الـذكاء الأخلاقي وعلاقتـه بمهارة حـل النزاعات لـدى طلبة جامعة الملك سـعود في ضوء بعض المتغيرات

د. علي موسى الصبحيين [*,1]
أ.د محمد القضاة [2]
د. الحميدي الضيدان [3]
د. عبدالله قريطان [4]
أ.د. مصطفى هيلات [5]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك – قسم علم النفس – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية
[2] كلية التربية – قسم علم النفس – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية
[3] كلية التربية – جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية
[4] كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود – المملكة العربية السعودية
[5] كلية التربية – جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
* عنوان المراسلة: ali_mas200@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء متغير الجنس، ونوع الكلية (علمي، إنساني)، والمستوى الدراسي، والكشف عن إمكانية التنبوء بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي. وقد شملت عينة الدراسة (360) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات جاءا بدرجة منخفضة، كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقا في الذكاء الأخلاقي لصالح الذكور، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود لنوع الكلية، أو المستوى الدراسي. كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0. 01 بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات. كما أشارت النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة (أبعاد الذكاء الأخلاقي: القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، مهارة حل النزاعات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

Moral Intelligence and its Relation to Conflict Resolution Skill among King Saud University Students in the light of some Variables

Abstract:

The aim of the present study was to identify moral intelligence and its relation to conflict resolution skill among King Saud University students in the light of gender, the type of college (sciences or humanities) and the study level. Furthermore, this study attempted to find out whether it is possible to predict the conflict resolution skill among students of King Saud University (KSU) by their score on the moral intelligence scale. The sample of the study consisted of (360) students from KSU. The researchers used the correlative and comparative descriptive method. The findings of the study indicated that the score of the moral intelligence and conflict resolution skill was low. In addition, the findings showed that there was a difference in moral intelligence in favor of males, while there were no statistically significant differences in the moral intelligence based on the type of college or the study level. The study findings also revealed that there was a statistically significant correlation at the level of 0.01 between moral intelligence and conflict resolution skill. It was also found out that independent variables (dimensions of moral intelligence: sympathy, conscience, recognition of emotions & moral imagination) contribute to predicting the overall skill of conflict resolution.

Keywords: conflict resolution, moral intelligence, KSU, KSA.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

المقدمة:

تصدر الذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence) منزلة متقدمة مقارنة مع أنواع الذكاءات الأخرى؛ لما له من أهمية في توجيه وضبط سلوك الفرد وتصرفاته. وقد عرّف Coles (2007) الذكاء الأخلاقي: بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، ويتجلى ذلك في قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مدروسة واعية تعود بالنفع، والفائدة على الفرد وعلى المحيطين به، ولذلك فإن الذكاء الأخلاقي يتطلب من الفرد التمييز بين الصواب والخطأ بعد استيعاب الموقف وفهمه، والأخذ بعين الاعتبار أفكار الآخرين، وضبط الدوافع الخاطئة، والإلتزام بالقيم، والنواهي والأوامر، وتقبل آراء ووجهات نظر الآخرين وأخذها بعين الاعتبار.

وعرّفت Borba (2001) الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وتشكيل قناعات أخلاقية راسخة؛ مما ينعكس على تصرفات الفرد وسلوكه والعمل بموجبها بصورة سليمة، وتضم هذه القدرة سمات حياتية، منها : الإحساس بآلام الآخرين وإدراكها، وضبط الذات، وكف الدوافع عن الإساءة وعن النوايا السيئة، وتأجيل التعزيز وإرضاء النفس، وعدم التسرع والتريث في إصدار الأحكام على الآخرين، والعمل على مراعاة الفروق بين الأفراد وتقبل الآخرين، والتفريق بين الخيارات الأخلاقية وغير الأخلاقية، وردع الظلم والوقوف مع المظلوم، والعمل على تقديم المساعدة للآخرين، وتقدير الآخرين واحترامهم، والحكم على تصرفات الفرد من خلال قناعات ومواقف مبنية على القيم والمعايير الأخلاقية.

وكذلك يأتي سلوك حل المنازعات وإدارة الصراع (Conflict) في مقدمة موضوعات اهتمام الباحثين في علم النفس بشكل عام، وفي مجالي الإرشاد النفسي والمدرسي بشكل خاص؛ لما له من أثر على الفرد في الجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية والصحية، فالفرد الذي تضعف لديه مهارة حل النزاعات، والصراعات في مواقف المنازعات يميل إلى التشاحن والوقوع في النزاعات والمشاجرات، وتضعف لديه القدرة على تلافي المشكلات،كما يضعف لديه القدرة على التفكيرفي النتائج، ويميل إلى البعد عن التقييم السليم للموقف المتنازع عليه، وتضعف لديه عملية تحليل المواقف والقضايا المشكلة؛ مما يؤدي إلى وضع وتبني استراتيجيات غير فعالة في حل النزاعات (Zartman, 2002).

ولا تخلو الحياة من النزاعات التي قد تنشأ عن أسباب كثيرة شخصية، واجتماعية وسلوكية، أو قلة معلومات، أو الإحباط أو سوء التفاهم بين الأفراد، ولذلك لابد من امتلاك مهارات حل النزاعات وإدارة المشكلات، والتعامل السليم مع المواقف المشكلة بين الأفراد بمهارة معرفية تسير في خطوات منظمة تهدف للوصول بالفرد إلى حالة من الاتزان، والقدرة على مواجهة المواقف والخروج منها بمهارة عالية دون إيذاء للنفس والآخرين (Madden & Madden, 2001).

وقد أثار الذكاء الأخلاقي اهتمام الباحثين والدارسين على مر التاريخ من شتى حقول المعرفة المختلفة، كالفلسفة وعلم النفس والأديان وعلم الاجتماع وغيرها، لما للذكاء الأخلاقي من أهمية خاصة في حياة المجتمعات وأثر في سلوك أفرادها، ويشير Coles (2007) إلى أن الذكاء الأخلاقي عملية مستمرة تستمر على مدى حياة الفرد، بحيث يقوم الفرد بإضافة أعداد كبيرة من القيم الأخلاقية والإنسانية والمهارية لمخزونه الأخلاقي، من خلال التأثر بالبيئة المحيطة من حوله، بما فيها من الأصدقاء والمعلمين والمعارف، ومن خلال ما يتعلمه وما يقرأه من كتب، وقصص وما يلاحظه، وما يتفاعل معه في محيطه الثقافي والاجتماعي، ومن خلال الثقافة المجتمعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها ومن خلال خبرات النزاع وإدارته مع الآخرين يتعلم الفرد، ويكسب الخبرة كيف يدير النزاعات مع الآخرين،كما يتعلم أساليب التعامل معها.

وللذكاء الأخلاقي منزلة رفيعة بين أنواع الذكاءات الأخرى. ويرى Coles (2007) أنه إذا امتلك الفرد جميع أنواع الذكاءات الأخرى، ولكنه فقد الذكاء الأخلاقي فإنه يصبح خارجاً عن الضوابط الأخلاقية للمجتمع، ولكن بامتلاكه للذكاء الأخلاقي، فإنه يعمل على ضبط جميع الذكاءات الأخرى المعرفية، والانفعالية والاجتماعية، لما له من أهمية في توجيه وضبط الذكاءات والسلوكات الأخرى التي يقوم بها الأفراد، وقد أشار بارتال BarTal (المشار إليه في قطامي، 2009) إلى مجموعة من القدرات المعرفية التي

تُسهم في تطور السلوك الأخلاقي، من مثل: التعامل مع البدائل المتعددة، والتنبؤ بنتيجة السلوك، وفهم نوايا الآخرين، والتعرف إلى حاجات الآخرين، والتفكير بشكل أخلاقي، والمشاركة الوجدانية، والتنظيم الذاتي.

وتؤكد Borba (2001) على إمكانية تعليم وتدريب الأطفال على مهارات الذكاء الأخلاقي في مرحلة مبكرة من عمرهم على الرغم من أنهم لا يملكون في المراحل العمرية المبكرة القدرات المعرفية للتعامل مع المنطق الأخلاقي المعقد، وعلى الأهل الإنتباه للذكاء الأخلاقي حيث يستجيب الطفل في عمر ستة أشهر، وبصورة فورية لحزن الآخرين، ويتشارك معهم عاطفياً، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن أولياء الأمور يرتكبون خطأً كبيراً حين ينتظرون حتى سن السادسة، أو السابعة من أجل غرس المهارات الأخلاقية، وهم بذلك يعرضون أبناءهم إلى اكتساب عادات وسلوكات سلبية.

وحول مكونات الذكاء الأخلاقي، فقد تعددت الأسس النظرية التي بحثت في مكوناته؛ فقد عددتها Borba (2001) في سبعة مكونات، هي: التمثل العاطفي، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة. وفي المقابل يرى Coles (2007) أنّ للذكاء الأخلاقي أربعة مكونات تتمثل بما يلي:

1. القلب الطيب (Sympathetic): حيث يقوم الفرد صاحب القلب الطيب، أو الإنسان الطيب بعمل كل ما هو مطلوب منه دون تذمر وشكوى، بدقة واجتهاد ودون مراوغة، وله شخصية مستقلة ومبادئ واضحة، وتطابق أقواله أفعاله.
2. الضمير (Conscience): ويشكل الضمير بوصلة الفعل الأخلاقي والصوت الداخلي الذي يستمع لأصوات الآخرين، والذي يوجه الأفراد نحو ما يجب فعله، وما يجب تجنبه، فهو الطاقة التي تعمل على ضبط الانفعالات والسلوكات، والتحكم بها وتوجيها الوجهة الصحيحة نحو الهدف المنشود.
3. تنظيم وإدراك الانفعالات (Recognize emotions): حيث يشير إلى استبصار ووعي الموقف الأخلاقي المشاهد أو المسموع، أي اختيار الفرد مما يخزنه ومما يلاحظه، أو يراه أو يسمعه من أقوال، فهو يدرك ويعي انفعالات الآخرين، ويتذوق القيم والمعايير الأخلاقية من خلال الملاحظة للمواقف المختلفه، وعلى العكس من ذلك، فإذا فقد الفرد الوعي وإدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين، فسيجد صعوبة في ضبط انفعالاته وفي تعامله مع الآخرين.
4. الخيال الأخلاقي (Moral imagination): إذ يشير إلى السلوك، أو التصرف الأفضل للموقف المتخيل نتيجة لما تم تخزينه في الخيال الأخلاقي، ويرى Coles أن الأفراد يعرفون وينمون خلاصة السلوكات الأخلاقية من خلال شخصيات النماذج، ويمكن تنمية الخيال الأخلاقي من خلال كتابة مواضيع الإنشاء، والمقالات، والشعر، والقصص، والتي بدورها تعمل على تشغيل خيالهم الأخلاقي في مواقف متخيلة. وأشار Lennick وKiel (2006) إلى أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة ذهنية تعمل على تحديد كيفية تطبيق المبادئ الإنسانية العالمية على القيم والأهداف والأفعال الشخصية، وتتطلب النجاحات الشخصية والتنظيمية المستدامة كفاءة أخلاقية، وتتمثل هذه الكفاءة بالتطبيق النشط للذكاء الأخلاقي، ويمكن للفرد من تطوير وتعزيز كفاءته الأخلاقية طوال فترة حياته، وعندما يتعلق الأمر بالسلوك الأخلاقي في مكان العمل، يمكن للمؤسسات، بل ويجب عليها أن تخلق بيئات تعمل في إطارها النزاهة والمسؤولية والتعاطف والمغفرة، مما ينعكس على سيادة الذكاء الأخلاقي في المؤسسة، والمؤسسة الذكية أخلاقيا تعمل على نشر ثقافة القيم الجديرة بالاهتمام، ويتصرف أعضاؤها باستمرار بطرائق تتماشى مع تلك القيم.

ويرى الباحثون – من خلال دراستهم – أن الذكاء الأخلاقي وإدارة حل النزاعات مفهومان يسيران بالفرد في نفس الاتجاه، حيث يزود الذكاء الأخلاقي وإدارة حل النزاع الفرد بالتبصر بمواقف النزاع والتصرف بإيجابية، مما يجعله يعبر عن ذاته ومشاعره بطريقة سليمة يحافظ عليها من الاعتداء والامتهان، ويعطي نفسه القدرة على تسوية الخلافات وتقييم المواقف المشكلة ومنع تفاقمها، ووضع حد لها بطريقة توفيقية بين الطرفين بحيث تحقق مصالحهما؛ و يشعر الطرفان بالتكيف والسعادة والشعور بالاعتزاز بالنفس، ويعطيهما الثقة بالذات وتقديرها دون إيذاء للآخر، أو الاعتداء على حقوقه من خلال احترامه، وإبداء

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

مشاعر الود والتسامح معه مع القدرة على التمييز بين الصواب، والخطأ بعد فهمه واستيعابه، والالتزام بالقيم الخلقية والنواهي والأوامر، والتصرف وفق نظام الأخلاق والفضائل المقبول دينياً واجتماعياً في البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهذا هو الذكاء الأخلاقي،كما يرى الباحثون أيضا بأن الذكاء الأخلاقي يوجه الفرد لإدارة حل الصراع بطريقة إيجابية من خلال أساليب التعاون، والتفاهم مما يحقق الفائدة لجميع الأطراف.

حل النزاع (Conflict Resolution):

تنوعت تعاريف مفهوم النزاع بين معاني وألفاظ مختلفة، ولكنها تعكس حالة التوتر وعدم الاتفاق بين الأطراف. ويعرف مساد (2001) النزاع: بأنه حالة من التوتر تبدأ ذاتية لدى طرف أو أطراف، وتتطور وتتوسع وفقا لأسبابها، ونتيجة لتغذيتها من آخرين، كما تنحصر وتخف حدتها نتيجة سرعة التدخل، وحسن نوايا المتدخلين، والأسلوب أو النهج المتبع في التعامل مع النزاع. وتعرف الأشهب (2004) النزاع: بأنه حالة يختلف فيها شخصان أو أكثر على شيء ما قد يكون اختلافا في الرأي أو المشاعر، أو الحاجات أو المعتقدات. والنزاع كما يرى Braman (1999) هو موقف تنافسي يأمل كل طرف فيه أن يكون في وضع لا يناسب أمنيات الطرف الآخر وتطلعاته. ويعرف Jones وKmitta (2000) مهارة حل النزاع تعريفا عاماً: بأنها القدرة على القيام بسلوكيات مناسبة، تعزز الإصلاح بين الأفراد المتنازعين دون أن تسبب أذى، والنزاع هو عجز شخص أو أكثر على الاتفاق على أمر معين، ويمكن توصيفه أيضا بأنه ضعف الاتفاق، أو الإجماع على الأهداف بين طرفين أو أكثر وتحويلهم من حالة التوافق إلى حالة من التوتر والتصادم. ويخلص الباحثون إلى أن النزاع ظاهرة اجتماعية يومية عادية نتيجة لاختلاف الأفراد عن بعضهم البعض في سماتهم النفسية والشخصية والاجتماعية، كما لا يبلغ أحد الكمال في سلوكه وتصرفه، ولهذا فإن الاختلاف والتناقض أمر عادي لا مفر منه، فكثيرمن الأفراد يختلفون في آرائهم واحتياجاتهم واهتماماتهم غيرأن النزاع والصراع ينبغي أن لا يترافق مع تلك الاختلافات السابقة، بل يجب أن نتحاور ونتفاهم وأن نكون قادرين على العيش معاً بانسجام ونتعاون معاً دون إيذاء لبعضنا البعض نتيجة اختلافنا، دون شعور بالكراهية والخوف وسوء التفاهم، وانقطاع التواصل والمبالغة في الاختلاف، وهذا كله يجعل الأفراد يشعرون بضعف الأمن والشعور بالخطر على سلامتهم النفسية والجسدية. ويرى الباحثون أن مفهوم النزاع يختلف عن الصراع، فالنزاع مرحلة سابقة مباشرة للصراع، ويعبرعنه بأنه مناوشات أولية دون احتكاك، ويؤدي إلى حالة من التوتر وعدم الرضا بين الطرفين المتنازعين، ولكن إذا استمرت حالة النزاع، فإنها تدخل مرحلة الصراع.

فوائد حل النزاع:

أشار Longaretti وEnglish (2005) إلى أن هناك عدة فوائد للنزاع، خاصة في المراحل الأولى من العمر، حيث تتمثل هذه الفوائد بما يلي:

- يجعل الطلبة على استعداد للتعامل مع المشكلات المختلفة التي تواجههم خارج أسوار المدرسة.
- إنه يجعل الطلبة أكثر قدرة على التعبيرعن ذواتهم وفهم أنفسهم.
- إنه يكسب الطلبة مهارات عديدة، مثل التفكير الإيجابي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.
- إنه يكسب الطلبة مهارات العمل الجماعي والتفاعل وجها لوجه، والمحاسبية والمسؤولية الفردية، والتأمل ومهارات الاستماع والمشاركة، وقد بينا أن هناك أنواعا عدة للنزاع تشمل ما يلي:

النزاع الداخلي: وهي تلك النزاعات التي تحدث داخل الفرد، وتتعلق بالقرارات التي يجب على الفرد أن يتخذها بخصوص الأهداف الشخصية، واستغلال الوقت، وبخصوص الأخلاقيات.

1. النزاع بين الشخصي: وهي أكثر وضوحاً، وتكون بين شخصين، أو أكثر عندما لا يستطيعان أن يتوصلا إلى اتفاق حول هدف، أو موضوع ما.
2. النزاع داخل المجموعة الواحدة: وتحدث هذه النزاعات بين الأفراد والأعضاء من نفس المجموعة، سواء كانت هذه المجموعة فريقا أو عائلة أو حزبا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

3. النزاعات بين المجموعات: وتحدث هذه النزاعات بين مجموعات مختلفة عن بعضها البعض بغض النظر عن حجمها، سواء كانت (صفوفا، أو فرقا، أو أحزابا أو منظمات ...).

مصادر النزاع ومسبباته: أشار Fisher،Ury وPatton (1991) إلى مجموعة من الأسباب التي تقف وراء حالة النزاع، وتعد المصادر الرئيسية للنزاع، وتتمثل بما يلي:

- نزاع العلاقات: ويحدث نتيجة وجود عواطف سلبية قوية، ومفاهيم خاطئة، وضعف في الاتصال، أو سلوكيات سلبية متكررة، وتؤدي هذه المشكلات إلى ما يطلق عليه نزاعات غيرواقعية، أو غيرضرورية، نظراً لإمكانية حدوثها في ظل عدم وجود موارد محدودة أو أهداف متناقضة.
- نزاع المعلومات: ويحدث عندما يكون هناك نقصا في المعلومات الضرورية لاتخاذ قرارات صائبة، أو في حال تقديم معلومات خاطئة أو في حال هناك تضارب في المعلومات المتوفرة، أو في حال عدم الاتفاق بخصوص تلك المعلومات.
- نزاع المصالح: وتحدث تلك النزاعات عندما تكون هناك احتياجات متضاربة، وقد تكون تلك الاحتياجات فعلية أو مدركة، من مثل المال والموارد المالية...).
- نزاع القيم: وتحدث في حال تضارب نظم المعتقدات الحقيقية أو المدركة (المعنوية)، والقيم هي المعتقدات التي يستخدمها الناس لإعطاء معنى لحياتهم، حيث توضح القيم ماهو الشيء الجيد من الشيء السيء، والصح من الخطأ، والعدل من الظلم، وتنشأ نزاعات القيم عندما يحاول بعض الأفراد إجبار مجموعة من الناس على مجموعة من القيم.

مناهج تحليل النزاع:

هناك مجموعة من المقاربات، أو مناهج لتحليل مواقف النزاع يمكن عرضها كما يلي (Burton, 1990):

1. منهج هارفارد (The Harvard Approach): ويُركز هذا المنهج على الاختلاف بين المواقف من جهة والمصالح من جهة أخرى، ويجادل هذا المنهج في أنه يمكن حل النزاع عندما يركز الفاعلون على المصالح بدلاً من المواقف، وعندما يعملون على تطوير معايير مقبولة من طرف الجميع للتعامل مع هذه الاختلافات.
2. منهج الاحتياجات الانسانية (The Human NeedsTheory): حيث يرى هذا المنهج أن أسباب النزاع تكمن في مجموعة من الاحتياجات الإنسانية العالمية التي لم يتم إرضاؤها، وهي تدعو لتحليل تلك الاحتياجات، والتواصل بشأنها، والعمل على إرضائها من أجل حل النزاع.
3. منهج تحويل النزاعات (The Conflict Transformation Approach): ويرى هذا المنهج أن النزاع إما أن يكون تفاعلاً بناءً، أو تفاعلاً هداماً destructive، وذلك حسب الطريقة التي يتم من خلالها التعامل مع النزاع، أو الطريقة التي يتم من خلالها العمل على تحويل النزاع. وينظر إلى النزاع حسب هذا المنهج على أنه طريقة تفاعل للطاقات، ويتم التركيز على الإدراكات المختلفة والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تبنى فيه الحقيقة، ويسعى التحويل البناء للنزاع إلى تقوية الفاعلين، ودعم التعارف والاهتمام المتبادل بينهم.

ويرى Barker (2003) إلى أن سوء التكيف الشخصي، والاجتماعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً وايجابياً بمهارات حل النزاع والمشكلات لدى الفرد. ويرى Madden وMadden (2001) أن تعلم مهارات حل النزاع تسهم في تحسين الكفاءة الاجتماعية التي تتضمن ضبط الانفعالات، وتقييم الذات وتقبل الآخرين بطريقة إيجابية، وتسهم في تنمية قدرة الفرد على التفكير السليم في تطوير العلاقات الاجتماعية التي تعد أساسية لتكيفه.

ويورد عدد من الباحثين (Fisher *et al.*, 1991; Burton, 1990; Rosenberg, 2002) عدداً من استراتيجيات التعامل مع مواقف النزاع، ومنها: استراتيجية التعرف على مواقف النزاع، حيث يتم توجيه الانتباه إلى حجم المشكلة، ودرجة انفعال أطرافها، والتعرف إلى الانفعالات الأساسية الستة من أجل تحديد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

إمكانية تطبيق الآلية، والمهارة المناسبة لحل المشكلة، من مثل: الحزن، أو السعادة، أو الخجل، أو الغضب، أو الدهشة، أو الخوف، وهناك العديد من الاستراتيجيات ذات الأهمية للتعامل مع مواقف النزاع، منها:

1. المبادرة بالحديث: ويقصد به البدء بالكلام مع الأطراف، والحديث بطريقة متفاوته بين الجد، والفكاهة كوسيلة لتلطيف الأجواء، ويكون الهدف هو امتصاص غضب كل من الأطراف،كوسيلة لفهم النزاع وأسبابه.
2. مواجهة ضغط الأطراف المتخاصمة: وتعني مقاومة ضغط الأطراف المتخاصمة باستخدام مهارات الرفض والتهدئة، ونفي الأفكار التي تعمل على زيادة درجة وحدة النزاع.
3. التعامل مع خيبة الأمل: وهي تطبيق استراتيجية إدارة الغضب للتعامل مع خيبة الأمل، وزيادة الدافعية لتغيير استجابة الغضب من خلال التفكير بالنتائج المترتبة على السلوك.
4. التجنب: وهي تعكس الذاتية ودرجة متدنية من التعاون، ولهذه الاستراتيجية ارتباط بالانسحاب، والهروب من مواجهة النزاع.
5. التعاون والتوفيق: وهنا تعتمد هاتان الاستراتيجيتان على التعاون بدرجة عالية، وفيه يحاول الفرد أن يعمل مع الطرف الآخر على إيجاد حل مقبول يلبي حاجة الطرفين.
6. الاسترضاء: وهي تتصف باهتمام متدن بالنفس، واهتمام كبير بالآخرين، حيث يتابع الفرد اهتمامات الآخرين على حساب اهتمامه هو.

ويرى Cain (2005) أن البيئة تلعب دوراً جوهريا في حل النزاع، فعلى الرغم من أن البيئة الصفية الإيجابية تجعل التعاون والاحترام يتدفقان بسهولة في جو الإرادة الحرة والنشاط العفوي، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود النزاعات بشكل طبيعي بين الطلبة، فالأطفال لديهم ميول طبيعية لتحقيق مصالحهم الخاصة، ويدركون المصلحة الجماعية من خلال التوترات الاجتماعية الشائعة في الحضارة الإنسانية، وتوفر البيئة الصفية فرصًا للطلبة لفهم الصراعات المتكررة ونادرة الحدوث، وفهم تساوي الفرص والعدالة.

وتمثل النزاعات الناشئة في الفصول الدراسية جانباً من جوانب النظام الاجتماعي الذي يجب على المؤسسات التربوية رعايته والاهتمام به، ومثلما تقدمت الحضارة الإنسانية وأنشأت أنظمة للحكم والعدالة، كذلك الفصول الدراسية، حيث إن مشاركة الطلبة في هذه العملية يمنح الطالب الفرص ليرى أن حقوقه، ومصالحه الفردية تتعارض أحيانًا مع حقوق، ومصالح المجموعة، وبهذا يتم تسهيل التطور الأخلاقي حيث ينمو إدراك الطفل من منظور ذاتي إلى منظور النظام الاجتماعي، والأطفال الذين يختبرون بيئة الفصل الدراسي التي تحترم الفردية ويتعلمون الحفاظ على المصالح الفضلى للجماعة يحصلون على مهارات قيّمة في بناء نظام سلام اجتماعي.

ويرى الباحثون أن هناك الكثيرمن الاستراتيجيات المستخدمة في حل النزاعات من مثل: التجنب، والهيمنة، والتكامل، والتسوية، وحل المشكلات، واستخدام الحواجز، وتدريب الحساسية، وتركز تلك الاستراتيجيات على رفع قدرات، ومهارات الأفراد والجماعات على فهم أنفسهم وعلى فهم الآخرين، وتنمية القدرات الخاصة بالتعامل مع النزاعات، ويلجأ إليها المرشد، أو الأخصائي النفسي حسب حالة الأطراف المتنازعة وطبيعة المشكلات التي يعانون منها، ومتغيرات أخرى.

الدراسات السابقة:

يمكن عرض الدراسات السابقة في جانبين هما: الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي وعلاقتة ببعض المتغيرات، والدراسات التي تناولت حل النزاع وعلاقته ببعض المتغيرات.

الأول: الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي، وعلاقتة ببعض المتغيرات:

هناك عدد من الدراسات التي رجع إليها الباحثون في موضوع الذكاء االأخلاقي ومنها دراسة الطائي (2010)، حيث قامت بدراسة هدفت إلى قياس درجة امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة للذكاء الأخلاقي،

وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من صفوف المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد، واستخدمت الباحثة مقياس Borba (2000) للذكاء الأخلاقي الذي يتكون من سبع فضائل، هي: التعاطف، والضمير، والتحكم الذاتي، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل. وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي،كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود لجنس الطالب، ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة شحاته (2008) إلى الكشف عن طبيعة العلاقات بين الذكاء الأخلاقي وبعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من الصفوف الثانوية في محافظة المنيا بجمهورية مصر العربية، وأشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس (ذكور، وإناث)، كما أشارت إلى عدم وجود ذات دلالة إحصائية تعزى لمنطقة سكن الطالب (ريف، ومدينة) بين الطلاب.

وأجرى Norcia (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الدماغ في ديناميكية البيئة من خلال التوازن بين الذكاء الأخلاقي، والتفاعل الاجتماعي للفرد في المجتمع، وقد تكونت عينة الدراسة من (278) فرداً، وقد أشارت نتيجة الدراسة إلى أن الذكاءات الأخلاقية والاجتماعية والنفسية والعقلية تتطلب قدرات ومهارات اجتماعية لكي يمكن تفعيلها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي، والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات، نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية.

وهدفت دراسة الزوايدة (2012) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي يعتمد نموذج Coles (2010) في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مدارس العاصمة عمّان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما.

وهدفت دراسة فرغلي (2013) التعرف إلى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين، وقد شملت العينة (100) طالب وطالبة من طلبة التعليم الأساسي من مدارس القاهرة منهم (50) من الذكور، و(50) من الإناث، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة (التعاطف، والضمير، والحكمة الخلقية، والاحترام، والتسامح) باستثناء بعد العدالة وبعد الصحة النفسية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة عدا بعد الاحترام.

وقام الزهيري (2013) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي لدى عينة مكونة من (306) طلاب وطالبات من طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد، وقد تم استخدام مقياسي الذكاء الأخلاقي، والصحة النفسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مستوى مرتفعا من الذكاء الأخلاقي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس، إضافة إلى أنها أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح الاجتماعي تعود لسبب الجنس، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي، حيث إن الطلبة ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع لديهم درجات عالية من التسامح الاجتماعي.

وهدفت دراسة عبد الله (2014) إلى الكشف عن الذكاء الأخلاقي، وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، وشملت عينة الدراسة (566) طالباً (من المرحلتين الأساسية والعليا (التاسع والعاشر - والأول الثانوي)، وأشارت أبرز النتائج إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي (فضيلة الضميروالتعاطف) جاء بمستوى مرتفع، و درجة متوسط في باقي الفضائل الأخلاقية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال فضيلة التعاطف باختلاف الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وبحثت دراسة كل من Mirkamali، Vaezi وTabar (2014) العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وقيادة الفريق لدى الموظفين في جامعة طهران، وقد ضمت عينة الدراسة (350) موظفاً تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط كلا من الذكاء الأخلاقي كان بدرجته الكلية وجميع أبعاده، وقيادة الفريق كان أعلى من المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي لأعضاء الفريق وفعاليتهم في الأداء.

وقام Mahasneh (2014) بدراسة للكشف عن الكفاءة الأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة في الأردن، واختار الباحث عينة عشوائية عددها (909) طلاب وطالبات، وطبق عليهم مقياس الكفاءة الأخلاقية المكون من الأبعاد الثلاثة : الصدق، وإدارة الانطباعات الحسنة تجاه الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة الهاشمية يتمتعون بدرجة متوسطة على مقياس الكفاءة الأخلاقية ككل، وعلى الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي لصالح السنة الدراسية الرابعة مقارنة بالسنة الأولى، والثانية والثالثة، وإلى عدم وجود فروق تعزى للجنس.

وقام مومني (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الأغوار الشمالية في الأردن، وبيان أثر متغيري الجنس وفرع التعليم الثانوي، وقد شملت عينة الدراسة (408) طلاب وطالبات، وقد أشارت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي على جميع الأبعاد، باستثناء بعد التعاطف الذي حصل على مستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأبعاد (الضمير، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل) تعزى للجنس، لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الدرجة الكلية، وجميع الأبعاد للذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم الثانوي، ولصالح طلبة الفرع العلمي.

وأجرى كل من أبو رومي والخالدي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية بحسب وجهة نظرهم، وبيان أثر متغيري الجنس ونوع الكلية والتفاعل بينهما في درجة الذكاء الأخلاقي، ولتحقيق ذلك قام الباحثان ببناء مقياس لمظاهر الذكاء الأخلاقي تكوّن من مجالات سبعة، وتم توزيعه على عينة عشوائية بلغت (453) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة الزيتونة يمتلكون درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي، وذلك على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وفروق أخرى لمتغير نوع الكلية، وذلك لصالح الكليات العلمية مقارنة بالكليات الإنسانية، كما أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل ما بين متغيري الجنس ونوع الكلية، وذلك لصالح الكليات العلمية مقارنة بالإنسانية في مجالات ثلاثة هي: الحياء، والاحترام، والتعاطف، وكذلك لصالح الإناث مقارنة بالذكور في المجالات الثلاثة الأنفة ذاتها.

الثاني: الدراسات التي تناولت حل النزاع وعلاقته ببعض المتغيرات:

درس كل من Chen، Wang، Yang وLiu (2018) الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية بإدارة النزاع، إذ سعت للكشف عن علاقة إدارة النزاع، وعدم الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية، وارتكاب التنمر الإلكتروني بين المراهقين، وقد شملت عينة الدراسة (649) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية الصينية (الذين تتراوح أعمارهم بين 11 - 19 سنة، 48 % من الإناث). وأظهرت النتائج أن عدم الالتزام الأخلاقي ارتبط إيجابيا مع سلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقين، كما ارتبطت الهوية الأخلاقية بعلاقة سلبية مع سلوك ارتكاب التنمر الإلكتروني، وأن عدم الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية توسط العلاقة بين إدارة الصراع وارتكاب الأفراد للتنمر الإلكتروني، وعلاوة على ذلك فإن الهوية الأخلاقية توسطت العلاقة بين إدارة الصراع وارتكاب الأفراد للتنمر الإلكتروني في حال عدم الالتزام الأخلاقي.

وهدفت دراسة أمبوسعيدي والسعدية (2016) إلى تقصي اتجاهات وممارسات معلمات العلوم والرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع، وقد تكونت عينة البحث من (208) معلمات، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم مقياس اتجاه نحو حل النزاع، واختبار لمواقف تربوية يظهر فيها نزاع بين الطلبة، وقد أشارت نتائج البحث إلى أن معلمات العلوم والرياضيات لديهن بشكل عام اتجاهات إيجابية نحو استخدام أساليب حل النزاع، وأظهرت الدراسة أن أكثر الأساليب استخداما هي على الترتيب، أسلوب التعاون، ثم المنافسة، وأخيراً التجنب.كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة ومكان وجود المدرسة (الريف أو المدينة)، ووجود أبناء لدى المعلمة من عدمه في استخدام أساليب حل النزاع.

وأجرى أبو الخير (2011) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاه المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غزة التعليمية وأساليب حل النزاعات المستخدمة لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلم الذي يستخدم نمط التجنب يوصف بالمعلم الفوضوي، ويظهر هذا النمط لدى المعلمين ضعاف الشخصية، وغير القادرين على القيام بالسلوك اللازم لتقويم التلاميذ، أما نمط المعلم المتعاون فهو النمط الديمقراطي الذي يوفر التفاعل الإيجابي بين الطلاب، مما يساهم في حل المشكلات، ويعمل على تنمية الجوانب الإيجابية لديهم.

وقام الضلاعين (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس الكرك، استند البرنامج إلى نظرية العلاج السلوكي المعرفي، وقسمت عينة الدراسة المكونة من (51) طالباً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتعرضت المجموعة التجريبية (26) طالبا للبرنامج الإرشادي، وتم جمع البيانات من خلال استخدام ثلاثة مقاييس، هي: البرنامج الإرشادي، ومقياس توكيد الذات لراتوس (1978)، ومقياس حل النزاعات، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات توكيد الذات، ومهارة حل النزاعات.

وقام كل من عبد الهادي وأبو جدي (2011) بدراسة هدفت إلى تقدير التمثل العاطفي على التنبؤ بسلوك حل النزاع لدى عينة من طلبة الصف العاشر (383) طالباً وطالبة في مدارس العاصمة عمان، طبق الباحثان مقياس التمثل العاطفي، ومقياس حل النزاع الذي يشتمل على خمسة مجالات: (القوة، وحل المشكلات، والحلول الوسط، والانسحاب، واللطف). وأظهرت النتائج أن سلوك التعاون وحل المشكلات في حل النزاع أكثر السلوكات شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر، وأقل السلوكات شيوعاً هي التنافس والقوة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن زيادة الإحساس بالألم الشخصي يقلل من سلوك القوة، ويزيد من استخدام سلوك اللطف في مواقف النزاع، وأن الزيادة في الاهتمام العاطفي يقابله زيادة في استخدام أساليب حل المشكلات، واللطف، والانسحاب في مواقف النزاع.

وأجرت الهادي (2009) دراسة هدفت إلى معرفة الميول لحل النزاعات عند الطلبة الموهوبين بمدارس الخرطوم، وشملت الدراسة (225) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الميل لحل النزاع لدى الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ميول الطلبة الموهوبين نحو حل النزاعات جاء بمستوى مرتفع، كما أظهر الطلبة الموهوبون اهتماما بطرائق وأساليب حل النزاع بشكل مرتفع (أكثر من غيرهم)، وابتعادهم عن مواقف النزاع وعدم المشاركة فيها.

وقامت الأشهب (2004) بدراسة للكشف عن أثر برنامج توسط الرفاق على مفهوم الذات والعدوان المدرك وحل المشكلات ومهارات التوسط والمعتقدات حول النزاع، وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس عمّان، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة من طالبات المرحلة الأساسية، واستخدمت الباحثة مجموعة مقاييس لجمع البيانات، ومنها: مقياس مفهوم الذات، ومقياس العدوان المدرك، ومقياس حل المشكلات، ومقياس مهارات التوسط، ومقياس المعتقدات حول النزاع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية على كل من مقاييس مفهوم الذات، والعدوان المدرك، وحل المشكلات، ومهارات التوسط، والمعتقدات حول النزاع، وأظهرت النتائج أن حجم الأثر في كل من المقاييس الخمسة كان موجبا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وبعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، يمكن القول إن بعض الدراسات تناولت الذكاء الأخلاقي، وبعض المتغيرات ذات العلاقة، من مثل دراسات هدفت للقيام ببناء برنامج إرشادي وبيان أثره في تنمية الذكاء الأخلاقي، أو التعرف إلى مستوى الذكاء الأخلاقي، وعلاقته بالجنس، ومكان السكن، وفرع التعليم، أوعلاقته بالتفاعل الاجتماعي، أو العلاقة بالصحة النفسية أوالسعادة أوالتسامح، ومجموعة أخرى تناولت مهارات حل النزاع، وأنماط حل النزاع والاستراتيجيات المستخدمة، وبعض الدراسات كانت لدى طلبة المدارس، والبعض الآخر كان لدى المعلمين، وقد أكدت الدراسات أهمية مهارات إدارة النزاع في نجاح الفرد في بناء العلاقات الاجتماعية، والحياة المدرسية والوظيفية والشخصية، والتفاعل مع الآخرين وتحقيق الأهداف والتكيف المدرسي. وبعض الدراسات قامت ببناء برنامج مثل دراسة الضلاعين (2011) والأشهب (2004)، وقد كانت الفئة الأخرى من الدراسات قد تناولت متغير التمثل العاطفي لدى الطلاب العاديين، ودراسة أخرى تناولت معرفة الميول لحل النزاعات، ودراسة أخرى تناولت إدارة النزاع والالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية (Yang *et al.*, 2018) في حين أنَّ أي من الدراسات السابقة – في حدود مسح الأدب –لم تتناول العلاقة بين المتغيرين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات، والدراسة الحالية تتميز عن جميع الدراسات السابقة المحلية، والعربية والأجنبية بتناولها بحث العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات، لدى طلبة جامعة الملك سعود، وإجمالاً استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تبرير مشكلة الدراسة، وفي الأدب النظري وفي اختيار أدوات الدراسة وتفسير النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد البيئة الجامعية من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي في حياة الطالب، إذ تلعب دورا أساسيا في تكوين شخصيته وتحديد مستقبله، وأن دور الجامعة في هذا السياق هو العمل على توفير مناخ دراسي سليم وإيجابي، ويعمل على تنمية قدرات أفرادها وتحفيزهم، وإيجاد بيئة تفاعلية يتم من خلالها التفاعل السليم بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب ومدرسيهم، ويأتي في مقدمة أنواع الذكاءات التي تحرص الجامعات على تنميتها في سلوك طلابها الذكاء الأخلاقي، وهو متغير مهم في العلاقة بالتوافق الاجتماعي، والتمتع بالصحة النفسية والتسامح (الزهيري، 2013؛ فرغلي، 2013).

ومع التطور التكنولوجي السريع وانتشار القيم المادية بين الأفراد يلاحظ في بعض الأحيان ممارسات غير أخلاقية بين الطلبة كالغش، والمشكلات السلوكية، وإثارة الشغب بين الطلاب وفي بعض الأحيان بين الطلاب والمعلمين، كما يلاحظ في أحيان أخرى ضعف القيم الأخلاقية، وتأثيرها في سلوك الطلاب؛ ولعل ذلك يرجع لعوامل التنشئة وأساليب الرعاية الوالدية التي كان يمارسها الوالدان مع الأبناء، فقد ينتشر الكذب بين الأفراد الذين تلقوا نمطا من الرعاية المتسلطة (عبد ربه، 1997؛ عبد الله، 2002)، أو لعوامل ذات علاقة بالمدرسة وأساليب المعلمين في الضبط أو في التدريس (عرايفي، 2012)، فالأفراد الأكثر تمتعا بالذكاء الأخلاقي هم الأقدر على استخدام المهارات وأساليب حل النزاع الإيجابية، وهم قادرون على مواجهة التحديات الاجتماعية ومنها النزاعات (Norcia, 2010).

إن مهارة حل النزاعات من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتمتع بها الفرد السوي والمتمتع بالصحة النفسية في مرحلة مبكرة في حياته، فالفرد الذي يمتلك مهارات حل النزاعات يمتلك القدرة والمعرفة على بناء العلاقات الاجتماعية في الحياة المدرسية والوظيفية والشخصية، ويتفاعل مع الآخرين ويقوم بتحديد أهدافه، ويتكيف مع البيئة المدرسية بعكس الآخر الذي يتبنى أساليب سلبية في حل النزاع (Turner,Conkel,Reich,Trotter, &Siewart,2006).

تحرص كلية التربية في جامعة الملك سعود على أن تضع مجموعة من المواصفات لخريجيها حيث يأتي في مقدمة تلك المواصفات الإلتزام الأخلاقي للطالب بالقيم الإسلامية، بما في ذلك أخلاقيات المهنة، فأعطت لهذه المواصفة أولوية خاصة نظراً لأهميتها، وتحاول هذه الدراسة بشكل أكثر تحديداً فحص العلاقة النظرية بين الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملكً سعود، ويتأتي ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

- ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود؟
- ما مستوى امتلاك مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير نوع الكلية (علمي – إنساني)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟
- هل يمكن التنبؤ بدرجة مهارة حل النزاعات من خلال درجات طلبة جامعة الملك سعود على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستويات الذكاء الأخلاقي ومهارات حل النزاعات لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى الفروق في الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس، ونوع التخصص، والمستوى التحصيلي، والكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء الأخلاقي في مهارة حل النزاعات لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في الجانبين: النظري والتطبيقي وذلك كما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية الدراسة من بحثها وتحليلها لموضوع الذكاء الأخلاقي الذي أثار – على الدوام – اهتمام الأفراد والأديان والباحثين في مختلف التخصصات الفلسفية والنفسية والاجتماعية، لما له من أثر في سلوك الأفراد وعاداتهم، ولا يزال موضع اهتمام الباحثين والدارسين، ومثار التساؤلات والدراسات فيما بينهم.
- كما تأتي أهمية الدراسة أيضاً من تناولها موضوع مهارة حل النزاعات لما له من أهمية في تمتع الفرد بالصحة النفسية، والتفاعل الإيجابي السليم والتكيف النفسي في البيئة التي يعيش فيها، والتعامل من خلالها مع الآخرين من حوله.
- كما يمكن من خلال الدراسة الحالية التعرف إلى اتجاه العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات.
- وكذلك تنبع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية الفئة المستهدفة، وهي عينة من الشباب السعودي الجامعي بمدينة الرياض، ومن ضرورة التعرف إلى مستوى كل من الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات في هذه المرحلة، في ظل قلة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين هذين الموضوعين، في حدود علم الباحثين.

الأهمية التطبيقية:

- يتوقع أن توفر نتائج الدراسة ما يمكن أن يوجه الباحثين من القيام به في مجال إعداد البرامج الإرشادية في موضوعي الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات.
- من المتوقع – بناءً على نتائج الدراسة – تقديم مجموعة من التوصيات حول تنمية الذكاء الأخلاقي، ومهارات حل النزاعات، وكذلك الخروج بمقترحات، وقد تستثير العديد من الأبحاث والدراسات المستقبلية في موضوعي البحث.

مصطلحات الدراسة:

- الذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence): يشير إلى قدرة الفرد على التمييز بين الصح والخطأ من

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

أقوال وأفعال وانفعالات، وبما يمكن الفرد من اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالنفع عليه، وعلى مجتمعه (Coles, 1997). وعرفه قطامي (2009) بأنه القدرة على التمييز بين الصواب، والخطأ بعد فهمه واستيعابه، والالتزام بالقيم الخلقية والنواهي والأوامر. ويعرفه الباحثون بأنه قدرة الفرد على التصرف وفق الأوامر، والأخلاق والفضائل، بما هو مقبول دينيا، واجتماعياً في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

ويعرّف إجرائياً وفقاً لمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعده الزوايدة (2012) وأبعاده (بعد القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي).

- المهارة (Skill): عرّف طه (1993) المهارة بأنها السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين، وهو يشمل كافة أنواع الأنشطة، سواء كانت حسية أم ذهنية، أم اجتماعية، كالمهارة في إقامة العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها.
- مفهوم حل النزاع (Conflict Resolution): يعرّف مساد (2001) النزاع بأنه حالة من التوتر تبدأ ذاتية لدى طرف أو أطراف، وتتطور وتتوسع وفقا لأسبابها، ونتيجة لتغذيتها من آخرين، كما تنحصر وتخف حدتها نتيجة لسرعة التدخل، وحسن نوايا المتدخلين، والأسلوب أو النهج المتبع في التعامل مع النزاع. وتعرّف الأشهب (2004) النزاع بأنه حالة يختلف فيها شخصان، أو أكثر على شيء ما قد يكون اختلافاً في الرأي أو المشاعر، أو الحاجات أو المعتقدات.

ويعرف إجرائياً وفقاً لمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس حل النزاع الذي أعده الضلاعين (2011)، ومجالاته (الانسحاب، واستراتيجية تلطيف الأجواء، والإكراه، والمساومة، والتعاون).

حدود الدراسة:

- تم إجراء هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:
- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات، وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.
- الحدود المكانية (البعد المكاني): طبقت هذه الدراسة على طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، ممن يقيمون في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية (البعد الزماني): طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من للعام 1438 / 1439هـ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وذلك لملاءمته لمشكلة الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

طبقت الدراسة على (360) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الملك سعود، وتم اختيارهم بطريقة متيسرة من مختلف المراحل الدراسية والكليات، وتراوحت أعمارهم بين (18 - 26) سنة، بمتوسط وانحراف معياري (M=21.55، SD=3.67)، وفيما يتعلق بالجنس، فقد بلغ حجم أفراد العينة من الذكور (170) بنسبة 47.22 %، و(190) من الإناث بنسبة 52.78 %، كما في الجدول (1):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ونوع التخصص

الكلية / النوع	إنساني	علمي
ذكر	80	90
أنثى	105	85
المجموع	185	175

يوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ونوع التخصص، حيث بلغ عدد الذكور (170) طالبا منهم تخصص إنساني (80) طالباً، وتخصص علمي (90) طالباً، وكان مجموع الإناث (190) طالبة منهن (105) طالبات تخصص إنساني، و(85) طالبة تخصص علمي، وبلغ مجموع أفراد عينة الدراسة الكلي (360) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة :

تم في الدراسة الحالية استخدام أداتين وفقا لما يلي:

أولا: مقياس الذكاء الأخلاقي:

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي المستند إلى نموذج Coles (1997)، والذي طوره للبيئة العربية الزوايدة (2012)، وتم استخدامه أيضا في دراسة هيلات وظاظا والقضاة والصبحيين (2017)، وقد تبنى الباحثون استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية لحداثته واستخدامه على عينات مشابهة من حيث الخصائص وبيئة التطبيق، كما أن المقياس مستند إلى نظرية Borba (2001)، التي تم الانطلاق منها كنظرية في متغير الذكاء الأخلاقي، كما أنه يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة.

وقد تكون المقياس من (38) فقرة تتوزع إلى أربعة أبعاد، هي (أبعاد القلب الطيب، الضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي)، وتتبع كل فقرة سلم تقدير لفظي خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وذلك بإعطاء دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة)، وبناء على ذلك فإن أعلى درجة للمقياس (190)، وأدنى درجة للمقياس (38)، وتم التحقق من أدلة الصدق للمقياس في صورته الأصلية من قبل هيلات وآخرون (2017) من خلال صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بقياس معاملات الارتباط بين بنود المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وما بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين بنود المقياس والمقياس ككل، وبين الأبعاد بعضها البعض، وقد تراوحت بين (0.66 - 0.85)، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائياً. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادته (Test – Retest) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، ثم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.73 - 0.77)، وللمقياس الكلي (0.82)، كما تم حساب معامل الثبات أيضا بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (0.84 - 0.87)، وللمقياس ككل (0.89)، وجميعها مؤشرات صدق وثبات جيدة، ولأغراض الدراسة الحالية فقد تم تأكيد ثبات المقياس من خلال معامل كرونباخ الفا، وقد كانت مؤشراته جيدة (Cronbach's α=.91).

ثانيا: مقياس حل النزاع:

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الضلاعين (2011)، والذي طوره وفقا لمقياس Zaretsky (2004)، ويتكون المقياس من (42) فقرة، تتوزع إلى (5) أبعاد هي: الانسحاب واستراتيجية تلطيف الأجواء، والإكراه، والمساومة، والتعاون، وتتبع كل فقرة سلم تقدير لفظي خماسي (دائما، وغالبا، وأحيانا، وقليلا، ونادرا)، وذلك بإعطاء دائما (5) درجات، وغالبا (4) درجات، وأحيانا (3) درجات، وقليلا (درجتان)، ونادرا (درجة واحدة)، وبناء على ذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (210) درجات، وأقل درجة هي (42).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وتم التحقق من أدلة الصدق للمقياس في صورته الأصلية من قبل الضلاعين (2011) من خلال صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس، والبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد بعضها البعض، وقد تراوحت بين (0.36 - 0.80)، وقد كانت جميع الفقرات دالة إحصائيا، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.77)، كما تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (0.74 - 0.88)، وللمقياس ككل (0.84)، وجميعها مؤشرات صدق وثبات جيدة. ولأغراض الدراسة الحالية، فقد قام الباحثون بتأكيد ثبات المقياس من خلال معامل الفا لكرونباخ، وقد كانت مؤشراته جيدة (Cronbach's α=0.87).

إجراءات الدراسة:

قام فريق البحث بتوزيع المقياس على أفراد الدراسة في جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016 - 2017م، وقد تم تقديم توضيح لأهداف الدراسة، وطريقة تعبئة المقاييس لأفراد الدراسة، وطمأنت أفراد الدراسة أن البيانات سرية، ولأغراض البحث العلمي فقط، وأعطي أفراد الدراسة الوقت الكافي للإجابة على فقرات المقياس حيث أعطي المشاركون حوالي (30) دقيقة للاستجابة على مقياسي الدراسة، وقام الباحثون بجمع أداتي الدراسة، وترتيبها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، كما تم إدخال البيانات حاسوبيا ومعالجتها باستخدام الإحصائيات المناسبة.

تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية:

تم ترميز وإدخال البيانات واستخدام المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics 24) لاستخلاص وتحليل النتائج. وللإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمستوى الذكاء الأخلاقي، وحل النزاع باستخدم الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)، واستخدام اختبار (ت) لحساب الفروق في الذكاء الأخلاقي تبعا لمتغيري الجنس ونوع التخصص، وتحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير المستوى التحصيلي، ومعاملات الارتباط (بيرسون) لحساب العلاقات بين متغيرات الدراسة، وأخيرا استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتعرف إلى القدرة التنبؤية للذكاء الأخلاقي في حل النزاع، من خلال استخدام أسلوب Stepwise في إدخال المتغيرات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية وجاءت النتائج كما في الجدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية (ن = 360)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	القلب الطيب	1.46	0.43	ضعيف
2	الضمير	1.94	0.57	ضعيف
3	إدراك الانفعالات	1.49	0.53	ضعيف
4	الخيال الأخلاقي	2.04	0.63	ضعيف
5	الدرجة الكلية	1.70	0.42	ضعيف

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة جاء منخفضاً، حيث بلغ

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

المتوسط الحسابي العام لدرجات عينة الدراسة (1.70) بانحراف معياري قدره (0.42)، وفيما يتعلق بأبعاد الذكاء الأخلاقي فقد جاء بعد الخيال الأخلاقي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.04)، وانحراف معياري (0.63)، وفي المرتبة الثانية بعد الضمير بمتوسط حسابي (1.94)، وانحراف معياري (0.57)، ثم بعد إدراك الانفعالات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.49)، وانحراف معياري (0.53)، وفي المرتبة الأخيرة بعد القلب الطيب بمتوسط حسابي (1.46)، وانحراف معياري (0.42). وجميع هذه الأبعاد جاءت بمستوى منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال دراسة عوامل تنمية مهارات الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة، ومن أهم هذه العوامل الأسرة والمدرسة، إذ يقوم الأب والأم والمدرسة بتهيئة الطلبة لممارسة الأنشطة الحياتية المتنوعة التي من شأنها تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، والانفعالية لدى الأبناء بشكل عام، والذكاء الأخلاقي بشكل خاص، وبما أن متوسط الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض فهذا يعطي مؤشراً تربوياً على عدم قيام الأسرة والمدرسة بدورهما الأساسي في تنمية الذكاء الأخلاقي من خلال عدم توفير الأنشطة والمواقف التي من شأنها بناء القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وعدم قيامهم بتوجيه سلوك الطلبة والأبناء بالشكل السليم.

وقد يكون اهتمام الآباء بالتحصيل الدراسي لدى أبنائهم وزخم المواد الدراسية من ضمن العوامل، والتي منها أيضاً عدم وجود الوقت الكافي للمعلمين لتنمية الذكاء الأخلاقي من حيث تركيز المعلمين بالدرجة الأولى على المواد الدراسية، كما أن الآباء لا يقومون بتدعيم السلوك الأخلاقي لدى الأبناء من خلال المدارس، حيث يسأل الآباء عن أبنائهم في المدارس عادةً عن تحصيلهم الأكاديمي والدراسي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة مع اختلاف العينة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة كدراسة الزهيري (2013)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي، ودراسة أبو رومي والخالدي (2017) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، ونتائج دراسة عبد الله (2014)، التي أشارت أبرز نتائجها إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي جاء بمستوى متوسط لدى طلبة المرحلتين الأساسية والعليا، ونتائج دراسة كل من Mirkamali *et al*(2014)، التي أشارت نتائجها إلى أن متوسط الذكاء الأخلاقي بدرجته الكلية وجميع أبعاده كان أعلى من المتوسط، ونتائج دراسة Mahasneh (2014)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة الهاشمية يتمتعون بدرجة متوسطة من الكفاءة الأخلاقية ككل وفي أبعادها الفرعية، ونتائج دراسة مومني (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن لدى عينة الدراسة من طلبة الرحلة الثانوية درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي على جميع الأبعاد، باستثناء بعد التعاطف الذي حصل على مستوى مرتفع، ونتائج دراسة الطائي (2010) التي أشارت نتائجها إلى أن لدى الطلبة من المرحلة الأساسية درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف العينات واختلاف المجتمعات التي أجريت فيها تلك الدراسات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما مستوى امتلاك مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس حل النزاع وأبعاده الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول (3).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

جدول (3): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس حل النزاع وأبعاده الفرعية لدى طلبة الجامعة (ن = 360)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الانسحاب	2.34	0.41	متوسط
2	استراتيجية تلطيف الجو	2.45	0.47	متوسط
3	الإكراه	2.96	1.19	متوسط
4	المساواة	1.98	0.59	ضعيف
5	التعاون	2.08	0.60	ضعيف
6	الدرجة الكلية	2.42	0.37	متوسط

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن مستوى مهارة حل النزاعات لدى عينة الدراسة جاء ضمن المستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجات عينة الدراسة (2.42) بانحراف معياري قدره (0.37)، وفيما يتعلق بأبعاد مقياس حل النزاعات فقد جاء بعد الإكراه بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.96)، وانحراف معياري (1.19)، وفي المرتبة الثانية بعد استراتيجية تلطيف الجو بمتوسط حسابي (2.45)، وانحراف معياري (0.47)، ثم بعد الانسحاب في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.42)، وانحراف معياري (0.41)، وجميع هذه الأبعاد جاءت ضمن المستوى (متوسط)، في حين جاء في المرتبة الرابعة بعد التعاون بمتوسط حسابي (2.08)، وانحراف معياري (0.60)، وفي المرتبة الأخيرة بعد المساواة بمتوسط حسابي (1.98)، وانحراف معياري (0.59)، وقد تم تصنيف هذين البعدين ضمن المستوى (منخفض).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن المجتمع السعودي بثقافته الإسلامية المحافظة مجتمع يخلو من العنف والنزاع، وأن البيت والمدرسة أهم عوامل تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية، التي منها مهارات حل النزاع لأنهم لا يشجعون الطلبة والأبناء على اكتساب وتنمية مهارات واستراتيجيات حل النزاع باعتبار أن النزاع أمر غير ظاهر في المجتمع، وبالتالي ليس من الضرورة التدريب عليها، مما انعكس على امتلاك عينة الدراسة لمهارات حل التزاع بمستوى منخفض، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهادي (2009) التي أشارت نتائجها إلى أن ميول الطلبة الموهوبين نحو حل النزاعات كان بمستوى مرتفع، وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن عينة الدراسة في دراسة الهادي (2009) من الطلبة الموهوبين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير النوع (ذكر– أنثى)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (Independent Samples T-Test) لتوضيح دلالة الفروق بين درجات إجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4):

جدول (4): نتائج اختبار T-Test لتوضيح الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الأخلاقي

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	170	66.51	15.00	2.753	*0.006
أنثى	190	62.00	15.94		

*** دالة عند 0.05 **عند 0.001**

وتظهر النتائج في الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.753)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق لصالح فئة الذكور.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع نتائج دراسة عبد الله (2014)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال فضيلة التعاطف باختلاف الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ونتائج دراسة الطائي (2010)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الطالب ولصالح الذكور، مع التنويه لاختلاف عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات السابقة.

فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرغلي (2013)، التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة عدا بعد الاحترام، ونتائج دراسة مومني (2015)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الأبعاد (الضمير، والاحترام، واللطف، والتسامح، العدل) تعزى للجنس ولصالح الإناث، وأيضا اختلفت من حيث وجود الفروق مع نتائج دراسة الزهيري (2013)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود للجنس، ونتائج دراسة Mahasneh(2014) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس، مع التنويه لاختلاف عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات السابقة.

وقد تبدو هذه النتيجة غريبة نوعا ما، سيما إن مجتمعنا العربي بشكل عام، والخليجي بشكل خاص يرُكّز على التزام الفتاة بالجانب الأخلاقي أكثر من الذكور، ولكن يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الأناث يركزن أكثر من الذكور على الجانب المعرفي والتحصيل في الجامعة، والذي قد يعوق التركيز على الجانب السلوكي، والأخلاقي بعكس الطلبة الذكور الذين لديهم اهتمام أقل مقارنة مع الإناث في هذه الجانب، وقد يعود الأمر كذلك لطبيعة العينة البحثية ومدى جديتها في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير نوع الكلية (علمي – إنساني)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (Independent Samples T-Test) لتوضيح دلالة الفروق بين درجات إجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي، وجاءت النتائج التي يوضحها الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار T-Test لتوضيح الفروق في مقياس الذكاء الأخلاقي حسب متغير نوع الكلية (علمي – إنساني)

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمية	170	64.88	17.65	0.394	غير دالة
إنسانية	190	63.45	13.62		

تشير النتائج كما في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية – إنسانية)، حيث بلغت قيمة (ت) (0.394)، وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية من خلال خضوع الطلبة لعينة الدراسة في التخصصات (العلمية والإنسانية) لنفس الظروف الثقافية وظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية، إضافة إلى تركيز المؤسسات التربوية بشكل عام على التحصيل، وإهمال جوانب الشخصية الأخرى، مما أظهر عدم وجود فروق بين الطلبة من التخصصات العلمية والإنسانية في الذكاء الأخلاقي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مومني (2015)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الدرجة الكلية، وجميع الأبعاد للذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم الثانوي، ولصالح طلبة الفرع العلمي، مع اختلاف العينة مع الدراسة الحالية، كما تختلف مع دراسة أبو رومي والخالدي (2017) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود لطلبة الكليات العلمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

وللإجابة عن السؤال المتعلق بوجود فروق في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة، تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادى (One-Way ANOVA) لتحديد الفروق بين المجموعات، كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في درجات الذكاء الأخلاقي تبعاً للمستوى التحصيلي (ن = 360)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذكاء الأخلاقي	بين المجموعات	261.436	3	87.145	0.354	0.786 غير دالة
	داخل المجموعات	87630.678	356	246.154		
	المجموع	87892122	359			

تشير نتائج الجدول (6) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير المستوى التحصلي، حيث جاءت قيمة (ف) للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي (0.354) وهي غير دالة إحصائيا.

ويبدو أن هذه النتيجة منطقية، حيث أشارت نتائج دراسة Norcia (2010) إلى أن الذكاءات الأخلاقية والاجتماعية، والنفسية والعقلية تتطلب قدرات ومهارات اجتماعية، لكي يمكن تفعيلها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي، والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي، والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية، وبما أن مستوى الذكاء الأخلاقي، ومستوى حل النزاع لدى عينة الدراسة جاءا بمستوى منخفض، فقد انعكس ذلك على عدم وجود فروق تعزى للمستوى التحصيلي لدى عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل يمكن التنبؤ بدرجة مهارة حل النزاعات من خلال درجات طلبة جامعة الملك سعود على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياس الذكاء الأخلاقي، وأبعاده الفرعية، ومقياس مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (7).

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس الذكاء الأخلاقي، وأبعاده ودرجات مقياس حل النزعات (ن = 360)

الذكاء الأخلاقي / مهارة حل النزاعات	القلب الطيب	الضمير	إدراك الانفعالات	الخيال الأخلاقي	الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي
الدرجة الكلية لمقياس مهارة حل النزاعات	0.450**	0.317**	0.552**	0.257**	0.572**

* دالة عند (0.05) **عند (0.001).

وتشير نتائج الجدول (7) إلى:

- **وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (0.01) بين درجات الذكاء الأخلاقي، وأبعاده (القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي)، ودرجات مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.257 - 0.572).**
- **وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين درجات مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

النزاعات، حيث بلغت (0.572**)، وهي دالة عند مستوى (0.01).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين درجات بعد القلب الطيب من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات، حيث بلغت(0.450**) وهي دالة عند مستوى (0.01).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة منخفضة بين درجات بعد (الضمير) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات حيث بلغت (0.317**) وهي دالة عند مستوى (0.01).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين درجات بعد(إدراك الانفعالات) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات، حيث بلغت (0.552**) وهي دالة عند مستوى (0.01).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة منخفضة جدا بين درجات بعد (الخيال الأخلاقي) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات، حيث بلغت (0.257**) وهي دالة عند مستوى (0.01).

وللكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجات حل النزاعات من خلال أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي (القلب الطيب، والضمير، وإدارك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) لدى طلبة جامعة الملك سعود، وتحديد نسب الإسهام تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بطريقة (الانحدار التدريجي) (Stepwise) ، ويوضح الجدل (8)نتائج قيم معامل الارتباط المتعددة.

جدول (8): قيم معامل الارتباط المتعدد ومربعه وقيمة التباين ودلالته

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	العدد	D.F	معامل الارتباط المتعدد (R)	R2	F	مستوى دلالة F
مهارة حل النزاعات	بعد (القلب الطيب) بعد (الضمير) بعد (إدراك الانفعالات) بعد (الخيال الأخلاقي)	360	2 357 359	0.576	0.331	156.515	0.000

ويتبين من الجدول (8) من خلال تحليل تباين الانحدار (قيمة F)، والذي من خلالها يتم اختبار دلالة (R^2)، أن أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمتغير التابع لدى طلبة جامعة الملك سعود مقبولة إحصائيا، حيث جاءت قيمة F = (88.492)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يؤكد صلاحية النموذج للتنبؤ بالمتغير التابع، أي أن المتغيرات المستقلة (أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي: القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات.

- كما يتضح أن هناك نسبة إسهام المتغيرات المستقلة لأبعاد مقياس الذكاء في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (حل النزاعات) لدى طلبة جامعة الملك سعود بنسبة إسهام = مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 = 33.1 %. أي أن أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي يمكن أن تتنبأ بنسبة 33.1 % من التباين الحادث في حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود.

وفيما يلي جدول (9) الذي يوضح قيم معامل الانحدار، وبيتا، وقيم (ت) ومستوى دلالتها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

جدول (9): نتائج تحليل الانحدار المتعدد (معامل الانحدار – بيتا – ت) لاختبار القوة التنبؤية لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي مهارة حل النزاعات لدى طلبة الملك سعود

المتغير	معامل الانحدار	بيتا	T	مستوى دلالة T
ثابت الانحدار	68.590	-	28.462	0.000
بعد (إدراك الانفعالات)	1.252	0.437	8.290	0.000
بعد (القلب الطيب)	0.696	0.201	3.814	0.000
بعد (الضمير)	0.02 -	0.38 -	0.971	غير دال
بعد (الخيال الأخلاقي)	0.44	0.874 -	0.383	غير دال

يظهر من الجدول (9) ومن خلال فحص قيم (ت) ومستوى دلالتها، وكذلك من خلال الرجوع إلى قيم (بيتا) ما يأتي:

- **تعبر قيم بيتا عن الوزن النسبي لإسهام كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمتغير التابع، وتدل النتائج على أن أكثر أبعاد الذكاء الأخلاقي إسهاما في التنبؤ بالمتغير التابع (مهارة حل النزاعات)، لدى طلبة جامعة الملك سعود هو بعد (إدراك الانفعالات) ومن ثم بعد (القلب الطيب).**

أي أن بُعد (إدراك الانفعالات) ومن ثم بعد (القلب الطيب) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي ينبئان إيجابا وبشكل دال إحصائيا في حل النزاعات، حيث يسهم كل من بعد (إدراك الانفعالات)، وبعد (القلب الطيب) على التوالي بما نسبته (43.7 %) (20.1 %) لكل منهما في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (الدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات)، وبالتالي تم تضمين درجة بعد (إدراك الانفعالات) وبعد (القلب الطيب) في معادلة التنبؤ، حيث جاءت قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لكل منهما، ومجموعها بالطبع لا يساوي مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) الذي يعبر عن نسبة التباين الكلية في المتغير التابع التي تفسرها المتغيرات المستقلة مجتمعة؛ وذلك لأن هناك قدرا كبيرا من التباين المشترك يتم حذفها عند تضمينها في النموذج الكلي.

- **كما يلاحظ من الجدول (9) أن قيم (ت) قد جاءت لبقية أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي غير دالة إحصائيا، بما يدل على أن بعدي (الضمير)، و(الخيال الأخلاقي) لا يسهم كل منها منفردا في التنبؤ بشكل دال إحصائيا بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود، وبالتالي لم يتم تضمينهما في معادلة التنبؤ، بينما يسهم النموذج ككل في التنبؤ بمهارة حل النزاعات، كما تبين لنا من الجدول أعلاه (9).**

- **ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بناء على ما سبق على النحو الآتي:**

مهارة حل النزاعات = (68.590) + (1.252× إدراك الانفعالات) + (0.696 × القلب الطيب)

وتعد هذه النتيجة إضافة نوعية لنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الأخلاقي، والتي أشارت إلى ارتباطها بكثير من المتغيرات الإيجابية في شخصية الفرد، إذ أشارت نتائج دراسة Norcia (2010) إلى أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات، نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية، ونتائج دراسة فرغلي (2013)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة وبين الصحة النفسية، ونتائج دراسة الزهيري (2013)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي، حيث إن الطلبة ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع لديهم درجات عالية من التسامح الاجتماعي، ونتائج دراسة عبد الله (2014)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي، والسعادة، ونتائج دراسة كل من Mirkamali *et al.* (2014)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي لأعضاء الفريق وفعاليتهم في الأداء، مع التنوية لاختلاف عينات الدراسة الحالية مع عينات بعض الدراسات السابقة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

كما تعد هذه النتيجة إضافة نوعية لنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بحل النزاع، التي أشارت إلى ارتباطها بكثير من المتغيرات الإيجابية في شخصية الفرد، إذ أشارت نتائج دراسة كل من عبد الهادي وأبو جدي (2011) إلى أن سلوك التعاون وحل المشكلات في حل النزاع أكثر السلوكات شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر، وأقل السلوكات شيوعاً هي التنافس والقوة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن زيادة الإحساس بالألم الشخصي يقلل من سلوك القوة، ويزيد من استخدام سلوك اللطف في مواقف النزاع، وأن الزيادة في الاهتمام العاطفي يقابله زيادة في استخدام أساليب حل المشكلات، واللطف، والانسحاب في مواقف النزاع، ونتائج دراسة أبو الخير (2011)، التي أشارت إلى أن المعلم الذي يستخدم نمط التجنب يوصف بالمعلم الفوضوي، ويظهر هذا النمط لدى المعلمين ضعاف الشخصية، وغير القادرين على القيام بالسلوك اللازم لتقويم التلاميذ، أما نمط التعاون فهو النمط الديمقراطي الذي يوفر التفاعل الإيجابي بين الطلاب مما يساهم في حل المشكلات، ويعمل على تنمية الجوانب الإيجابية لديهم، ونتائج دراسة كل من Yang *et al*. (2018)، التي أشارت إلى ارتباط عدم الالتزام الأخلاقي إيجابيا مع سلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقين، كما ارتبطت الهوية الأخلاقية بعلاقة سلبية مع سلوك ارتكاب التنمر الإلكتروني، وأن عدم الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية توسط العلاقة بين إدارة الصراع وارتكاب الأفراد للتنمر الإلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الذي يشير إلى أن الأفراد الأكثر تمتعا بالذكاء الأخلاقي هم الأقدر على استخدام مهارات وأساليب حل النزاع الإيجابية، وهم قادرون على مواجهة التحديات الاجتماعية ومنها النزاعات (Norcia, 2010)، كما إن مهارة حل النزاعات من المهارات الاجتماعية الأساسية التي ينبغي أن يتمتع بها الفرد السوي والمتمتع بالصحة النفسية والذكاء الأخلاقي في مرحلة مبكرة في حياته، فالفرد الذي يمتلك مهارات حل النزاعات يمتلك القدرة والمعرفة على بناء العلاقات الاجتماعية، في الحياة المدرسية والوظيفية والشخصية، ويتفاعل مع الآخرين ويقوم بتحديد أهدافه، ويتكيف مع البيئة المدرسية، بعكس الآخر الذي يتبنى أساليب سلبية في حل النزاع (Turner *et al.*, 2006).

خلاصة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- إن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة جاء منخفضاً، وجاء بعد الخيال الأخلاقي بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء بعد الضمير، ثم بعد إدراك الانفعالات في المرتبة الثالثة، وفي المرتبة الأخيرة بعد القلب الطيب وجميع هذه الأبعاد جاءت بمستوى منخفض.
- إن مستوى مهارة حل النزاعات لدى عينة الدراسة جاء ضمن المستوى متوسط، وفيما يتعلق بأبعاد مقياس حل النزاعات فقد جاء بعد الإكراه بالمرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية بعد استراتجية تلطيف الجو، ثم بعد الانسحاب في المرتبة الثالثة، وجميع هذه الأبعاد جاءت ضمن المستوى (متوسط)، في حين جاء في المرتبة الرابعة بعد التعاون، وفي المرتبة الأخيرة بعد المساواة، وقد تم تصنيف هذين البعدين ضمن المستوى (منخفض).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى)، وكانت الفروق لصالح فئة الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية – إنسانية).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير المستوى التحصلي.
- إن المتغيرات المستقلة (أبعاد الذكاء الأخلاقي: القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:

- ضرورة عقد ورش تدريبية وبرامج إرشادية في الجامعات تستهدف تنمية مهارة الذكاء الأخلاقي ومهارات حل النزاع والذي بينت النتائج أنها جاءتا بمستوى منخفض.
- عمل البرامج والورش التدريبية والتي من شأنها من تنمية الذكاء الأخلاقي لدى فئة الذكور.
- دمج مهارات الذكاء الأخلاقي وحل النزاعات في المقررات الدراسية وخاصة المقررات النفسية التي تركز على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات والتفكير الناقد.
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على عينات أخرى في جامعات سعودية وعربية وعلى فئات عمرية مختلفة.

المراجع:

أبو الخير، أحمد (2011). اتجاه المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غزة التعليمية. *مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية*، (70)، 16 - 96.

أبو رومي، رهام، والخالدي، جمال (2017). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس والكلية لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *5* (17)، 115 - 126.

الأشهب، جواهر (2004). *أثر برنامج في توسط الرفاق على مفهوم الذات والعدوان المدرك وحل المشكلات ومهارات التوسط والمعتقدات حول النزاع وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

أمبوسعيدي، عبدالله، والسعدية، حليمة (2016). اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين*، *17* (3)، 65 - 88.

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

الزوايدة، حسن (2012). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

شحاته، أيمن (2008). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنيا، مصر.

الضلاعين، أنس (2011). *فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الطائي، مريم مهذول (2010). الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الدراسة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية*، *17*، 287 - 325.

طه، فرج (1993). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: مزودة بسير حياة وإسهامات عشرات من كبار العلماء العرب والأجانب القدامى والمعاصرين*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الله، فرح (2014). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

عبد الله، محمد (2002). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين. *مجلة الطفولة العربية الكويت*، *7* (11)، 3 - 37.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

عبد المعطي، مصطفى (2001). دراسة لأثر فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي لدى المعاقين حركياً. *علم النفس، 15* (59)، 140 - 155.

عبد الهادي، سامر، وأبو جدي، أمجد (2011). القدرة التنبؤية للتمثل العاطفي في سلوك حل النزاع لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. *دراسات، العلوم التربوية*، (38)، 1061 - 1048.

عبد ربه، أحمد (1997). *السلوك التوكيدي لدى المراهقين وعلاقته بالمناخ الأسري* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

عرافي، أحمد (2012). *أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

فرغلي، جمعة فاروق حلمي (2013). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (154)، 77 - 137.

قطامي، نايفة (2009). *تفكير وذكاء الطفل*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مساد، محمود (2001). *تربية الطلبة على حل الخلافات عن طريق الحوار*. بيروت: شركة الطبع والنشر اللبنانية.

مومني، عبد اللطيف (2015). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغير الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1* (11)، 17 - 30.

الهادي، سامية عثمان (2009). *الميل لحل النزاعات لدى الأطفال الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات بمدارس الموهبة والتميز بالخرطوم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم، السودان.

هيلات، مصطفى، ظاظا، حيدر، القضاة، محمد، والصبحيين، علي (2017). أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، بحث مقبول للنشر، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*.

Barker, R. L. (2003). *The Social Work Dictionary* (5th ed.). Washington, DC: NASW Press.

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

Braman, O. R. (1999). Teaching peace to adults: Using critical thinking to improve conflict resolution. *Adult Learning, 10*(2), 30-32.

Burton, J. W. (1990). *Conflict: Human Needs Theory*. New York: Martin's Press.

Cain, R. (2005). Moral development in Montessori environments. *Montessori Life, 17*(1), 18.

Coles, R. (2007). *It's Complicated: The American Teenager*. New York: Random House.

Coles, R. (1997). *The Moral Intelligence of children*. New York, Random House, Inc.

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1991). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving* (2nd ed.). New York: Penguin.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

Jones, T. S., Kmitta, D. (eds.) (2000). *Does it work?: The case for conflict resolution education in our nation's schools*. Lagos, Nigeria: CREnet.

Lennick, D., & Kiel, F. (2006). Moral Intelligence for Successful Leadership. *Leader to Leader*, (40), 13-16

Longaretti, I & English, R. (2005). *Helping you Pupil to Communicate Effectively and Manage Conflict*. london: United Kingdom: David Fulton Publishers.

Madden, S., & Madden, M. (2001). At-Risk Situations and Conflicts in Public Schools: Teacher Awareness Profiles. *Journal of At-Risk Issues, 7*,(3), 33-38.

Mahasneh, A. M. (2014). The level of moral competence among sample of Hashemite university students. *Canadian Social Science, 10*(1), 159.

Mirkamali, S. M., Vaezi, M., & Tabar, M. S. (2014). The Relationship between Moral Intelligence and Team Leadership in Acecr of University of Tehran. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review, 3*(12), 192-203.

Norcia, V. (2010). *Moral Intelligence and the Social Brain,* Retieved fromhttp://www.dinorcia.net/pdfs/DiNorciaMoralInteilligenceSocialBrain2010.pdf

Rosenberg, M. B. (2002). *Nonviolent communication: A language of compassion*. Encinitas, California Puddledancer press.

Turner, S. L., Conkel, J. L., Reich, A. N., Trotter, M. J., & Siewart, J. J. (2006). Social skills efficacy and proactivity among Native American adolescents. *Professional School Counseling, 10*(2), 189-194.

Yang, X., Wang, Z., Chen, H., & Liu, D. (2018). Cyberbullying perpetration among Chinese adolescents: The role of interparental conflict, moral disengagement, and moral identity. *Children and Youth Services Review, 86*, 256-263.

Zartman, I. W. (2000). Conflict management: The long and the short of it. *SAIS Review, 20*(1), 227-235.

Zaretsky, L. (2004). Advocacyp and administration: From conflict to collaboration. *Journal of Educational Administration, 42* (4), 270–286.