الإسهام النسبي للذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض

إعداد

د/ عبدالله مناحي هديب القحطاني

أستاذ مشارك التربية الخاصة
تخصص صعوبات تعلم
قسم التربية الخاصة كلية التربية
جامعة أم القرى

د/ خالد مناحي هديب القحطاني

أستاذ مشارك التربية الخاصة
تخصص صعوبات تعلم
قسم التربية الخاصة كلية التربية
جامعة الباحة

الإسهام النسبي للذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض

د/ عبدالله مناحي هديب القحطاني ود/ خالد مناحي هديب القحطاني *

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس المسؤولية الاجتماعية، وتعرف إمكانية التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المسؤولية الاجتماعية بمعلومية الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي، وكذلك الكشف عن إسهام أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة من المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بالرياض؛ وممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣–١٥) سنة، ومتوسط عمري قدره (١٤.٠٥) وانحراف معياري قدره (٠.٨٠٤)، وبواقع (٣١ ذكور، ٤٤ إناث)، واعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثان، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية (الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل)، وبين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وأبعاده الفرعية (الاهتمام، والفهم، والمشاركة) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، وكذلك أمكن التنبؤ المسؤولية الاجتماعية بمعلومية الدرجة على مقياس الذكاء الأخلاقي، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد يبلغ (٠.٩٥٧) بينما يبلغ معامل التحديد (٠.٩١٧)؛ وهذا يعني أن المتغير المستقل (الذكاء الأخلاقي) يفسر حوالى (٩١.٧%) من التباين الكلي لأداء الطلبة على مقياس المسؤولية الاجتماعية، وكذلك فسرت أبعاد الذكاء الأخلاقي (الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل) (٩٢.٦%) من التغير والتباين الحاصل في المتغير التابع (المسؤولية الاجتماعية) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: الإسهام النسبي، الذكاء الأخلاقي، المسؤولية الاجتماعية، صعوبات التعلم.

* **د/ عبدالله مناحي هديب القحطاني:** أستاذ مشارك التربية الخاصة– تخصص صعوبات تعلم– قسم التربية الخاصة كلية التربية– جامعة أم القرى.

د/ خالد مناحي هديب القحطاني: أستاذ مشارك التربية الخاصة– تخصص صعوبات تعلم– قسم التربية الخاصة كلية التربية– جامعة الباحة.

The Relative Contribution of Moral Intelligence in Predicting Social Responsibility Among Students with Learning Disabilities.

Dr. Abdullah Munahi Hudaib Alqahtani
Associate Professor of Special Education, specializing in learning disabilities Department of Special Education, Faculty of Education, Umm Al Qura University
Dr. Khalid Munahi Hudaib Alqahtani
Associate Professor of Special Education, specializing in learning disabilities Department of Special Education, Faculty of Education, Al-Baha University

Abstract:

The study aimed to discover the nature of the correlational relationship between the grades of students with learning disabilities on the Moral Intelligence Scale and their grades on the Social Responsibility Scale. It also sought to determine the possibility of predicting the grades of students with learning disabilities on the Social Responsibility Scale based on the total score on the Moral Intelligence Scale. Furthermore, it aimed to explore the contribution of dimensions of Moral Intelligence in predicting the social responsibility of students with learning disabilities. The study used the descriptive, correlational approach. The study sample consisted of (75) male and female students with learning disabilities in the middle stage from schools affiliated with the General Administration of Education in Riyadh. Their ages ranged between (13-15) years, with an average age of (14.05) and a standard deviation of (0.804), with (31 males, 44 females). The study relied on a measure of moral intelligence and a measure of social responsibility among students with learning disabilities prepared by the researchers. The results of the study showed a statistically significant positive correlation at the 0.01 level between the total score on the Moral Intelligence Scale and its sub-dimensions (conscience, respect, self-control, empathy, compassion, tolerance, and justice), as well as between the total score on the Social Responsibility Scale and its sub-dimensions (care, understanding, and participation)

among middle school students with learning disabilites. Moreover, it was possible to predict social responsibility based on the score on the Moral Intelligence Scale, with a multiple correlation coefficient of (0.957) and a determination coefficient of (0.917), meaning that Moral Intelligence explains approximately 91.7% of the total variance in students' performance on the Social Responsibility Scale. Additionally, the dimensions of Moral Intelligence (conscience, respect, self-control, empathy, compassion, tolerance, and justice) accounted for 92.6% of the variance in the dependent variable (social responsibility) among middle school students with learning disabilites.

Key Words: Relative contribution, moral intelligence, social responsibility, learning disabilites**.**

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية، ولتزايد أعداد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة، أو بعض المواد الدراسية، والتي تؤدى إلى انخفاض مستواهم الدراسي، أو تكرار رسوبهم في الصف الدراسي، وهذا يجعلهم لا يتكيفون مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية، فمنهم من يتأخرون في تعلم الكلام، أو يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، أو إجراء بعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب التقليدية مع أنهم لا يعانون من إعاقة أخري، ولكنهم يتأخرون عن أقرانهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة، إلا أنه يجمع بينهم جميعا مظهر واحد هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات (Hardy & Woodcock, 2014). ويمثل الذكاء الأخلاقي أحد أهم المتغيرات التي تساعد ذوي صعوبات التعلم على تغيير سلوكهم نحو الأفضل؛ من خلال مساعدتهم على ضبط الذات في المواقف المختلفة، وتفعيل الضمير، والتسامح مع الآخرين، واحترامهم، والتفكير في السلوك قبل فعله، والتصرف الجيد، والالزام بالقواعد والقوانين التي تضعها المدرسة (مرزوق، ٢٠١٥). والذكاء الأخلاقي هو الأمل لإنقاذ أخلاقيات الطلبة؛ حيث إنه يطور شعورًا داخليًا بتمييز الصواب من الخطأ، فيكون بمثابة الرادع للطلبة لمواجهة الضغوط السلبية التي يتعرضون لها (بوربا، ٢٠٠٧)، وهو ما أشارت له دراسة Saleh (2018) حيث أوضحت أهمية الذكاء الأخلاقي في بناء شخصية الطلبة؛ فهو يساعدهم على تبني عديد من السلوكيات الإيجابية والابتعاد عن السلوكيات السلبية. وأشار العناني (٢٠٠٥) إلى أهمية الذكاء الأخلاقي في أنه يساعد الطالب على بناء وتعزيز الثقة بالنفس، وبناء ذاته وقدراته، وتوفير جو من التعاطف والمحبة؛ من خلال فهم الوسائل البديلة للحصول على المطالب، ويساعد الطالب على التكيف مع البيئة بشكل سليم، وذلك من خلال مساعدته على تقبل الآخرين، وأضاف بنهان (٢٠١٣) أن الذكاء الأخلاقي يُكسب الطالب التسامح والتعاطف، والصبر؛ الأمر الذي يزيد من تكيف الطالب وقدرته، وكذلك طمأنينة النفس وانتشار السلام والمحبة، والأمان، والبعد عن العنف والعدوان، ويساعد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، والاهتمام بهم والبعد عن الأنانية، فالذكاء الأخلاقي بمثابة المناعة الذاتية للطالب.

ومن جانب آخر تعد المسؤولية الاجتماعية مطلبًا حيويًا ومهمًا في إعداد الأبناء لتحمل أدوراهم، والقيام بها خير قيام من أجل المشاركة في بناء المجتمع؛ فالمسؤولية الاجتماعية من الصفات الإنسانية المشتركة التي يجب غرسها داخل الفرد؛ حيث إن الفرد المتسم بتحمل المسؤولية الاجتماعية يحقق فائدة لجميع أفراد المجتمع، وما يلمسه المجتمع من خلل واضطراب

يعزو إلى النقص في نمو المسؤولية الاجتماعية لدى أفراده (مشرف، ٢٠٠٩). وإذا كانت المسئولية الاجتماعية مهمة للطالب العادي؛ فهي تصبح أكثر أهمية بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة، فالمسؤولية الاجتماعية قضية تربوية، واجتماعية، وأخلاقية، ودينية، وقيمية تستدعي الاهتمام بها وتنميتها عند هذه الفئة (أبوساكور، ٢٠١٤).

وللمسؤولية الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم أهمية كبيرة؛ حيث أشار Rouf (2011) إلى أنها تعنى حرص الطالب على التمسك بالجماعة التي ينتمي إليها، واستمراره في الطموح التي تسعى لتحقيقه. وأضاف عبدالوهاب (٢٠١١) لمفهوم المسؤولية الاجتماعية مدى التزام الفرد تجاه ذاته وتجاه جماعته التي ينتمي إليها بما فيهم أسرته، وزملائه، وجيرانه، والمحيطين به، وحرصه على تماسكها واستمرارها، والقيام ببذل قصاري جهده لينفذ ما يوكل له من مهام، والالتزام بالمبادئ الأخلاقية والسلوكية، وشعوره بالانتماء لوطنه. كذلك أشار الديب وخليفة (٢٠١٤) إلى أنها تجعلهم طلاب مستقلين بدلاً من أن يكونوا اعتماديين، واجتماعيين واعين بذواتهم؛ مما ينعكس على تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم، ويجعل منهم أفراد نافعين في المستقبل.

ومن خلال ما سبق يتضح أهمية الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، ويُظهر الذكاء الأخلاقي قدرة هؤلاء الأفراد على تطوير مهارات التفكير والسلوك الإيجابي، ويعزز قدرتهم على التكيف مع المجتمع. من ناحية أخرى، تلعب المسؤولية الاجتماعية دورًا في تشكيل شخصيتهم وقدرتهم على التعايش مع الآخرين، ومدى إمكانية تنبؤ المسؤولية الاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم من خلال الذكاء الأخلاقي، ويُشير إلى أن الذكاء الأخلاقي يمكن أن يساهم في تطوير مهارات الاستجابة للمسؤولية الاجتماعية لديهم، ولكنه يبرز أن هناك عوامل أخرى مثل الدعم الاجتماعي والتعليم والبيئة تلعب أيضًا دورًا في هذا السياق، وفهم هذه العلاقة يتطلب دراسة وتحليل دقيق للعوامل المختلفة التي تؤثر على تطور وتقدم ذوي صعوبات التعلم في النواحي الشخصية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تعد المسؤولية الاجتماعية تعبيرًا عن المسؤولية الأخلاقية في صورتها الإجرائية، فالمسؤولية الاجتماعية هي المسؤولية الفردية عن الجماعة، مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، أي أنها مسؤولية ذاتية ومسؤولية خلقية، مسؤولية فيها من الأخلاقية المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية، كما أن فيها من الأخلاقي ما في الواجب الملزم داخليًا، إلا أنه إلزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية (رزق، ٢٠٠٢). ويعاني ذوي صعوبات التعلم من مشكلات السلوك اللاتوافقي، وتعكس أنماط السلوك غير السوي من خلال تعامهم

الاجتماعي، وتفاعلهم مع الآخرين؛ والتي تظهر في القلق، والتوتر، ومقاطعة حديث المتكلم، وعدم اللامبالاة والانتباه (العجمية، ٢٠١٠). وأوضح Jordan (1998) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف الكفاءة الاجتماعية والانفعالية بالمقارنة بأقرانهم العاديين.

وأشار أبو الديار (٢٠١٢) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من عديد من المشكلات السلوكية كنقص المهارات الاجتماعية، والقلق، وتدني مفهوم الذات، وبينت دراسة جميل (٢٠١٣) أن ذوي صعوبات التعلم يتسمون بنقص القدرة على التوافق الإيجابي مع الذات، ومع الآخرين؛ والذي ينعكس بشكل كبير في الشعور بالوحدة، والميل إلى العزلة، والانطواء، ونقص درجة المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين. وبينت دراسة Alrehaili (2015) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الإنجاز الأكاديمية ومفهوم الذات والمسؤولية الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم. ويتصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم ببعض المشكلات السلوكية التي قد تعوق عملية التعلم، فهم يعانون من عدم النظام وقلة الثقة بالنفس، والاعتداء على الآخرين، وعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم، وكثرة الشكوى، وضعف العلاقات والتفاعلات بينهم، والجمود والرتابة، كما يظهرون ضعفًا فى القدرة على ضبط النفس، والسيطرة على انفعالاتهم، والتردد، والميل للانسحاب والعزلة (Bauminger et al, 2005; Liu et al, 2014). وأشار Farhan et al (2015) إلى أن متلاك الطلاب للذكاء الأخلاقى سوف يساعدهم على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية فى حياتهم، كذلك يسهم في خلق مناخ أكثر تعاطفًا، وتسامحًا يمكن ان يعيش فيه الطالب فحسب، بل يساعد الطلاب على كسب ما هو مهم فى بناء شخصياتهم كتقدير الذات. وأكدت دراسة كل من (زيادة، ٢٠٠٦؛ وشقة، ٢٠١٦) معاناة ذوى صعوبات التعلم من المشكلات السلوكية والانفعالية، وسوء التوافق الشخصى، والاجتماعى، ونقص الدافعية، وتدنى مفهوم الذات، ونقص الثقة بالنفس، والانسحابية، والنشاط الزائد، ونقص الكفاءة الاجتماعية، والحساسية الزائدة.

ومما سبق تتمحور مشكلة الدراسة حول فهم العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إن ذوي صعوبات التعلم يعانون من تحديات في السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ مما يؤثر على تفاعلاتهم مع الآخرين ويعكس نقصًا في المهارات الاجتماعية والتوافق الإيجابي مع الذات والآخرين. من جهة أخرى، الذكاء الأخلاقي يمكن أن يكون عاملاً مؤثرًا في تنمية المهارات الاجتماعية والقدرة على تحمل المسؤولية. ومع ذلك، لا يزال السؤال حول كيفية تأثير الذكاء الأخلاقي على المسؤولية الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم يتطلب دراسة واضحة لهذه العلاقة. وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تركز على الحاجة

إلى فهم كيفية تأثير الذكاء الأخلاقي على مسؤولية ذوي صعوبات التعلم في المجتمع، كما تهدف الدراسة إلى تحديد العلاقة بين هذين المتغيرين.

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس المسؤولية الاجتماعية.

٢- تعرف إمكانية التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المسؤولية الاجتماعية بمعلومية الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي.

٣- الكشف عن إسهام أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس المسؤولية الاجتماعية؟

٢- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المسؤولية الاجتماعية بمعلومية الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي؟

٣- هل تسهم أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

أولاً- الأهمية النظرية:

١- **فهم العلاقة البينية:** توفير رؤية واضحة حول العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا يسهم في فهم الديناميات السلوكية والعقلية التي تحدث لدى هؤلاء الطلبة وكيفية تأثيرها على تطورهم الاجتماعي.

٢- **توجيه الأبحاث القادمة:** إذا أظهرت الدراسة علاقة قوية بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، فقد تشير النتائج إلى ضرورة إجراء مزيد من البحوث لفهم كيفية تطوير الذكاء الأخلاقي وتعزيزه لدى ذوي صعوبات التعلم.

٣- **توجيه السياسات التعليمية:** إذا أظهرت الدراسة تأثيرًا كبيرًا للذكاء الأخلاقي على المسؤولية الاجتماعية، فقد توجه هذه النتائج السياسات التعليمية نحو تضمين برامج تعليمية تركز على تطوير الذكاء الأخلاقي في المناهج التعليمية للطبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا- الأهمية التطبيقية:

١- تحسين التعليم والتدريس: فهم العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية يمكن أن يساعد المعلمين في تطوير استراتيجيات التدريس والتفاعل مع هؤلاء الطلبة بطرق تعزز مهاراتهم الاجتماعية والأخلاقية.

٢- تحسين التدخلات العلاجية: إذا كان الذكاء الأخلاقي يؤثر بشكل كبير على المسؤولية الاجتماعية، يمكن للدراسة أن تلقي الضوء على طرق فعالة لتطوير برامج العلاج والتدخل لدعم هؤلاء الطلاب في تطوير مهاراتهم الاجتماعية والأخلاقية.

٣- دعم الطلبة والمجتمع: فهم أفضل لتأثير الذكاء الأخلاقي يمكن أن يسهم في بناء مجتمع أكثر دعمًا وفهمًا لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويعزز التفاهم بين الأفراد.

وباختصار تلعب هذه الدراسة دورًا مهمًا في ربط الجوانب النظرية والعملية من خلال فهم العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يمكن أن يوجه الأبحاث والتدخلات التعليمية لدعم هؤلاء الطلبة بشكل أفضل.

حدود الدراسة:

أ- **الحدود الموضوعية:** تحددت متغيرات الدراسة في الذكاء الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ب- **الحدود البشرية:** تحددت بعينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بالرياض.

ج- **الحدود الزمنية:** طُبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

د- **الحدود المكانية:** طُبقت الأدوات على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمدارس الإدارة العامة للتعليم بالرياض.

مصطلحات الدراســة:

أولاً- الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence: ويعرفه الباحثان بأنه قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على فهم وتمييز الصواب من الخطأ، والالتزام بالقيم الخلقية التي تساعده على السلوك الصحيح الذي يقبله مجتمعه، ويتضمن سبعة فضائل أخلاقية هي الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل.

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتكون من سبعة أبعاد هي الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل.

ثانيًا– المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility: وعرفها الباحثان بأنها: شعور داخلي يدفع الطلبة لتحمل المسؤولية تجاه مجتمعه، والالتزام بقيم مجتمعه وأخلاقه وتقاليده، والشعور بالواجب والقيام به، والاهتمام بالآخرين، والتعاون معهم، وفهم مشاكلهم والتعاون في حلها.

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتكون ثلاثة أبعاد هي: الاهتمام، والفهم، والمشاركة.

ثالثًا– الطلبة ذوي صعوبات التعلم students with learning disabilities: وتُعرف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها "اضطرابات في واحدة او أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم ١٤٣٧، ص.١١).

ويعرفهم الباحثان بأنهم أولئك الطلاب الذين لديهم قصور في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم او استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وليس لديهم أي إعاقة أو اضطرابات آخرى، أو مشكلات نفسية، أو اجتماعية، ويتلقون تعليمهم ضمن برامج صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بالرياض.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

المحور الأول– الذكاء الأخلاقي:

مفهوم الذكاء الأخلاقي:

عرفه Coles (1998) بأنه: "قدرة الطالب على التمييز بين الصواب والخطأ من أقوال وأفعال وانفعالات، بما يُساعده على اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه، باستخدام القدرات العقلية والانفعالية من أجل الرقي بسلوك الفرد الخلقي" (p.12). وعرفته Borba (2001; 2003) بأنه: قدرة الطالب على فهم وتمييز الصواب من الخطأ؛ وأن تكون لديه قناعاته الأخلاقية التي تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة أخلاقيًا ومقبولة اجتماعيًا؛ بمعنى أن يكون لديه سمات أخلاقية وقيم ومبادئ يلتزم بها ويؤمن بها، وأن يستطيع عمل الصواب بطريقة أخلاقية دون التعرض للآثار السلبية التي تؤدي بالضرر الذي يقع عليه؛ وتضم هذه السمات الجوهرية القدرة على الشعور، والإدراك بالألم الذي يصيب الآخرين، والتوقف عن

القيام بالنوايا السيئة، والتحكم بالدوافع، ومعاملة الجميع بإنصاف، وقبول الأشخاص مهما كانت فروقهم الفردية وتقديرها، والقدرة على تمييز الأعمال غير الأخلاقية ومواجهة الظلم، والتعامل مع الآخرين باحترام ومودة، ويتكون من سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه الفرد ذاتيًا وهي، التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف أو الشفقة، التسامح، والعدالة. وعرفه Lennick and Kiel (2006) بأنه: "قدرة الطالب على تطبيق المبادئ الإنسانية على القيم والأهداف والأفعال الشخصية" (P.13). وعرفه عبدالرازق (٢٠١٩) بأنه: "قدرة الطالب على فهم ومعرفة الصواب والخطأ والتمييز بينهما، بامتلاك فضائل (التعاطف، التسامح، ضبط الذات، العدالة، الضمير، الاحترام)، والتي يتم التعبير عنها سلوكيًا بتطبيق الصواب في سلوكياته وتعامله مع الآخرين؛ مما يساعده في التفاعل الجيد مع الآخرين" (ص.٧٥١). ويرى صديق (٢٠١٩) أنه: "قدرة الطالب على إدراك الصواب من الخطأ، وفعل كل ما هو خير أو نافع تجاه ذاته والآخرين، والالتزام بالسلوك الصحيح الذي يقبله المجتمع، على أساس امتلاكه لسبع فضائل أخلاقية هي التعاطف، الضمير، التحكم الذاتي، الاحترام، العطف، التسامح والعدل" (ص.٥٩٥). وعرفه محمد (٢٠٢٠، ص.٦٠٥) بأنه: "قدرة الطالب على استخدام عقله لفهم الصواب من الخطأ، والتصرف بطريقة أخلاقية في مختلف المواقف الحياتية وفقًا لهذا الفهم" (ص.٦٠٥). ويرى أبو العينين (٢٠٢٠) أنه: "القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والالتزام بالقيم الخلقية والتطبيق الفعلي للمبادئ" (ص.١٠٦).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الذكاء الأخلاقي يُمثل مجموعة من القدرات والفضائل التي يمتلكها الشخص، تمكنه من التفاعل الإيجابي والأخلاقي مع العالم من حوله. وفي النهاية العديد من تلك التعاريف تجمع على أهمية تمييز الصواب من الخطأ وتطبيق القيم الأخلاقية في سلوكيات الفرد، ويشمل ذلك القدرة على التعاطف، والاحترام، والعدالة، وضبط الذات، بالإضافة إلى القدرة على فهم الصواب والخطأ والتصرف بشكل ملائم وأخلاقي في مختلف المواقف الحياتية.

أبعاد الذكاء الأخلاقي:

أشارت Borba (2001; 2003) أن الذكاء الأخلاقي يتكون من سبع فضائل جوهرية تُشكل الأساس الأخلاقي للطالب وهي التعاطف ويُقصد به قدرة الطالب على التفهم والتماثل لمشاعر وأحاسيس وأفكار الآخرين، والضمير وهو الصوت الداخلي الذي يوجه الطالب إلى فعل الصواب فهو معرفة الطريقة الصحيحة للعمل بموجبها، والتحكم الذاتي وهي قدرة الطالب علي الضبط، وإدارة سلوكه، وتنظيم أفكاره لمواجهة أي ضغوط داخلية أو خارجية، والاحترام

Respect ويُقصد بها احترام الطالب لذاته واحترامه للآخرين وابتعاده عما يقلل من شأن الآخرين، وإعطاء قيمة للجميع، وإظهار تقديره للآخرين، والعطفs ويُقصد بها إظهار الطالب اهتمامه بمشاعر الآخرين والعطف عليهم، والرأفة بهم، وتخفيف معاناتهم عند تعرضهم للمحن، والتسامح ويعني قدرة الطالب على التسامح عن أخطاء الآخرين واحترام كرامة وحقوق الآخرين وقبول التنوع في الأفكار، والعدالة ويُقصد بها معاملة الآخرين بالعدل، والمساوة بين الجميع دون تمييز، والإصغاء للآخرين قبل إصدار الأحكام، فهو البُعد عن التحيز والذاتية والالتزام بالموضوعية.

في حين يرى Lennick et al (2006) أن الذكاء الأخلاقي يتكون من أربعة أبعاد هي الأمانة وهي التصرف بثبات وفق المبادئ، والقيم، والمعتقدات، وحديث الطالب بصدق ودفاعه عن الحق، والمسئولية ويُقصد بها تصرف الطالب بمسئولية شخصية، واعترافه بأخطائه، والشفقة وتتمثل في إظهار الطالب للشفقة بمشاعر وحاجات الآخرين، العفو ويُقصد بها قدرة الطالب على العفو عن أخطاء الآخرين وأخطائه الشخصية. أما دراسة شحاته (٢٠٠٨) بينت وجود ستة أبعاد هي التعاطف، والضمير، والحكمة الخلقية، والاحترام، والتسامح والعدالة، وأوضحت دراسة علي (٢٠٠٩) وجود سبعة أبعاد للذكاء الأخلاقي هي؛ التعاطف، والضمير، والتحكم الذاتي، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة.

ويرى Coles (2010) أن الذكاء الأخلاقي يتكون من أربعة أبعاد هي المتعاطف ويتمثل في تصرف الطالب بدقة واجتهاد دون مراوغة فهو شخصية مستقلة له مبادئ واضحة وتتطابق أقواله وأفعاله، والضمير وهو الصوت الداخلي الذي يستمع لأصوات الآخرين والذي يعمل على توجيه الطالب الوجه الصحيحة نحو ما يجب عمله وما يجب تجنبه، وإدراك الانفعالات ويُقصد بها إدراك الطالب ووعيه لانفعالات الآخرين والمعايير الأخلاقية من خلال المواقف المختلفة، والخيال الأخلاقي ويشير إلى السلوك أو التصرف الأفضل للموقف المتخيل نتيجة لما تم تخزينه في الخيال الأخلاقي.

أما دراسة عواد (٢٠١٢) حيث قامت ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي مستند إلى نموذج Coles وتكون الذكاء الأخلاقي من أربعة أبعاد هي القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات والخيال الأخلاقي. ويرى Jelic (2012) أن الذكاء الأخلاقي يتكون من ثلاثة أبعاد هي؛ الوعي الأخلاقي، والتخيل الأخلاقي ومهارات التفكير. في حين أن محمد (٢٠١٤) أوضح أن الذكاء الأخلاقي يتكون من سبعة أبعاد هي الصدق، والتسامح، والضمير، والمسئولية، والرحمة، والاحترام، والعدالة. وحسب نتائج دراسة صالح (٢٠١٤) فإن الذكاء الأخلاقي يتكون من سبعة أبعاد هي الصدق ويُشير على قدرة الطالب على قول الحقيقة التي تطابق الواقع، بحيث تأتي

الأقوال مطابقة للأفعال، مع القدرة على الثبات على الحق، والوفاء بالوعود والعهود، وتحري الصدق في الأقوال والأفعال والقدرة على السوك وفق المبادئ الأخلاقية، والتسامح ويعني قدرة الطالب على التسامح مع أخطاء الآخرين، وغفرانها، والتجاوز عن الأخطاء الذاتية، إضافة لتقدير كرامة وحقوق الآخرين الذين يختلفون عنه في القيم والمعتقدات وفي النوع أو في الثقافة، والضمير ويعني قدرة الطالب على عرض جميع أقواله وافعاله على المبادئ والقيم والمعايير الأخلاقية العليا المستقرة في بنائه المعرفي وفي وجدانه، بحيث تتسق معها سلوكياته في المواقف المختلفة، والمسئولية هي قدرة الطالب على تحمل المسئولية تجاه أعماله وعدم التنصل منها، بما يتطلب الاعتراف بالخطأ أو الفشل مع القدرة على تحمل المسئولية عن الآخرين الذين يقومون على رعايتهم، والمقصود بالرحمة هي قدرة الطالب على التخفيف عن الآخرين، والإشفاق عليهم، والرأفة بهم، وعدم تحميلهم ما لا يطيقون فيما يفوض لهم من أعمال، وبما يخفف معانتهم، ويتمثل الاحترام في قدرة الطالب على تقدير واحترام الآخرين، وعدم ازدرائهم والتقليل من شأنهم، والتحلي بالذوق الرفيع في التعامل معهم، والعدالة هي قدرة الطالب على الامتثال للقوانين العرفية والوضعية، والمساواة بين من يتعامل معهم في الحقوق والواجبات، ويظهر جليًا في سلوك الإنصاف والبُعد عن الظلم.

ومن خلال ما سبق يتفق الباحثان مع ما ذهبت إليه Borba (2001; 2003) واتفاق أغلب الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أن الذكاء الأخلاقي يتكون من سبعة أبعاد هي التعاطف، والضمير، والتحكم الذاتي، والاحترام، والعطف، والتسامح والعدل، وهي كالآتي:

١- **الضمير:** ويتمثل في الصوت الداخلي الذي يشعر به الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتحكم في سلوكهم فيجعلهم يتصرفون بطريقة أخلاقية صائبة ويبتعدون عن الأفعال غير الأخلاقية، ويشعرون بالذنب عند ارتكاب أفعال غير أخلاقية؛ فيساعدهم على الاعتراف بالأخطاء غير الأخلاقية التي ارتكبوها ومحاولة إصلاحها.
٢- **الاحترام:** ويتمثل في قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على معاملة زملائهم وأقرانهم بالطريقة التي يرغبون هم أن يُعاملهم بها الآخرون فيتضمن تقدير واحترام المحيطين بهم، وعدم التقليل منهم بصرف النظر عن أي عوامل أخرى.
٣- **التحكم الذاتي:** ويتمثل في قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التحكم في ذواتهم وتنظيم أفكارهم، وسلوكياتهم، والتفكير بهدوء، ومقاومة الإغراءات قبل اتخاذ أي قرار، حتى يتم اتخاذ القرار السليم والصواب والأخلاقي.

٤- **التعاطف:** ويتمثل به قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مشاركة الآخرين انفعالاتهم واهتماماتهم من خلال التخيل ووضع أنفسهم مكانهم، فيُظهر لهم انفعالات الآخرين التي تتفق مع انفعالاتهم.

٥- **العطف:** ويتمثل في قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على إظهار اهتمامهم بمشاعر الآخرين وراحتهم، ومعاملة الآخرين بصورة عطوفة، بصرف النظر عن أي مقابل منهم، فهم معنيون بمشاعر الآخرين وأعمالهم واحتياجاتهم.

٦- **التسامح:** ويتمثل في قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على قبول الآخرين، وتقدير كرامتهم وحقوقهم بصرف النظر عن اختلافهم عنهم في العرق أو العقيدة أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، والتركيز على الجوانب الإيجابية في الآخرين، وكذلك الجوانب المشتركة بينهم وبين الآخرين بدلاً من التركيز على جوانب الاختلاف.

٧- **العدل:** ويتمثل في قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على معاملة الآخرين بعدل أو إصدار أحكام بإنصاف ومساواتهم بعيدًا عن التحيز لرأيهم الشخصي، أو عوامل أخرى تجعلهم يحيدون عن المساواة والإنصاف، والنزاهة في الالتزام بالقوانين واللوائح والأعراف السائدة، وإعطاء الآخرين حقوقهم دون تمييز.

المحور الثاني- المسؤولية الاجتماعية:

مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

عرفها Hamilton and Flanagan (2007) بأنها: "شعور الفرد بالالتزام تجاه الجماعة وادراكه للمنفعة المتبادلة مع الآخرين والسعي لتحقيق المصلحة العامة" (P.445). ويرى Thornton and Jaeger (2007) أنها: "معرفة ودعم الالتزام بالأنظمة، والقيم والرغبة في العمل لصالح المجتمع وأفراده، واستخدام المعرفة والمهارات للمصلحة الاجتماعية العامة، وتقدير الأشخاص المختلفين والاهتمام بهم" (P.993). ويرى المطرفي (٢٠٠١) أن المسئولية الاجتماعية "تركز فى مسئولية الفرد تجاه مجتمعه؛ ومن خلال الالتزام والمشاركة في أداء الواجبات، والكف عن كل ما يؤدي إلى الإخلال بالقيم والمسئوليات" (ص.٥٥). وعرفها المعشي (٢٠١٢) بأنها: "أن تعرف وتدرك مسئوليتك تجاه نفسك وتجاه المجتمع، مع اهتمامك ومشاركتك للجماعة التي تنتمي إليها مراعيا في ذلك القيم والواجبات الدينية" (ص.٩) ويرى أبو ساكور (٢٠١٤) أنها: "مسؤولية الفرد تجاه نفسه، وتجاه أسرته، وتجاه أصدقائه، ووطنه ومدرسته، ومدى مساهمة الشخص في تحقيق الأهداف العامة للمجتمع" (ص.٥٩٨). وعرفها مرجان (٢٠١٩) بأنها: "كل الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها الفرد نحو ذاته والآخرين ونحو مجتمعه، بناءً على المكتسبات التي اكتسبها من خلال المؤسسات التربوية المختلفة مثل الأسرة والمدرسة

وجماعة الرفاق وغيرها" (ص.٩). أما فكري (٢٠٢٠) فقد عرفها بأنها: "بأنها شعور ذاتي فردى، مدرك جيدًا لدوره في الحياة الاجتماعية يتحمل قراراته، ويقتنع بها وينفذها دون تردد وهي بذلك تعبر عن النضج النفسي والاجتماعي والفرد الذي يتحمل المسئولية يكون قادرا على تفضيل الصالح العام على مصالحه الشخصية" ص.٢٧٧).

ومن خلال ما سبق يتضح أن المسؤولية الاجتماعية تمثل الشعور الفردي بالالتزام والمسؤولية نحو المجتمع، مع السعي لتحقيق المصلحة العامة والعمل من أجل الصالح العام والاهتمام بالآخرين واحترامهم. يُفهم الفرد دوره في الحياة الاجتماعية ويتحمل المسؤولية تجاه القرارات والأفعال التي يقوم بها دون تردد، مما يعكس نضوجه النفسي والاجتماعي.

المسؤولية الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

ذوو صعوبات التعلم يمكن أن يواجهوا تحديات في فهم وتطبيق المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية بنفس السهولة التي يواجهها الطلاب الآخرون، وهذا يمكن أن يؤثر على مدى استجابتهم وفهمهم للمسؤوليات الاجتماعية، وعلى الرغم من ذلك، إلا أن تعزيز المسؤولية الاجتماعية لديهم يمكن أن يكون ذا تأثير كبير على تنميتهم الشخصية والاجتماعية (Dwertmann., et al, 2023) ويمكن تعزيز المسؤولية الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم عبر توفير بيئة تعليمية داعمة وتشجيعية، وتطوير برامج تعليمية تعتمد على مفهوم الذكاء الأخلاقي يمكن أن يكون مفيدًا، حيث يتم تعزيز الفضائل الأخلاقية المهمة مثل التسامح والاحترام والتعاطف، ويمكن أن يتم هذا من خلال استخدام قصص أو نماذج واقعية تظهر قيمًا أخلاقية والتركيز على تطبيقها في الحياة اليومية.

وتوفير دعم فردي أيضًا يلعب دورا هامًا في تعزيز المسؤولية الاجتماعية، وإن تشجيع الثقة بالنفس وتعزيز القدرات الفردية يمكن أن يساعد في تحفيزهم على تحمل المسؤولية والمشاركة بفعالية في الأنشطة الاجتماعية. الدعم الاجتماعي والتفهم من المعلمين والزملاء يمكن أن يعزز من شعورهم بالانتماء والمسؤولية تجاه المجتمع، كذلك عمليات التدريب والمواقف التعليمية التي تشجع على تطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات يمكن أن تعزز المسؤولية الاجتماعية. من خلال تعليمهم كيفية التفكير في العواقب المحتملة لأفعالهم وتحفيزهم لاتخاذ القرارات المدروسة التي تعود بالنفع على الجماعة، يمكن تعزيز مسؤوليتهم الاجتماعية (Gould., et al, 2020).

ومن خلال ما سبق يتضح أن المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في قدرتهم على فهم وتطبيق المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية على الرغم من التحديات التي قد

يوجهونها في هذا المجال، وتحفيزهم وتعزيز مسؤوليتهم يمكن أن يساعدهم على تطوير تفاعلاتهم الاجتماعية والمشاركة الفعّالة في البيئة التعليمية والاجتماعية من خلال إيجاد بيئة داعمة ومشجعة وتوفير الدعم الفردي، يمكن تحفيزهم على الانخراط في تطبيق القيم الأخلاقية وتحمل المسؤولية الاجتماعية. وتطوير برامج تعليمية تعتمد على مفهوم الذكاء الأخلاقي واستخدام قصص ونماذج واقعية يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على فهمهم للقيم الأخلاقية وتطبيقها في حياتهم اليومية. يمكن أن يلعب الدعم الفردي دورًا مهمًا في تعزيز الثقة بالنفس والقدرات الشخصية، مما يعزز مشاركتهم الفعّالة في الأنشطة الاجتماعية. كذلك تشجيع التفكير في العواقب المحتملة لأفعالهم وتحفيزهم لاتخاذ القرارات المناسبة يمكن أن يعزز من مسؤوليتهم الاجتماعية وتفاعلهم الإيجابي مع المجتمع. هذه العمليات التعليمية التي تشجع على تطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات تعزز من قدرتهم على المشاركة الفعّالة في الحياة الاجتماعية وتحمل المسؤولية نحو الآخرين والمجتمع بشكل عام.

أبعاد المسؤولية الاجتماعية:

أشارت دراسة طاحون (١٩٩٠) إلى أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من ست أبعاد هي: الفهم، والاهتمام، والمشاركة، والرعاية، والهداية، والإتقان. أما دراسة قاسم (٢٠٠٨) فقد حددت أربعة أبعاد هي: المسؤولية الذاتية الشخصية، والمسؤولية الدينية والأخلاقية، والمسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية، أما المومني (٢٠٠٩) فقد حدد خمسة أبعاد هي: المسؤولية تجاه النفس، والمسؤولية تجاه الأسرة، والمسؤولية تجاه الأصدقاء والزملاء، والمسؤولية تجاه الحي والمجتمع، والمسؤولية تجاه الوطن، أما دراسة الديب وخليفة (٢٠١٤) فقد حددت أربعة ابعاد هي: المسئولية الذاتية (الشخصية)، والدينية والأخلاقية، والمسئولية الجماعية، والمسئولية الوطنية، أما دراسة الشيشيني (٢٠١٩) فقد حددت خمسة أبعاد هي: التفاعل والمشاركة الإيجابية، والمبادأة، والرغبة في التغيير، والإقبال على الحياة، والانضباط السلوكي، أما دراسة شعبان (٢٠٢١) فقد حددت خمسة أبعاد هي الاهتمام، والفهم، والمشاركة، والتعاون، والالتزام.

ويتفق الباحثان مع وجهة النظر التي ترى أنه تتكون المسؤولية الاجتماعية من ثلاثة أبعاد هي كالتالي:

١- **الاهتمام:** وهو الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي اليها الطالب، وذلك الارتباط يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها، وللاهتمام أربعة مستويات منها (مستوى الانفعال مع الجماعة، ومستوى الانفعال بالجماعة، ومستوى التوحد مع الجماعة، ومستوى تعقل الجماعة). والاهتمام هو أساس العلاقات الاجتماعية والدافع للتغيير للأفضل، وهو يحدد

الأولويات التي يمكن ترجمتها إلى فعل، كما أن الالتزامات التي تمثل المسئولية الاجتماعية تنبع من الاهتمامات المشتركة.

٢- **الفهم:** ويتضمن فهم الطالب للجماعة، وذلك من خلال فهمه لماضي الجماعة وحاضرها، ومؤسساتها، وعاداتها وفهم الطالب للأهمية الاجتماعية لسلوكه، والفهم هو المصدر الثاني والفعال في المسئولية الاجتماعية ويعنى الوعي والإدراك وينقسم إلى شقين هما: فهم الطالب للجماعة، وفهم الطالب للمغزى الاجتماعي لسلوكه وأفعاله.

٣- **المشاركة:** وهي تعبير عن الاهتمام والفهم؛ حيث إذا كان الاهتمام حركة الوجدان، والفهم حركة الفكر، فالمشاركة ترجمان الوجدان والفكر جميعًا، فالمشاركة هي السلوك الذي يظهر تقبل الطلبة للأدوار الاجتماعية التي يقومون بها، وما يرتبط بها من سلوك، وإحساس بالمسئولية للمشاركة في الجماعة بدون الدخول في صراع أو تعارض داخلي، وهي اشتراك الطالب مع الآخرين في تحمل ما يمليه عليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في اشباع حاجاتها والمشاركة تعنى أن يفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف يصدر عنه (حوالة والشوربجي، ٢٠١٥؛ ومحمد والصفدي، ٢٠١٦؛ وشعبان، ٢٠٢١).

ومن خلال ما سبق يتضح أن المسؤولية الاجتماعية تتنوع حسب الدراسات والباحثين، وتظهر العديد من الأبعاد المهمة التي تشكل جوانب مختلفة لهذه المسؤولية المتمثلة في التالي:

١- **الفهم:** يشير إلى قدرة الفرد على فهم الجوانب المختلفة للمسؤولية الاجتماعية، بما في ذلك فهم المجتمع، والقيم، والسلوكيات الصحيحة.

٢- **الاهتمام:** يتعلق بالانفعال العاطفي والرغبة الحقيقية في تحسين الحياة الاجتماعية والمساهمة في تطوير الجماعة.

٣- **المشاركة:** تمثل المشاركة الفعّالة في الحياة الاجتماعية، سواء عبر القيام بأدوار محددة أو المشاركة في الأنشطة الجماعية.

٤- **التعاون:** يتعلق بالعمل مع الآخرين بشكل فعّال والتفاعل معهم بروح التعاون لتحقيق أهداف مشتركة.

٥- **الالتزام الشخصي:** يعبر عن تفرده الشخصي والالتزام بالقيم والأخلاق الخاصة به، والتحمل الشخصي للمسؤوليات.

٦- **الالتزام الجماعي:** يتعلق بالالتزام بالقيم والمسؤوليات التي تشترك فيها الجماعة ككل.

٧- **الالتزام الديني:** يعبر عن الالتزام بالمسؤوليات والقيم الدينية.

٨- **الالتزام الوطني:** يعبر عن الالتزام بالمسؤوليات تجاه الوطن والمجتمع بصفة عامة.
٩- **الإتقان:** يشير إلى السعي لتحقيق أقصى قدر من الجودة والكفاءة في أداء الواجبات الاجتماعية.
١٠- **التفاعل والمشاركة الإيجابية:** يعبر عن قدرة الفرد على التفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين والمساهمة في تحسين الظروف الاجتماعية.
١١- **المبادرة:** يتعلق بالقدرة على اتخاذ خطوات فعّالة والقيام بالمبادرات التي تعود بالنفع على المجتمع.
١٢- **الرغبة في التغيير:** يعبر عن الرغبة في المساهمة في تحسين الأوضاع الاجتماعية وتحقيق التغيير الإيجابي.

وتظهر هذه الأبعاد التنوع والشمولية في فهم المسؤولية الاجتماعية، وتبرز أهمية تطوير جوانب مختلفة لهذه المسؤولية لتحقيق تأثير إيجابي على المجتمع بأكمله.

المحور الثالث- الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

يعد تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية، وتعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم من أحدث التعريفات، وأكثرها مراعاة للمحكات اللازمة لتشخيص صعوبات التعلم، ويتضمن التعريف الفيدرالي لمفهوم صعوبات التعلم: "مصطلح صعوبة التعلم النوعية أو المحددة، وجود اضراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة. ويتضمن هذا التعريف حالات مثل صعوبات الادراك perceptual disabilities، وإصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغي البسيط minimal brain dysfunction وعسر القراءة dyslexia والحبسة الكلامية التطورية developmental aphasia، ولا يتضمن هذا التعريف المشكلات التعليمية التي تنتج عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو إعاقة فكرية، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي قد يعاني الأطفال منه" (السرطاوي وآخرون، ٢٠١٣، ص.٢٤-٢٥).

وتعرفها اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) على: "أنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو التفكير، أو القدرات

الحسابية، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويُفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء. الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من حدوث صعوبات التعلم بطريقة متزامنة مع إعاقات أخرى كالإعاقة الحسية، أو الفكرية، أو أحد الاضطرابات الانفعالية الخطيرة، أو مع المؤثرات البيئية كالفروق التعليمية أو الثقافية، إلا أنها لا تُعد نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو المؤثرات" (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٧، ص.٢٧).

وعرفها أيضًا Wong et al (2011) بأنها: "عدم قدرة التلاميذ على تعلم القراءة، أو الكتابة، أو القيام بالعمليات الحسابية المختلفة، وذلك بالرغم من غياب العوامل التي ترتبط بانخفاض الإنجاز الأكاديمي مثل الصعوبات الحسية، أو الفكرية، أو الإعاقة الحركية والسلوكية والانفعالية" (p.2). أو هي حالة ينتج عنها تدنّ مستمر في التحصيل الدراسي للتلاميذ مقارنة بزملائهم في نفس العمر الزمني والصف الدراسي، ولا يعود السبب في ذلك إلى وجود إعاقة بصرية، أو حركية، أو سمعية، أو الإصابة بالتخلف العقلي، أو عدم الاستقرار النفسي لدى هؤلاء الأطفال، أو وجود اضطرابات أسرية، أو اجتماعية، أو التنشئة الخاطئة (Kemp et al، 2013، p.10). وتعرف أيضًا بأنها "هي حالة ينتج عنها تدنّ مستمر في التحصيل الدراسي للتلاميذ مقارنة بزملائهم في س العمر الزمني والصف الدراسي، ولا يعود السبب في ذلك إلى وجود إعاقة بصرية، أو حركية سمعية، أو الإصابة بالإعاقة الفكرية، أو عدم الاستقرار النفسى لدى هؤلاء الطلاب، أو وجود اضطرابات أسرية، أو اجتماعية، أو التنشئة الخاطئة" (Mawila, 2023, p.81).

من خلال ما سبق يتضح أن التعاريف المذكورة تُسلط الضوء على مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي يمكن أن تؤثر على مجموعة متنوعة من القدرات الأساسية للأفراد في القراءة، والكتابة، والفهم، والحساب، وهذه التعاريف تستثني بعض العوامل الأخرى التي قد تسبب تداخلات في العمليات التعليمية، مثل الإعاقات الحسية أو الفكرية أو الانفعالية. والتعريفات تشير أيضًا إلى أن صعوبات التعلم يُمكن أن تظهر دون وجود إعاقات أخرى ولا تكون نتيجة مباشرة للعوامل البيئية. وهذا يعزز فكرة أن الصعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب يمكن أن تكون لها جذور متعددة ولا تقتصر فقط على العوامل الخارجية. والتعريفات تحاول تحديد الصعوبات التعلمية بدقة، مما يمكن من توجيه الجهود التعليمية والتدخلات الضرورية لدعم الأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات. ومن الواضح أن هذه التعاريف تُسلّط الضوء على تعقيدات وتنوع التحديات التي يمكن أن يواجهها الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، وهي

تعكس أهمية الاهتمام بتشخيص وفهم هذه الصعوبات لتقديم الدعم والتدخل المناسب لهؤلاء الأفراد.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

أشار Mercer and Mercer (1992) إلى أن خصائص ذوي صعوبات التعلم تتمثل في: النشاط الزائد؛ وهو السلوك الحركي الزائد بلا هدف وعادة ما يكون مزعجًا، والتقلب الانفعالي؛ وهو التقلب والتردد في السلوك المزاجي، وليس له علاقة بالموقف، واضطرابات الذاكرة والتفكير؛ وتتمثل في صعوبة استرجاع المعلومات، واضطرابات الانتباه؛ وتتمثل في صعوبات التركيز لفترات طويلة وشرود الذهن، وإضطرابات التحدث والاستماع وتتمثل في صعوبات المهارات الاكاديمية مثل القراءة والكتابة واكتساب المفردات اللغوية، والإعاقة الحركية الحسية الإدراكية: تتمثل في مشاكل التنسيق بين المدخلات السمعية والبصرية مع رد الفعل الحركي مثل كتابة الأرقام والحروف، وصعوبات دراسية محددة؛ وتتمثل في صعوبة اكتساب وتذكر المفردات اللغوية، وصعوبة الفهم، وصعوبة تذكر اللغة الشفوية، وعيوب في النطق، والعلامات العصبية غير المحددة؛ وتتمثل في المشكلات الإدراكية الحسية، والنمو المتأخر في اللغة والنواحي الحركية، وضعف عام في السلوك اللاتوافقي والتوجه بصفه عامه.

وصنف قاسم (٢٠١٦) خصائص ذوي صعوبات التعلم في الآتي: خصائص سلوكية تتمثل في العدوانية المرتفعة، والقلق والاندفاعية، والعجز عن مسايرة الأقران، والاعتماد على الآخرين والاتكالية والنشاط الحركي الزائد المفرط، وخصائص عقلية ومعرفية تتمثل في قصور الانتباه، وقصور التآزر الحسي، واضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية (النمائية) مثل الإدراك والانتباه والذاكرة، وعجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات وتبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتداخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية، وخصائص وجدانية تتمثل في انخفاض تقدير الذات، وانخفاض الدافعية للإنجاز، وانخفاض مستوى الطموح، وضعفًا ملحوظًا في تقدير السلوك، والقصور في الكفاءة الوجدانية ومهارات التواصل، وخصائص اجتماعية تتمثل في انخفاض الذكاء الاجتماعي، ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبات في اكتساب أصدقاء جدد وسوء التوافق الاجتماعي، والرفض من أقرانهم.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الخصائص تظهر تنوعًا وتعقيدًا كبيرين في الصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم، وتُظهر العديد من هذه الخصائص الجوانب السلوكية والعقلية والوجدانية والاجتماعية التي تتداخل معًا وتؤثر على تجربتهم التعليمية والحياتية. ومن بين الخصائص السلوكية، النشاط الزائد والتقلب الانفعالي واضطرابات الذاكرة والتركيز تشير إلى

التحديات التي يمكن أن يواجهها الأفراد في التعامل مع المعلومات والتفاعل مع البيئة التعليمية والاجتماعية. بينما الخصائص العقلية والمعرفية مثل قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي والعجز في العمليات العقلية تعكس تحديات الانتباه والمعالجة المعرفية. وفي الجانب الوجداني، انخفاض تقدير الذات والدافعية للإنجاز وانخفاض الثقة بالنفس يمكن أن يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي. ووفي الجانب الاجتماعي، انخفاض الذكاء الاجتماعي وصعوبات التواصل والرفض من الأقران يُظهر تحديات تواصلية واجتماعية تعكس صعوبات في بناء العلاقات الاجتماعية. وهذه الخصائص تعكس تحديات متعددة الأبعاد تواجهها فئة ذوي صعوبات التعلم، وهي مؤشرات للجوانب المتعددة التي يجب مراعاتها عند تطوير برامج الدعم والتدخل لمساعدتهم في التعلم والاندماج الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وصفًا كميًا من خلال تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات، ويسعى نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة (خطاب، ٢٠٠٧، ص.٢١٣)، وقد أُستخدم هذا المنهج للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية.

ثانيًا- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم الرياض والبالغ عددهم (٢٦٦١) مقسمين إلى (١٥٠٧) بنين، و(١١٥٤) بنات.

ثالثًا- عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى قسمين هما:

١. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** تكونت العينة من (٣٣) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، والذين تم اختيارهم من المدارس التابعة للإدارة لتعليم الرياض، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣-١٥) سنة، بمتوسط عمري (١٣.٨٨) سنة وانحراف معياري (٠.٧٨١)، وبواقع (١٦) من الذكور، و(١٧) من الإناث.

٢. **العينة الأساسية:** تكونت تلك العينة من (٧٥) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، تم اختيارهم من المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بالرياض؛ وممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣-١٥) سنة، ومتوسط عمري قدره

(١٤.٠٥) وانحراف معياري قدره (٠.٨٠٤)، وبواقع (٣١ ذكور، ٤٤ إناث)، وفيما يلي جدول يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الأساسية.

جدول (١) المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الأساسية

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٣١	١٤.٠٠	٠.٨١٦	%٤١.٣٣
	الإناث	٤٤	١٤.٠٩	٠.٨٠٢	%٥٨.٦٧
العينة الأساسية ككل		**٧٥**	**١٤.٠٥**	**٠.٨٠٤**	**%١٠٠**

أدوات الدراسة:

أولاً– مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثان:

قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير الذكاء الأخلاقي، كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس الذكاء الأخلاقي إعداد Borba (2003)، ومقياس الذكاء الأخلاقي إعداد الغامدي وآخرون (٢٠١٩)، ومقياس الذكاء الأخلاقي إعداد صبح وآخرون (٢٠١٩). ومن خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائي للذكاء الأخلاقي، وصياغة مواقف المقياس بأسلوب بسيط، وخالي من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٤١) موقفًا، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في التربية الخاصة؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مواقف المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل بعض المواقف وحذف المواقف (٣، ٥، ١١، ٢٢، ٢٥، ٣٠)، وقد اعتمد الباحثان نسبة (٩٠%) للاتفاق بين المحكمين، ليصبح المقياس (٣٥) موقفًا، وتم تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالآتي:

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أولاً– صدق المقياس:

أ. صدق المقارنة الطرفية:

أخذت الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي محكًا للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى (٢٧%) من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى (٢٧%) الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى (٢٧%) من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار مان ويتني

Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، ويوضح جدول (٢) النتائج حيث جاءت على النحو التالي:

جدول (٢) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (ن=٣٣).

المقياس وأبعاده	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الضمير)	أدنى الأداء	٩	٥.٥٠	٤٩.٥٠	٤.٥٠٠	-٣.٥٣٦	(٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٥٠	١٢١.٥٠			
البعد الثاني (الاحترام)	أدنى الأداء	٩	٦.٠٠	٥٤.٠٠	٩.٠٠٠	-٣.١٨٧	(٠.٠٠١) دالة عند ٠.٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠			
البعد الثالث (التحكم الذاتي)	أدنى الأداء	٩	٦.٠٠	٥٤.٠٠	٩.٠٠٠	-٣.١٨١	(٠.٠٠١) دالة عند ٠.٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠			
البعد الرابع (التعاطف)	أدنى الأداء	٩	٥.٥٠	٤٩.٥٠	٤.٥٠٠	-٣.٤٩٦	(٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٥٠	١٢١.٥٠			
البعد الخامس (العطف)	أدنى الأداء	٩	٦.٠٠	٥٤.٠٠	٩.٠٠٠	-٣.١٨١	(٠.٠٠١) دالة عند ٠.٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠			
البعد السادس (التسامح)	أدنى الأداء	٩	٦.٠٠	٥٤.٠٠	٩.٠٠٠	-٣.١٧٤	(٠.٠٠٢) دالة عند ٠.٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠			
البعد السابع (العدل)	أدنى الأداء	٩	٦.٠٠	٥٤.٠٠	٩.٠٠٠	-٣.١٨٧	(٠.٠٠١) دالة عند ٠.٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٠٠	١١٧.٠٠			
مقياس الذكاء الأخلاقي ككل	**أدنى الأداء**	**٩**	**٥.٠٠**	**٤٥.٠٠**	٠.٠٠٠	-٣.٨٢٥	**(٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠٠١**
	أعلى الأداء	**٩**	**١٤.٠٠**	**١٢٦.٠٠**			

يتضح من خلال جدول (٢) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-٣.٨٢٥، -٣.٥٣٦، -٣.١٨٧، -٣.١٨١، -٣.٤٩٦، -٣.١٨١، -٣.١٧٤، -٣.١٨٧) على مستوى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية (الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل) في اتجاه الطلبة مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

ب. صدق التكوين الفرضي:

ويقصد به مدى ملائمة المقياس للتكوين الفرضي أو السمة التي يهدف إلى قياسها وهي طريقة تجانس المقياس، وتستخدم للاستدلال إذا كان المقياس يقيس سمة أو قدرة عن طريق حساب معامل الارتباط بين مفردات كل معامل والدرجة الكلية للعامل (خطاب، ٢٠٠٧، ص.١٣٥)، وتم التأكد من صدق التكوين الفرضي لمقياس الذكاء الأخلاقي على عينة قوامها

(٣٣) طالبًا وطالبة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات لكل بعد فرعي والدرجة الكلية للبعد والمقياس ككل، وكذلك بين الأبعاد الفرعية وبعضها، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

أ. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية ومقياس الذكاء الأخلاقي ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الأبعاد الفرعية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (الضمير)	١	٠.٧٣٦**	٠.٧١٥**	البعد الخامس (العطف)	٢١	٠.٨٨٢**	٠.٣٧٨*
	٢	٠.٧١٣**	٠.٤٤١*		٢٢	٠.٥٦٤**	٠.٦٦٧**
	٣	٠.٦٧٥**	٠.٦٥٩**		٢٣	٠.٦٣٧**	٠.٧٣٨**
	٤	٠.٤٦٠**	٠.٦١٢**		٢٤	٠.٩٣٧**	٠.٥٨٥**
	٥	٠.٧٩٨**	٠.٦٨٦**		٢٥	٠.٨٨٢**	٠.٥٠٣**
البعد الثاني (الاحترام)	٦	٠.٧٤٧**	٠.٥٤٣**	البعد السادس (التسامح)	٢٦	٠.٩٧٦**	٠.٩٠٣**
	٧	٠.٧٤٧**	٠.٦٠٥**		٢٧	٠.٩٦٥**	٠.٩٠٢**
	٨	٠.٦٠٤**	٠.٦٥١**		٢٨	٠.٩٧٦**	٠.٩٠٣**
	٩	٠.٤٦٤**	٠.٥١٢**		٢٩	٠.٩٦٥**	٠.٩٠٢**
	١٠	٠.٨١٢**	٠.٥٢٢**		٣٠	٠.٨٣٧**	٠.٨٠٥**
البعد الثالث (الاحترام)	١١	٠.٥٣٤**	٠.٦٦٣**	البعد السابع (العدل)	٣١	٠.٨٥٣**	٠.٩٠٣**
	١٢	٠.٧٣١**	٠.٥٢٣**		٣٢	٠.٩٠٢**	٠.٧٩٨**
	١٣	٠.٦٩١**	٠.٥٢٣**		٣٣	٠.٧٥٠**	٠.٥٩١**
	١٤	٠.٨٠٨**	٠.٦٤٧**		٣٤	٠.٩٥٩**	٠.٨٠١**
	١٥	٠.٨٣١**	٠.٥٨٥**		٣٥	٠.٩٠٢**	٠.٧٢١**
البعد الرابع (التعاطف)	١٦	٠.٩٠٢**	٠.٨٤٢**				
	١٧	٠.٧٩٣**	٠.٦١٣**				
	١٨	٠.٩٠٢**	٠.٦٥٧**				
	١٩	٠.٩٠٢**	٠.٦٢٦**				
	٢٠	٠.٩٧٣**	٠.٧٣٨**				

(*). دال عند مستوى ٠.٠٥ (**). دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية السبعة (الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل) والمقياس ككل تراوحت بين (٠.٣٧٨*: ٠.٩٧٦**)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)؛ مما يؤكد على تجانس المقياس وتماسكه الداخلي.

ب. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي.

المقياس وأبعاده الفرعية	الضمير	الاحترام	التحكم الذاتي	التعاطف	العطف	التسامح	العدل	مقياس الذكاء الأخلاقي ككل
الضمير	١	٠.٧٥٧**	٠.٧٠٤**	٠.٦٤٤**	٠.٥٢٤**	٠.٨٤٥**	٠.٨٤٢**	٠.٩٠٣**
الاحترام	٠.٧٥٧**	١	٠.٧٠٤**	٠.٥٩٦**	٠.٣٩٦*	٠.٨٥٢**	٠.٧٤٨**	٠.٨٤٣**
التحكم الذاتي	٠.٧٠٤**	٠.٧٠٤**	١	٠.٥٢٨**	٠.٣٨٦*	٠.٧٧٧**	٠.٧٠٥**	٠.٨٠٧**
التعاطف	٠.٦٤٤**	٠.٥٩٦**	٠.٥٢٨**	١	٠.٦٨٤**	٠.٥٩٥**	٠.٤٤٢*	٠.٧٧٧**
العطف	٠.٥٢٤**	٠.٣٩٦*	٠.٣٨٦*	٠.٦٨٤**	١	٠.٤٧١**	٠.٤٣٠*	٠.٦٩٥**
التسامح	٠.٨٤٥**	٠.٨٥٢**	٠.٧٧٧**	٠.٥٩٥**	٠.٤٧١**	١	٠.٩٣٨**	٠.٩٣٥**
العدل	٠.٨٤٢**	٠.٧٤٨**	٠.٧٠٥**	٠.٤٤٢*	٠.٤٣٠*	٠.٩٣٨**	١	٠.٨٧٤**
مقياس الذكاء الأخلاقي ككل	٠.٩٠٣**	٠.٨٤٣**	٠.٨٠٧**	٠.٧٧٧**	٠.٦٩٥**	٠.٩٣٥**	٠.٨٧٤**	١

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط جيدة ومطمئنة، وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية وتماسكه الداخلي.

ثانيًا– ثبات المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) طريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٣) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
البعد الأول (الضمير)	٥	٠.٧١٠
البعد الثاني (الاحترام)	٥	٠.٦٧٦
البعد الثالث (التحكم الذاتي)	٥	٠.٧٧١
البعد الرابع (التعاطف)	٥	٠.٩٣٧
البعد الخامس (العطف)	٥	٠.٨٥٣
البعد السادس (التسامح)	٥	٠.٩٧٠
البعد السابع (العدل)	٥	٠.٩٢٣
المقياس ككل	**٣٥**	**٠.٩٦٢**

ويتضح من خلال جدول (٥) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half-Split:

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون.

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (طريقة التجزئة النصفية)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة " سبيرمان–براون "		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (الضمير)	٥	٠.٦٦٥	٠.٨٠٤	٠.٧٧٢
البعد الثاني (الاحترام)	٥	٠.٥٨٣	٠.٥٩٠	٠.٥٧٦
البعد الثالث (التحكم الذاتي)	٥	٠.٦٩٥	٠.٨٢٥	٠.٨١٧
البعد الرابع (التعاطف)	٥	٠.٩٠٠	٠.٩٤٩	٠.٩٢١
البعد الخامس (العطف)	٥	٠.٧٥٣	٠.٨٦٣	٠.٨٥٨
البعد السادس (التسامح)	٥	٠.٩٤٩	٠.٩٧٥	٠.٩٠٧
البعد السابع (العدل)	٥	٠.٨٦٠	٠.٩٢٧	٠.٩١٠
المقياس ككل	٣٥	٠.٩٠٠	٠.٩٤٨	٠.٩٢٧

ويتضح من خلال جدول (٦) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان–براون وجوتمان مقبولة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه:

تألف المقياس في صورته النهائية بعد إجراء الخصائص السيكومترية من (٣٥) مفردة مُوزعة على (٧) أبعاد، هي: الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف،

والتسامح، والعدل، تهدف إلى معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتعين على المفحوصين عند تطبيق المقياس اختيار استجابة واحدة لكل من مفردة من ضمن ثلاث استجابات (أ، ب، ج)، ويُمنح درجة واحدة (١) للإجابة الصحيحة، و(٠) للإجابة الخاطئة بالترتيب لكل موقف من مواقف المقياس، بحيث تتراوح الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس بين (٠-٣٥) درجة، فكلما زادت الدرجة التي يحصل عليها الطالب ارتفع مستوى الذكاء الأخلاقي، لديه وكلما قلت الدرجة انخفض مستوى الذكاء الأخلاقي لديه.

جدول (٧)

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

أبعاد المقياس	عدد المفردات	مدى المفردات
البعد الأول (الضمير)	٥	١ ---------- ٥
البعد الثاني (الاحترام)	٥	٦ ---------- ١٠
البعد الثالث (التحكم الذاتي)	٥	١١ ---------- ١٥
البعد الرابع (التعاطف)	٥	١٦ ---------- ٢٠
البعد الخامس (العطف)	٥	٢١ ---------- ٢٥
البعد السادس (التسامح)	٥	٢٦ ---------- ٣٠
البعد السابع (العدل)	٥	٣١ ---------- ٣٥
إجمالي عدد مفردات المقياس		**٣٥ مفردة**

ثانيًا- مقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثان:

قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير المسؤولية الاجتماعية، كما هو موضح بالإطار النظري، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد الديب وخليفة لذوي صعوبات التعلم (٢٠١٤)، ومقياس المسؤولية الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم إعداد علي (٢٠١٩). ومن خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائي المسؤولية الاجتماعية، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب بسيط، وخالي من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٥) مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في التربية الخاصة؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل بعض المفردات وحذف المفردات (٧، ٩، ١٠، ١٥)، وقد اعتمد الباحثان نسبة (٩٠%) للاتفاق بين المحكمين، ليصبح المقياس (٢١) مفردة، وتم تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالآتي:

الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم
إعداد الباحثان:

قام الباحثان بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا– صدق المقياس:

أ.صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٣٣) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (٩) طلبة مرتفعي الأداء و(٩) طلبة منخفضي الأداء على مقياس المسؤولية الاجتماعية، بتقسيم (٢٧%) للأدائيين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الاهتمام)	أدنى الأداء	٩	٥.٨٣	٥٢.٥٠	٧.٥٠٠	-٢.٩٣٥	(٠.٠٠٣) دالة عند ٠.٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.١٧	١١٨.٥٠			
البعد الثاني (الفهم)	أدنى الأداء	٩	٥.١١	٤٦.٠٠	١.٠٠٠	-٣.٥١٩	(٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٨٩	١٢٥.٠٠			
البعد الثالث (المشاركة)	أدنى الأداء	٩	٥.٣٩	٤٨.٥٠	٣.٥٠٠	-٣.٢٧٧	(٠.٠٠١) دالة عند ٠.٠١
	أعلى الأداء	٩	١٣.٦١	١٢٢.٥٠			
مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل	أدنى الأداء	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠٠	-٣.٥٩٣	(٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
	أعلى الأداء	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠			

يتضح من خلال جدول (٨) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٢.٩٣٥، -٣.٥١٩، -٣.٢٧٧، -٣.٥٩٣)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وأبعاده الفرعية (الاهتمام، والفهم، والمشاركة) في اتجاه الطلبة مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

ب. صدق التكوين الفرضي:

وتم التأكد من صدق التكوين الفرضي لمقياس المسؤولية الاجتماعية على عينة قوامها (٣٣) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط

بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية وللمقياس ككل، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

أ. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية ومقياس المسؤولية الاجتماعية ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الأبعاد الفرعية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (الاهتمام)	١	٠.٤٨٨**	٠.٤٣٤*	البعد الثالث (المشاركة)	١٥	٠.٥٣٢**	٠.٥٢٥**
	٢	٠.٥٤٥**	٠.٤٥٣**		١٦	٠.٧٥٥**	٠.٦١١**
	٣	٠.٧٤٢**	٠.٦٠٩**		١٧	٠.٨٠٠**	٠.٦٤٦**
	٤	٠.٦٨٣**	٠.٤٠٩*		١٨	٠.٨١٩**	٠.٦٣٩**
	٥	٠.٨٥٦**	٠.٦٩٣**		١٩	٠.٨٠٠**	٠.٦٤٦**
	٦	٠.٨١٣**	٠.٥١٥**		٢٠	٠.٧٥٥**	٠.٦٢٩**
	٧	٠.٦٢٢**	٠.٤٢٢*		٢١	٠.٥٢٥**	٠.٤٣٤*
البعد الثاني (الفهم)	٨	٠.٦٠٦**	٠.٦٥١**				
	٩	٠.٦٧١**	٠.٤٩٤**				
	١٠	٠.٧٤٠**	٠.٦٨٤**				
	١١	٠.٦٨٥**	٠.٤٢٥*				
	١٢	٠.٧٠٢**	٠.٤٩٦**				
	١٣	٠.٥٣٥**	٠.٥٦٨**				
	١٤	٠.٤٠٤*	٠.٥٢٥**				

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**). دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية الثلاثة (الاهتمام، والفهم، والمشاركة) والمقياس ككل تراوحت بين (٠.٤٠٤*: ٠.٨٥٦**)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)؛ مما يؤكد على تجانس المقياس وتماسكه الداخلي

ب. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المقياس وأبعاده الفرعية	مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل
البعد الأول (الاهتمام)	٠.٧٤٤**
البعد الثاني (الفهم)	٠.٨٧٠**
البعد الثالث (المشاركة)	٠.٨٢٥**

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي معاملات ارتباط جيدة ومطمئنة؛ وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية وتماسكه الداخلي.

ثانيًا– ثبات المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) طريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٣) طالبًا وطالبة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١) معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لمقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
البعد الأول (الاهتمام)	٧	٠.٨٠٠
البعد الثاني (الفهم)	٧	٠.٧٤٠
البعد الثالث (المشاركة)	٧	٠.٨٣٩
المقياس ككل	٢١	٠.٨٨٠

ويتضح من خلال جدول (١١) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half-Split:

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون.

جدول (١٢) معاملات ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (طريقة التجزئة النصفية)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة " سبيرمان–براون "		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (الاهتمام)	٧	٠.٦٥٥	٠.٧٩٤	٠.٧٨٦
البعد الثاني (الفهم)	٧	٠.٥٠٨	٠.٦٧٧	٠.٦١٤
البعد الثالث (المشاركة)	٧	٠.٨٤٠	٠.٩١٥	٠.٨٩٨
المقياس ككل	**٢١**	**٠.٤٦٤**	**٠.٦٣٥**	**٠.٦٣٠**

ويتضح من خلال جدول (١٢) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان–براون وجوتمان مقبولة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه:

تكون المقياس في صورته النهائية بعد إجراء الخصائص السيكومترية من (٢١) مفردة مُوزعة على (٣) أبعاد، هي: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، تهدف إلى معرفة درجة المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتعين على المفحوصين عند تطبيق المقياس اختيار استجابة واحدة لكل من مفردة من ضمن ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، ويُمنح درجات (٣، ٢، ١) بالترتيب لكل مفردة من مفردات المقياس، بحيث تتراوح الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس بين (٢١–٦٣) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المسؤولية الاجتماعية، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (١٣) توزيع المفردات على أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

أبعاد المقياس	عدد المفردات	مدى المفردات
البعد الأول (الاهتمام)	٧	١ ---------- ٧
البعد الثاني (الفهم)	٧	٨ ---------- ١٤
البعد الثالث (المشاركة)	٧	١٥ ---------- ٢١
إجمالي عدد مفردات المقياس		**٢١ مفردة**

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة، واختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد، ومعامل ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً– نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على أنه: **هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الأخلاقي ودرجاتهم على مقياس المسؤولية الاجتماعية؟**، وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان معامل الارتباط الخطي لبيرسون Pearson Correlation

Coefficient للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، وفيما يلي جدول (١٤) الذي يوضح النتائج التي حصل عليها الباحثان:

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة (ن= ٧٥).

مقياس المسؤولية الاجتماعية / مقياس الذكاء الأخلاقي	البعد الأول (الاهتمام)	البعد الثاني (الفهم)	البعد الثالث (المشاركة)	مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل
البعد الأول (الضمير)	٠.٥٥٠**	٠.٤٤٦**	٠.٥٠٨**	٠.٥٥٦**
البعد الثاني (الاحترام)	٠.٦٢١**	٠.٥٥٧**	٠.٥٨٢**	٠.٦٥١**
البعد الثالث (التحكم الذاتي)	٠.٦١٦**	٠.٦٠٥**	٠.٤٩٠**	٠.٦٢٦**
البعد الرابع (التعاطف)	٠.٦٠٣**	٠.٥٥١**	٠.٤٦٢**	٠.٥٩٠**
البعد الخامس (العطف)	٠.٣٧٠**	٠.٤٢٠**	٠.٥٢٧**	٠.٤٩٨**
البعد السادس (التسامح)	٠.٤٤٥**	٠.٤٩٦**	٠.٦١٣**	٠.٥٨٦**
البعد السابع (العدل)	٠.٣٨٥**	٠.٤٣٠**	٠.٤٧٠**	٠.٤٨١**
مقياس الذكاء الأخلاقي ككل	٠.٨٥٦**	٠.٨٤٥**	٠.٨٧٩**	٠.٩٥٧**

(**) دال عند مستوى ٠.٠١ (*) دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية (الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل)، وبين الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية وأبعاده الفرعية (الاهتمام، والفهم، والمشاركة) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة؛ مما يشير إلى أنه كلما زاد الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ارتفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم، والعكس صحيح كلما انخفض الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم انخفض مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بصورة مباشرة مع نتائج دراسة (أبو زيد، ٢٠١٩؛ والشمري، ٢٠٠٧) في وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، وكذلك دراسة Bozaci (2014)، وهو ما أشارت له حوالة والشوربجي (٢٠١٥) في أن الطالب كلما كان على درجة عالية من الالتزام الأخلاقي، كلما كان أكثر قدرة على الشعور بالمسؤولية ودمج إرادته في الإرادة الجماعية.

ومن جانب آخر بينت دراسة شحاته (٢٠٠٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقى والبيئة الاجتماعية للمدرسة، وأوضحت دراسة Kindlon and Thompson (2002) أن الذكاء لا يعد معيارًا لاكتساب الذكاء الأخلاقي ما لم يكن هناك تنشئة اجتماعية

مقصودة، ومستمرة لتعزيز وبناء الذكاء الأخلاقي، وبينت دراسة مرسي (٢٠١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي وجودة الحياة، وأوضحت دراسة Brunelle (2001) أن تدريب الأطفال الصغار على خدمة المجتمع قد انعكست بشكل إيجابي على إكسابهم التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي، وكذلك تحمل المسؤولية والاهتمام بالآخرين، وزادت من قدراتهم على اتخاذ القرارات لمساعدة الآخرين ومجتمعهم. وبينت دراسة اللحياني (٢٠١١) وجود علاقة موجبة بين الوعي الأخلاقي والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وبينت ضرورة التوعية بأهمية الأخلاق ودورها في قيام الفرد بمسؤوليته الاجتماعية، وأوضحت دراسة الليثي (٢٠١٥) التأثير الإيجابي الفعال للتدريب على المسؤولية الاجتماعية فى تنمية الذكاء الأخلاقى للأطفال المرحلة الابتدائية العاديين، وأشارت دراسة Naqashzadeh and Sabahizadeh (2016) إلى أن الذكاء الأخلاقي يساعد على تنمية السمات السلوكية الإيجابية لدى الطلبة؛ فالذكاء الأخلاقي يعود بالفائدة على المدرسة والمجتمع، ويحسن العلاقة بين الطلبة ومعلميهم.

وبينت دراسة محمد (٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الاجتماعي؛ حيث أشارت إلى أن التوافق الاجتماعي الجيد لا يتم إلا إذا تمتع الطالب بذكاء أخلاقي يجعله قادرًا على التوافق الذاتي والتوافق الأسري، والتوافق المدرسي، والمجتمعي، وبينت أيضًا دراسة محمد والعلوان (٢٠٢٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي والسلوك الاجتماعي، ومما يدعم ذلك أيضًا ما أظهرته دراسة صبحا (٢٠٢٠) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي والذكاء الاجتماعي، وأوضحت دراسة الزهيري (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي. في حين أن دراسة صفير (٢٠٢٠) بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي والمشكلات السلوكية، وهو ما يدعم نتيجة السؤال الحالي.

ويفسر ذلك الباحثان بأنه يعزو إلى أن المسؤولية الاجتماعية ذات طبيعة أخلاقية؛ فهي التزام أخلاقي يضعه الطالب أمام نفسه ونحو الجماعة، أي أن المسؤولية الاجتماعية التزام أخلاقي تجاه المجتمع، وهو ما أشارت له دراسة مشرف (٢٠٠٩) في أن المسؤولية الاجتماعية تمثل الجانب الاجتماعي للأخلاق، وتشكل الجانب العملي والممارس للأخلاق؛ فهي مسؤولية ذاتيه أخلاقية تجعل الطالب يقوم بالمراقبة الذاتية والمحاسبة الذاتية، وملتزمًا داخليًا بالأفعال والمهام ذات الطبيعة الاجتماعية، فالذكاء الأخلاقي يجعل الطالب يقوم بالالتزام الأخلاقي عن تصرفاته، ويتحمل المسؤولية الاجتماعية عن أفعاله، وبالتالي يتحمل المسؤولية الاجتماعية عن المجتمع الذي يعيش فيه. وهو ما يتفق مع ما بينه دراسة توبرينات ومسعودي (٢٠١٨) فقد

أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التربية الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية، وهو أيضًا ما أشار له عبدالفتاح (٢٠١٩) في أن المسئولية الاجتماعية عملية ذات طبيعة خلقية واجتماعية دينية لأنها التزام خلقي نحو الجماعة وتعتبر تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة اجتماعية هامة. وأيضًا دراسة أبو العينين (٢٠٢٠) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الأخلاقي والمسؤولية تجاه الجماعة والمجتمع والوطن.

ثانيًا– نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على أنه: هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المسؤولية الاجتماعية بمعلومية الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي؟ "، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي البسيط.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المسؤولية الاجتماعية	الانحدار	٤٨٩٩.٤٩٦	١	٤٨٩٩.٤٩٦	٨٠٣.٥٧٥	(٠.٠٠٠) دالة إحصائيًا عند ٠.٠٠١
	البواقي	٤٤٥.٠٩٠	٧٣	٦.٠٩٧		
	الكلي	٥٣٤٤.٥٨٧	٧٤			

يتضح من جدول (١٥) أنه يمكن التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمعلومية أدائهم على مقياس الذكاء الأخلاقي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٨٠٣.٥٧٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١.

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط.

المتغير التابع	الوزن الانحداري Beta	معامل الانحدار	اختبار " ت " لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المعدل R2
المسؤولية الاجتماعية	٠.٩٥٧	١.٣٧٥	٢٨.٣٤٧**	١٦.٣٢٢	٠.٩٥٧	٠.٩١٧	٠.٩١٦

** دالة عند مستوى ٠.٠٠٠١.

يتضح من نتائج الجدولين (١٥، ١٦) أنه يمكن التنبؤ المسؤولية الاجتماعية بمعلومية الدرجة على مقياس الذكاء الأخلاقي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد يبلغ (٠.٩٥٧) بينما يبلغ معامل التحديد (٠.٩١٧)؛ وهذا يعني أن المتغير المستقل (الذكاء الأخلاقي) يفسر حوالى (٩١.٧%) من التباين الكلي لأداء الطلبة على مقياس المسؤولية الاجتماعية، ويؤكد ذلك قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمتها

(٢٨.٣٤٧**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)؛ وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية، ومن الجدول (١٦) يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط

صَ= ب س + أ

حيث إن (صَ) هي قيمة المتغير التابع وهو (المسؤولية الاجتماعية)، و(س) هي قيمة المتغير المستقل وهو (الذكاء الأخلاقي)، و(ب) معامل الانحدار (١.٣٧٥)، و(أ) هي ثابت الانحدار ويبلغ (١٦.٣٢٢)، لتصبح معادلة الانحدار البسيط كما يلي:

المسؤولية الاجتماعية = (١.٣٧٥) × الذكاء الأخلاقي + ١٦.٣٢٢.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكاء الأخلاقي للطلاب ذوي صعوبات التعلم له دور كبير في تحديد مستوى مسؤوليتهم الاجتماعية، مما يبرز أهمية تعزيز وتطوير هذا الجانب من شخصياتهم في سياق التعلم والتنمية الشخصية. فالطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يظهرون مستوى عالٍ من الذكاء الأخلاقي يتمتعون بمستوى أعلى من المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الأخلاقي قد يكون محفزًا ومؤثرًا بشكل كبير على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتحمل والتعاون في الأنشطة الاجتماعية.

ويعزو الباحثان تلك النتيجة بأنها تعزو إلى التداخل بين القدرات؛ فالذكاء الأخلاقي يمكن أن يعكس مجموعة متنوعة من القدرات والمهارات الاجتماعية والعاطفية مثل التفاعل الاجتماعي، والتحليل الأخلاقي، والتعاطف، وهذه القدرات قد تؤثر بشكل مباشر على مستوى المسؤولية الاجتماعية. كذلك التأثير المتبادل؛ فقد يكون هناك تأثير متبادل بين الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، حيث يمكن لكل منهما أن يؤثر على الآخر بشكل مباشر أو غير مباشر. على سبيل المثال، الطلاب ذوو الذكاء الأخلاقي العالي قد يكونون أكثر قدرة على فهم الأخلاقيات وبالتالي يظهرون مستوى أعلى من المسؤولية الاجتماعية. وأيضًا القدرة على التكيف؛ فالطلاب الذين يتمتعون بذكاء أخلاقي عالي قد يظهرون مهارات أفضل في التكيف مع متطلبات البيئة الاجتماعية وتفاعلاتها، مما يمكن أن يؤدي إلى تظاهرهم بمستوى أعلى من المسؤولية الاجتماعية. وهذه العوامل معًا يمكن أن تؤدي إلى توقعات دقيقة لأداء الطلبة في المسؤولية الاجتماعية بناءً على درجاتهم في مقياس الذكاء الأخلاقي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت له Borba (2003) في أن الذكاء الأخلاقي يعلم الطلبة كيف يفكرون، ويتصرفون بطريقة صحيحة، ويكسبهم القدرة على الصبر، والتسامح، والعدل؛ الأمر الذي يزيد من قدرة الطلبة على التكيف، والتعامل مع الآخرين، حيث بينت دراسة

الشيشينى (٢٠١٩) إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي من خلال المسؤولية الاجتماعية، وبينت دراسة أبو العينين (٢٠٢٠) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الاحترام والتسامح والعطف كأبعاد للذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية بأبعادها، كذلك إمكانية التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية من خلال أبعاد الذكاء الأخلاقي (التعاطف، والضمير، والتحكم، والاحترام، والتسامح، والعطف) ولم يمكن التنبؤ بالمسؤولية من خلال بعد العدل

ثالثًا– نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

نص هذا السؤال على أنه: هل تسهم أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي المتعدد.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المسؤولية الاجتماعية	الانحدار	٤٩٥١.١١٥	٧	٧٠٧.٣٠٢	١٢٠.٤٣٩	(٠.٠٠٠) دالة إحصائيًا عند ٠.٠٠١
	البواقي	٣٩٣.٤٧٢	٦٧	٥.٨٧٣		
	الكلي	٥٣٤٤.٥٨٧	٧٤			

يتضح من جدول (١٧) أن أبعاد الذكاء الأخلاقي (الضمير، والاحترام، والتحكم الذاتي، والتعاطف، والعطف، والتسامح، والعدل) تسهم في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (١٢٠.٤٣٩)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

النموذج	معامل الارتباط R	معاملات الانحدار (B)	الخطأ المعياري	الأوزان الانحدارية Beta	اختبار " ت " لمعنوية معاملات الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المعدل R2
ثابت الانحدار	--------	١٦.٨٩٠	١.٤٥١	--------	١١.٦٤٤***	٠.٩٦٢	٠.٩٢٦	٠.٩١٩
الضمير	٠.٥٥٦	١.٠٢٤	٠.٣٩٨	٠.١٣٠	٢.٥٧٥*			
الاحترام	٠.٦٥١	١.٢١٨	٠.٣٥٢	٠.١٩٥	٣.٤٦٠**			
التحكم الذاتي	٠.٦٢٦	١.٩٤٨	٠.٣٧٦	٠.٣٤٧	٥.١٨٧***			
التعاطف	٠.٥٩٠	١.٠١٠	٠.٣٨٧	٠.١٦٨	٢.٦٠٩*			
العطف	٠.٤٩٨	١.٢٢٩	٠.٢٧٨	٠.٢٤٢	٤.٤٢٤***			
التسامح	٠.٥٨٦	١.٣٨٤	٠.٣٤١	٠.٢٢٧	٤.٠٦١***			
العدل	٠.٤٨١	١.٧٩١	٠.٢٠٨	٠.٣٢٦	٨.٦١٤***			

***. دالة عند مستوى ٠.٠٠١ **. دالة عند مستوى ٠.٠١ *. دالة عند مستوى ٠.٠٥

يشير جدول (١٨) إلى أن معامل الارتباط المتعدد يساوي (٠.٩٦٢)، بينما يساوي معامل التحديد (٠.٩٢٦)، وهذا يعني أن أبعاد ومكونات الذكاء الأخلاقي تفسر (٩٢.٦%) من التغير والتباين الحاصل في المتغير التابع (المسؤولية الاجتماعية) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويرجع الباقي (٧.٤%) إلى عوامل أخرى، وبذلك تعد القدرة التفسيرية للنموذج مناسبة حيث إنها أعلى من (٥٠%)، بينما تشير قيم بيتا "الأوزان الانحدارية"، وكذلك معنويتها إلى أن التعاطف هو أكثر المتغيرات إسهامًا في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية، وذلك بوزن انحداري مقداره (٠.٣٤٧)، وقد بلغت قيم اختبار "ت" للأبعاد الفرعية وثابت الانحدار (٢.٥٧٥، ٣.٤٦٠، ٥.١٨٧، ٢.٦٠٩، ٤.٤٢٤، ٤.٠٦١، ٨.٦١٤، ١١.٦٤٤) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويات دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١، ٠.٠٠١)، وهذا يعني وجود تأثير دال ومعنوي لأبعاد الذكاء الأخلاقي وثابت الانحدار في التنبؤ بالمتغير التابع (المسؤولية الاجتماعية)، ومن نتائج جدول (١٨) يمكننا استنتاج معادلة الانحدار المتعدد كالآتي:

حيث إن:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد

صَ = ب١س١ + ب٢س٢+ ب٣س٣+ب٤س٤+س٥ب٥ + ب٦س٦ + ب٧س٧+ أ

(صَ) هي قيمة المتغير التابع (المسؤولية الاجتماعية).

(س١) هي قيمة المتغير المستقل الأول (الضمير)، (س٢) هي قيمة المتغير المستقل الثاني (الاحترام).

(س٣) هي قيمة المتغير المستقل الثالث (التحكم الذاتي)، (س٤) هي قيمة المتغير المستقل الرابع (التعاطف).

(س٥) هي قيمة المتغير المستقل الخامس (العطف)، (س٦) هي قيمة المتغير المستقل السادس (التسامح).

(س٧) هي قيمة المتغير المستقل السابع (العدل)، (ب١) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول ويبلغ (١.٠٢٤).

(ب٢) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثاني ويبلغ (١.٢١٨)، (ب٣) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثالث ويبلغ (١.٩٤٨)، (ب٤) معامل الانحدار للمتغير المستقل الرابع ويبلغ (١.٠١٠)، (ب٥) معامل الانحدار للمتغير المستقل الخامس ويبلغ (١.٢٢٩)، (ب٦) معامل

الانحدار للمتغير المستقل السادس ويبلغ (١.٣٨٤)، (ب٧) معامل الانحدار للمتغير المستقل السابع ويبلغ (١.٧٩١)، (أ) وهي ثابت الانحدار ويساوي (٣٥.٧٨٤).

لتصبح معادلة التنبؤ كما يأتي:

درجة المسؤولية الاجتماعية المتنبأ بها (صَ)= (١.٠٢٤) × الضمير + (١.٢١٨) × الاحترام + (١.٩٤٨) × التحكم الذاتي + (١.٠١٠) × التعاطف +(١.٢٢٩) × العطف + (١.٣٨٤) × التسامح + (١.٧٩١) × العدل + ١٦.٨٩٠.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أبعاد الذكاء الأخلاقي تلعب دورًا حاسمًا في تنبؤ المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم نظرًا لمجموعة الصفات والمهارات التي تمثلها هذه الأبعاد:

١- **الضمير والتحكم الذاتي:** القدرة على فهم ومراقبة أفعال الفرد والتفكير في آثارها على الآخرين تسهم في تنبؤ المسؤولية الاجتماعية. من خلال التحكم الذاتي والضمير، يكون الشخص أكثر قدرة على اتخاذ القرارات المدروسة والمسؤولة.

٢- **الاحترام والتسامح:** فهم أهمية الاحترام والتقدير للآخرين وقدرتهم على التسامح مع وجهات النظر المختلفة تعزز المشاركة الاجتماعية الإيجابية والمسؤولية تجاه المجتمع.

٣- **التعاطف والعطف:** القدرة على التفاعل بشكل عاطفي وتقديم العواطف والتعاطف مع مشاعر الآخرين تعزز الاندماج الاجتماعي وتعزز الشعور بالمسؤولية نحو رعاية الآخرين ومساعدتهم.

٤- **العدل:** فهم مفهوم العدل والمساواة يلعب دورًا في تطوير القدرة على اتخاذ القرارات المنصفة والمسؤولة وفي التعامل بشكل عادل مع الآخرين.

تلك الصفات تعمل معًا على بناء شخصية اجتماعية قائمة على القيم والأخلاقيات، وهذا يتيح للطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركة بفعالية في المجتمع والتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين والمساهمة في خلق بيئة اجتماعية أكثر تلاحمًا وتعاونًا.

ومما يفسر هذه النتيجة أيضًا ما أشار له جبارة وعبدالعظيم (٢٠١٨) في أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز المسئولية الاجتماعية وهي: الوازع الأخلاقي هو أحد الخصائص الأساسية للمسئولية الاجتماعية؛ حيث أن سلوك الفرد موجه بثلاثة أبعاد أساسية: الأول من خلال منظومة القيم كموجهات ثقافية، والبعد الثاني فإن القيم والمبادئ تتسلل إلى داخل الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية، أما البعد الثالث فيتصل بصيغة التوقعات المتبادلة حيث يعمل الوازع الديني باتجاه تطابق أداء الفرد لأدواره التي تعكس وفاء بمسئولياته الاجتماعية تطابقا مع توقعات الآخر.

التوصيات التربوية:

١-تصميم برامج تدريبية تعتمد على تطوير الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، هذه البرامج يمكن أن تتضمن تمارين تفاعلية تهدف إلى تعزيز القدرات الأخلاقية مثل التعاطف والاحترام والعدل.

٢-استخدام تقنيات تعليمية متعددة ومتنوعة لضمان فهم الطلبة ذوي الصعوبات التعلم، واستخدام الرسوم التوضيحية، والأنشطة التفاعلية، والقصص القصيرة يمكن أن يساعد على تعزيز الفهم والتفاعل مع المفاهيم الأخلاقية.

٣-استخدام التعزيز الإيجابي والتشجيع لذوي صعوبات التعلم للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة والمساهمة فيها؛ مما يعزز شعورهم بالانتماء والمسؤولية نحو المجتمع.

٤-تقديم تدريبات موجهة نحو تطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ مما يمكن أن يساعد في تحسين القدرة على التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات.

٥-توفير دعم فردي وتفهم من قبل المعلمين والمجتمع المدرسي بشكل عام؛ مما يعزز الثقة بالنفس ويساعد في تحفيز الطلبة على المشاركة وتحمل المسؤولية.

٦-دمج الأسر في هذه العملية من خلال توفير الدعم والتوجيه للأسر لفهم ودعم الاحتياجات الاجتماعية والأخلاقية لأبنائهم.

البحوث المستقبلية المقترحة:

١- إجراء دراسة طويلة المدى لمتابعة تطور الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية عند الطلبة ذوي الصعوبات التعلم. يمكن متابعة تأثير العوامل المختلفة على هذه القدرات عبر فترة طويلة لفهم النمو والتطور.

٢- إجراء دراسة تجريبية تقوم على تقييم تأثير برامج التدريب التي تستهدف تطوير الذكاء الأخلاقي على المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعلم، ويمكن قياس تأثير هذه البرامج بشكل مباشر على سلوك الطلبة ومدى مشاركتهم الاجتماعية.

٣- استكشاف العوامل الشخصية والمدرسية والاجتماعية التي تؤثر على تطور الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلم، ويمكن أن تشمل هذه الدراسة عوامل مثل الدعم الأسري، وتقنيات التدريس، وتأثير البيئة المدرسية.

٤- دمج الأساليب الكمية والنوعية في البحث لفهم الجوانب النفسية والاجتماعية لهذه الظاهرة، واستخدام المقابلات والملاحظات مع البحوث التحليلية الإحصائية يمكن أن يساعد في فهم أعمق للتفاعلات والخبرات الشخصية.

٥- دراسة الاختلافات في التأثيرات بين مختلف البيئات التعليمية، مثل المدارس العامة والخاصة، والتي قد توفر أو تعيق تطوير الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية.

٦- دمج البحوث النظرية مع التطبيق العملي لوضع إطار فعّال لتطوير البرامج التربوية والتدريبية التي تستهدف الذكاء الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢م). *التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم*. (ط٢)، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

أبو العينين، مرفت. (٢٠٢٠م). الإسهام النسبى لأبعاد الذكاء الأخلاقى فى التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠ (١٠٦)، ٢٨٧- ٣٢٦.

أبو زيد، نيفين. (٢٠١٩م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٤٣(٢)، ١٩٢- ٢٤٦.

أبوساكور، تيسير. (٢٠١٤م). دور الإدارات المدرسية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٥٩(٢)، ٥٩١-٦٣٠.

بشقة، سماح. (٢٠١٦م). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجتهم الإرشادية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٨(١٧)، ١٠١-١١٣.

بنهان، بديعة. (٢٠١٣م). فعالية الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين. *دراسات نفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢(٧٨)، ٩٥- ١٦٤.

بوربا، ميشيل. (٢٠٠٧م). *بناء الذكاء الأخلاقي المعايير والفضائل السبع*. ترجمة: سعد الحسنى، الامارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

توبرينات، جهيدة، ومسعودي، زهير. (٢٠١٨م). التربية الأخلاقية ودورها في تنمية المسؤولية الاجتماعية للفرد والمجتمع. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، (١٥)، ٢٠٨- ٢٢٢.

جبارة، محمد، وعبدالعظيم، مناهل. (٢٠١٨م). التأصيل النظري لمفهوم المسؤولية الاجتماعية. *مجلة كلية الآداب*، (٨٤)، ١١٥- ١٤٧.

جميل، سمية. (٢٠١٣م). *الوحدة النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأثرها على التوافق النفسي والاجتماعي*. المؤتمر الدولي الرابع بعنوان طفل اليوم أمل الغد، جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، (١)، ١٨١- ١٩٢.

حوالة، سهير، والشوربجي، هند. (٢٠١٥م). المسؤولية الاجتماعية بالتعليم: مقارنات ومداخل. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٣(٣)، ٥٤٣-٥٧٤.

خطاب، علي. (٢٠٠٧م). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*(ط٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الديب، محمد، وخليفة، وليد. (٢٠١٤م). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسئولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٣(٢)، ١٢٣– ١٨٢.

رزق، حنان. (٢٠٠٢م). دور بعض الوسائط التربوية في تنمية وتأصيل القيم الأخلاقية لدى الشباب في ظل ملامح النظام العالمي الجديد. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (٤٨)، ٧٩– ١٥٦.

الزهيري، محسن. (٢٠١٣م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات تربوية*، المديرية العامة للتربية، محافظة بغداد، (٢١). ٩–٣٨.

زيادة، خالد. (٢٠٠٦م). الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معًا وأقرانهم من العاديين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦(٥١)، ٢٦٥– ٣٠٠.

السرطاوي، زيدان وآخرون. (٢٠١٣م). *مدخل على صعوبات التعلم*. (ط٤)، الرياض: دار الزهراء.

شحاته، أيمن. (٢٠٠٨م). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية لدى طلاب الصف الأول الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

الشمري، حسن. (٢٠٠٧م). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة بغداد.

الشيشينى، زينب. (٢٠١٩م). الإسهام النسبى للثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية فى التنبؤ بالذكاء الأخلاقى لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج، *كلية التربية*، (٦٦)، ٧٤٣– ٨٠٠.

صالح، مسعد. (٢٠١٤م). دراسة لمكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، كلية التربية، (٢٨)، ٣٨١– ٤٣٠.

صبح، صفاء، والعجي، ابتسام والشنتا، زينب. (٢٠١٩م). مستوى الذكاء الأخلاقي وفقا لنموذج Borba لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين*

للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، ٤١(٦)، ١١٧- ١٣٣.

صبحا، خولة. (٢٠٢٠م). أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوعًا لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*. ٢(٢)، ٧٢- ١٠٢.

صديق، أحمد. (٢٠١٩م). الذكاء الأخلاقي كمنبئ بجودة الصداقة لدى طلبة جامعة المنيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين، مركز النشر العلمي*، ٢٠(٢)، ٥٨١- ٦١٥.

صفير، هدى. (٢٠٢٠م). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى المراهقين. *دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق، (١٠٧)، ٣٣٩- ٣٩٧.

طاحون، حسين. (١٩٩٠م). *تنمية المسؤولية الاجتماعية: دراسة تجريبية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبدالفتاح، دعاء. (٢٠١٩م). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات بعض الذكاءات في تحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٠)، ١٦٣- ١٩٨.

عبدالوهاب، شرين. (٢٠١١م). *فعالية برنامج إرشادي للشعور بالأمن النفسي ودوره في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عجمية، رباب. (٢٠١٠م). الاضطرابات السلوكية والاجتماعية والانفعالية وأثرها على صعوبات التعلم. *مجلة رسالة التربية*، (٢٧)، ١١٤-١١٧.

علي، أسماء. (٢٠١٩م). التعلم النشط وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، كلية التربية، ١٦(٨٥)، ٣٤٨- ٣٧٣.

علي، مروة. (٢٠٠٩م). *المكونات العاملية للذكاء الأخلاقي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

العناني، حنان. (٢٠٠٥م). *تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة*. الأردن: دار الفكر.

عواد، حسن. (٢٠١٢م). *أثر برنامج تدريبى مستند على نموذج كولز فى تنمية الذكاء الأخلاقى لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسى في مدينة عمان، الأردن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغامدي، عبدالله، وسالم، رمضان. (٢٠١٩م). الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٥(١١)، ٣٠٥- ٣٣٦.

فكري، إيمان. (٢٠٢٠م). برنامج قائم على استراتيجية التفكير الإيجابي في تنمية مهارات المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، جامعة أسيوط، (١٣)، ٢٦٦- ٣٢٦.

قاسم، أمجد. (٢٠١٦م). *الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم.* الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر.

قاسم، جميل. (٢٠٠٨م). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

اللحياني، أزهار. (٢٠١١م). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة أم القرى.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الليثي، سامج. (٢٠١٥م). فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى التلاميذ العدوانين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (١٧)، ٣٥٤- ٣٧٩.

محمد، أم هاشم. (٢٠١٧م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى طفل الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٨٩)، ٤٣٤-٤١٨.

محمد، سحر. (٢٠٢٠م). الذكاء الأخلاقي في علاقته بتوجهات الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٥٩٦- ٦٣٦.

محمد، سعدية، والعلوان، أحمد. (٢٠٢٠م). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *دراسات- العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ٤٧(١)، ٢٨٦- ٢٧٠.

محمد، عايدة، والصفدي، حسين. (٢٠١٦م). السعادة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مدارس الكرامة الأساسية في منطقة الأغوار الوسطى. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، ٢٦(٦)، ٣٤٧- ٣٦٩.

مرجان، رانيا. (٢٠١٩م). المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية جامعة بورسعيد من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (٢٨)، ١- ٤٦.

مرزوق، عصام. (٢٠١٥م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأثيره في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، كلية التربية، ١٢(٧٠)، ٢- ٧٦.

مرسي، جليلة. (٢٠١١م). جودة الحياة والذكاء الأخلاقى لدى عينة من طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ٢١(٧٢)، ١٣٧- ٢١٦.

مشرف، شريف. (٢٠٠٩م). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

المطرفي، علي. (٢٠٠١م). *المعلم وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المعشي، محمد. (٢٠١٢م). الاتجاه نحو الإرشاد الطلابي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٣١)، ١- ٥٨.

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض*-المملكة العربية السعودية: مطابع وزارة التعليم.

Alrehaili, N. (2015). *The relationship between self-concept and academic achievement* (Doctoral dissertation).

Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, *38*(1), 45-61.

Borba, M. (2001). Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. *(No Title)*.

Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. *Curriculum Review*, *42*(7), 2-14.

Bozaci, I. (2014). Moral Intelligence and Sustainable Consumption: A Field Research on Young Consumers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *4*(11), 306-319.

Brunelle, J. P. (2001). *The impact of community service on adolescent volunteers' empathy, social responsibility, and concern for others*. Virginia Commonwealth University.

Coles, R. (2010). *Handing one another along: Literature and social reflection*. Random House.

Dwertmann, D. J., Goštautaitė, B., Kazlauskaitė, R., & Bučiūnienė, I. (2023). Receiving service from a person with a disability: Stereotypes, perceptions of corporate social responsibility, and the opportunity for increased corporate reputation. *Academy of Management Journal*, 66(1), 133-163.

Farhan, R., Dasti, R., & Khan, M. N. S. (2015). Moral intelligence and psychological wellbeing in healthcare students. *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*, *4*(5), 160-64.

Gould, R., Harris, S. P., Mullin, C., & Jones, R. (2020). Disability, diversity, and corporate social responsibility: Learning from recognized leaders in inclusion. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 52(1), 29-42.

Hamilton, C., & Flanagan, C. (2007). Reframing social responsibility within a technology-based youth activist program. *American Behavioral Scientist*, *51*(3), 444-464.

Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Contesting the recognition of specific learning disabilities in educational policy: Intra-and inter-national insights. *International Journal of Educational Research*, *66*, 113-124.

Jelic, M. (2012). The Impact of ethics on quality audit results . *International Journal for Quality Research*, *6*(4), 333-342.

Jordan, S. P. (1998). *Teacher perception of the effects of a social skills curriculum on the social competence of primary-age students with learning disabilities*. Northeast Louisiana University.

Kemp, G., Smith, M., & Segal, J. (2013). Learning disabilities and disorders. *Helpguide. org*.

Kindlon, D., & Thompson, M. (2002). Raising can protecting the Moral Life of Children. *New York, Ballantine*.

Lennick, D., & Kiel, F. (2006). Moral intelligence for successful leadership. *Leader to Leader*, *2006*(40), 13-16.

Liu, C., Yao, R., Wang, Z., & Zhou, R. (2014). N450 as a candidate neural marker for interference control deficits in children with learning disabilities. *International journal of psychophysiology*, *93*(1), 70-77.

Mawila, D. (2023). The Mediation role of Caregivers and Context on Individual Factors in Enabling Resilience Among Learners with Specific Learning Disability. *Interchange*, *54*(1), 81-94.

Mercer, C. D., & Mercer, J. R. (1992). Students with learning disabilities. New York: Merrill.

Naqashzadeh, M., & Sabahizadeh, M. (2016). The effectiveness of the moral intelligence components training on the social interaction of female junior high school students. *Academic Journal of Psychological Studies*, *5*(2), 128-134.

Rouf, D. M. A. (2011). The corporate social responsibility disclosure: A study of listed companies in Bangladesh. *Business and Economics Research Journal*, *2*(3), 19-32.

Saleh, K. (2018). Moral intelligence and its role in formulating children characters. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal For Education And Science Publications (MECSJ),(7)*, 301-313.

Thornton, C. H., & Jaeger, A. J. (2007). A new context for understanding civic responsibility: Relating culture to action at a research university. *Research in Higher Education*, *48*, 993-1020.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.