الذكاء الأخلاقي المرتفع، ودرجتان (٢) إذا كانت الاستجابة تمثل الذكاء الأخلاقي المتوسط، ودرجة واحدة (١) إذا كانت الاستجابة تمثل الذكاء الأخلاقي المنخفض، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس ١٥٠ درجة، وأدنى درجة للمقاس ٥٠ درجة.

- تم تطبيق المقاييس الثمانية المتضمنة في مقياس الذكاء الأخلاقي الصورة الأولية على (٥٣٠) طالباً وطالبةً بمصر و المملكة العربية السعودية والأردن واليمن والعراق.[١]
- تم التحقق من الخصائص السيكومترية التالية لمقياس الذكاء الأخلاقي: الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:
- الصدق البنائي Construct validity:
- الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha:
- الثبات البنائي Composite reliability (CR)

وسوف يتناول الباحث تفصيل تلك الخصائص في نتائج البحث.

ثانياً: مقياس الاستحقاق الأكاديمي: إعداد Chowning & Campbell (2009) **ترجمة وتقنين الباحث**

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي التعلق بالاستحقاق الأكاديمي، قام الباحث بترجمة وتقنين مقياس Chowning & Campbell (2009) كأداة لتحقيق أهداف البحث الحالي، والذي يتكون المقياس من (١٥) بنداً على مكونين هما: المكون الأول: المسؤولية الخارجية externalized responsibility وهو يحتوي على (١٠) بنود وهي : (١- ٢- ٣- ٦- ٧- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٥) وتشير الدرجات المرتفعة لهذا المكون أن الطلاب يرون الآخرين بدلا من أنفسهم كأطراف مسؤولة عن نجاح تعليمهم، المكون الثاني: توقعات الاستحقاق entitled expectations وهو يتكون من (٥) بنود وهي: (٤- ٥- ٨- ٩- ١٤) وتشير الدرجات إلى توقعات الطلاب من الأساتذة، ويتم التصحيح بتدريج ليكرت السباعي تبداً من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة وتصحح كالتالي (١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧) ما عدا العبارت (٢- ١١) تصحح بالعكس. وقام معد المقياس بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عدد من

١ يتقدم الباحث بجزيل الشكر لكل من/ د. فواز حسن شحادة. بجامعة الشرق الأوسط بدولة الأردن، ود. محمد حسن الأبيض بجامعة صنعاء بدولة اليمن، ود. خالد جمال جاسم بجامعة بغداد بدولة العراق، أ. محمود رشدي على و أ. محمود رجب سعيد بوزارة التعليم بجمهورية مصر العربية، وإدارة تعليم محافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك لجهودهم المبذولة لمساعدة الباحث في تطبيق المقاييس إلكترونياً ومتابعة الجهات التي يدرس بها الطلاب أثناء تعبئة المقاييس.

طلاب الجامعة وأسفر عن وجود عاملين هما: المسؤولية الخارجية وتوقعات الاستحقاق، كما قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط في مكون المسؤولية الخارجية بين ٠.٤٠، ٠.٥٨ وفي مكون توقعات الاستحقاق تراوحت بين ٠.٢٧ ، ٠.٥١ وهي قيم تشير إلى اتساق داخلي جيد للمقياس، كما قام بحساب الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت معاملات ثبات المكون الأول (٠.٨١) والمكون الثاني (٠.٦٢) وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

التحقق من دقة ترجمة القائمة: قام الباحث بعرض المقياس بعد ترجمته على مجموعة من المختصين في الترجمة عددهم (٣) في مجال التخصص تجنباً للصياغة الحرفية، وأبدى بعض منهم تعديلات في الصياغة وظفها الباحث في المقياس، ثم أعيدت النسخة المترجمة إلى العربية لأحد المختصين لترجمتها إلى الإنجليزية، وقد اتسقت النسخة المترجمة مع النسخة الأصلية بنسبة كبيرة مما يدل على دقة الترجمة وصلاحية المقياس للاستخدام والتأكد من خصائصه السيكومترية.

صدق المقياس:

رأي الخبراء والمختصين: عرض الباحث المقياس على (٧) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمةً لطبيعة المتعلمين وخصائصهم ومرتبطة بمكونات المقياس، وتعليماته واضحة بنسبة اتفاق تراوحت بين (٨٦% – ١٠٠%)، وهي نسب عالية تشير إلى صدق المقياس.

الصدق البنائي Construct validity:

للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس الاستحقاق الأكاديمي تم التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis بطريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً diagonally weighted least squares (DWLS)، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الاستحقاق الأكاديمي ويتكون نموذج القياس من (١٥) فقرة موزعة على بعدين، ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي:

جدول (٣)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة
كاي تربيع	284.296	Chi-square/degrees of freedom < 3
درجات الحرية	89	
كاي تربيع / درجات الحرية	3.194	
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.977	NFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.981	CFI ≥0.95
جذر متوسط مربع الخطأ (RMSEA) التقريبي	0.072	RMSEA < 0.08

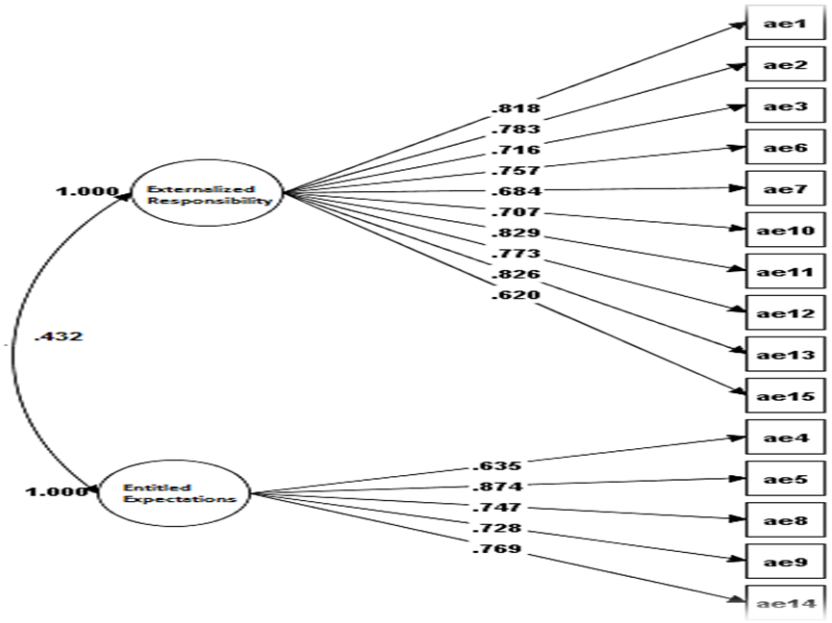
ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (٤)

قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

الفقرات	التشبعات (المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	التشبعات (المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة "z"
المسؤولية الخارجية				توقعات الاستحقاق			
1	0.818	0.011	72.83	**4**	0.635	0.017	37.28
2	0.783	0.013	62.19	**5**	0.874	0.013	67.55
3	0.716	0.018	39.13	**9**	0.747	0.018	41.51
6	0.757	0.014	55.89	**8**	0.728	0.017	41.76
7	0.684	0.015	44.94	**14**	0.769	0.017	46.52
10	0.707	0.014	50.28	**جميع قيم "Z" الواردة بالجدول دالة احصائيا عند**			

الفقرات	التشبعات (المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	التشبعات (المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة "z"
11	0.829	0.011	74.35	(٠.٠١)			
12	0.773	0.016	48.16				
13	0.826	0.011	75.35				
15	0.620	0.020	30.47				



شكل (١) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من ٠.٤ ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المكون الذي تنتمي إليه لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمكون

المكونات	الفقرات	الارتباط بالمكون	المكونات	القرات	الارتباط بالمكون
المسؤولية الخارجية	1	0.548	توقعات الاستحقاق	4	0.682
	2	0.470		5	0.491
	3	0.575		9	0.533
	6	0.498		8	0.499
	7	0.520		14	0.669
	10	0.602			
	11	0.470			
	12	0.525			
	13	0.512			
	15	0.511			
جميع معاملات الارتباط في الجدول دالة إحصائياً عند (٠.٠١)					

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المكونات والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة المكون من الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات المكونات والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي وذلك بعد حذف درجة المكون من الدرجة الكلية للمقياس

المكونات	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
المسؤولية الخارجية	0.521
توقعات الاستحقاق	0.609
جميع معاملات الارتباط في الجدول دالة إحصائياً عند (٠.٠١)	

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع مكوناتها، وهذا يعني أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المقياس:

الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha:

للاطمئنان على ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي تم استخدام معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي على (٥٣٠) طالباً وطالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات الثبات لمكونات مقياس الاستحقاق الأكاديمي

ن	المكونات	معامل الثبات (الفا كرونباخ)
1	المسؤولية الخارجية	0.751
2	توقعات الاستحقاق	0.829

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي.

الثبات البنائي: تم حساب قيم معاملات الثبات البنائي (CR) Composite reliability (حيث يعرف الثبات البنائي بانه نسبة التباين في الدرجة الحقيقية الى التباين في الدرجة الكلية)، وقد تم حساب معامل الثبات البنائي وفق المعادلة التالية (Kline, 2015, 313):

$$CR = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \epsilon_i)}$$

حيث إن: CR معامل الثبات البنائي، λ_i اوزان القياس المعيارية standardized regression weights (التشبعات الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي) ، ϵ_i الخطأ المعياري Standard error:

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات البنائي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

ن	المكونات	(CR) معامل الثبات البنائي
1	المسؤولية الخارجية	0.929
2	توقعات الاستحقاق	0.867

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات البنائي (CR) لمقياس الاستحقاق الأكاديمي كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على الثبات البنائي للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمةstatistical procedures :

تم تحليل بيانات البحث الحالي باستخدام برنامج IBM SPSS statistics v.25 وبرنامج IBM SPSS Amos v.23 وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient.
- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis.
- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis.
- تحليل التوسط Mediation analysis.
- تحليل المسار Path analysis.

نتائج البحث:

نتيجة الفرض الأول والذي ينص على: "يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات صدق مقبولة". وللتعرف على صدق المقياس قام الباحث بالتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس الذكاء الاخلاقي من خلال استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، حيث بلغ عدد المشاركين ككل (٥٣٠) طالب، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين متساويتين عدد أفراد كل منهما (٢٦٥) طالباً وطالبةً؛ وذلك لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي على إحدى المجموعتين، وإجراء التحليل العاملي التوكيدي على المجموعة الأخرى، وفيما يلي عرض لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس الذكاء الأخلاقي:

أ- التحليل العاملي الاستكشافي:

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المحاور الاساسية الأساسية Principal Axis Factoring، وقد بلغت قيمة Bartlett's test (٨٣٥٦.٦٥) بدرجات حرية قدرها (١٠٨١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠.٨٩٨) وهي قيمة أكبر من ٠.٨، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار ان الفقرة تكون متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناء على ذلك تم استخراج (٨) عوامل فسرت (٤٧.٩٣%) من التباين الكلي للمقياس، أُجري التدوير المائل بطريقة بروماكس promax، والجدول التالي يوضح تشبعات فقرات مقياس الذكاء الاخلاقي على العوامل الثمانية بعد التدوير:

جدول (٩)

التحليل العاملي الاستكشافي (طريقة المحاور الرئيسة) لمقياس الذكاء الأخلاقي

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل بعد التدوير								الاشتراكيات
	factor1	factor 2	factor 3	factor 4	factor 5	factor 6	factor 7	factor 8	
1	0.529								0.573
2	0.561								0.472
3	0.574								0.471
4	0.616								0.526
5	0.487								0.353

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل بعد التدوير								الاشتراكيات
	factor1	factor 2	factor 3	factor 4	factor 5	factor 6	factor 7	factor 8	
6	0.551								0.585
7	0.574								0.594
8	0.554								0.401
9					0.537				0.513
10					0.583				0.390
11					0.542				0.354
12					0.540				0.381
13					0.458				0.295
14					0.612				0.553
15				0.602					0.471
16				0.481					0.409
17				0.689					0.635
18				0.730					0.769
19				0.532					0.552
20								0.659	0.520
21								0.497	0.410
22								0.468	0.484
23								0.555	0.385
24			0.432						0.367
25			0.469						0.386
26			0.703						0.629
27			0.528						0.579
28			0.604						0.490
29			0.479						0.396
30							0.537		0.438
31							0.525		0.420
32							0.564		0.481
33							0.445		0.327
34						0.511			0.401
35						0.489			0.387
36						0.732			0.754

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل بعد التدوير								الاشتراكيات
	factor1	factor 2	factor 3	factor 4	factor 5	factor 6	factor 7	factor 8	
37						0.536			0.618
38						0.476			0.424
39						0.615			0.489
40		0.523							0.494
41		0.446							0.357
42		0.471							0.335
43		0.606							0.479
44		0.528							0.388
45		0.741							0.665
46		0.760							0.649
الجذر الكامن	3.57	3.25	2.86	2.7	2.65	2.53	2.31	2.16	نسبة التباين الكلي المفسر
نسبة التباين المفسر	7.77	7.07	6.23	5.88	5.77	5.51	5.02	4.69	47.93%

ومن الجدول السابق يتضح أن:

- الفقرات (من ١ الى ٨) كانت أكثر تشبعًا على العامل الاول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٣.٥٧)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٧.٧٧)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الاول، وُجد أنها تتناول مكون (مراقبة الله تعالى).
- الفقرات (من ٤٠ الى ٤٦) كانت أكثر تشبعًا على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٣.٢٥)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٧.٠٧)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني، وُجد أنها تتناول مكون (الشجاعة).
- الفقرات (من ٢٤ الى ٢٩) كانت أكثر تشبعًا على العامل الثالث، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٢.٨٦)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٦.٢٣)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثالث، وُجد أنها تتناول مكون (الاحترام).

- الفقرات (من ١٥ الى ١٩) كانت أكثر تشبعًا على العامل الرابع، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٢.٧٠)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٥.٨٨)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الرابع، وُجد أنها تتناول مكون (الرحمة والعطف).
- الفقرات (من ٩ الى ١٤) كانت أكثر تشبعًا على العامل الخامس، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٢.٦٥)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٥.٧٧)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الخامس، وُجد أنها تتناول مكون (الصبر وضبط الذات).
- الفقرات (من ٣٤ الى ٣٩) كانت أكثر تشبعًا على العامل السادس، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٢.٥٣)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٥.٥١)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل السادس، وُجد أنها تتناول مكون (المسؤولية).
- الفقرات (من ٣٠ الى ٣٣) كانت أكثر تشبعًا على العامل السابع، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٢.٣١)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٥.٠٢)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل السابع، وُجد أنها تتناول مكون (العدل).
- الفقرات (من ٢٠ الى ٢٣) كانت أكثر تشبعًا على العامل الثامن، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٢.١٦)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٤.٦٩)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثامن، وُجد أنها تتناول مكون (العفو والصفح).

ب- التحليل العاملي التوكيدي:Confirmatory factor analysis

كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Estimation (MLE)، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الذكاء الاخلاقي ويتكون نموذج القياس من (٤٦) فقرة موزعة على (٨) مكونات، ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الاخلاقي:

جدول (١٠)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الأخلاقي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة
كاي تربيع درجات الحرية	كاي تربيع = 2666.47 درجات الحرية = 1054	Chi square/df< 3
كاي تربيع / درجات الحرية	2.53	
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.965	CFI≥95
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.056	RMSEA≤0.06
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.951	TLI≥95
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.962	GFI≥95
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.959	IFI≥95

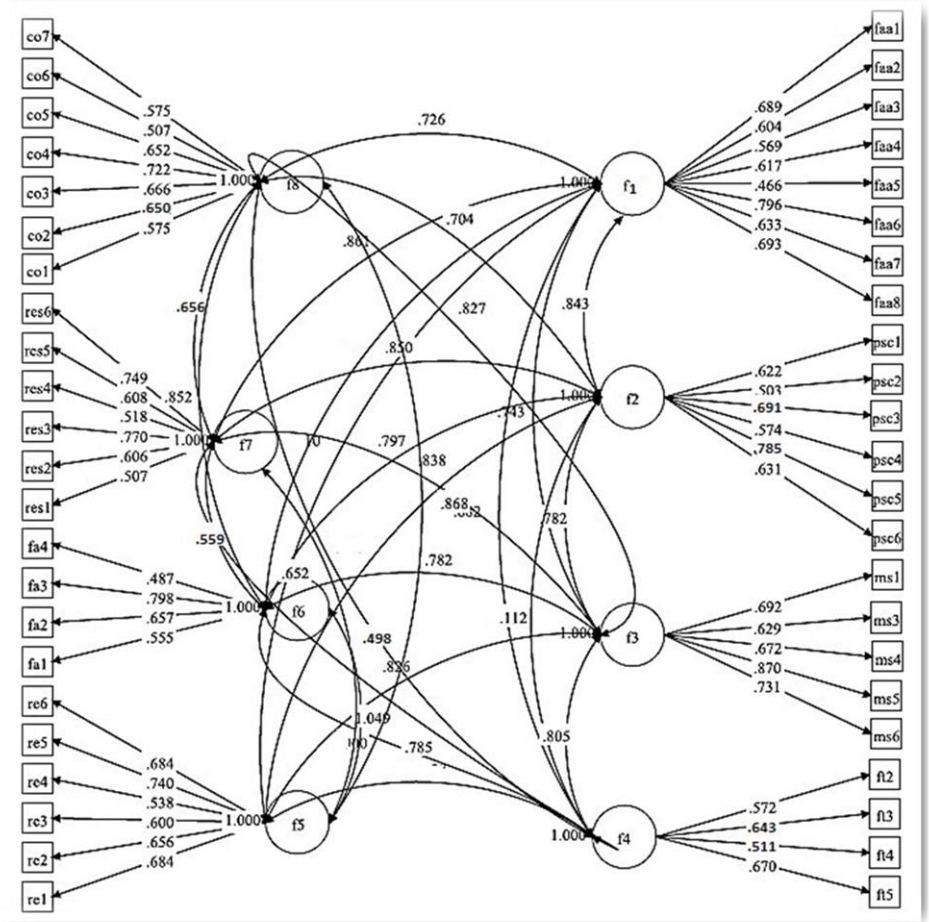
ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الذكاء الاخلاقي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (١١)

قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الذكاء الأخلاقي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

الفقرات	أوزان القياس المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة"Z"	الفقرات	أوزان القياس المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة"Z"
مراقبة الله تعالى				الاحترام			
1	0.689	0.096	**7.21	24	0.684	0.043	**16.00
2	0.604	0.049	**12.39	25	0.656	0.035	**18.50
3	0.569	0.057	**10.01	26	0.600	0.069	**8.69
4	0.617	0.035	**17.76	27	0.538	0.064	**8.34
5	0.466	0.047	**9.87	28	0.740	0.041	**17.85
6	0.796	0.073	**10.85	29	0.684	0.040	**17.21
7	0.633	0.045	**14.13	العدل			
8	0.693	0.038	**18.08	30	0.555	0.050	**11.18
الصبر وضبط الذات				31	0.657	0.044	**14.85
9	0.622	0.038	**16.24	32	0.798	0.045	**17.93
10	0.503	0.034	**14.57	33	0.487	0.044	**11.08
11	0.691	0.049	**14.10	المسؤلية			
12	0.574	0.033	**17.51	34	0.507	0.034	**14.73
13	0.785	0.041	**19.14	35	0.606	0.037	**16.53
14	0.631	0.037	**17.24	36	0.770	0.041	**18.81
الرحمة والعطف				37	0.518	0.038	**13.71
15	0.692	0.038	**18.32	38	0.608	0.034	**17.65
16	0.629	0.040	**15.64	39	0.749	0.056	**13.46
17	0.672	0.035	**19.11	الشجاعة			
18	0.870	0.036	**24.47	40	0.575	0.047	**12.31
19	0.731	0.039	**18.72	41	0.650	0.060	**10.83
العفو والصفح				42	0.666	0.050	**13.43
20	0.572	0.041	**13.91	43	0.722	0.047	**15.45
21	0.643	0.041	**15.68	44	0.652	0.050	**13.06
22	0.511	0.051	**10.02	45	0.507	0.038	**13.18
23	0.670	0.037	**18.33	46	0.575	0.032	**18.17
جميع قيم "Z" الواردة بالجدول دالة إحصائياً عند (٠.٠١)							

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشبعات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) فلم يقل تشبع أي عبارة في الشكل النهائي للنموذج عن (٠,٣) مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الذكاء الأخلاقي. ويوضح الشكل التالي قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الذكاء الأخلاقي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٢)

قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الذكاء الاخلاقي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويتضح من الشكل السابق والجدول (١٣) أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من (٠.٤) ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الذكاء الاخلاقي.

* يشير الرمز (f) إلى العامل، وأمام كل عامل من العوامل الثمانية فقرات تم ترميزها وفقاً لمعنى العامل باللغة الإنجليزية؛ حيث اقتصر الباحث على اختصار العامل في أول حرفين منه، وهي كتالي:

- مراقبة الله تعالى (Fear of the Almighty Allah)
- الصبر وضبط الذات (Patience and Self Control)
- الرحمة والعطف (Mercy and Sympathy)
- العفو والصفح (forgiveness and Tolerance)
- الاحترام (Respect)
- العدل (fairness)
- المسؤولية (Responsibility)
- الشجاعة (Courage)

نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات اتساق داخلي مقبولة". وللتعرف على الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بالتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمكون الذي تقيسه، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للمكون، وقد تم حذف الفقرات (١٦، ٢١، ٢٥، ٣٤) من المقياس نظراً لان ارتباطهم بالدرجة الكلية للمكون الخاص بهم كان منخفضاً (أقل من ٠.٣)، حيث بلغت قيم معاملات ارتباط الفقرات (١٦، ٢١، ٢٥، ٣٤) بالمكونات (٠.١١٢، ٠.٠٦٩، ٠.١٨٢، ٠.٠٨٤) على الترتيب، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الأخلاقي بعد حذف الفقرات (١٦، ٢١، ٢٥، ٣٤):

جدول (١٢)

الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الأخلاقي

المكونات	المفردات	الارتباط بالمكون	المكونات	المفردات	الارتباط بالمكون
مراقبة الله تعالى	1	**0.665	الاحترام	24	**0.582
	2	**0.653		25	**0.552
	3	**0.599		26	**0.450
	4	**0.516		27	**0.485
	5	**0.632		28	**0.584
	6	**0.653		29	**0.454
	7	**0.585	العدالة	30	**0.507
	8	**0.663		31	**0.707
الصبر وضبط الذات	9	**0.631		32	**0.584
	10	**0.683		33	**0.638
	11	**0.518	المسؤولية	34	**0.507
	12	**0.606		35	**0.536
	13	**0.636		36	**0.619
	14	**0.555		37	**0.649
الرحمة والعطف	15	**0.575		38	**0.650
	16	**0.680		39	**0.561
	17	**0.559	الشجاعة	40	**0.622
	18	**0.670		41	**0.473
	19	**0.676		42	**0.601
العفو والصفح	20	**0.593		43	**0.623
	21	**0.478		44	**0.445
	22	**0.629		45	**0.539
	23	**0.477		46	**0.644

****دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)**

جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة إحصائياً عند (٠.٠١)

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المكونات والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة المكون من الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي

م	المكونات	معاملات الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية
1	مراقبة الله تعالى	**0.641
2	الصبر وضبط الذات	**0.539
3	الرحمة والعطف	**0.599
4	العفو والصفح	**0.456
5	الاحترام	**0.693
6	العدل	**0.571
6	المسؤولية	**0.474
8	الشجاعة	**0.485

****دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع مكوناتها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي يمكن الاعتماد عليه.

نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على: "يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بمعاملات ثبات مقبولة". وللتعرف على ثبات المقياس قام الباحث بالتحقق من:

- **الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha:** للاطمئنان على ثبات مقياس الذكاء الاخلاقي تم استخدام معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الاخلاقي على عدد (٥٣٠) طالباً وطالبةً، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٤)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الأخلاقي

م	المكونات	معامل ثبات ألفا
1	مراقبة الله تعالى	0.728
2	الصبر وضبط الذات	0.803
3	الرحمة والعطف	0.774
4	العفو والصفح	0.749
5	الاحترام	0.747
6	العدل	0.722
7	المسؤولية	0.715
8	الشجاعة	0.809
	الدرجة الكلية	0.744

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على ثبات مقياس الذكاء الاخلاقي.

- **الثبات البنائي:** تم حساب قيم معاملات الثبات البنائي Composite reliability (CR)

$$CR = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \epsilon_i)}$$

حيث إن: CR معامل الثبات البنائي، λ_i اوزان القياس المعيارية (التشبعات الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي)، ϵ_i أخطاء القياس. وقد بلغت قيمة معامل الثبات البنائي (CR) لمقياس الذكاء الأخلاقي (٠.٨٦٩) وهي قيمة أكبر من (٠.٧) مما يدل على الثبات البنائي للمقياس.

جدول (١٥)

الثبات البنائي لمقياس الذكاء الأخلاقي

م	المكونات	قيم معاملات الثبات البنائي
1	مراقبة الله تعالى	0.882
2	الصبر وضبط الذات	0.914
3	الرحمة والعطف	0.933
4	العفو والصفح	0.895
5	الاحترام	0.898
6	العدل	0.898
7	المسؤولية	0.910
8	الشجاعة	0.894
	الدرجة الكلية	0.902

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات البنائي (CR) لمقياس الذكاء الأخلاقي كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على الثبات البنائي للمقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:**

تكونت الصورة النهائية لمقياس الذكاء الأخلاقي من (٤٦) عبارة موزعة على المكونات الثمانية التي يحتوي عليها المقياس كما أسفر عنها التحليل العاملي، ويوضح الجدول التالي توزيع المواقف على مكونات المقياس في صورته النهائية.

جدول (١٦)

يوضح الصورة النهائية لمكونات الذكاء الأخلاقي وطريقة تصحيحها

المكونات	عدد المواقف	أرقام المواقف	مفتاح التصحيح	
			مواقف تصحح (٣- ٢- ١)	مواقف تصحح (١- ٢- ٣)
مراقبة الله تعالى	٨	١ : ٨	١ - ٣ - ٥ - ٧	٢ - ٤- ٦ - ٨
الصبر وضبط الذات	٦	٩ : ١٤	٩ - ١١ - ١٣	١٠- ١٢- ١٤
الرحمة والعطف	٦	١٥ : ١٩	١٥ - ١٦- ١٨	١٧ - ١٩
العفو والصفح	٥	٢٠ : ٢٣	٢١	٢٠ - ٢٢ - ٢٣
الاحترام	٦	٢٤ : ٢٩	٢٤ - ٢٦ - ٢٨	٢٥ - ٢٧ - ٢٩
العدل	٤	٣٠ : ٣٣	٣٠ - ٣١ - ٣٣	٣٢
المسؤولية	٦	٣٤ : ٣٩	٣٥ - ٣٧ - ٣٩	٣٤ - ٣٦ - ٣٨
الشجاعة	٧	٤٠ : ٤٦	٤١- ٤٣ - ٤٥	٤٠-٤٢ -٤٤ -٤٦

نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير النوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير النوع كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير النوع

المكونات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مراقبة الله تعالى	ذكور	٢١٠	١٩.٢٩	٢.٠٥	٢٥٣	١.٦٧	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١٩.٥٨	١.٧٧			
الصبر وضبط الذات	ذكور	٢١٠	١٥.١٣	٢.٣٢	٢٥٣	٠.١٨	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١٥.١٠	٢.٢٢			
الرحمة والعطف	ذكور	٢١٠	١٦.٤٠	١.٨٦	٢٥٣	٢.١٧	٠.٠٥
	اناث	٢٧٨	١٦.٧٢	١.٣٩			
العفو والصفح	ذكور	٢١٠	١٠.٤٠	١.٦٦	٢٥٣	٢.٤٠	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١٠.٧٤	١.٤٦			
الاحترام	ذكور	٢١٠	١٦.٨٩	١.٦٨	٢٥٣	٠.٦٨	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١٦.٧٨	١.٧٠			
العدل	ذكور	٢١٠	١١.٠٨	١.٣٣	٢٥٣	٠.٢٠	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١١.٠٦	١.٢٨			
المسؤولية	ذكور	٢١٠	١٥.٣٦	١.٩٢	٢٥٣	٠.٣٨	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١٥.٤٣	١.٨٦			
الشجاعة	ذكور	٢١٠	١٨.٤٨	٢.٢١	٢٥٣	٠.٧٨	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١٨.٣٣	٢.١٠			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	٢١٠	١٢٦.٠٠	١١.٤٥	٢٥٣	٠.٧١	غير دالة إحصائياً
	اناث	٢٧٨	١٢٦.٦٩	١٠.٣٥			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين على مقياس الذكاء الأخلاقي والمكونات (مراقبة الله تعالى، والصبر وضبط الذات، والعفو

والصفح، والاحترام، والعدل، والمسؤولية، والشجاعة) تبعاً لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مكون (الرحمة والعطف) تبعاً لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث.

نتيجة الفرض الخامس والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي، علمي) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٨)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

المكونات	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مراقبة الله تعالى	أدبي	٢٥١	١٩.٤٧	١.٩٢	٢٥٣	٠.٢٣	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٩.٤٣	١.٨٨			
الصبر وضبط الذات	أدبي	٢٥١	١٥.١٣	٢.٣٢	٢٥٣	٠.١٩	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٥.٠٩	٢.٢٠			
الرحمة والعطف	أدبي	٢٥١	١٦.٦١	١.٦٠	٢٥٣	٠.٣٣	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٦.٥٦	١.٦٣			
العفو والصفح	أدبي	٢٥١	١٠.٥١	١.٦١	٢٥٣	١.٢٩-	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٠.٦٩	١.٤٩			
الاحترام	أدبي	٢٥١	١٦.٨٤	١.٧٠	٢٥٣	٠.٢٠	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٦.٨١	١.٦٩			

العدل	أدبي	٢٥١	١١.٠٤	١.٣٥	٢٥٣	-٠.٤٢	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١١.٠٩	١.٢٥			
المسؤولية	أدبي	٢٥١	١٥.٥٣	١.٩٢	٢٥٣	١.٦٢	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٥.٢٦	١.٨٤			
الشجاعة	أدبي	٢٥١	١٨.٣٩	٢.٢٧	٢٥٣	-٠.٠٣	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٨.٤	٢.٠١			
الدرجة الكلية للمقياس	أدبي	٢٥١	١٢٦.٤٩	١١.٢٥	٢٥٣	٠.٢١	غير دالة إحصائياً
	علمي	٢٣٧	١٢٦.٢٩	١٠.٤٠			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته (مراقبة الله تعالى، الصبر وضبط الذات، الرحمة والعطف، العفو والصفح، الاحترام، العدل، المسؤولية، الشجاعة) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

نتيجة الفرض السادس والذي ينص على أنه: " على انه "لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعا لمتغير بلد الإقامة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعًا لمتغير **بلد الإقامة** (الأردن، العراق، المملكة العربية السعودية، اليمن، مصر)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته تبعا لمتغير بلد الإقامة

المكونات	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
مراقبة الله تعالى	بين المجموعات	٣١.١٢	٤	٧.٧٨	١.٧٦	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١١٠٤.٤١	٢٥٠	٤.٤٢		
	كلي	١١٣٥.٥٣	٢٥٤			
الصبر وضبط الذات	بين المجموعات	٢٥.٠٧	٤	٦.٢٧	١.٣١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١٢٠٠.٢٠	٢٥٠	٤.٨٠		
	كلي	١٢٢٥.٢٧	٢٥٤			
الرحمة والعطف	بين المجموعات	١٠.٦٤	٤	٢.٦٦	١.١٨	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٥٦١.٧٧	٢٥٠	٢.٢٥		
	كلي	٥٧٢.٤١	٢٥٤			
العفو والصفح	بين المجموعات	١١.١٣	٤	٢.٧٨	١.٢١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٥٧٥.١٠	٢٥٠	٢.٣٠		
	كلي	٥٨٦.٢٤	٢٥٤			
الاحترام	بين المجموعات	١٢.٦٦	٤	٣.١٦	١.١١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٧١٠.٢٦	٢٥٠	٢.٨٤		
	كلي	٧٢٢.٩٢	٢٥٤			
العدل	بين المجموعات	١٠.٦٣	٤	٢.٦٦	٢.٣٠	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٨٩.٠٧	٢٥٠	١.١٦		
	كلي	٢٩٩.٧٠	٢٥٤			
المسؤولية	بين المجموعات	١٨.٨٧	٤	٤.٧٢	١.٥١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٧٨٠.٤٨	٢٥٠	٣.١٢		
	كلي	٧٩٩.٣٥	٢٥٤			
الشجاعة	بين المجموعات	٢٠.٩١	٤	٥.٢٣	١.٠٦	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١٢٣٨.٢٣	٢٥٠	٤.٩٥		
	كلي	١٢٥٩.١٤	٢٥٤			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٦١٦.٢١	٤	١٥٤.٠٥	١.٥٣	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٥١٠١.٠٢	٢٥٠	١٠٠.٤٠		
	كلي	٢٥٧١٧.٢٣	٢٥٤			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته (مراقبة الله تعالى، الصبر وضبط الذات، الرحمة والعطف، العفو والصفح، الاحترام، العدل، المسؤولية، الشجاعة) تبعا لمتغير الدولة.

نتيجة الفرض السابع والذي ينص على أنه: " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المشاركين على مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجاتهم على مقياس الاستحقاق الأكاديمي". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس الاستحقاق الأكاديمي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢٠)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس الاستحقاق الأكاديمي

المتغيرات		مقياس الاستحقاق الأكاديمي		
		المسؤولية الخارجية	توقعات الاستحقاق	الدرجة الكلية
مقياس الذكاء الأخلاقي	مراقبة الله تعالى	-0.131**	-0.148**	-0.146**
	الصبر وضبط الذات	-0.243**	-0.230**	-0.254**
	الرحمة والعطف	-0.154**	-0.144**	-0.160**
	العفو والصفح	-0.148**	-0.135**	-0.152**
	الاحترام	-0.173**	-0.147**	-0.174**
	العدل	-0.192**	-0.171**	-0.196**
	المسؤولية	-0.266**	-0.254**	-0.278**
	الشجاعة	-0.215**	-0.202**	-0.224**
	الدرجة الكلية	-0.261**	-0.246**	-0.272**

*دالة عند مستوى (٠.٠٥)، **دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس الاستحقاق الأكاديمي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠.٢٧٢).
- تراوحت قيم معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الذكاء الاخلاقي (مراقبة الله تعالى، الصبر وضبط الذات، الرحمة والعطف، العفو والصفح، الاحترام، العدل، المسؤولية، الشجاعة) وبين مكونات مقياس الاستحقاق الأكاديمي (المسؤولية الخارجية، معتقدات الاستحقاق) بين (-٠.١٣١ و -٠.٢٦٦) وجميع هذه القيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

نتيجة الفرض الثامن والذي ينص على " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢١)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي

المتغيرات		الأداء الأكاديمي
مقياس الذكاء الأخلاقي	مراقبة الله تعالى	0.443**
	الصبر وضبط الذات	0.408**
	الرحمة والعطف	0.391**
	العفو والصفح	0.394**
	الاحترام	0.448**
	العدل	0.372**
	المسؤولية	0.422**
	الشجاعة	0.402**
	الدرجة الكلية	0.551**

*دالة عند مستوى (٠.٠٥)، **دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٥١).
- تراوحت قيم معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الذكاء الاخلاقي (مراقبة الله تعالى، الصبر وضبط الذات، الرحمة والعطف، العفو والصفح، الاحترام، العدل، المسؤولية، الشجاعة) وبين الأداء الأكاديمي بين (٠.٣٧٢ و٠.٤٤٨) وجميع هذه القيم موجبة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

نتيجة الفرض التاسع والذي ينص على أنه " لا يؤثر الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين في البحث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار، وتم التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات، وقد أشار (Stevens, 2009) الى انه في حالة العينات الكبيرة يجب عدم استخدام اختبارات الاعتدالية (لأن قيمها ستكون دائما دالة إحصائياً)، ويتم الاكتفاء فقط باستخدام معامل الالتواء والتفرطح، لذلك فقد قام الباحث بحساب قيم الالتواء (يجب أن تتراوح بين −١ و +١) والتفرطح (يجب ان تتراوح بين −٢ و +٢) للمتغيرات، حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء بين (−٠.٧٢٩، ٠.٥٥٣) وتراوحت قيم معاملات التفرطح بين (−١.٢٩١ و ١.٨٢٠)، مما يشير الى تحقق الاعتدالية الخطية للمتغيرات، وتم التحقق من مطابقة نموذج الدراسة الحالية (شكل رقم ٣)، وتم تقدير بارامترات النموذج باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood estimation (MLE)، وحقق النموذج مطابقة جيدة حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما هو موضح بالجدول ٢٢، ويوضح الجدولين ٢٣، ٢٤ القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة والغير مباشرة بين متغيرات النموذج:

جدول (٢٢)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التوسط

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة
كاي تربيع	20.84	Chi-square/degrees of freedom < 3
درجات الحرية	9	
كاي تربيع / درجات الحرية	2.32	
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.953	NFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.951	CFI ≥0.95
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي(RMSEA)	0.065	RMSEA < 0.08

جدول (٢٣)

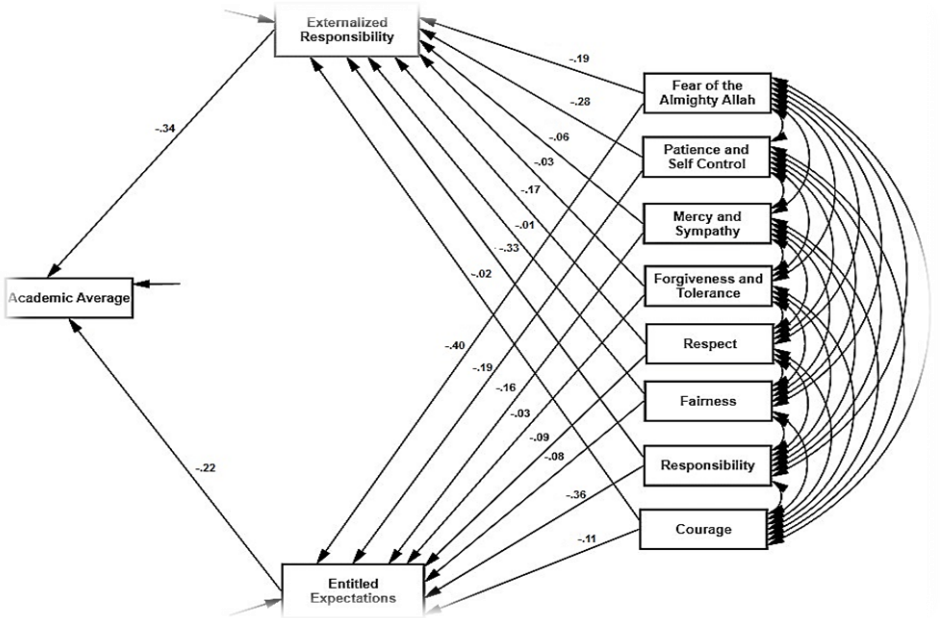
التأثيرات المباشرة لنموذج التوسط

المتغيرات			القيم المعيارية	الخطأ المعياري	Z value	P-Value
المسؤولية الخارجية	←	الأداء الأكاديمي	-0.341	0.015	-4.13	0.000**
توقعات الاستحقاق	←		-0.215	0.027	-2.09	0.037*
مراقبة الله تعالى	←	المسؤولية الخارجية	-0.123	0.171	-1.07	0.286
الصبر وضبط الذات	←		-0.236	0.144	-3.01	0.003**
الرحمة والعطف	←		-0.058	0.189	-0.58	0.560
العفو والصفح	←		-0.019	0.284	-0.18	0.859
الاحترام	←		-0.191	0.141	-2.54	0.011*
العدل	←		-0.001	0.274	-0.02	0.988
المسؤولية	←		-0.230	0.184	-2.25	0.025*
الشجاعة	←		-0.228	0.081	-3.16	0.002**
مراقبة الله تعالى	←	توقعات الاستحقاق	-0.359	0.151	-2.40	0.017*
الصبر وضبط الذات	←		-0.164	0.070	-2.94	0.003**
الرحمة والعطف	←		-0.163	0.136	-1.54	0.125
العفو والصفح	←		-0.006	0.149	-0.07	0.943
الاحترام	←		-0.100	0.102	-1.25	0.212
العدل	←		-0.082	0.155	-1.28	0.199
المسؤولية	←		-0.294	0.111	-3.25	0.001**
الشجاعة	←		-0.186	0.108	-1.32	0.187

جدول (٢٤)

التأثيرات غير المباشرة لنموذج التوسط

المتغيرات	القيم المعيارية	الخطأ المعياري	Z value	P-Value
الذكاء الأخلاقي على الأداء الأكاديمي من خلال المسؤولية الخارجية				
مراقبة الله تعالى	0.042	0.040	1.04	0.299
الصبر وضبط الذات	0.081	0.033	2.41	0.016*
الرحمة والعطف	0.020	0.032	0.62	0.537
العفو والصفح	0.006	0.035	0.18	0.855
الاحترام	0.065	0.029	2.24	0.025*
العدل	0.001	0.025	0.02	0.988
المسؤولية	0.078	0.039	2.03	0.043*
الشجاعة	0.078	0.031	2.52	0.012*
الذكاء الأخلاقي على الأداء الأكاديمي من خلال توقعات الاستحقاق				
مراقبة الله تعالى	0.077	0.030	2.58	0.010**
الصبر وضبط الذات	0.035	0.023	1.56	0.118
الرحمة والعطف	0.035	0.025	1.40	0.162
العفو والصفح	0.001	0.021	0.06	0.952
الاحترام	0.022	0.024	0.90	0.371
العدل	0.018	0.016	1.07	0.283
المسؤولية	0.063	0.025	2.53	0.011*
الشجاعة	0.040	0.048	0.84	0.401



الشكل ٣. نموذج التوسط مع القيم المعيارية

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- بالنسبة للتأثيرات المباشرة بين متغيرات البحث:

- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا بين مكونات الذكاء الأخلاقي (الصبر وضبط الذات، الاحترام، المسؤولية، والشجاعة) وبين مكون المسؤولية الخارجية لمتغير الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (-٠.٢٣٦، -٠.١٩١، -٠.٢٣٠، -٠.٢٢٨) على الترتيب، وهي قيم دالة احصائياً حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠.٠٠٣، ٠.٠١١، ٠.٠٢٥، ٠.٠٠٢) على الترتيب. كما يلاحظ وجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا بين مكونات الذكاء الأخلاقي (مراقبة الله تعالى، والصبر وضبط الذات، والمسؤولية) وبين مكون توقعات الاستحقاق لمتغير الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (-٠٣٥٩، -٠.١٦٤، -٠.٢٩٤) على الترتيب، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠.٠١٧، ٠.٠٠٣، ٠.٠٠١) على الترتيب.

ب- وجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا بين مكونات الاستحقاق الأكاديمي (المسؤولية الخارجية، وتوقعات الاستحقاق) وبين متغير الأداء الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (-٠٣٤١، -٠.٢١٥) على الترتيب، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠.٠٠٠، ٠.٠٣٧) على الترتيب.

بالنسبة للتأثيرات الغير مباشرة بين الذكاء الاخلاقي والأداء الأكاديمي Academic Average:

- وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيا بين مكونات الذكاء الأخلاقي (المسؤولية، الاحترام، الصبر وضبط الذات، والشجاعة) وبين متغير الأداء الأكاديمي، وذلك عبر بعد المسؤولية الخارجية لمتغير الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (٠.٠٧٨، ٠.٠٨١، ٠.٠٦٥، ٠.٠٧٨) على الترتيب، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠.٠١٢، ٠.٠١٦، ٠.٠٢٥، ٠.٠٤٣) على الترتيب.

وجود تأثير غير مباشر موجب دال احصائيا بين مكونات الذكاء الأخلاقي (مراقبة الله تعالى، والمسؤولية) وبين متغير الأداء الأكاديمي وذلك عبر بعد توقعات الاستحقاق لمتغير الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير المعيارية (٠.٠٧٧، ٠.٠٦٣) على الترتيب، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠.٠١٠، ٠.٠١١) على الترتيب.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث: حيث توصلت نتائج البحث الحالي إلى صلاحية مقياس الذكاء الأخلاقي لقياس الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب المراهقين في البيئة العربية؛ وتوصلت نتائج التحليل العاملي إلى وجود ثمانية مكونات للذكاء الأخلاقي في البيئة العربية هي: مراقبة الله، الصبر وضبط الذات، الرحمة والعطف، الاحترام، العفو والصفح، العدل، المسؤولية، الشجاعة. كما تميز مقياس الذكاء الأخلاقي بقدر عالٍ من الصدق والاتساق الداخلي والثبات مما يشير إلى إمكانية الوثوق به والاعتماد عليه.

- وتتفق بعض هذه المكونات مع المكونات التي توصلت إليها نتائج دراسة كل من: (Borba ,2001، حسين،٢٠٠٣؛ Lennick, & Kiel, 2005، رزق، ٢٠٠٦؛ Rodney &

Charken, 2009؛ Weinstein, 2011; الصمادي والزغلول، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢٠)؛ ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يلي:

- اتفاق بعض هذه المكونات مع المكونات التي جاءت في مقاييس الدراسات السابقة وذلك بسبب أن هذه المكونات تشترك فيها جميع الديانات السماوية والفطرة السليمة للإنسان دون تفرقة بين شخص وآخر وبين مجتمع وآخر. بينما كانت المكونات التالية (مراقبة الله تعالى، الشجاعة) مكونات تميز المقياس الحالي عن المقاييس السابقة للذكاء الأخلاقي؛ بسبب طبيعة مجتمع الدراسة المسلم، الذي يؤمن بالله تعالى رباً، ويجعله رقيباً على كل تصرفاته، ويعتقد أن الله يعلم ما تسره نفسه وما يعلنه، وأنه محاسب على أعماله يوم القيامة من خلال عقيدة الجزاء والحساب الأخروي، كذلك تبذل الأسرة في المجتمعات المسلمة بصفة عامة على ترسيخ الوازع الديني لدى أبنائها من خلال أداء الصلوات الخمس في اليوم والمحافظة عليها، وكذلك صيام شهر مضان، وقراءة القرآن، فالمراهق المسلم على صلة دائمة بالله – تعالى – طوال يومه من خلال العبادات المفروضة عليه، وهذا ما يميز المراهق المسلم عن غيره. أما خُلق الشجاعة فقد حث الإسلام عليها، وهو خلق يرتبط في الإسلام بالإيمان بالقضاء والقدر والذي يُعد أحد أركان الإسلام الستة، فكل مسلم يؤمن أن كل شيء يقع بقدر الله تعالى، وأنه مكلف ومحاسب على أعماله، وتُعد السيرة النبوية حافزاً للشباب على الشجاعة بما تتضمنه من غزوات ومعارك وفتوحات تجسد الشجاعة في الشخصية المسلمة، وهي مواقف تُسرد في الدروس العلمية وخطب الجمعة وينقلها الآباء للأبناء. كذلك تلعب العادات والتقاليد في البيئة العربية دوراً مهماً في بناء الشجاعة؛ فالمجتمع العربي يعتز بالشجاعة ويثنى عليها، فأساليب التنشئة الوالدية في المجتمع العربي تعزز تنمية الذكاء الأخلاقي لدى ابنائهم وخاصة الشجاعة؛ إذ يعمل الوالدان على تجسيد المثُل العليا لأبنائهم من حيث كيفية تقديم الاستجابات الأخلاقية المناسبة في المواقف الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، وهذا يفسر وجود هذا المكون في البيئة العربية.
- ويفسر الباحث تسمية مكونات الذكاء الأخلاقي في البحث الحالي بخلاف ما جاء في الدراسات السابقة كما يلي: أما مكون (مراقبة الله تعالى) بدلاً من الضمير الذي جاء في الدراسات السابقة؛ لأنها أعم وأشمل من الضمير، فالضمير يكون الوازع والدافع لعمل شيء أو

تركه هو الإنسان نفسه، والإنسان نفسه لا يستطيع أن يكون مثالاً أو معياراً للفعل والترك. أما مراقبة الله فيكون الفعل والترك مقترناً بمراقبة الله تعالى له وعلمه بأن الله تعالى يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور، وأن معيار الفعل والترك ما شرعه الله تعالى من حلال أو حرام أو مباح. أما مكون (الرحمة والعطف) بدلاً من العطف والتعاطف؛ لأن مفهوم الرحمة أعم، وأشمل من الرأفة والمودة والتعاطف، كما أنها تعكس الدافع من الفعل، وهو الدافع الإيماني وليس أي دافع دنيوي آخر. حيث وضح ذلك ابن أبي جمرة بقوله: "الذي يظهر أنَّ التَّراحم والتَّوادُ والتَّعاطف، وإن كانت متقاربة في المعنى، لكن بينها فرق لطيف، فأمَّا التَّراحم، فالمراد به: أن يرحم الناس بعضهم بعضًا بأخوة الإيمان، لا بسبب شيء آخر. وأما التَّوادُ، فالمراد به: التَّواصل الجالب للمحبَّة، كالتَّزاور والتَّهادي. وأما التَّعاطف، فالمراد به: إعانة بعضهم بعضًا، كما يعطف الثَّوب عليه ليقوِّيه" (ابن حجر، ١٣٧٩هـ، ٤٣٩/١٠)، كذلك مكون (العفو والصفح) بدلاً من التسامح؛ حيث يتضمن مفهوم العفو والصفح معاني إسلامية عميقة لا يتضمنها مفهوم التسامح، ويوضح ذلك البيضاوي بقوله: العفو ترك عقوبة المذنب، والصفح: ترك لومه. ويدل عليه قوله تعالى: "فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا" (البقرة: ١٠٩)، ترقيًا في الأمر بمكارم الأخلاق من الحسن إلى الأحسن، ومن الفضل إلى الأفضل) (العسكري، ٣٦٢)، أما مكون (الصبر وضبط الذات) بدلاً من ضبط الذات فلعمق المعنى ودلالته الإيمانية؛ فالصبر يتضمن معنى إيماني يرتبط بالنية والاحتساب من الناحية الشرعية؛ حيث أوضح الراغب الأصفهاني ذلك بقوله: "الصبر حبس النفس على ما يقتضيه العقل والشرع، أو عما يقتضيان حبسها عنه" (الراغب الأصفهاني، ١٤١٢هـ، ٤٧٤).

- وفي ضوء ما سبق يتضح أن مقياس الذكاء الأخلاقي الحالي قادر على الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين في البيئة العربية، وأكد صدق المقياس على جودة محتوى المقياس في قياس الذكاء الأخلاقي، وأن لديه القدرة التمييزية التي تميز بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الأخلاقي، حيث تحقق الباحث من الصدق البنائي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وكذلك تحقق من صدق المقارنة الطرفية

(الصدق التمييزي) للمقياس، وجاءت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، والذي يدل على الصدق البنائي والتمييزي لمقياس الذكاء الأخلاقي وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد أشارت النتائج إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة الثبات البنائي تراوحت بين (٠.٧١٥ – ٠.٩٣٣) وهذا معدل ثبات مرتفع مما يؤكد أن مكونات المقياس تتصف بالثبات في قياسها لمكونات الذكاء الأخلاقي. وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث فإن تمتع مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب المراهقين في البيئة العربية بمؤشرات سيكومترية عالية يسمح باستخدامه وتطبيقه على أي مشاركين من الطلاب المراهقين. كما يمكن استخدام المقياس لمعرفة مدى امتلاك الطلاب المراهقين لمكونات الذكاء الأخلاقي. ومن خلال استخدام المقياس الحالي يمكن للقائمين على العملية التعليمية الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب ومن ثم الاهتمام بدعم وتنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب المراهقين في البيئة العربية، وتوجيه الانتباه إلى الاهتمام بتهيئة بيئة تعلمية وتعليمية تكفل وتنمي مكونات الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب المراهقين.

وبالنسبة لنتائج الفروض المتعلقة بالعوامل الديموغرافية يتضح ما يلي:

بالنسبة لنتائج الفرض الرابع يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين على مقياس الذكاء الأخلاقي والمكونات (مراقبة الله تعالى، الصبر وضبط الذات، العفو والصفح، الاحترام، العدل، المسؤولية، الشجاعة) تبعاً لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين على مكون (الرحمة والعطف) تبعاً لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث.

- وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة (شحاته، ٢٠٠٨)، ودراسة الزهيري (٢٠١٣)، ودراسة (Mahasneh, 2014) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث تبعاً لمتغير النوع، كما تتفق هذه النتيجة مع نظرية كولبيرغ في النمو الأخلاقي حيث لم تشر إلى وجود فروق جنسية في مستوى النمو الأخلاقي (Donenberg & Hoffman, 1988) وتختلف هذه النتيجة أيضاً جزئياً عن نتائج دراسة (فرغلي، ٢٠١٣) ودراسة (مومني ، ٢٠١٣)، ودراسة (أبو رومي والخالدي، ٢٠١٧) و(الصمادي والزغلول، ٢٠١٩) والتي

توصلت إلى وجود فروق لصالح الإناث، وكذلك دراسة (الصبحيين وآخرون، ٢٠١٩) والتي توصلت لوجود فروق لصالح الذكور.

- ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها طبيعية ومنطقية؛ حيث أن الذكور والإناث في المجتمع المسلم يتصفون على حد سواء بمراقبة الله تعالى والعدل والصبر وضبط الذات والعفو والصفح وتحمل المسؤولية؛ فهي أخلاق حث عليها الإسلام الذكر والأنثى، فتعليمات الدين الإسلامي موجهة للذكور والإناث على السواء خاصة في مجال الأخلاق والجزاء المترتب على العمل، والأنثى في ميزان الإسلام كالرجل؛ فرض الله عليها القيام بالتكاليف الشرعية، وجعلها شريكة الرجل في المسؤولية المجتمعية، كما أن الذكور والإناث في المجتمعات العربية المسلمة يخضعون لنفس الظروف الثقافية والتنشئة الاجتماعية والأسرية، وأن تربية الذكور والإناث في البيئة العربية على مكارم الأخلاق متساوية، فالأسرة واحدة، والعادات والتقاليد والقيم الأخلاقية يتساوى فيها الذكور والإناث، كذلك المناهج التعليمية والمحتوى الدراسي واحد في البيئة العربية المسلمة في مرحلة ما قبل الجامعة، وأما وجود فروق لصالح الإناث في مكون (الرحمة والعطف) فيرجع هذا بطبيعة الحال إلى طبيعة شخصية الأنثى (الصمادي والزغلول، ٢٠١٩)؛ حيث يغلب عليها الرحمة والعطف حسب تكوينهم أكثر من الذكور، كما أنهن أكثر سعياً للحصول على التعاطف والاستحسان والحب؛ فالمشاعر والانفعالات جزء من حياتهن.

وبالنسبة لنتائج الفرض الخامس يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين على مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته (مراقبة الله تعالى، والصبر وضبط الذات، والرحمة والعطف، والعفو والصفح، والاحترام، والعدل، والمسؤولية، والشجاعة) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

- تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصبحيين وآخرون، ٢٠١٩)، و(الصمادي والزغلول، ٢٠١٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ترجع لصالح التخصص الأكاديمي، بينما تختلف عن دراسة (مومني، ٢٠١٣)، ودراسة (أبو رومي والخالدي، ٢٠١٧) والتي توصلت إلى وجود فروق لصالح التخصصات العلمية.

- ويفسر الباحث الحالي هذه النتيجة كنتيجة الفرض السابق أيضاً بأن جميع المشاركين (التخصصات العلمية والأدبية) يخضعون لنفس الظروف الثقافية والتنشئة الاجتماعية والأسرية، وأن تربيتهم في البيئة العربية على مكارم الأخلاق متساوية؛ حيث تعزز أساليب التنشئة الوالدية في المجتمع العربي تنمية الذكاء الأخلاقي لدى جميع الأفراد، وكذلك المؤسسات التربوية في كافة التخصصات. فالأخلاق في الإسلام لا تخص فئة من الناس أو تخصص معين؛ بل هي سلوك حث عليه الدين جميع الفئات من ذكر أو انثى، متعلم وغير متعلم، كبير أو صغير، ويترتب عليه جزاء أخروي يوم القيامة يشمل الجميع.

وبالنسبة لنتائج الفرض السابع يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين وذلك بالنسبة الى الدرجة الكلية للمقياس والمكونات تبعاً لمتغير بلد الإقامة.

- ويفسر الباحث الحالي هذه النتيجة أيضاً بأن جميع المشاركين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدول التي تم فيها تطبيق أداة البحث يتعرضون لنفس الخبرات والمعارف والقيم التي تشكل ذكاءهم الأخلاقي من خلال وسائل الإعلام المفتوحة للجميع، والمناهج الدراسية المتقاربة في الأهداف والمضمون، ومواقع التواصل الاجتماعي؛ مما يعمل على تقليص الفجوات بينهم في الذكاء الأخلاقي؛ كذلك تلعب اللغة العربية كلغة موحدة في البيئة العربية على توطيد القيم الأخلاقية المشتركة، كذلك تلعب سائل الإعلام المختلفة دوراً مهماً في هذه الدول لتنمية مكونات الذكاء الأخلاقي بينهم، فالقنوات منتشرة بينهم، وعلماء الدين القدوات يؤثرون فيهم على حد سواء بدون وجود حواجز؛ ومواقع التواصل الاجتماعية أكسبتهم تعاطف وترابط خاصة في بعض القضايا العقائدية والاجتماعية والإنسانية المشتركة، كذلك تلعب الظروف المتشابهة في البيئة الثقافية والاجتماعية والأسرية والتعليمية دوراً في تشكيل الذكاء الأخلاقي بين الطلاب في جميع هذه البلدان على حد سواء.

كما أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب المراهقين المشاركين في البحث.

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (Campbell et al., 2004; Greenberger et al., 2008 ;Elias, 2017; Luckett, 2017; Stiles et al., 2018) والتي أظهرت أن

الطلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع أظهروا سلوكيات غير أخلاقية مثل الغش، وعدم الأمانة الأكاديمية، والعدائية، والسيطرة، وصعوبة العلاقات مع الآخرين، وتعمد الإيذاء، والطمع، والعدوان، وزيادة الصراعات بين الطلاب والمعلمين والنرجسية.

- ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي بأن الذكاء الأخلاقي يتضمن الخوف من الله ومراقبته ومن ثم يُعد ضابطاً لسلوك الفرد في عدم مطالبته ما لا يستحقه، كما يتضمن الذكاء الأخلاقي العدل واحترام الآخرين ومنهم المعلمين وإدارة المدرسة، وكذلك يتضمن تحمل المسؤولية والوازع الديني واحترام الآخرين وضبط الذات والعفو والصفح، وكلها خصائص ترتبط سلباً بالاستحقاق الأكاديمي المرتفع، أي أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الأخلاقي كلما انخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث إن ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع يظهرون سلوكيات غير أخلاقية، مثل: عدم احترام المعلمين، وعدم الالتزام بالقواعد المدرسية، الاعتراض على الدرجات بطريقة غير محترمة، مغادرة الفصل دون موافقة المعلم ، التحدث عبر الهاتف، التهرب من المسؤولية الشخصية. وهذا ما أكده كل من (Chowning & Campbell, 2009; Reysen et al.,2020) من أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر مع سلوكيات الطلاب الغير أخلاقية التي ترتبط بالعملية الدراسية، ومنها: النوم في قاعة الدراسة، والاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا بطريقة تعوق عملية التعلم، ووقاحة السلوك وخاصة مع المعلم، والمحادثات الجانبية مع الآخرين، ومغادرة القاعة بدون تصريح، والرد على التليفون، وإظهار الملل، والغضب.
- كما يمكن تفسير هذه النتيجة في أن معتقدات ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع غير أخلاقية بسبب التنافسية وأفكار الفوز بأي ثمن وطريقة حتى لو لجأ الطالب إلى الخداع والغش، ومن ثم يتضاءل الذكاء الأخلاقي لديهم، كما أن ذوي الذكاء الأخلاقي يتميزون بالصدق والتواضع وسمات الشخصية الإيجابية وهذا ما يفتقده ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع وهذا ما أكدته دراسة (Bonaccio et al., 2016; Bertilet al., 2019) من وجود علاقة سالبة بين المتغيرين.

كما أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب المراهقين المشاركين في البحث.

- تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من صالح (٢٠١٤)؛ دراسة محمد (٢٠٢٠)؛ Beheshtifar et al.,2011; Hoseinpoor & Ranjdoost ,2013; بينما تختلف عن نتائج دراسة المخلافي (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الأخلاقي والمعدل الأكاديمي.
- ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي إلى أن ذوي الذكاء الأخلاقي يتميزون بسمات المسؤولية والمثابرة والعفو وهي سمات تسهم في تركيز الطالب واندماجه الأكاديمي كما أوضح ذلك (عبد اللطيف، ٢٠٢٠)؛ مما ينعكس إيجاباً على الأداء الأكاديمي للطالب، كما أن الذكاء الأخلاقي ومكوناته قد يجعل الطلاب أكثر حرصاً على إنجاز المهام الأكاديمية؛ حيث يتميز ذوو الذكاء الأخلاقي المرتفع بالضمير والرقابة الذاتية واحترام الوقت، الأمر الذي يزيد من قدرة الإنسان على إنجاز مهامه الأكاديمية بإتقان، واحترام وقته والمهام المكلف بها، وهذا بدوره يسهم في تنمية الأداء الأكاديمي، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الذي يلعبه الذكاء الأخلاقي في تنمية الدافعية الأكاديمية مما يسهم في تنمية الأداء الأكاديمي لدى الطلاب وهذا ما أكدته دراسة (Weber et al., 2016)

كما أسفرت النتائج عن توسط الاستحقاق الأكاديمي بين الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب المراهقين المشاركين في البحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

- بالنسبة للتأثيرات المباشرة السلبية للذكاء الأخلاقي في الاستحقاق الأكاديمي: يمكن تفسيره بأن الذكاء الأخلاقي يشكل سلوك الطالب الأكاديمي وينعكس على ممارساته الأكاديمية، فالطلاب ذوو الذكاء الأخلاقي المرتفع لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية، ومراقبة الله تعالى، واحترام الآخرين، والمثابرة، والدافعية الذاتية، وضبط الذات، وهي سمات تسهم في خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي المبني على التنصل من المسؤولية، والتوقعات غير الواقعية التي لا

تقابل الجهود المبذولة، وعدم احترام المعلمين وإدارة المدرسة، وممارسة السلوكيات غير الأخلاقية داخل قاعة الدراسة.

- بالنسبة للتأثيرات المباشرة السلبية للاستحقاق الأكاديمي في الأداء الأكاديمي: يمكن تفسيره في أن الاستحقاق الأكاديمي ينطوي على الفتور والكسل والعزوف عن بذل أي مجهود من الطلاب، فهو اعتقاد راسخ لدى الطالب بأنه يستحق أشياء أكثر مما يستحقه غيره، ولا ينبغي عليه السعي أو بذل الجهد للحصول على ما يريد، ومن ثم ينعكس ذلك على أدائه الأكاديمي فيصبح منخفضاً، كما يتضن الاستحقاق الأكاديمي مستوى منخفض من المسؤولية وتوقعات غير واقعية من المدرسة مما يسهم في خفض الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع؛ كما أن من خصائص ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع: الشعور بالإحباط، وعدم بذل الجهد في التعلم، التشويش على المتعلمين، والتأخر في الحضور، ومغادرة الفصل مبكراً، والنوم أثناء الدرس، والمحادثات الجانبية، كل هذه الممارسات تسهم في خفض الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، كما أن الاستحقاق الأكاديمي يُعد من أهم المشكلات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب وتقودهم إليها الانخراط في سلوكيات غير مرغوب فيها، مثل: عدم الاحترام والغضب والعدوان من خلال المواقف التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة (Jeffres, et al., 2014) من ارتباط الاستحقاق الأكاديمي سلباً بالأداء الأكاديمي، وأوضح Kurtyilmaz (2019, 315) أن الاستحقاق الأكاديمي يُعد من أهم المشكلات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب سلباً، من خلال الانخراط في سلوكيات غير مرغوب فيها، مثل: عدم الاحترام والغضب والعدوان في المواقف التعليمية.
- بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة الموجبة للذكاء الأخلاقي في الأداء الأكاديمي: وتعد هذه النتيجة منطقية للتأثير السلبي المباشر على الاستحقاق الأكاديمي، ثم التأثير السلبي للاستحقاق الأكاديمي على الأداء الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك من أن الذكاء الأخلاقي يسهم في ضبط سلوك المتعلمين أخلاقياً داخل قاعة الدرس، وتحميلهم مسؤولية تعلمهم، وضبط معتقداتهم حول ما يستحقونه، ومن ثم ينعكس ذلك على أدائهم الأكاديمي إيجاباً، كما يرتبط الذكاء الأخلاقي إلى حد كبير بالقدرة المعرفية للفرد، وأنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا

بين الذكاء الأخلاقي وتحصيل الطلاب، وأن الذكاء الأخلاقي يسهم في توجيه وإدارة سلوكيات التعلم والتفكير على نحو جيد لدى الطلاب أثناء عملية التعلم، كما أن من خصائص ذوى الذكاء الأخلاقي المرتفع: المثابرة واحترام الوقت والدافع للإنجاز الأكاديمي والاندماج الأكاديمي والتي يمكن أن تسهم في زيادة الأداء الأكاديمي لدى الطالب.

توصيات البحث: في ضوء ما سبق، يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

- الكشف عن الطلاب المراهقين ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع في المدارس وتحصينهم فكرياً وأخلاقياً من خلال تنمية الذكاء الأخلاقي لديهم عن طريق البرامج الإرشادية وورش العمل.
- حث القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية على تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين من خلال توظيف المناهج الدراسية وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية والإرشاد التربوي في العملية التعليمية.
- حث الباحثين في مجال الذكاء الأخلاقي على الاستفادة من المقياس الحالي ومكوناته لملائمته للبيئة العربية المسلمة.
- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى جميع الفئات الأخرى في البيئة العربية المسلمة، مثل: مرحلة الروضة، والمرحلة الابتدائية، وطلاب الجامعة.

بحوث مقترحة:

- برنامج إرشادي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي وتنمية التحصيل الدراسي..
- نمذجة العلاقات بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي والأمانة الأكاديمية والتحصيل الدراسي.
- البنية العاملية للاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن حجر، أحمد بن علي أبو الفضل. (١٣٧٩هـ). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة.
- أبو رومي، رهام جميل؛ والخالدي، جمال. (٢٠١٧م). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس والكلية لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥، (١٧)*، ١١٥ – ١٢٦.
- حسانين، السيد الشبراوي أحمد، و عبدالواحد، إبراهيم سيد أحمد. (٢٠٢٠م). نمذجة العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٨٨)*، ٣٤٧ – ٣٨٧.
- حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٣م). *تربويات المخ البشري*. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٥م). *مدرسة الذكاءات المتعددة*. الطبعة الأولي، غزة: دار الكتاب الجامعي.
- خليفة، عبدالحكم سعد. (٢٠٢٠م). مهارات تدبر القرآن الكريم والذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الإسلامية (دراسة تنبؤية). *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٨٨)*، ٥٣٨-٥٩٤.
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. (١٤١٢هـ). *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق: صفوان عدنان الداودي، الطبعة الأولى، دمشق: دار القلم.
- رزق، محمد عبد السميع. (٢٠٠٦م). الذكاء الأخلاقي في علاقته بخصائص الوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٦٠ ، ٣– ٥.
- الزهراني، محمد رزق الله. (٢٠٢٠م). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٨٦)*، ٧٨٧ – ٨٤٤
- الزهيري، محسن. (٢٠١٣م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *دراسات تربوية، (٦)*، ٩– ٣٨.

- شحاته، أيمن ناجح (٢٠٠٨م). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- الشريف، غادة عبد الباقي. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج قائم على نظرية بوربا لتنمية بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٢٥)*، ٦٢٨ – ٦٥٥.
- الشواورة، غيث بسام مقبل؛ والصرايرة، أسماء نايف سلطي. (٢٠١٧م). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتمثل العاطفي لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- صالح، مسعد عبد العظيم. (٢٠١٤م). دراسة لمكونات الذكاء الاخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، (٢٨)*، ٣٨١ – ٤٣٠.
- الصبحيين، علي موسى سليمان؛ القضاة؛ محمد، العنزي؛ عبد الله قريطان، الضيدان؛ الحميدى محمد؛ وهيلات، مصطفى قسيم محمد. (٢٠١٩م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ١٢، (٤٠)*، ١٠٧ – ١٣٢.
- الصمادي، ولاء زايد؛ والزغلول، رافع عقيل. (٢٠١٩م). *القدرة التنبؤية للهوية الأخلاقية والذكاء الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٨م). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ٣٤(١٠)*، ٣٣٦ – ٤٠٦.
- الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٢٠م). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج*، ٧٧، ١ – ٣٦.
- عبد اللاه، سحر محمود محمد. (٢٠٢٠م). الذكاء الأخلاقي في علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٣)*، ٥٩٦ – ٦٣٦.
- عبد اللطيف، سلامة رجب سلامة. (٢٠٢٠م). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٥ (١٨٧)*، ٣٥٣ – ٣٨٢.
- عبدالعزيز، أسماء فتحي أحمد. (٢٠٢١م). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٢* (٢٢) ، ١٨٢ – ٢١٢.

- عبداللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٢٣)*، ٩٣ – ١٥٤.
- العتوم، عدنان. (٢٠٠٤م). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عرابي، محمد عباس. (٢٠١٦م). الذكاء الأخلاقي وتنميته لدى الأطفال. *مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، ٥٣ (٦١٣)*، ٨٢ – ٨٣.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (د.ت). *الفروق اللغوية*. حققه وعلق عليه: محمد إبراهيم سليم، القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.
- العمار، فوزية قاسم؛ ومحمد، إسماعيل حسانين. (٢٠١٤م). من أخلاق الاسلام: دراسة سيكومترية لمقياس الصفات الخلقية للشخصية المسلمة على عينة من طلبة الجامعة الاسلامية العالمية ماليزيا. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،٢٦، (٢)*، ٤٠٧ – ٤٢٩.
- العنبر، عبد الحميد سليمان؛ والخالدي، طارق عوده (٢٠١٩م). *أثر الذكاء الأخلاقي على سمعة الجامعات الأردنية الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت.
- فرغلي، جمعة فاروق. (٢٠١٣م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢، (١٥٤)*، ٧٧– ١٠٣.
- الفقهي، محمد بن على. (٢٠٠٥م). *المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية دراسة مسحية على المقيمين في دور التربية الاجتماعية في المرحلتين المتوسطة والثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- قاسم، سالي صلاح عنتر (٢٠١٠م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا وأثر برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي على تشكيل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (١٧)*، ١٩٧ – ٢٢٦.
- لطفي، ميرا ابراهيم؛ غنيم، محمد عبد السلام؛ وعبد الغفار، محمد العميرى. (٢٠٢٠م). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقى للأطفال من (٩–١٢) سنة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢٦ (مارس)*، ١٠٧–١٤٤.

- الليثي، سامح جمال؛ النجيري، معتز المرسى؛ وعبدالعال، السيد محمد. (٢٠١٥م). فاعلية برنامج قائم على المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد، (١٧)*، ٢٥٤ – ٢٨١.
- محمد، أحمد محمد السجري. (٢٠٢٠م). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالغش الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية الأزهرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- محمود، سماح محمود. (٢٠١٦م). النموذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٦)*، ٦٩ – ١٠٩.
- المخلافي، محمد عبده أحمد. (٢٠٢٠م). الذكاء الأخلاقي للطلاب اليمنيين الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقته بأدائهم الأكاديمي. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المركز القومي للبحوث غزة، ٤* (١)، ١٦٨ – ١٧٩.
- منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠٠١م). *علم نفس النمو. الإسكندرية*: مركز الإسكندرية للكتاب.
- مومني، عبد اللطيف عبد الكريم. (٢٠١٣م). مستوى الذكاء الأخلاقى وعلاقته بمتغيرى الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية فى منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ١١، (١)*، ١٧ – ٣٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Achacoso, M. (2002). *What do you mean my grade is not an A? An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- Aldarabah, I., Almohtadi, R., Jwaifell, M., & Salah, R. (2015). Evaluating the Moral Intelligence of the Late Childhood (9-12) Years in Jordan: Al-Karak Governorate Case. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *5*(1), 108-118.
- Alhadabi, A., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Al-Harthy, I., Alrajhi, M., & AlBarashdi, H. (2020). Modelling parenting styles, moral intelligence, academic self-efficacy and learning motivation among adolescents in grades 7–11. *Asia Pacific Journal of Education*, *39*(1), 133-153.
- Barbara, A. (2013). *The use of short-term group music therapy for female college students with depression and anxiety*. Arizona State University.
- Beheshtifar, M., Esmaeli, Z., & Moghadam, M. N. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, *43*(1), 6-11.
- Bertl, B., Andrzejewski, D., Hyland, L., Shrivastava, A., Russell, D., & Pietschnig, J. (2019). My grade, my right: linking academic entitlement to academic performance. *Social Psychology of Education*, *22*(4), 775-793.
- Blincoe, S., & Garris, C. P. (2017). Challenging the assumption of a Western phenomenon: Academic entitlement in Saudi Arabia. *The Journal of Experimental Education*, *85*(2), 278-290.
- Bonaccio, S., Reeve, C., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. *Personality and Individual Differences*, *102*, 211-216.
- Borba, M. (2001). *Building Moral intelligence, the seven Essential virtues that teach kids to do the right think*. San Francisco: Jassey - Bass.

- Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. *Curriculum Review, 42(7),* 23- 30.
- Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education, 15*(3), 353-365.
- Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., & Bushman, B. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment, 83*(1), 29-45.
- Carollo, T. (2020). *Measuring the impact of academic entitlement in first-year college students*. Unpublished Doctoral dissertation, California State University, San Bernardino
- Chowning, K., & Campbell, N. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 982-997.
- Coles, R. (1997). *The Moral Intelligence of Children*. New York, NY, us; Random House.
- Coles, R. (2001). *Lives of Moral Leadership: Men and Women Who Have Made a Difference.* W. W Norton & Company.
- Coles, R. (2007). *It's Complicated: The American Teenager*. New York: Random House.
- Daughters, S.; Gorka. S.; Matusiewiez, A. & Anderson, k. (2013). Gender Specific Effect of Psychological Stress and Cortisol Reactivity on Adolescent Risk Taking. *Journal of Abnormal Psychology, 41, (5),* 750 – 758 .
- Delucchi, M., & Korgen, K. (2002). We're the customer-we pay the tuition": Student consumerism among undergraduate sociology majors. *Teaching sociology, 30*(1), 100-107.
- Donenberg, G. & Hoffman, L. (1988). Gender Differences in Moral Development. *Journal of Sex Roles, 18 (11),* 701- 717.

- Elias, R. (2017) Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. *Journal of Education for Business, 92*(4), 194-199.
- Elliott, S.; Kratoch, M.; Cook, J. & Travers, J. (2000*). Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Boston: McGraw Hill.
- Fard, S. (2012). Ethical leadership and moral intelligence. *Arabian Journal of Business and Management Review, (OMAN Chapter), 2(5),* 103-108.
- Fromuth, M. E., Bass, J. E., Kelly, D. B., Davis, T. L., & Chan, K. L. (2019). Academic entitlement: Its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education, 22*(5), 1153-1167.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goldman, Z., & Martin, M. (2014). College Students' Academic Beliefs and Their Motives for Communicating with Their Instructor. C*ommunication Research Reports, 31*(4), 316-328.
- Goodboy, A., & Frisby, B. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies*, 65, 96-111.
- Gotschall, N. P. (2016). *Teaching in the entitlement age: Faculty perceptions regarding student academic entitlement behavior*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(10), 1193-1204.
- Griffiths, J.; Sharkey, D. & Furlong, J. (2009). *Student engagement and positive school adaptation*. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in schools (p. 197–211). Rutledge / Taylor & Francis Group.
- Gullickson, T. (2004). *The moral intelligence of children, how to raise a moral child*. New York: Bantam Books.
- Hoseinpoor, Zahra and Ranjdoost, Shahram(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),3356 -3361.

- Hosseini, S.; Khalili, H.; & Nazemipour, B. (2013). The effect of managers' moral intelligence on business performance. *International Journal of Organizational Leadership, 2(2),* 62-71.
- Jackson, D., Singleton-Jackson, J., & Frey, M. (2011). Report of a measure of academic entitlement. *American International Journal of Contemporary Research, 1*(3), 53-65.
- Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 78*(6), 1-9.
- Jelic, M. (2012). The impact of ethics on quality audit results. *International Journal for Quality research, 6 (4)*, 333-342.
- Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and no millennial college students. *Psychology in the Schools, 57*(4), 572-582.
- Kelly, C. (2021). *Professors' Perceptions of Academic Entitlement and Student Consumerism*. Doctoral dissertation, Lindenwold University.
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications
- Kopp, J., & Finney, S. (2013). Linking academic entitlement and student incivility using latent means modeling. *The Journal of Experimental Education, 81*(3), 322-336.
- Kopp, J., Zinn, T., Finney, S., & Jurich, D. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44*(2), 105-129.
- Kurtyilmaz, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 314-351.
- Lennick, D; & Kiel, F. (2005). *Moral Intelligence Enhancing Business performance and leadership success*. Wharton school publishing.

- Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"? Evidence for a distinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement. *Journal of Adolescence, 34*, 521-529.
- Luckett, M., Trocchia, P. J., Noel, N. M., & Marlin, D. (2017). A typology of students based on academic entitlement. *Journal of Education for Business, 92*(2), 96-102.
- Mahasneh, A. (2014). The level of moral competence among sample of Hashemite university students. *Canadian Social Science, 10(1)*, 159.
- Nobahar, N., & Nobahar, M. (2013). A study of moral intelligence in the library staff of Bu-Ali Sina University. *Advances in Environmental Biology, 7*(11), 3444-3448.
- Park, N.; & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College & Character, 4*, 1-10.
- Park, N.; & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College & Character*, 4, 1-10.
- Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017). I Bought My Degree, Now I Want My Job!" Is Academic Entitlement Related to Prospective Workplace Entitlement? *Innovative Higher Education,* 42, 3-18.
- Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (2020). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 22*(2), 186-204.
- Rodney, H. C., & Charken, R. H. (2009). Moral Intelligence in the Schools. In *annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit, MI*.
- Sessoms, J., Finney, S., & Kopp, J. (2016). Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time? *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49, 243-257.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stiles, B. L., Pan, M., LaBeff, E. E., & Wong, N. (2017). the role of academic entitlement in college cheating: A comparison between China and the United States. *Research in Higher Education Journal*, 33.

- Stiles, B., Wong, N., & LaBeff, E. (2018). College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement. *Deviant Behavior, 39* (7), 823-834.
- Taylor, J. M., Bailey, S. F., & Barber, L. K. (2015). Academic entitlement and counterproductive research behavior. *Personality and Individual Differences,* 85, 13–18.
- Wasieleski, D. T., Whatley, M. A., Briihl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic entitlement scale: Development and preliminary validation. *Psychological Research,* 4, 441–450.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies,* 1(17), 341–355
- Weinstein, B. (2011). *Ethical intelligence: Five principles for untangling your toughest problems at work and beyond*. New World Library.
- Zhu, L., & Anagondahalli, D. (2018). Predicting Student Satisfaction: The Role of Academic Entitlement and Nonverbal Immediacy. *Communication Reports, 31*(1), 41-52.