فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد
د. عـــزة حســـن محمـــد رزق
مـــدرس الصحـــة النفسيـــة
كلية التربية - جامعة العريش

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كل منهما (١٥) تلميذاً وتلميذة بمحافظة شمال سيناء، تراوحت أعماهم ما بين (٩-١٢) سنة، واستخدم البحث الحالي مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة) ومقياس اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصورتيه (الوالدين- المعلم) من (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي القائم على نظرية بوربا (إعداد الباحثة)، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في خفض اضطراب العناد المتحدي لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى اضطراب العناد المتحدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي- نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي – اضطراب العناد المتحدي.

The effectiveness of a counseling program based on Borba theory in Moral intelligence to reduce Oppositional Defiant Disorder among primary school pupils

Abstract:

The current research aims to verify the effectiveness of a counseling program for moral intelligence in reducing Oppositional Defiant Disorder among primary school pupils. Their ages ranged between (9-12) years, and the current research used the scale of moral intelligence (prepared by the researcher) and the scale of oppositional defiant disorder among primary school pupils (prepared by the researcher), and the counseling program (prepared by the researcher), and the results revealed that there are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members before The application of the program and its after in reducing oppositional defiant disorder in favor of the post-measurement, and there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups after applying the indicative program in reducing oppositional defiant disorder in favor of the experimental group, and there were no statistically significant differences between the mean scores of the pupils of the experimental group In the post and follow-up measurements in the level of oppositional defiant disorder.

Key words: Counseling program - Borba theory in moral intelligence - Oppositional defiant disorder.

أولًا: مقدمة البحث

يُعد الطفل محور اهتمام كافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية لاسيما المؤسسة التربوية وخاصة المدرسة؛ إذ يجب عليها أن تنطلق في استراتيجياتها من واقعه وأن تستجيب لخصائص نموه واحتياجاته في كل مرحلة من مراحل هذا النمو، ويشكل تلاميذ المرحلة الابتدائية في الفئة العمرية من (٩- ١٢) سنة مرحلة الطفولة المتأخرة وهي تتسم بالكثير من الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية والتي تدفع كافة القائمين على عملية التربية لهذه المرحلة للمعرفة الحقيقية بخصائص النمو لهذه الفئة من الأطفال لاسيما النمو الخُلُقي لأهميته القصوى في تهذيب نفوس وسلوكيات الأطفال؛ إذ في هذه المرحلة يستطيع التلميذ فهم المعايير السلوكية وإدراك المفاهيم الأخلاقية كالصدق والأمانة والعدالة والتسامح، ويميز التلميذ هنا بين ما هو صواب وما هو خطأ، ويدرك القواعد السلوكية من خلال الاحترام المتبادل، ويصبح أكثر قدرة على تحديد الاتجاهات الأخلاقية وأكثر قدرة على التعامل مع الآخرين بصورة مناسبة؛ ومن ثم هناك ضرورة لملاحظة أي تغيير أو انحراف في السلوك الأخلاقي للتلميذ وإخضاعه للبحث عن الأسباب والعوامل التي تقف وراء حدوثه ومن ثم التفكير في كافة الحلول الممكنة من أجل التغلب على ذلك.

ويُعد اضطراب العناد المتحدي من أبرز المشكلات وأكثرها شيوعًا لدى التلاميذ في وقتنا الحالي كما يشكل محورًا أساسيًا في قلق الآباء؛ حيث يشير (Jantiene et al., 2017) إلى أن هذا الاضطراب أصبح أحد المشكلات الخطيرة في حياة الأطفال مما يؤثر سلبًا على شخصياتهم، ويترتب على ذلك عدة نتائج سلبية كالتسرب من المدرسة، بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية الأخرى مثل الاكتئاب والانطواء والقلق.

وترى (Kathryn, 2020, 3) أن العناد هو أحد الصفات المميزة الأساسية لمرحلة الطفولة فالطفل يريد أن يقول "أنا هنا" فيسعى للفت الانتباه له، كما أنه يريد أيضًا أن يختبر ويثبت قوته وقدرته على تنفيذ ما يريد ورفض تنفيذ ما لا يريد وفي سبيل ذلك يستخدم كافة الوسائل الممكنة كالإصرار، والإلحاح، والبكاء، والصراخ وإثارة المشكلات؛

كل ذلك في محاولة منه لاستفزاز الكبار وإثارة عصبيتهم وغضبهم ومع مرور الوقت وكثرة المواقف وتكرارها قد يتحول العناد إلى اضطراب يستدعي طلب المساعدة من المتخصصين والباحثين.

كما يرى (عبد الحميد إبراهيم، ٢٠١٦، ١٣) أن سلوك العناد من المشكلات السلوكية الخطيرة؛ لذا أصبح من الضروري معرفة حقيقته وكيفية مواجهته، حيث أن العناد لدى الأطفال قد يكون سلوكًا اعتياديًا، فالعناد خصوصًا غير المبالغ فيه ظاهرة طبيعية من مراحل النمو النفسي للطفل ويساعده على الاستقرار واكتشافه لنفسه وأنه شخص ذو كيان وذاتٍ مستقلة عن الكبار وذوي السلطة وله إرادة غير إرادتهم، كما يكون وسيلة لإثبات ذاته، لكن عندما يلازم الطفل العناد ولسنوات عمر متقدم وبصورة شديدة مُبالغ فيها، فإنه يشكل اضطرابًا سلوكيًا، وقد تكون علامة خطيرة تنبئ بأعراض الإصابة بمرض نفسي في المراحل المتقدمة من العمر.

وفي هذا الصدد تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن أسباب اضطراب العناد المتحدي قد ترجع إلى عوامل أسرية كانشغال الوالدين عن شئون طفلهما وإهماله بسبب كثرة أعباء الحياة والانشغال وعدم توفر الوقت الكافي للعناية بأبنائهم كلٍ على حدة، والحرمان العاطفي وخاصة حنان الأم، وذلك كما جاء في دراسات كل من Phillips (2016) ، Curtis, et al (2017)، Ezpeletal et al., (2019)، ويرجع البعض الآخر أسباب اضطراب العناد المتحدي لعوامل بيئية واجتماعية ومدرسية كما في دراسات كل من Milne (2015)، Gomez & Vasilis (2018)، Ghosh et al., (2020).

ويشير (Akaltun & Kara, 2018, 114) إلى أن العناد المتواصل غالبًا ما يشوه ويهدم العلاقات تلك التي يبنيها الطفل مع الآخرين في بيئته بصورة عامة فتكرار سلوك العناد في كل جوانب الأمور والمواقف يؤدي إلى حالة من النقد المستمر وعدم التعاون والنبذ والتباعد؛ فالطفل الذي يسلك العناد بشكل دائم يكون بمرور الوقت غير مرغوب فيه سواءً بالمنزل أو المدرسة؛ إذ أن عناده في الحياة اليومية سواءً بالمنزل أو المدرسة يجعله صعب المراس والإقناع والإرضاء بل والتغيير، وهو بهذا لا يُثير عواطف وحماس الآخرين تجاهه، بل يتعامل مع الغير ببرود وتحدي وإهمال ولامبالاة.

ويعُد اضطراب العناد المتحدي اضطرابًا متعدد الأبعاد؛ حيث يترك العديد من الآثار السلبية على الطفل نفسيًا واجتماعيًا وتعليميًا (Wang et al., 2016)، فضلًا عن كونه اضطرابًا يُعيق التوافق النفسي والتوافق الدراسي وله تأثيرًا كبيرًا على عمليات التعلم والتواصل مع الآخرين (Snoek & Goozen ,2018)؛ لذلك اهتم الباحثون في مختلف المجالات بدراسة اضطراب العناد المتحدي والعمل على خفض حدته من خلال تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية.

ويُعد الذكاء الأخلاقي أحد المداخل الإيجابية الحديثة المهمة لخفض السلوكيات السلبية من خلال الفضائل السبع (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، التسامح، العطف، والعدالة) حيث أكدت بعض الدراسات ارتباط الذكاء الأخلاقي باضطراب العناد المتحدي كما في دراسات كل من Christophersen & Vanscoyoc (2015)، Matthew et al (2017)، Rubin & Ballow (2019)، Kaiser (2017)، Moreno & Delrio (2018)، Girolametto et al (2019)، فضلًا عن ذلك تناولت بعض الدراسات الذكاء الأخلاقي بوصفه أحد المتغيرات المهمة في علم النفس الإيجابي وذلك لإثارة الإيجابية في الوقاية من بعض الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال كما في دراسات كل من إيمان عباس (٢٠١٧)، محمد عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٨)، نجوان همام، وغادة جاد الرب (٢٠١٨)، Chua & Lachlan (2020).

ونشأت نظرية الذكاء الأخلاقي على يد عالمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا Michele Borba؛ حيث قدمت بوربا منظورًا جديدًا أطلقت عليه الذكاء الأخلاقي وقامت بتحديد مكوناته في سبعة أبعاد رئيسة هي (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، التسامح، العطف، والعدالة)، وهذه الفضائل هي صفات إنسانية حسنة وضرورية لكل إنسان؛ إذ ترى بوربا أن التأثيرات المدمرة في الثقافة العامة للمجتمعات جعلت حماية الأبناء أشبه بالمهمة المستحيلة، لهذا السبب فإن الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence يُعد الأمل الأفضل لإنقاذ أخلاقيات الأبناء؛ إذ يعمل على تطوير الإحساس الداخلي بما هو خطأ وما هو صواب؛ فالذكاء الأخلاقي يكون بمثابة الرادع الذي يحتاجه الطفل لمواجهة الضغوط السلبية (Borba, 2003, 2).

ويمكن القول أن الذكاء الأخلاقي من النتائج التعليمية المهمة التي يُراد تحقيقها لدى الأطفال، لما لهذا النمط من الذكاءات من دورٍ مهمٍ في تحسين الأداء النفسي والاجتماعي لديهم؛ لذا يجب على المؤسسات التربوية التعليمية تنفيذ البرامج التربوية المتنوعة التي تكفل تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال.

وفي هذا الصدد قد اختارت بوربا سبع فضائل رئيسة بمثابة تمثيل لبنية الذكاء الأخلاقي، وقسمت هذه الفضائل إلى ثلاثة مستويات إذ يشمل المستوى الأول ثلاث فضائل أساسية هي: (التعاطف، الضمير، ضبط الذات) وهي الفضائل التي ترتبط بالفرد نفسه ومع ذاته، ثم المستوى الثاني والذي تضمن (الاحترام، التسامح، والعطف) وهي الفضائل التي تركز على تعامل الفرد مع الآخر، ثم تأتي فضيلة العدالة التي تُعد أعظم الفضائل وأكملها، ويُعد هذا التقسيم من جانب بوربا مقبولًا إذ أننا لو تمكنا من وضع أنفسنا مكان الآخر وتفهمنا مشاعره وأحاسيسه (التعاطف)، ونمت بداخلنا قوة من خلالها نستطيع التمييز بين الخير والشر مع استشعار مراقبة الله لنا (الضمير) وأيضًا مقدرتنا على إدارة ذواتنا وضبط سلوكياتنا وردود أفعالنا والتحكم بأقوالنا وأفعالنا (ضبط الذات) فإننا سنصبح في هذه الحالة مؤهلين للمستوى الثاني والذي يركز على تعاملنا مع الغير، ومن ثَم يصبح من السهل علينا احترام الآخر ومسامحته والعطف عليه فالاحترام حق للجميع والتسامح لمن أخطأ والعطف للضعيف، وبذلك إذا تحققت هذه المعاني في سلوك الفرد وتصرفاته وتفكيره وتعاملاته وأصبحت متأصلة فيه؛ يسود وينتشر العدل في هذه الأرض، وتتحقق غاية وجود الإنسان في إعمارها.

ومن ثَم تبرز الضرورة للاهتمام بالأطفال وسلوكياتهم ليس لكونهم نواة المستقبل بل كونهم المستقبل ذاته لأنه ملكٌ لهم؛ ويجب علينا جميعًا أن نهيئ الظروف المناسبة لكي يسيروا نحوه بخطى ثابتة وقوية ويمثل الاهتمام بالسلوكيات الأخلاقية للأطفال منذ الصغر أحد أهم المعايير التي يمكن أن يُقاس بها تقدم الأمم، وهذا الاهتمام هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور والتغير الاجتماعي الراهن والمستقبلي؛ ففي هذه المرحلة الحيوية من حياة الطفل تتبلور شخصيته المستقبلية ويكون شديد القابلية للتأثر بالعوامل المختلفة المحيطة به سواءً في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصورة تترك بصماتها

الواضحة عليه طوال حياته وخاصة من الناحية النفسية والاجتماعية والأخلاقية؛ فللأخلاق دور مهم في السلوك الإنساني وهي أحد محددات السلوك بالنسبة للفرد عامةً وللطفل خاصةً، كما أنها تتأثر بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية هذا بالإضافة إلى الدين والعادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع.

ثانيًا: مشكلة البحث

لم يعد يخفى على أحدٍ التراجع الأخلاقي الكبير الذي ضرب مجتمعنا في العصر الحالي وفي كثير من سلوكيات الأفراد سواءً كانوا أطفالًا أو مراهقين أو شبابًا؛ وذلك بسبب عوامل عديدة تسببت بشكل مباشر أو غير مباشر في هذا التراجع الملحوظ في السلوكيات الأخلاقية كازدياد السلوك الإجرامي وعدم احترام الكبير ورفض طاعة الوالدين وانتشار الأنانية بتغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة، وضعف روح التسامح والتعاطف وغياب الضمير والعدالة من منظومة قيم كثير من الأفراد.

وتُعد تنشئة الأطفال أكبر من مجرد إصلاح ما بهم من أخطاء؛ لأنها تهدف في الأساس إلى تقوية قدراتهم وفضائلهم ومساعدتهم على ممارسة كافة السمات الإيجابية بشكل أوسع، ومن مصلحة المجتمع أن يوجد ظروفًا ملائمة يستطيع خلالها أفراده إظهار قدراتهم واستغلالها على الوجه الأمثل.

ويرى (Peterson & Seligman, 2016, 114) أن أفضل طريقة لحماية حياة أطفالنا الأخلاقية حاليًا ومستقبلًا هو تطوير قابليتهم المذهلة للذكاء الأخلاقي، إذ أن مساعدتنا لهم ليس فقط على التفكير بشكل أخلاقي وإنما العمل أيضًا بطريقة أخلاقية أكثر، فالمقياس الصحيح للشخصية السوية يستند إلى أعمالنا وليس فقط على أفكارنا لا سيما في هذا العالم المليء بالقسوة والعنف والذي لا يمكن أحيانًا التنبؤ بأحواله مستقبلًا، فالنمو الأخلاقي هو عملية مستمرة تغطي مساحة حياة الفرد، والمعرفة الأخلاقية والمعتقدات التي تُغرس في أطفالنا ستصبح الأساس الذي سوف يستخدموه دائمًا في كافة مواقف حياتهم.

وفي ذات السيـــاق قد أظهرت بعض الدراسات السابقة كدراسات كل من Antshel et al. (2017)، Jantiene (2017)، Lynn (2018)، Jezior (2018)، Vetter et al. (2019)، Chen et al. (2020) وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال وبين النزعة نحو الجنوح، مع معاناتهم من انخفاض تقدير الذات كما لديهم مستوًا مرتفع من النزعة للعنف مقارنة بزملائهم العاديين، كما يعانون من انخفاض التفاؤل، ويظهرون سلوك التحدي والمعارضة بمستوى أكبر وأكثر خطورة من أقرانهم في نفس العمر الزمني، كما أظهرت بعض الدراسات مثل دراسات Ghosh et al. (2020)،Toprak&Karakus(2018)،Olayiwala & Ajayi (2015) أن مع دخول الأطفال مرحلة الطفولة المتأخرة يظهر لديهم اضطرابات سلوكية عديدة منها العناد المتحدي، وهذه الاضطرابات تزداد لديهم مع تقدمهم في الدراسة؛ ومن ثم قد يكون الطفل عُرضة لأمراضٍ نفسية أخرى أكثر حدة؛ مما قد يؤدي ذلك إلى توسيع المشكلة وتعمقها؛ وبناءً عليه تتضح أهمية تدخل البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية كمحاولات جادة لخفض مستوى اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.

وقد لاحظت الباحثة أثناء زيارتها لعددٍ من مدراس المرحلة الابتدائية من خلال عملها كمشرف على مجموعات التربية العملية للطلاب المعلمين بكلية التربية كثرة شكاوى عددٍ من المعلمين من سلوكيات شاذة لدى عددٍ من الأطفال مثل: (الميل إلى كثرة الجدال والتحدي، رفض طاعة أوامر المعلمين، افتعال الشجار مع زملائهم لأسباب واهية، لوم الآخرين على الأخطاء التي يرتكبونها، مع سرعة في الغضب والاستثارة، سلبية مفرطة، رفض الاستجابة لما يُكلفون به من مهام وعدم العمل بالنصائح المقدمة لهم، وطغيان النزعة العدائية من حقد وحب انتقام، غياب تحمل المسئولية، كثرة الصراخ بدون داعٍ، وسوء المزاج والانفعال المتكرر) وذلك مقارنة بزملائهم الآخرين؛ مما دفع بالباحثة للاستفسار أكثر من الإخصائيين الاجتماعيين عن هؤلاء التلاميذ فاتضح أنهم أكثر التلاميذ مخالفة لقواعد ونظم المدرسة وأن كثيرًا منهم متكرري الرسوب مع تدني في مستوى تحصيلهم الدراسي، وأن أولياء أمورهم كثيرًا ما يشتكون من سلوكياتهم وسوء تصرفهم بالمنزل ووصفوهم بأنهم شديدي العناد، هذا فضلًا عن الشكاوى المتكررة من

معلمي المدرسة ضد هؤلاء التلاميذ؛ لذا قامت الباحثة بالاطلاع والبحث حول هذه المشكلة الخطيرة ذات التأثيرات متعددة الأبعاد؛ فوجدت أن هذه السلوكيات تصف بصورة كبيرة أعراض الاضطرابات السلوكية الواردة في المراجع الخاصة باضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.

وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهذا البحث لمساعدة هؤلاء التلاميذ على خفض اضطراب العناد المتحدي وما ينتج عنه من سلوكيات ضارة ومعوقة لنموهم النفسي الاجتماعي والأخلاقي، وقد يتطور هذا الاضطراب- إذا لم يحدث التدخل المبكر- ليصبح اضطرابًا كاملًا، إذ يتشابه هؤلاء التلاميذ في أعراض سلوكياتهم مع أوجه السلوك العدواني المعادي للمجتمع حتى مرحلة الرشد ومن ثم ترتفع لديهم معدلات النشاط الإجرامي والتخريبي.

ومما سبق تتضح أهمية التدخل السيكولوجي متمثلًا في تقديم برنامج إرشادي لتلاميذ المرحلة الابتدائية لخفض حدة اضطراب العناد المتحدي لديهم.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

- **ما فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس اضطراب العناد المتحدي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على أبعاد مقياس اضطراب العناد المتحدي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس اضطراب العناد المتحدي؟

ثالثًا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى اختبار فعالية برنامج قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

رابعًا: أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث الحالي في كل من (الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية) وذلك كما يأتي:

أ- الأهمية النظرية:

١- يقدم البحث الحالي قدرًا كافيًا من المعلومات عن اضطراب العناد المتحدي من حيث مفهومه وأشكاله، والآثار المترتبة عليه وخصائص التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي؛ ومن ثم إثراء المكتبة السيكولوجية العربية حيث تندر الكتابات العربية عن موضوع العناد المتحدي.

٢- يوجه الاهتمام بأهمية التدخل والبرامج العلاجية في خفض حدة اضطراب العناد المتحدي قبل أن تتفاقم المشكلة في مرحلة المراهقة أو الرشد.

٣- يسهم هذا البحث في فتح المجال لإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول اضطراب العناد المتحدي مع فئات أخرى بخلاف عينة البحث الحالي، أو من خلال تناول متغيرات نفسية أخرى قد تسهم في الحد من اضطراب العناد المتحدي .

٤- يتناول هذا البحث فئة تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي تقابل خاصة مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) سنة، ولا يخفى ما لها من أهمية في بناء الشخصية ومنظومة النسق القيمي لدى الأفراد وخاصة الأطفال منهم، والتي تحتاج بشدة إلى الذكاء الأخلاقي الذي ينمي الضمير وروح التعاطف ويدعم القدرة على ضبط الذات وتنمية روح التسامح وإقامة الاحترام.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- إعداد برنامج إرشادي لفئة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب العناد المتحدي يستند إلى نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي، حيث يُعد هذا البرنامج إضافة لبرامج تعديل سلوك الأطفال في المرحلة الابتدائية.

٢- يمكن للآباء والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين الاستفادة من برنامج البحث الحالي في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- تساعد التربويين في عملية التخطيط لبناء الشخصيات وعدم إهمال الجانب الخُلقي وكيفية مراعاته وتطويره.

٤- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لتوعية الآباء والمعلمين والتي تساعدهم في وضع الخطط المختلفة، مما يسهم بشكل فعّال في مساعدة المجتمع على الاستفادة مستقبلًا من الطاقات البشرية المُعطلة بسبب تداعيات اضطراب العناد المتحدي.

٥- محاولة مساعدة الأطفال في التحكم في نوبات غضبهم والتعبير عن مشاعرهم بشكل ملائم.

خامسًا: محددات البحث

أ- **المحددات البشرية:** تكونت العينة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم بين (٩- ١٢) سنة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتتكون من (١٥) تلميذًا تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، والمجموعة الضابطة وتتكون من (١٥) تلميذًا لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج الإرشادي.

ب- **المحددات الجغرافية:** مدرسة عباس صالح الابتدائية الدامجة بالعريش- ومدرسة بنك سينا الابتدائية الدامجة بالعريش- بمحافظة شمال سيناء.

ج- **المحددات الزمنية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م.

سادسًا: مصطلحات البحث

أ- **البرنامج الإرشادي: Counseling Program**

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "عملية منظمة مخططة تهدف إلى إرشاد تلاميذ المرحلة الابتدائية (أعضاء المجموعة التجريبية) لمجموعة من الأنشطة والفنيات والممارسات والخبرات المخططة والمقصودة والمنظمة في إطار مجموعة من الجلسات خلال فترة زمنية محددة بهدف خفض مستوى العناد المتحدي لديهم".

ب- **الذكاء الأخلاقي: Moral Intelligence**

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "قدرة التلميذ على توظيف مكونات الذكاء الأخلاقي من قدرة على ضبط الذات وتفعيل الضمير وإبداء التعاطف مع الآخرين، مع احترام الغير، والتعامل مع الآخرين بتسامح وعدالة وعطف، للتمييز بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي واتباع السلوك الأخلاقي القويم مهما كانت دوافعه ورغباته وما يعترضه من ضغوط، وذلك بما يتيح له التصرف بطريقة أخلاقية في شتى المواقف تجاه نفسه وتجاه الآخرين، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الذكاء الأخلاقي المُستخدم في هذا البحث".

ج- **اضطراب العناد المتحدي : Oppositional Defiant Disorder**

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "نمط سلوكي يتسم بالرفض والجدال والعدوانية والمعارضة وعدم التعاون؛ وهو سلوك غير قابل للتفسير، مع نزعة نحو الغضب وحب الانتقام والحقد، والسلوك المتحدي والاستياء من الآخرين، وعدم السيطرة على الأعصاب، ولوم الآخرين على أخطائهم أنفسهم، وتعمد إزعاج الآخرين ورفض الامتثال للقواعد وطلبات الكبار، ومقاطعة حديث الآخرين وعدم التعاون وتكرار السلوك غير المرغوب دون مراعاة لمشاعر الآخرين، وإيذاء الذات أو الآخرين، والسلبية واللامبالاة؛ مما ينتج عنه قصورًا كبيرًا في الأداء الاجتماعي والأكاديمي والوظيفي، بحيث يستمر لفترة زمنية مع الطفل، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس اضطراب العناد المتحدي المُستخدم في البحث".

سابعًا: الإطار النظري ودراسات سابقة

(أ) الإطار النظري:

(١) الذكاء الأخلاقي Moral intelligence

١- تعريف الذكاء الأخلاقي:

يعرف (Narvaez, 2019, 82) الذكاء الأخلاقي بأنه وسيلة وأداة لإدارة الذكاء الاجتماعي بوصفه مؤشرًا للنمو الخُلُقي؛ إذ يُعد التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي بمثابة القاعدة الأساسية للذكاء الأخلاقي.

ويُعرفه (Rissanen et al., 2018, 66) بأنه التطبيق الفعلي في المواقف الحياتية للمبادئ والأسس الأخلاقية التي يستند إليها الفرد من خلال تمييزه بين الصواب والخطأ.

ويعرفه (محمد عبد الرحمن وآخرون، ٢٠١٨، ٦١) بأنه "قدرة الفرد على ضبط النفس وتفعيل الضمير، والتعاطف مع الآخرين، واحترام الاخرين، والتعامل مع الآخرين بعطف وتسامح وعدالة، بما يتيح للفرد التصرف بطريقة أخلاقية في المواقف المختلفة تجاه نفسه وتجاه الآخرين".

كما يعرفه (Guiab et al., 2015, 94) بأنه أحد أشكال الذكاء المعرفي إذ يشير إلى قدرة الفرد على إدراك الأنماط السلوكية المقبولة وغير المقبولة بالمجتمع ويُعد مكونًا من عدة متغيرات أهمها الوعي الأخلاقي، الكفاية الأخلاقية والتبرير الأخلاقي.

ويُعرفه (Tanner & Christen, 2014, 5) بأنه القدرة على معالجة المعلومات الأخلاقية وإدارة التنظيم الذاتي بأية وسيلة يمكن من خلالها تحقيق غايات أخلاقية مرغوبة.

ويُعرفه (Schulaka, 2013, 13) بأنه القدرة العقلية اللازمة لتحديد كيفية تطبيق المبادئ الأخلاقية العالمية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف، على أن تتضمن هذه المبادئ المسئولية والنزاهة والرحمة والمغفرة.

في حين تعرفه بوربا في (Borba, 2008, 2) الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والتصرف وفقًا لليقين الأخلاقي من أجل توفير سلوك صحيح، ويُظهر هذا النوع من الذكاء القدرة العقلية البشرية لتحديد كيفية ارتباط المبادئ والقيم والأهداف البشرية العالمية بالأفعال.

كما يعرفه (Gardner, 2005, 4) بأنه ناتج للتفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، وبأنه القدرة التي تتعلق بقداسة الحياة الانسانية ويشير إلى أن وجود الذكاء الأخلاقي يعتمد على وجود منطقة نفوذ أخلاقي واضحة المعالم وتمتد هذه المنطقة لتشمل أنواع الذكاء بين الأفراد وداخل الفرد نفسه.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للذكاء الأخلاقي تجد الباحثة أنها لا تخرج عما جاءت به بوربا في نظريتها للذكاء الأخلاقي، ومن ثم فقد تبنت الباحثة تعريفها للذكاء الأخلاقي إذ أنه مبني على أساس نظري قوي وتم دراسته والتأكد من صحة ما قدمته.

٢- أهمية الذكاء الأخلاقي:

يشير كل من (إيمان عباس، ٢٠١٧، ١٤٤)، و (Keung, 2019, 298) إلى ضرورة تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الفرد طفلًا كان أو مراهقًا وذلك للأسباب الآتية:

أ- يُكسب الفرد سمات التسامح والصبر والعدل مما يزيد من قدرته على التعامل مع الآخرين والتكيف معهم.

ب- الذكاء الأخلاقي مهمًا فهو بمثابة ضابط لكل الذكاءات الأخرى.

ج- يُعلم الطفل كيف يفكر ويتعرف بطريقة صحيحة.

د- يحمي الفرد من تأثير سموم الثقافات الغربية ويدعمه بحصانة أخلاقية ومناعة ذاتية.

ه- يؤدي الذكاء الأخلاقي إلى انتشار السلام والمحبة والاحترام والتقدير والابتعاد عن العنف والعدوانية.

و- يساعد في مقاومة الإغراءات وكبح الغرائز.

ز- يُعد النمو الخُلقي عملية مستمرة متواصلة مدى الحياة.

ح- يُكسب الفرد التسامح والعدل، مما يزيد من قدرته على التكيف والتعامل بلطف مع الآخرين.

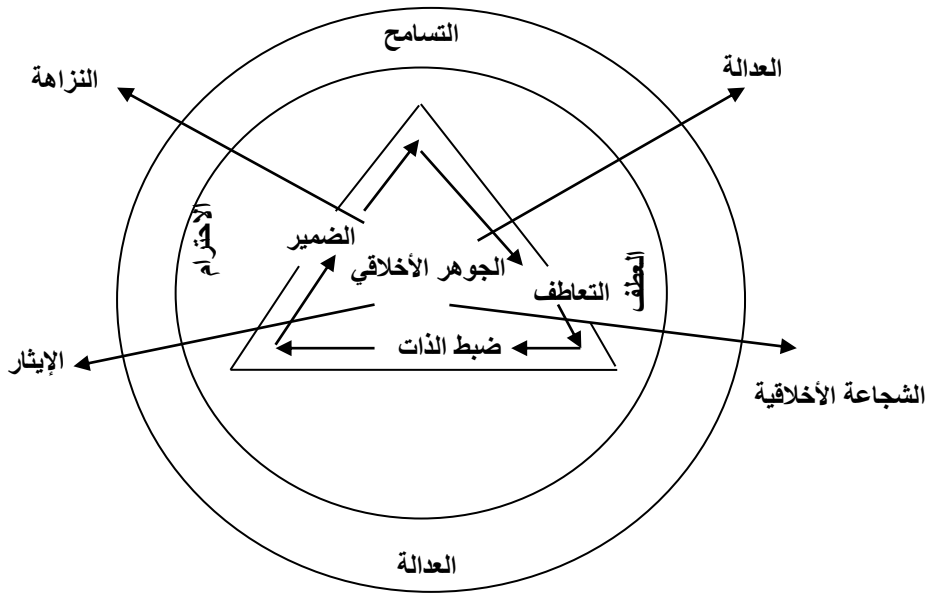
ط- يساعد في الوعي بالسلوك الصائب وتجنب السلوك الخاطئ.

ي- يدفع الذكاء الأخلاقي الأفراد إلى الاهتمام بالآخرين والابتعاد عن الأنانية؛ مما ينشر الإحساس بالأمان والطمأنينة في المجتمع الواحد.

٣- نموذج بوربا للذكاء الأخلاقي وأبعاده:

قدمت (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ٢٤) نموذجًا توضيحيًا للأبعاد الرئيسة للذكاء الأخلاقي والتي تمثل شكل دورة الذكاء الأخلاقي ويشمل هذا النموذج الأبعاد الثلاثة الجوهرية الأولى للذكاء الأخلاقي وهي(التعاطف، الضمير، وضبط الذات)، وحينما يكون أساس النمو الخُلُقي على ركيزة قوية ومتأصلة فإنه بالإمكان إضافة الفضيلتين التاليتين للذكاء الأخلاقي وهما (الاحترام) والذي يمثل التقييم العميق للحياة كافة و(العطف) والذي يُعد الحس بالنزاهة والعطف القائم في العلاقات بين الناس، أما الفضائل الأخيرة

وهي(التسامح والعدالة) فهما حجرا الزاوية للتكامل والعدالة والمواطنة، ومن ثم تصبح هذه الأبعاد السبعة هي المحيط الأخلاقي للمرء وتقوده نحو الحياة المسئولة والسلوك الأخلاقي الصحيح، كما أنها الوسائل التي يستخدمها الفرد لرسم المستقبل الأخلاقي، وفيما يأتي شكل توضيحي لنموذج بوربا للذكاء الأخلاقي:



شكل (١) يوضح نموذج بوربا للذكاء الأخلاقي (Borba, 2008, 3)

وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد السبعة:

١. التعاطف: Empathy

هو الانفعال الأخلاقي الأساسي الذي يساعد الطفل على فهم مشاعر الآخرين مثل مشاعر الخوف والضيق والألم، كما يوجه الطفل لفعل ما هو صواب ويمنعه من التصرف الخاطئ لكونه يعلم أثر الألم العاطفي على الآخرين؛ وهذا بدوره يدعم العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ويكوّن مجتمع متماسك، كما يمثل التعاطف القدرة على أن يتخيل الطفل نفسه ويضعها مكان الآخرين فيصدر لهم مشاعره التي تتفق مع مشاعرهم، وهذا من شأنه تخفيف الضغوط التي يتعرضون لها (Borba, 2008, 9).

وتتمثل سمات الأفراد ذوي التعاطف المرتفع في (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ٣٧) :

- أن لديهم حساسية اجتماعية ويمتلكون الكثير من المشاعر إزاء الآخرين.
- أنه يمكنهم القراءة بشكل سليم للمفاتيح الشفوية للآخرين كالإشارات.
- أنهم يبدون حساسية نحو مشاعر الآخرين وحاجاتهم.
- أن لديهم قدرة فهم لغة الجسد وتعابير الوجه، ونبرات الصوت.
- أنهم يهتمون بإبداء الفهم لمشاعر الشخص الآخر.
- أنهم يبدون حزنهم وبكاؤهم حين يحزن شخصٌ آخر.
- أنهم يستطيعون تحديد مشاعر الأفراد الآخرين فعلًا.
- أنهم يظهرون رغبتهم في فهم وجهة نظر وآراء الأفراد الآخرين.

٢. الضمير: Conscience

الضمير هو جزء داخل الفرد يتحكم في أخلاقياته وأفعاله وسلوكياته، وهو المسئول عن شعوره بالذنب إذا ما قام بأفعال أو أحداث غير سليمة، كما يُعد صوت داخلي يرشد ويوجه الفرد من أجل فعل ما هو صواب ونافع وخير يدفعه للإحساس بالذنب حينما يتمادى في فعل الخطأ، ويُعد الضمير جوهر الأخلاق ويتمثل في اعتراف الفرد بخطئه وإعادة إصلاحه أو حتى القيام بالاعتذار عما يسببه من إيذاء للآخرين (Narvaez, 2019, 89).

ويرى (Keung, 2019, 315) أن الضمير جوهر الشخصية الإنسانية وله جانبين رئيسين هما: الجانب المعرفي والجانب الوجداني ويتمثل الجانب المعرفي في إدراك الشخص لما هو صواب وما هو خطأ، وما ينبغي عليه القيام به وما لا ينبغي القيام به، ويتمثل الجانب الوجداني للضمير في الشعور بالذنب والخجل عندما يرتكب خطأ أو عندما يكون الشخص غير قادر على فعل ما هو جيد أو صحيح.

وتؤكد (هبة عمران، ٢٠١٦، ٨١) على ضرورة مساعدة الطفل على تكوين ضمير ذاتي يعمل كضابط داخلي ليتحكم في سلوك الفرد، حتى وإن كان سلوكه مخفي عن المجتمع، أو على جماعته الصغيرة التي يعيش بينها، ورغم أن البداية في ذلك تأتي من البيئة المحيطة، إذ يسمح للطفل بممارسة سلوك ما، ويُمنع ممارسة سلوك آخر، ويعزز

على السلوك الخُلُقي الصائب، ويُعاقب على السلوك العكس ذلك، إلا أن المطلوب في النهاية أن يكون ضمير الفرد هو الرقيب الأساسي على أفعاله وأقواله وسلوكياته.

وتشير (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ٤٤) إلى أن أهم سمات الفرد ذو الضمير القوي أنه يمكن الاعتماد عليه والوثوق به، فهو سيقول حتمًا الحقيقة، فلا يكذب ولا يغش ولا يسرق وذلك لوعي ضميره وانضباطه، فهو يطيع القواعد والقوانين والنظام، كما يعترف بأخطائه إن ارتكبها ويصف أسبابها، ويدرك نتائج سلوكه غير المناسب، ويتحمل المسئولية، فلا يعزو مشاكله إلى الآخرين ويتحمل عواقب قرارته.

٣. ضبط الذات: Self- control

تقصد (Borba, 2008, 17) بضبط الذات أو الرقابة الذاتية التحكم بالانفعالات والتفكير بتداعيات السلوك قبل فعله، مما يعطي الفرد قوة الإرادة للقيام بما هو صواب والسيطرة على أعماله، لذا فهو كآلية داخلية قوية تقود سلوك الفرد الأخلاقي ومقاومة الإغراءات، بحيث تصبح حياته أو قراراته أكثر حكمة وأمنًا.

ويعرف (Goldfried & Merbaum, 2017, 13) ضبط الذات بأنه عزم الفرد التأثير في سلوكياته ونتائجها وتعديلها من خلال ضبط نفسه أولًا وبيئته ثانيًا، ومن خلال استراتيجية ضبط الذات يتعرف الشخص على العوامل التي توجه وتقود وتنظم سلوكياته والتي ينتج عنها في النهاية نتائج أو توابع معينة.

كما تشير (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ١١٧) إلى أن ضبط الذات هو ما يبني شخصية قوية لدى الطفل لأنه ينأى به بعيدًا عن الانغماس الزائد في الملذات واتباع الشهوات وتسمح له بالتركيز على المسئوليات، فضبط الذات هو ما يُنذر الطفل بالنتائج السيئة جراء أفعاله لأنه يساعده على استخدام عقله للسيطرة على عواطفه، وقد حددت بوربا ثلاث خطوات لبناء ضبط الذات وهي (كوْن الآباء نموذجًا لضبط الذات، تشجيع الطفل على أن يكون هو المحفز لنفسه، وتعليم الطفل السيطرة على دوافعه والتفكير قبل العمل).

ويذكر (Mccullough & Mand, 2009, 70) أهم السمات المميزة لذوي ضبط الذات المرتفع بأنهم يتصفون بمستوى عالٍ من التوافق النفسي وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي، ولهم علاقات اجتماعية جيدة كما يبتعدون عن السلوكيات الخاطئة كالعدوان والعنف.

وتضيف (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ١١٧) أن الأفراد ذوي ضبط الذات يتميزون بأنهم نادرًا ما يقومون بطرح أجوبة أو أسئلة وينتظرون دورهم، وليسوا متطفلين، كما أنهم قادرون على إدارة دوافعهم دون مساعدة من الكبار، ويهدأون بسهولة عند إثارتهم أو إحباطهم أو إغضابهم، ويبتعدون عن إلحاق الأذى البدني كالضرب أو الصراع أو التدافع أو الصفع، وأنهم نادرًا ما يعملون دون تفكير أو يتصرفون بتهور، ولديهم القدرة على انتظار شيء ما ونادرًا ما يحتاجون إلى التذكير والتنبيه للتصرف بشكل مناسب، ولديهم صعوبة قليلة في التراجع عن موقف محبط أو سيء.

٤. الاحترام: Respect

يعرف قاموس كامبردج (Coles, 2010, 146) الاحترام بأنه الإعجاب والقبول الذي يشعر به الفرد أو يظهره تجاه أحدٍ ما يُعتقد أن لديه أفكارًا أو صفاتًا جيدة.

وتعرفه (Borba, 2008, 12) بأنه الفضيلة أو الخُلق التي تدفع الفرد لمعاملة الآخرين بالصورة التي يريدها لنفسه أن يُعامل بها منهم، وهو صفة تضغط على الفرد لمعاملة الآخرين بإبداء قيمة لهم وتقديرهم ومعاملتهم بأدب.

ويذكر (Cureton, 2016, 4) أن الاحترام كفضيلة يُقدر فيها الآخرون ويُعاملوا معاملة حسنة، ويمنع الظلم والكراهية والعنف، وعندما يكون هناك احترام متبادل بين الفرد والآخرين فإنه ينمو لديهم جميعًا المواطنة، ويصبح النسيج الاجتماعي فعَّال وقوي ويخلق جوًا من التسامح والتحضُر، كما أن احترام الفرد للآخرين يؤدي إلى نشر هذه الفضيلة في المجتمع ومراعاة واحترام حقوق الآخرين هو احترام لهم والاعتراف بكرامة الآخرين هو احترام لهم أيضًا، كما أن إنسانية الفرد جديرة بالاحترام لأنها الكرامة وأكبر الفضائل هي احترام الكرامة للفرد نفسه.

وتوضح (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ١١٧) أن فضيلة الاحترام من أهم الفضائل التي يمكن تعلمها من قبل الأطفال، من حيث فهم معناها وقيمتها، وهناك خطوات لبناء الاحترام لدى الأطفال وهي نقل مفهوم الاحترام من خلال نمذجته، ثم تعليمه للطفل إذ يشاهد الطفل هذا النموذج أو القدوة وتترسخ لديه هذه القيمة من خلال السلوكيات والمواقف اليومية التي يشاهدها وتعزيز احترام الطفل للسلطة إذ الطفل يدرك نتيجة

السلوكيات غير المحترمة، فيتخذ حيالها موقفًا صارمًا وفعَّالًا ويضبط نفسه ويرد باحترام والتأكيد على العطف والأخلاق الحميدة حيث أن الطفل تتهذب سلوكياته وتنمو من خلال تبادل الاحترام مع الآخرين.

ويشير (Nixon, 2016, 469) إلى وجود فرضية تسهم في تطور ونمو الاحترام وهي: "لكي يحترم الطفل الآخرين لابد أن يتعلم كيفية تقييم ذاته أولًا، ويمكنه القيام بذلك إذا حصل على معاملة محترمة"، إذ أن الأطفال الذين يحصلون على الاحترام من والديهم وينشئون تنشئة أسرية في جو يسوده الاحترام المتبادل بين الوالدين خلال الحياة اليومية تنمو وتتطور عندهم هذه الفضيلة دون أدنى شك.

٥. العطف: Kindness

ويشير(Tee & Crawford, 2010, 49) إلى أن العطف يعني الإعراب عن الاهتمام بالمشاعر غير السارة للآخرين، ومساعدتهم على تخطي محنهم وظروفهم الصعبة وتعلم معنى الشفقة عليهم، ومشاركتهم في التفكير في حل مشكلاتهم والتغلب عليها، ويشمل العطف التواصل الإيجابي مع الآخرين من خلال تقديم التهاني أو التعازي باختلاف المناسبات، وعرض خدمات التطوع من أجل مساعدتهم، وهناك اختلافًا بين التعاطف والعطف، إذ التعاطف يمثل مجرد إظهار المشاركة الوجدانية ثم فهم المشاعر والانفعالات والقيام بردود أفعال تناسب تلك المواقف وهذا ينطوي ضمن الجانب النظري بمعنى أن الفرد يتعاطف دون فعل مادي أو عملي يفيد الفرد الآخر الذي يتعاطف معه، بينما العطف يتضمن الاندماج الفعلي مع مشاعر ومخاوف وظروف الآخرين مع تقديم المساعدات المادية وبذل الوقت والجهد من أجل خدمتهم والتخفيف عنهم في ظروفهم الراهنة.

وتذكر (Borba, 2008, 17) أن العطف يتأثر إيجابًا أو سلبًا كقيمة لدى الأطفال وذلك من خلال دور الأقران في حياتهم والتعامل معهم لفترات زمنية طويلة إذ أن الأقران هم النموذج المؤثر بشكل فعَّال في نموهم وذكائهم الأخلاقي وخاصة إذا كانوا غير لُطفاء وتشير بوربا إلى بعض العوامل التي تساهم في تقليل وإنقاص هذه القيمة والفضيلة لدى الأطفال كعدم وجود النموذج المناسب من الآباء والأمهات والكبار عمومًا، وعدم وجود التشجيع الكافي من الوالدين لأطفالهم في المواقف الحياتية اليومية، وتأثير الأصدقاء أو الأقران غير المتعاطفين على الأبناء.

٦. التسامح: Tolerance

يعرف (Ogurlu & Sarıcam, 2018, 2833) التسامح بأنه العملية التي يقوم فيها الفرد باستبدال المشاعر السلبية بمشاعر أخرى أكثر إيجابية كالرحمة والاحترام والمرونة والمساواة الأخلاقية.

تشير بوربا (Borba, 2008, 10) إلى أن إكساب الفرد تقييمات للصفات المختلفة عن الآخرين، والانفتاح الذهني نحو التجديدات من معتقدات مختلفة وأجناس أخرى متمثلة في العرق والدين واللغة والعادات والتقاليد والأعراف وفي تباين الفروق الفردية بين الناس؛ تعمل على دفع الفرد للتعامل مع الآخرين بعطف وحنان، والبعد عن ممارسة الكراهية والعنف والتعصب بمختلف أشكاله ومظاهره، فالتسامح يعني احترام كرامة وحقوق الآخرين حتى الذين تخالف تصرفاتهم تصرفاته فهو فضيلة أخلاقية قوية تسهم في تلاشي العنف والعُقَد والكراهية بينما تؤثر في ذات الوقت في معاملتنا للآخرين بعطفٍ واحترامٍ وتفهمٍ.

٧. العدالة: Fairness

تراها (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ٦١) بأنها معاملة الأفراد الآخرين بطريقة منصفة ونزيهة وغير متحيزة بحيث يتسنى للفرد أن يراعي القواعد والقوانين ويأخذ دوره وينصت بشكل متفتح لكل الأطراف قبل إصدار الحكم، والوقوف بوجه الظلم مهما كانت العواقب؛ فالأطفال الذين يتعلمون العدالة في الأفعال والأقوال يكونون أكثر تسامحًا وتحضرًا وفهمًا واهتمامًا بالآخرين، كما أن أفضل الطرائق التي يكتسب فيها الأطفال عادات العدل كاتخاذ الدور والمشاركة والتفاوض والمساومة وحل المشكلات بصورة متبادلة، هي باللعب مع الأصدقاء في إطار طبيعي غير منظم.

وقسم (Tee & Crawford, 2010, 52) العدالة لدى الأطفال إلى خمس مراحل:

- **الأولى:** وفيها يكون الطفل أنانيًا ويركز اهتمامه على ما يحتاجه فقط.
- **الثانية:** ويعتقد فيها الطفل أنه يجب أن يكون عادلًا لكون العدالة مفروضة عليه من السلطة (الوالدين والأكبر سنًا).
- **الثالثة:** يرى الطفل العدالة شيئًا يستحق المردود فهي تمثل مقابل شيئًا قُدم له.

- **الرابعة:** يتخلى الطفل هنا عن التفكير عما يستحقه في المقابل عندما يسعى للتفكير فيما يحتاجه الآخرون.
- **الخامسة:** يدرك الطفل هنا أنه ينبغي توسيع العدالة إلى جميع الأفراد.

وبعد استعراض مكونات نموذج بوربا للذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة تستنتج الباحثة ما يأتي:

- أن تدني مستوى الأخلاق لا يقتصر على منطقة أو بلد أو شعب دون الآخر؛ فهي تمثل قضية عالمية تستدعي الوقوف أمامها والتصدي للتخفيف من عواقبها وآثارها.
- أول خطوة في مسيرة النمو الأخلاقي للطفل هو تحلي الوالدين والمعلمين بهذه الفضائل قولًا وفعلًا.
- لا توجد جهة واحدة من شأنها تنمية الأخلاق، فالجميع له دوره ويجب أن يقوم بواجبه في سبيل تعزيز الفضائل لدى الأطفال.
- توجد فضائل فرعية أخرى عديدة يمكن تضمينها وإلحاقها بالفضائل الأخلاقية المعروفة.
- يجب وضع وإقرار ضوابط وقوانين تكافح تردي مستوى القيم والأخلاق لدى الأفراد وعدم التساهل مع مَنْ يتعدى عليها.
- إعادة النظر في قضية التعامل مع بعض الأشخاص بمصطلح مراهقين؛ فذلك قد أصبح ذريعة لإيجاد الأعذار للاعتداء على الغير وانتهاك حرمات الآخرين، وشيوع الفوضى والعدوان واللامسئولية وعدم خشية العقاب.

٤- المبادئ الأساسية لنمو الذكاء الأخلاقي وخطوات تنميته:

توضح (Borba, 2008, 2- 9) أهم هذه المبادئ لنمو الذكاء الأخلاقي كما يأتي:

أ- الذكاء الأخلاقي لا يتطور ذاتيًا؛ إذ لا يولد الطفل مزودًا بالذكاء الأخلاقي ولكنه مكتسب من البيئة التي ينشأ فيها، فبقدرة الوالدين تطويره، بينما لا يزال ابنائهم يتعلمون المشي، ورغم عدم قدرة الأطفال في هذه السن عن إدراك ومعالجة المنطق الأخلاقي المعقد كالعدالة وإبداء الاحترام والتعاطف والتسامح، ضبط النفس والضمير، إلا أن الآباء لديهم القدرة على إكساب الأبناء القيم والعادات الخُلقية لكي يتمكنوا بها من التفاعل مع الحياة ويطوروا ذكائهم الأخلاقي.

ب- الذكاء الأخلاقي ليس متضمنًا بالجينات الوراثية: فلا أحد يمتلك القدرة على تغيير الملامح الرئيسة للجينات التي يحملها الأطفال، ولكن يمكن تدريبهم على المهارات والسلوكيات والمعتقدات والقيم التي تنمي الذكاء الأخلاقي.

ج- الذكاء العقلي لا يؤدي بالضرورة إلى تمتع الفرد بالذكاء الأخلاقي ولا يتضمن بالضرورة الذكاء العقلي الذكاء الأخلاقي، فالكثير من زعماء العالم كانوا أشرارًا رغم ذكائهم العقلي مثل (هتلر- ستالين) فيجب على الآباء تدريب الأبناء على هذه الفضائل الأخلاقية التي تربيهم على الذكاء الأخلاقي.

د- الذكاء الأخلاقي ذو أهمية بالغة لأبناء الجيل الحالي أكثر من أهميته لأبناء الجيل السابق إذ أن الجيل الحالي يواجه سموم ثقافية واجتماعية كثيرة جدًا عن التي واجهتها الأجيال السابقة ومن ثم يزداد دور الآباء في محاربة هذه السموم والتصدي لها وتحصين أبنائهم ضدها وذلك يكون بالذكاء الأخلاقي.

ويذكر (Barida et al., 2019, 114) عددًا من الخطوات يجب مراعاتها قبل البدء في تنمية الذكاء الأخلاقي:

١- أن يمثل الآباء نموذجًا أخلاقيًا لأبنائهم.

٢- تطوير العلاقة القائمة على الحب والاحترام المتبادل بين الآباء والأبناء.

٣- التأكيد على إظهار الشكر عند الإحسان، وإبداء الأسف عند الإساءة.

٤- الابتعاد عن استخدام الألفاظ المهينة والمسيئة للأطفال إذ أنها تقلل من القيمة الذاتية للطفل وتضعف مفهومه عن نفسه.

٥- تنمية الإحساس الناقد الداخلي للأطفال (الضمير) في انتقاده للظواهر والسلوكيات غير الأخلاقية مع وضع تصرفاتهم داخل المنزل وخارجه تحت المراقبة غير المباشرة.

ومن ثم يمكننا تنمية الذكاء الأخلاقي للأطفال بالتدريب والتعلم والتشجيع على السلوك الصائب، وإعطاء المواقف وتدعيمها بطرح الأسئلة ذات الصلة عليها، وتدريبهم على الإحساس بمشاعر الآخرين واحترامهم، كما تُعد طرق التدريس المُتبعة في عملية التعليم من أهم وسائل وطرائق إكساب الأطفال الذكاء الأخلاقي إذ أنها يجب أن تكون قادرة على تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي السبعة.

٥- مميزات الأفراد ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع:

يحدد (Gardner, 2005, 21) مميزات الأفراد ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع بأن:

- لديهم قدرة إدراك الألم لدى الأفراد الآخرين.
- لديهم قدرة السيطرة على الدوافع.
- لديهم مهارة الإنصات لجميع أطراف الحوار قبل إصدار الحكم.
- لديهم قدرة كبح جماح النفس عن القيام ببعض الأعمال غير الأخلاقية.
- لديهم القدرة على تمييز الخيارات غير الأخلاقية والوقوف ضد الظلم.
- لديهم قدرة التعامل مع الآخرين بتقبل وحب واحترام الاختلافات وتقبلها.

(٢) اضطراب العناد المتحدي: Oppositional Defiant Disorder

١- تعريف اضطراب العناد المتحدي :

يعرف (Afif, 2019, 25) اضطراب العناد المتحدي بأنه اضطراب سلوكي يُشخص عادة في مرحلة الطفولة ويتميز بسلوكيات غير متعاونة ومتحدية وسلبية وسريعة الانفعال ومزعجة تجاه الآباء والأقران والمعلمين وغيرهم من الأشخاص ذوي السلطة.

ويعرفه (Akaltun & Kara, 2018, 113) بأنه استمرار لمدة ستة أشهر على الأقل لأربعة من أصل ثمانية أعراض في ثلاث فئات تتكون من المزاج الغاضب، والسلوك الجدلي، والنزعة الانتقامية، ويتم تصنيفها ضمن اضطرابات السلوك التخريبي، وتشكل الاضطرابات السلوكية التخريبية مجموعة من المشكلات النفسية التي تتضمن اضطراب السلوك واضطراب العناد المتحدي واضطراب السلوك التخريبي غير المحدد بخلاف ذلك.

ويعرفه (Gomez & Vasilis, 2018, 2) بأنه مصطلح يُستخدم لوصف الأطفال الذين يتسرعون بالغضب وكثيري المجادلة، ويتصفون بالتحدي والاعتراض وهذا النوع أكثر شيوعًا في الأطفال الأصغر سنًا الذين يقومون في كثير من الأحيان بتحدي والديهم ومعلميهم، وعادة لا يُوصف سلوك هؤلاء الأطفال بالقسوة أو الترهيب أو بالسلوك المضاد للمجتمع.

ويعرفه (أحمد شبيب،٢٠١٨، ٩٣) بأنه "نمط سلوكي عدائي، ومعارض، وغير متعاون، وغير قابل للتفسير، ويتميز بالنزعة نحو الغضب والانتقام، والسلوك المتحدي، والاستياء من الآخرين وفقدان الأعصاب، ولوم الآخرين على أخطائهم البسيطة، ومحاولة إزعاج الآخرين وعدم الامتثال للقواعد وطلبات الأغلبية، بحيث يستمر لفترة زمنية مع الطفل".

كما يعرفه (Wang, et al., 2016, 12) بأنه اضطراب سلوكي يتميز بشكل أساسي بالمقاومة أو العصيان أو الاستفزاز أو العداء لشخصيات السلطة أثناء النمو والتطور لدى الأطفال والمراهقين.

في حين تعرفه منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2016, 275) بأنه اضطراب السلوك الذي يحدث لدى التلاميذ الصغار ويتسم بالتحدي والعصيان والسلوك الهدّام لكن لا يتضمن أفعالًا جانحة أو أشكالًا خطرة من العدوانية والسلوك غير الاجتماعي.

وتعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013, 462) بأنه "نمط متكرر من السلوك السلبي والعدائي نحو أشكال السلطة، ويجب أن تحدث السلوكيات بتكرار أكثر من أن تلاحظ كصفة فردية لعمر معين أو مرحلة نمائية معينة، وغالبًا ما يتم التعرف عليه قبل سن الثامنة ونادرًا ما يتأخر بعد المراهقة المبكرة".

٢- نسبة انتشار اضطراب العناد المتحدي :

تختلف معدلات انتشار اضطراب العناد المتحدي باختلاف الأدبيات إذ تشير التقديرات في بعض الدراسات إلى أن ما يُقارب من ٣% إلى ١٦% من الأطفال يعانون من اضطراب العناد المتحدي، كما أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في معدلات الانتشار بين الجنسين، وعلى النقيض تشير بعض الدراسات إلى أن الذكور أكثر عُرضة لاضطراب العناد المتحدي من الإناث بنسبة ١ إلى ١.٥٦، وهنا يشير (Demmer et al., 2017, 201) إلى أن هذه النتيجة قد تعود إلى عوامل سياقية ثقافية خاصة في الثقافات العربية بالإضافة إلى مشكلات التشخيص المرتبطة بالاضطرابات المرضية المصاحبة، وترى (Kathryn, 2020, 6) أن الانتشار عبر

مجال الحالة الاجتماعية والاقتصادية يشير إلى أن اضطراب العناد المتحدي يكون أكثر انتشارًا بين الأطفال الذين ينتمون إلى عائلات ذات مستوى دخل منخفض وأولئك الذين ينتمون إلى مناطق ترتفع فيها معدلات الجريمة؛ ومن ثم فإن الأطفال هناك أكثر عُرضة وبشكل متزايد لخطر الإصابة باضطراب العناد المتحدي، في حين يشير (Lynn, 2018, 2) إلى أن نسبة معدلات الانتشار تتراوح ما بين ٣,٣% إلى ١١% وينتشر هذا الاضطراب بين الذكور أكثر من الإناث.

ويذكر (Rockhill et al., 2019, 16) أن اضطراب العناد المتحدي ينتشر بشكل عام بين الأسر التي يسودها خلافات اجتماعية حادة، أو لدى الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، وينتشر لدى الذكور أكثر من الإناث قبل سن البلوغ، ولكنها تكون نفس الأعراض في كلا الجنسين بعد ذلك، وهناك فروقًا بين الجنسين في ظهور العناد المتحدي قبل بداية سن البلوغ.

ويذكر (Wang et al., 2016, 17) أن الأعراض هي نفسها في كل من الذكور والإناث إلا أن سلوك المعارضة أكثر في الذكور وأعراضه أكثر ثباتًا مقارنة بالإناث وهناك اختلافًا في نتائج الدراسات السابقة حول انتشار اضطراب العناد المتحدي عبر المراحل النمائية المتعددة، ففي دراسة Lahey, et al., (2017) يذكر أن مرحلة الطفولة هي التي تشهد ارتفاعًا كبيرًا في هذا الاضطراب مقارنة بمراحل النمو اللاحقة.

بينما يشير (Heller, 2018, 36) إلى أن اختلاف انتشار اضطراب العناد المتحدي يكون باختلاف العمر الزمني؛ إذ تبلغ نسبة انتشاره بين (٤-٩%) في سنوات ما قبل المدرسة، أما انتشاره بين أطفال المدرسة الابتدائية فنسبته تتراوح ما بين (٦-١٢%)، وتزيد عن (١٥%) في مرحلة المراهقة، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في معدلات انتشاره خلال مرحلة المراهقة.

٣- العوامل المسببة لاضطراب العناد المتحدي :

تنقسم العوامل المسببة لاضطراب العناد المتحدي إلى (Gomez & Vasilis, 2018, 2-4) و (Grimmett et al., 2016, 148-149)، (Gomez et al., 2013, 300-301)، و (Alvarez & Ollendick, 2013-101):

(أ) عوامل النمو:

وتتمثل في (تاريخ الطفل الذي يعاني من مزاج صعب، صعوبة تهدئة الطفل، ارتفاع النشاط الحركي، الميل نحو ردود الفعل العاطفية المتطرفة، وتاريخ إصابة أحد الوالدين أو كليهما بمشاكل نفسية كالاكتئاب أو اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع)، كما تلعب الاستعدادات الوراثية دورًا في تطور الاضطراب حيث أن نسل الآباء الذين يعانون أمراضًا نفسية لديهم معدلات أعلى للاضطراب بمعنى أن الآباء والأمهات الذين لديهم تشخيصات مرتبطة باضطراب المزاج، أو لديهم تاريخ من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه واضطرابات سلوكية هم أكثر عرضة لإنجاب أبناءً يكونوا عرضة لتشخيص اضطراب العناد المتحدي، كما تشمل عوامل الخطر البيولوجية الإضافية تلك المرتبطة بالتعرض للسموم وسوء التغذية.

(ب) العوامل النفسية:

وتتمثل في: ضعف علاقات الوالدين، الأبوة المهملة، نقص الحب والاهتمام، ضعف مفهوم الذات، التوتر، عدم الدعم الاجتماعي، نقص مهارات تطوير العلاقات الشخصية.

(ج) العوامل الاجتماعية:

وتتمثل في (المستوى الاقتصادي أو المادي المتدني، الضغوط البيئية، سوء المعاملة، الإهمال، نقص الإشراف، نقص مشاركة الوالدين، عدم الانضباط، والخلافات العائلية)، وتُعد خصائص الأسرة والبيئة عوامل مهمة كالطريقة التي يتنبأ بها الآباء لأطفالهم باضطراب العناد المتحدي ؛ فالأطفال الذين يظهر أباءهم عدم اتساق في أسلوب الأبوة والأمومة بالاقتران مع إظهار مهارات حل المشكلات الضعيفة عند التعامل مع النزاع وامتلاكهم قدرة لتحمل منخفض للإحباط يمكن أن يكونوا معرضين لخطر الإصابة باضطراب العناد المتحدي على سبيل المثال قد يُلقي الوالد باللوم على الطفل أثناء النزاع وعدم تحمل المسئولية عن سلوكه، كما أن الآباء والأمهات الذين لديهم تاريخ من اضطراب المزاج، أو اضطراب السلوك ، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أو اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع، أو تعاطي المخدرات لديهم أطفالًا أكثر عُرضة لتطوير اضطراب العناد المتحدي .

٤- أعراض مصاحبة لاضطراب العناد المتحدي:

وتُعد أعراض اضطراب العناد المتحدي جزءً من مجموعة أكبر من الأفعال تُسمى السلوكيات الخارجية والتي تشمل أيضًا الاندفاع، فرط النشاط، صعوبات التركيز، والسلوكيات الهدَّامة أو العنيفة .(Milne, 2015, 1)

ويُظهر الأطفال والمراهقون المصابون باضطراب العناد المتحدي سلوكيات الاندفاعية والبحث عن الاهتمام، وتتضمن عوامل الخطر الأخرى لاضطراب العناد المتحدي التركيز على المكافأة مقابل تجنب العقوبة، ضعف التواصل اللفظي، التحصيل الأكاديمي، عدوان، وسوء الفهم أو فقدان القدرة على التواصل الاجتماعي، كما لا تظهر أعراض اضطراب العناد المتحدي في التفاعلات مع البالغين فحسب بل يمكن أن تكون سائدة في تفاعلات الأقران أيضًا ويمكن أن تشمل بعض الأمثلة كتدمير ممتلكات شخص آخر والبدء عمدًا في إزعاج الفرد الآخر هذا بالإضافة إلى السلوكيات الأخرى المنتشرة والتي تحدث بشكل متكرر في التفاعلات المنزلية بين الطفل ووالديه وبين الطفل وإخوته .(Heller, 2018, 48)

ويذكر (Afif, 2019, 24) أن التأثيرات قصيرة المدى لاضطراب العناد المتحدي تشمل: (العدوانية المتزايدة، الأداء الاجتماعي المحدود مع الأقران، وعدم الامتثال لأوامر السلطة).

ووفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس (DSM-5) للجمعية الأمريكية للطب النفسي ٢٠١٣، يتميز اضطراب العناد المتحدي بنمط من السلوك يشمل المزاج الغاضب والانفعال والسلوك الجدلي والتحدي والانتقام. ويجب أن تسبب الأعراض مشاكل كبيرة في المنزل أو المدرسة أو العمل، ويجب أن يحدث مع فرد واحد على الأقل ليس شقيقًا، ويجب أن يستمر لمدة ستة أشهر أو أكثر، ويجب ملاحظة هذه السلوكيات أكثر من المعتاد بالنسبة للأقران، وأن الأعراض غير مرتبطة باضطرابات الصحة العقلية الأخرى مثل القلق والاكتئاب والسلوك المعادي للمجتمع واضطرابات تعاطي المخدرات.

ويفيد (Kersten et al., 2016, 51) بأن أعراض اضطراب العناد المتحدي تظهر بوضوح في تفاعلات الأطفال مع الكبار أو الأقران، مع الأخذ في الاعتبار أنهم لا يعتبرون أنفسهم متمردين أو عدوانيين، ويبررون سلوكياتهم الخاطئة هذه باعتبارها رد فعل أو استجابة للظروف غير المنطقية من وجهة نظرهم.

٥- تشخيص اضطراب العناد المتحدي :

وفقًا لـــ DSM-5 يتم تقسيم معايير تشخيص اضطراب العناد المتحدي إلى ثلاثة مجالات يحدد هذا المجال الأول ثلاث فئات سلوكية للنظر فيها: مزاج غاضب/ سريع الانفعال، سلوك جدلي/ متحدي، وانتقام. ويجب أن يُظهر الطفل نمطًا من المزاج الغاضب/ سريع الانفعال، أو السلوك الجدلي/ المتحدي، أو النزعة الانتقامية، والذي يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، بالإضافة إلى ذلك يجب على الطفل إثبات دليل على هذا السلوك من خلال إظهار أربعة أعراض على الأقل من أي من فئات العناد المتحدي المذكورة أعلاه، بالإضافة إلى ذلك يجب على الطفل إظهار هذه السلوكيات مع فرد واحد على الأقل بخلاف الأخ (Kathryn, 2020, 7).

ويعتمد تشخيص اضطراب العناد المتحدي بشكل عام على المزاج الغاضب أو المزاج سريع الانفعال المتكرر والمستمر، والجدل/ التحدي، والنزعة الانتقامية، وهو اضطراب يختلف نوعيًا عن اضطراب المسلك الذي يتحدث عن الاعتداء على حقوق الآخرين وانتهاك الأعراف الاجتماعية المناسبة للعمر على حدٍ سواء تُعرف هذه معًا باسم اضطرابات السلوك التخريبية (DBDS). (Ghosh et al, 2020, 357)

٦- خصائص التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي :

يشير كل من الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس (American Psychiatric Association, 2013, 111)، و (Ghosh et al, 2020, 686)، (lynn, 2018, 3) إلى الخصائص الآتية:

(أ) نمط من السلبية والعدوانية والسلوك المتحدي لمدة لا تقل عن ستة أشهر يظهر خلالها أربع أو أكثر من الخصائص الآتية:

- يرفض بقوة الامتثال لطلبات الكبار أو القواعد التي يدعمها الإجماع.
- يفقد مزاجه غالبًا بسهولة (ينفجر غضبًا)، وصعب الإرضاء.
- يتعمد فعل الأشياء التي تضايق وتغضب الآخرين.
- غالبًا ما يسعى إلى لوم الآخرين على أخطائه التي يرتكبها.
- كثيرًا ما يغضب ويعاند، ويُصر على اتمام ما يقوم به من عمل حتى لو كان خطأ.
- كثير الحقد والكراهية ومحبًا للانتقام.
- كثيرًا ما يُقسم بالله مع كثرة استخدام ألفاظًا سوقية.

- يسهل استثارته من أي أحد.
- غالبًا ما يجادل الكبار والراشدين، مع الإصرار على الرأي حتى لو كان خاطئًا أحيانًا.

(ب) وهذا الاضطراب يسبب خللاً كلينيكًا واضحًا في النواحي الدراسية أو الاجتماعية أو الوظيفية.

(ج) لا يحدث هذا الاضطراب خلال مسار اضطراب ذُهاني أو اضطراب وجداني.

٧- أشكال العناد المتحدي:

يمكن تلخيص أشكال العناد المتحدي كما جاءت في (Milne, 2015, 3)، و (أروى الشريان، أحمد أبو زيد، ٢٠١٦، ١٢) على النحو الآتي:

أ) **العناد كاضطراب سلوكي:** يأخذ هذا الشكل من العناد إصرار الطفل على العناد مع مقاومة سلبية متواصلة نحو عدة مواقف وحاجات؛ فالطفل في هذه الحالة يتجه نحو معارضة الآخرين بل ومشاكستهم ويكون دائم التذمر والشكوى المستمرة من أوامر الآخرين سواءً الوالدين أو غيرهم.

ب) **العناد الظاهر:** يظهر هذا العناد في شكل إصرار من الطفل على استكمال ما يريد فعله (كمشاهدة فيلم ما) برغم إقناع أمه له بالنوم للاستيقاظ مبكرًا للذهاب للمدرسة، ويكون عناده على شكل رفض لما يُطلب منه مع استعداده لتوجيه إساءة لفظية، أو الدخول في ثورة غضب للدفاع عن موقفه القائم.

ج) **العناد الحاقد:** ويتجلى هذا الشكل من العناد في تعمُد الطفل القيام بعكس ما يُطلب منه، فإذا طُلب منه أن يهدأ يصرخ بصوتٍ عالٍ، وإذا طُلب منه أن يأكل يرفض الطعام برغم حاجته إليه.

٨- أبعاد اضطراب العناد المتحدي:

حدد (Afif, 2019, 25) ثلاثة أبعاد لاضطراب العناد المتحدي وهي: التأثير السلبي، والسلوك المعارض، والسلوك العدائي؛ وقد حدد الباحثون أن التأثير السلبي يتميز بسلوك حاقد/ أو غاضب، ويتسم السلوك المعارض بالتحدي والتهيج، ويتسم السلوك العدائي بلوم الآخرين وإزعاجهم، بالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال الذين يُصابون باضطراب العناد المتحدي أكثر عُرضة للإصابة بتشخيصات مرضية مشتركة مثل: اضطراب السلوك والاكتئاب واضطرابات المزاج.

٩- العواقب السلبية لاضطراب العناد المتحدي:

يتنبأ(Milne, 2015, 3) باحتمالية الإصابة باضطراب السلوك اللاحق- اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع- في بداية مرحلة البلوغ، ويمكن التنبؤ أيضًا باضطراب الشخصية الحدية بين الفتيات المراهقات والشباب، وتزيد أعراض اضطراب العناد المتحدي في الطفولة المبكرة من احتمالية الإصابة بالاكتئاب لاحقًا في مرحلة الطفولة وخلال فترة المراهقة بين الذكور والإناث، وبين الأطفال والمراهقين، ويتنبأ اضطراب العناد المتحدي بنتائج سلبية غير سريرية خلال العامين المقبلين، وتشمل هذه الاحتمالية المتزايدة للنزاع بين الأقران ومشاكل النوم، وأيضًا استخدام المواد غير المشروعة والتهم الجنائية، كما يمكن التنبؤ من خلال سلوك العناد المتحدي على السلوك العنيف بعد عقد من الزمن بين الشباب، والحالة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة بين عقدين تقريبًا؛ وتؤكد هذه النتائج السلبية لاضطراب العناد المتحدي وأعراضه على أهمية فهم المزيد حول تطوره من أجل توجيه جهود الوقاية.

علاج اضطراب العناد المتحدي:

وفيما يأتي الوسائل والاتجاهات العلاجية المستخدمة في ذلك على النحو الآتي:

(١) العلاج النفسي الفردي:

غالبًا ما تكون العلاقة بين الطفل ووالديه أو معلميه قد وصلت إلى طريقٍ مسدود؛ لذلك يصبح من المفيد دخول طرف آخر محايدٍ وموضوعي ومنطقي ومتفهم ومتقبل، وهذا هو دور المعالج النفسي الذي يعقد مع الطفل عدة جلسات نفسية فردية ولا يُسمح للوالدين بتوجيه هذه الجلسات حسب ما يرون أو التحكم فيها لأن هذا لو حدث فإن المعالج سيصبح في نظر الطفل العنيد عميلًا لوالديه ولن يستطيع أن يثق به ويتعاون معه، ومن ثم فأهم خطوة في العلاج أن يكسب المعالج ثقة الطفل ويعطيه الأمان الحقيقي على ذاته وعلى إرادته وعلى أسراره، وأن يسمعه طويلاً ويحترم وجهة نظره وخياراته حتى لو لم يتفق معه فيها، والمعالج في علاقته بالطفل يعطي نموذجًا لشخص من الكبار ولكنه مختلف من حيث أنه متقبل للطفل ومتسامح معه ومحب له ويرغب في مساعدته ولا يهمه التحكم في آرائه وخياراته ولا يسعى لإلغاء إرادته (Matthew et al., 2017, 706).

(٢) العلاج السلوكي:

بناءً على أن العناد سلوك مكتسب قد تم تدعيمه وترسيخه دون وعي من الأسرة أو من البيئة المحيطة بالطفل، لذلك فالعلاج في نظر أصحاب المدرسة السلوكية هو إعادة عملية التربية للطفل في ظروف مختلفة طبقًا لمبدأ الثواب والعقاب بحيث يُدرب الأبوين على تشجيع وتدعيم الاستجابات الجيدة من الطفل وإهمال الاستجابات السيئة وتوقيع العقاب عند حدوثها، وبذلك تحدث ارتباطات شرطية جديدة تعطي فرصة لنمو السلوكيات المرغوبة وهذا العلاج يحتاج لتدريب خاص للوالدين وربما يحتاج لأن يقضي الطفل بعض الوقت في وسط علاجي مناسب بعيدًا عن بيئته الأسرية لكي يتعلم أنماطًا سلوكية جديدة في ظروف أفضل (Grimmett et al., 2016, 150).

(٣) الإرشاد الأسري:

وهو نوع من التعليم والتوجيه للوالدين فيما يخص أسباب العناد عند الطفل وطرق التعامل الصحيحة وهو يفيد إذا كان الوالدان مثقفان ولديهما المرونة الكافية لتقبل فكرة أن هناك خطأ ما قد حدث في تربية الطفل وهذا الخطأ يمكن تصحيحه ببعض التعديلات في العلاقات داخل الأسرة. وعلى المعالج أن يكون حكيمًا بالقدر الكافي فلا يوجه اللوم إلى الوالدين أو يتهمهما بالجهل أو بالتقصير (سواءً بشكل مباشر أو بغير مباشر) حتى لا يستثير دفاعاتهما حيث أننا كبشر يصعب علينا تقبل أننا مخطئين وأننا آباء أو أمهات سيئين أو فاشلين، وإنما يمكن أن نتقبل أن شيئًا ما – غالبًا غير مقصود – قد حدث وأدى إلى انحراف في السلوك وهذا الشيء يمكن تداركه (Milne, 2015, 10).

(٤) العلاج الأسري:

وهو وسيلة أعمق من الإرشاد الأسري، ويلجأ إليه المعالج حين يلاحظ أن أحد الوالدين أو كليهما على درجة شديدة من الصلابة في الرأي ولديه ميول نحو التسلط والتحكم في الآخرين (بما فيهم المعالج نفسه) ولديه مقاومة شديدة للتغيير ولديه مساحة هائلة من الإنكار والعمى النفسي (حيث يرى أن المشكلة كلها في الطفل وعلى المعالج أن يروضه ويعلمه الانصياع لأوامر الكبار الذين يعرفون كل شيء)، هذان الوالدان لن يقبلا فكرة الخضوع للعلاج على أنهما يحتاجان لذلك العلاج، وإنما يمكن أن يفكرا في ذلك على أنه جزء من حل مشكلة العناد

لدى الطفل، وعلى المعالج أن يتجنب الاصطدام بدفاعاتهما وأن يتجنب الهجوم عليهما والانتقاص من كفاءتهما كأبوين، وإنما يبدأ في الاقتراب الهادئ منهما ومن طرق التعامل بينهما وبين الطفل طارحًا خيارات أخرى أمامهما ويعطيهما الفرصة للقبول أو الرفض، وفي نفس الوقت يشجع وينمي أي بادرة إيجابية تظهر منهما نحو الطفل، وربما يحتاج أحد الوالدين جلسات منفردة لإعطائه فرصة للتعبير عن نفسه وعن صعوباته بعيدًا عن تأثير الطرف الآخر، وشيئًا فشيئًا يحدث التغيير العلاجي المطلوب ويكون مواكبًا للتغيير الحادث للطفل نتيجة العلاج النفسي الفردي للطفل وحينئذ يمكن عمل جلسات أسرية تضم الوالدين والطفل معًا بعد التغيير لكي يمارس الجميع أساليبًا جديدة في التواصل والتعامل، ولكي يرى المعالج المشكلات التي ما زالت قائمة في العلاقات البينية (Rubin& Ballow, 2019, 248-252).

(٦) العلاج الديني:

حين ينشأ الطفل على فكرة وجود إله خالق ورازق ومحب وودود، وأن هذا الإله العظيم يستحق الطاعة لأوامره وأن هذه الطاعة ترفع من قدر الإنسان، حينئذ يتعلم درسًا مهمًا في الطاعة الإيجابية لمن يستحقها ويساعده ذلك على الامتثال لأشياءٍ ربما تكون مصدر صراع بينه وبين والديه كأداء الصلاة مثلاً فحين يعلم أنه يؤدي الصلاة طاعة لله الذي يحبه ربما تخف حدة هذا الصراع، أما إذا نظر إلى الأمر على أنه تحكم من والديه فربما يرفض أداء الصلاة ليس كرهًا لها وإنما كرهًا لأوامر والديه. وإذا تعلم أن هناك إطارًا مرجعيًا (النصوص الدينية وتفسيراتها) يرجع إليه الجميع (بما فيهم هو وأبويه) فإن ذلك يخفف من حدة الصراع الشخصي ويعيد الأمر إلى جذوره الموضوعية المحايدة (أميرة عبد العال، ٢٠١٧، ٦١).

(ب) دراسات سابقة:

١- دراسات تناولت الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى:

هدفت دراسة Olayiwala & Ajayi (2015) إلى التعرف على علاقة الذكاء الأخلاقي بالأنماط السلوكية غير الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (٢٤٠) طالبًا وطالبة، واستُخدم مقياس الذكاء الأخلاقي المطور من مارتن وأوستن، واستبانة للأنماط السلوكية غير الأخلاقية (إعداد الباحث)؛ وأظهرت النتائج أن

مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان مرتفعًا، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيًا بين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة وبين الأنماط السلوكية غير الأخلاقية لديهم.

كما هدفت دراسة سامح الليثي (٢٠١٥) إلى التعرف على مدى إسهام برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٦٠) تلميذ وتلميذة تراوح العمر الزمني لهم بين (٩-١١) عامًا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الأخلاقي، وبرنامج مقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الأخلاقي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الأخلاقي في القياسين البعدي والتتبعي.

كما هدفت دراسة هبة عمران (٢٠١٦) إلى التعرف وفهم طبيعة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والأحكام الخُلقية، والتحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الأخلاقي في تنمية مستويات الأحكام الخُلُقية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مكونة من (٥٠) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة)، وبرنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة)، ووجودت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي (كأبعاد ودرجة كلية) وذلك لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الأخلاقي (كأبعاد ودرجة كلية).

وهدفت دراسة Naqashzadeh & Sobahizadeh (2016) أيضًا إلى تقصي أثر برنامج تدريبي للذكاء الأخلاقي على التفاعل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، واستخدم الباحثان مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثان)، وبرنامج تدريبي في الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثان) على عينة قوامها (٤٧٩) طالبة بالمرحلة الاعدادية وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم والقائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة هاجر موسى (٢٠١٧) إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي متعدد المداخل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، لدى عينة مكونة من (١٦) طفل طُبق عليهم مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة) والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)؛ وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مكونات الذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مكونات الذكاء الأخلاقي.

في حين هدفت دراسة نجوان همام، وغادة جاد الرب (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا في خفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة، وبلغت عينة الدراسة (١٦) طفلًا وطفلة، وتم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثتان)، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثتان)؛ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب الأطفال في المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي، كما استمرت فاعلية البرنامج المستخدم بعد شهر من التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة نوف سعود (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج في تحسين بعض مهارات الذكاء الأخلاقي لدى طالبات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وبلغت عينة الدراسة (٢١) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد عبد الحميد ٢٠١٣)، والبرنامج التدريبي القائم على الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة)؛ وجاءت النتائج لتؤكد على فاعلية البرنامج في تحسين مهارتي الاحترام والتسامح.

وهدفت دراسة Futamura (2018) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية روح التسامح والعدالة والاحترام لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (١٣٣) طالبًا، واستخدم الباحث مقياسًا للذكاء الأخلاقي ومقياسًا للتسامح والعدالة والاحترام (إعداد الباحث)، وبرنامج تدريبي (إعداد الباحث)، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج الكبيرة في تنمية التسامح والعدالة والاحترام لدى طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة أمير سعود، وجمال الدين الحنفي (٢٠١٨) إلى معرفة أثر تنمية الذكاء الأخلاقي لدى المعاقين سمعيًا في خفض المشكلات السلوكية لديهم، وبلغت عينة الدراسة (٨) طلاب، واستخدم الباحثان مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثان)، وبرنامج إرشادي (إعداد الباحثان)، وخلُصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعاقين سمعيًا بالمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الأخلاقي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة لقاء رمضان (٢٠١٩) إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي لتنمية الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وبلغت عينة الدراسة (٥٠) تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الباحثة مقياس الاندماج المدرسي (إعداد الباحثة)، البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة)؛ وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج المدرسي وهذا لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الأخلاقي لتنمية الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما هدفت دراسة Barida et al., (2019) إلى فحص فاعلية الإرشاد الجماعي لمهارات الكفاءة الذاتية في تحسين الذكاء الأخلاقي لدى عينة من التلاميذ بلغت (٤١) بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحثون مقياس الذكاء الأخلاقي، وبرنامج إرشادي جماعي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأسفرت النتائج عن فاعلية الإرشاد الجماعي القائم على مهارات الكفاءة الذاتية في تحسين الذكاء الأخلاقي للتلاميذ.

٢- دراسات تناولت اضطراب العناد المتحدي وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة Burke et al., (2016) إلى مراجعة ووصف الدراسات التي تناولت اضطراب العناد المتحدي لدى ذوي الإعاقة العقلية لمعرفة أفضل طرق التعامل مع هذا الاضطراب؛ وتوصلت النتائج إلى ضرورة خفض اضطراب العناد المتحدي من خلال تدريب الأسرة والمعلمين والأقران، كما توصلت نتائجها أيضًا إلى وجود ارتباط بين اضطراب العناد المتحدي وبين اضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع.

وهدفت دراسة وفاء الديب (٢٠١٧) إلى التخفيف من حدة بعض الاضطرابات النفسية الناشئة عن ممارسة سلوكيات العنف الأسري لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت وذلك من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي، بلغت العينة (٢٠) طفلًا بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) عامًا، واستخدمت الباحثة مقياس الاضطرابات السلوكية (إعداد الباحثة)، ومقياس أشكال السلوك العدواني للأطفال، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العناد في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس العناد في اتجاه أفراد المجوعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس العناد.

كما هدفت دراسة أميرة عبد العال (٢٠١٧) إلى تنمية الفاعلية الوالدية من خلال إعداد برنامج إرشادي أسري، والتعرف على أثر ذلك في خفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأبناء وتكونت العينة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي اضطراب العناد والتحدي وأسرهم، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢) عامًا، وتم تطبيق مقياس

اضطراب العناد والتحدي (إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي أسري (إعداد الباحثة)؛ وأظهرت النتائج وجود فروق بين درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اضطراب العناد المتحدي في اتجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ربيع حسين (٢٠١٧) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل المعرفي السلوكي في تنمية الوعي المعرفي لأباء التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي وأثره في خفض الاضطراب لأبنائهم، وبلغت العينة (٢١) أبًا و(١١) تلميذًا من المرحلة الإعدادية، وتم استخدام مقياس اضطراب العناد المتحدي، والبرنامج المعرفي السلوكي؛ وأشارت النتائج إلى خفض اضطراب العناد لدى أبناء آباء المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في القياس البعدي، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لدى التلاميذ.

كما هدفت دراسة أحمد شبيب (٢٠١٨) إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبلغت العينة (١٦) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم (٨-١٠) سنوات، وتم استخدام مقياس اضطراب العناد المتحدي (إعداد الباحث)، وبرنامج إرشادي (إعداد الباحث)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في خفض اضطراب العناد المتحدي لصالح القياس البعدي، كما وجودت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى اضطراب العناد المتحدي.

وهدفت دراسة فهيمة العربي (٢٠١٨) إلى معرفة أثر برنامج لتعديل السلوك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية (السلوك العدواني- التمرد والعناد- والكذب) كمدخل لتحسين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين، وتكونت العينة من (٢٤) تلميذًا من الذكور، وتم استخدام برنامج لتعديل السلوك، ومقياس الاضرابات

السلوكية، ومقياس التوافق النفسي، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تعديل الاضطرابات السلوكية وتحسين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لديهم.

كما هدفت دراسة Lavigne et al (2018) إلى معرفة أثر برنامج لتدريب الوالدين على معالجة اضطراب العناد المتحدي في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) أبًا وأمًا؛ وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الحد من نتائج اضطراب العناد المتحدي لدى أبناء الآباء المشاركين في البرنامج.

كما هدفت دراسة تغريد عواد (٢٠١٩) إلى قياس مدى فاعلية برنامج الدراما الإبداعية في خفض اضطراب المعارضة المتحدية لدى الأطفال المعاقين بصريًا، على عينة قوامها (٢٣) طفلًا من الذكور تتراوح أعمارهم بين (٦-١٢) عامًا، وتم تطبيق مقياس المعارضة المتحدية للأطفال المعاقين بصريًا وتم إعداد وتطبيق برنامج الدراما الإبداعية، وأظهرت النتائج أن استخدام الدراما الابداعية بعناصرها أدى إلى خفض اضطراب المعارضة المتحدية؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في خفض اضطراب المعارضة المتحدية لدى الأطفال المعاقين بصريًا.

كما هدفت دراسة Kathryn (2020) إلى تقصي معرفة فعالية برنامج تكاملي بين الجهود المدرسية والعلاقات الايجابية بين المعلم والطالب ودعم الوالدين ومشاركتهم في صياغة برامج التدخل من أجل خفض حدة اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال، واستخدمت الباحثة مقياس اضطراب العناد المتحدي، وبرنامجًا تكامليًا (إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس اضطراب العناد المتحدي بعد تطبيق البرنامج التكاملي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج المستخدم في خفض مستوى اضطراب العناد المتحدي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة Farazmand & Aghapour (2020) إلى فاعلية التدريب العاطفي المعرفي على العمليات النفسية (كالتسامح والاحترام والتعاطف) لدى الطلاب ذوي اضطراب العناد المتحدي، وبلغت عينة الدراسة (٣٠) مراهقًا، واستخدم الباحثان مقياس اضطراب العناد المتحدي (إعداد الباحثان)؛ وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تخفيف حدة اضطراب العناد المتحدي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت ارتفاع مستوى التمتع بروح التسامح والتعاطف لدى عينة الدراسة وفقًا للتدريب العاطفي المعرفي القائم على التقنيات الاجتماعية والعاطفية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء وتحليل الدراسات السابقة؛ نخلُص إلى ما يأتي:

١- تعددت الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الأخلاقي؛ فمنهم من تناوله وعلاقته بالأحكام الخُلُقية كدراسة هبة عمران (٢٠١٦)، ومنها من هدف التعرف على فعالية برنامج قائم على الذكاء الأخلاقي إما لتنمية الاندماج المدرسي كدراسة لقاء رمضان (٢٠١٩)، أو لخفض السلوك التنمري كدراسة نجوان همام، وغادة جاد الرب (٢٠١٨)، ومنها من أجرى دراسته للتعرف على فاعلية برنامج في تحسين بعض مهارات الذكاء الأخلاقي كدراسة نوف سعود (٢٠١٨)، Barida et al., (2019)، وهاجر موسى (٢٠١٧)، ومنها من تناول أثر تنمية الذكاء الأخلاقي في خفض المشكلات السلوكية كدراسة أمير سعود، وجمال الدين الحنفي (٢٠١٨)، أو أثره على التفاعل الاجتماعي كدراسة Naqashzadeh & Sobahizadeh (2016).

٢- كما تعددت الدراسات التي تناولت متغير العناد المتحدي فمنها من تناول التعرف على فاعلية بعض البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية لخفض اضطراب العناد المتحدي كدراسات كل من أحمد شبيب (٢٠١٨)، تغريد عواد (٢٠١٩)، وفاء الديب (٢٠١٧)، فهيمة العربي (٢٠١٨)، أميرة عبد العال (٢٠١٧)، ومنها من تناول فعالية تدريب الآباء من أجل معالجة اضطراب العناد المتحدي كدراسات كل من ربيع حسين (٢٠١٧)، Kathryn (2020)، Lavigne et al., (2018).

٣- ومن حيث العينة فقد أُجريت بعض الدراسات على عينات كبيرة العدد كدراسات كل من Naqashzadeh & Sobahizadeh (2016)، Futamura (2018)، وبعضها أُجري على عينات متوسطة العدد كدراسات كل من Barida et al., (2019)، Ghosh (2020)، Farazmand & Aghapour (2020)، وبعضها قد أُجري على عينات صغيرة العدد كما في دراسات كل من أحمد شبيب (٢٠١٨)، Kathryn (2020) ، وقد اقتصرت بعض الدراسات على عينة من الذكور فقط كدراسة تغريد عواد (٢٠١٩)، أمير سعود، وجمال الدين الحنفي (٢٠١٨)، وبعضها اقتصر على الإناث فقط كدراسات نوف سعود (٢٠١٨)، Naqashzadeh & Sobahizadeh (2016)، ومنها من اشتملت على عينة من الجنسين معًا كدراسات كل من هبة عمران (٢٠١٦)، لقاء رمضان (٢٠١٩)

٤- وقد أُجريت بعض الدراسات على مرحلة الطفولة كما في دراسات كل من نجوان همام، وغادة جاد الرب (٢٠١٨)، Barida et al (2019)، وبعضها أُجريت على مرحلة المراهقة كدراسات كل من(2016) Naqashzadeh & Sobahizadeh، ربيع حسين (٢٠١٧)، ومنها ما أُجري على طلاب الجامعة كدراسة (2018) Futamura.

٥- وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة:

- حول الذكاء الأخلاقي ومدى فعالية بعض البرامج في تنميته فبعض الدراسات توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي وذلك لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الأخلاقي كما في دراسات كل من هبة عمران (٢٠١٦)، سامح الليثي (٢٠١٥)، Barida et al., (2019)، كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين الذكاء الأخلاقي وعدد من المتغيرات كالأحكام الخُلُقية كدراسة هبة عمران (٢٠١٦)، كما تنوعت نتائج الدراسات السابقة حول اضطراب العناد المتحدي فقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العناد في اتجاه القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية كدراسة أميرة عبد العال (٢٠١٧)، Kathryn (2020)، Farazmand & Aghapour (2020)، أحمد شبيب (٢٠١٨).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمثلت في تحديد مشكلة البحث، واختيار العينة، حيث جاءت من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، كما ظهرت أوجه الاستفادة في صياغة المفاهيم الإجرائية، وإثراء الإطار النظري للبحث، وطرح الفروض في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج، وإعداد أدوات البحث، فضلًا عما يمكن استخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقًا، وأيضًا في صياغة التوصيات والمقترحات.

أما عن الجديد الذي تضيفه الدراسة الحالية فتتمثل في:

أ- من حيث **الموضوع:** أظهرت الدراسات السابقة – وإن كانت قليلة- اهتمامًا ملحوظًا بدراسة كل من الذكاء الأخلاقي واضطراب العناد المتحدي – كل على حدة- في علاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى إلا أنه قد تبين ندرة الدراسات – في حدود علم واطلاع الباحثة- التي بحثت العلاقة بين المتغيرين، فضلًا عن اختبار فاعلية برنامج قائم على نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي في خفض اضطراب العناد المتحدي.

ب- من حيث **العينة:** عدم وجود دراسة عربية – في حدود علم واطلاع الباحثة- اهتمت بفعالية الذكاء الأخلاقي في خفض اضطراب المتحدي لدى أطفال مرحلة التعليم الابتدائي.

ج- من حيث **الأدوات:** تم إعداد مقاييس لتقدير كل من الذكاء الأخلاقي واضطراب العناد المتحدي بما يتفق وخصائص عينة البحث، فضلًا عن تصميم برنامج قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي لصالح القياس البعدي .

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس تشخيص اضطراب العناد المتحدي في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي.

إجراءات البحث وخطواته :

أولًا- منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي؛ حيث يهدف البحث إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية الذكاء الأخلاقي لبوربا في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية، الضابطة) وذلك لمناسبته خصائص عينة البحث ولتحقيق فروضه؛ وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ثم القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

ثانيًا- مجتمع وعينة البحث:

(أ) **العينة الاستطلاعية:** بلغ حجم العينة الاستطلاعية (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة، تتراوح في العمر الزمني بين (٩-١٢) عامًا بالمرحلة الابتدائية، والهدف من اختيار هذه العينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من صدقٍ وثبات.

(ب) **العينة الأساسية:** لتطبيق أدوات البحث السيكومترية بعد التحقق من كفاءتها، قامت الباحثة باختيار عينة البحث الأساسية والتي بلغ قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (١٥) من التلاميذ وأخرى ضابطة (١٥) من التلاميذ، مع مراعاة تجانس تلاميذ المجموعتين من حيث:

- **العمر الزمني:** حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١٢).
- **المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:** تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣).
- **مستوى الذكاء:** تم تطبيق اختبار ستانفورد بينيه المعدل للبيئة المصرية (إعداد/ صفوت فرج، ٢٠١١): لتحديد معاملات الذكاء لأفراد العينة، وقد تراوحت معاملات الذكاء بين (٩٠: ١١٠) وتم استبعاد التلاميذ التي يقل معامل ذكائها عن ٩٠ أو يزيد عن ١١٠.
- **درجة العناد المتحدي:** تم تطبيق مقياس اضطراب العناد المتحدي صورتي- الوالدين والمعلم- (إعداد الباحثة) على أفراد المجموعتين؛ حتى يمكن أن تُعزى أية فروق في اضطراب العناد المتحدي إلى برنامج الذكاء الأخلاقي.

- **الذكاء الأخلاقي:** تم تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة) على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).

ويوضح الجدول الآتي الفروق بين المجموعتين في المتغيرات الخاصة بالتجانس:

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والذكاء الأخلاقي والعناد المتحدي (قبل تطبيق البرنامج)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٥	١٦.١٧	٢٤٢.٥٠	-٠.٤٤	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤.٨٣	٢٢٢.٥٠		
مستوى الذكاء	التجريبية	١٥	١٦.٩٠	٢٥٣.٥٠	-٠.٨٧	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤.١٠	٢١١.٥٠		
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	التجريبية	١٥	١٥.٨٠	٢٣٧	-٠.٢٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٥.٢٠	٢٢٨		
التعاطف	التجريبية	١٥	١٦.٢٧	٢٤٤	-٠.٤٨	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤.٧٣	٢٢١		
الضمير	التجريبية	١٥	١٤.٣٣	٢١٥	-٠.٧٤	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.٦٧	٢٥٠		
ضبط الذات	التجريبية	١٥	١٤.٣٧	٢١٥.٥٠	-٠.٧١	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.٦٣	٢٤٩.٥٠		
الاحترام	التجريبية	١٥	١٥.٢٣	٢٢٨.٥٠	-٠.١٨	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٥.٧٧	٢٣٦.٥٠		
العطف	التجريبية	١٥	١٦.٣٣	٢٤٥	-٠.٥٢	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤.٦٧	٢٢٠		
التسامح	التجريبية	١٥	١٤.٥٠	٢١٧.٥٠	-٠.٦٣	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.٥٠	٢٤٧.٥٠		
العدالة	التجريبية	١٥	١٤.٧٧	٢٢١.٥٠	-٠.٤٦	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.٢٣	٢٤٣.٥٠		
الذكاء الأخلاقي ككل	التجريبية	١٥	١٤.٨٣	٢٢٢.٥٠	-٠.٤١	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.١٧	٢٤٢.٥٠		

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات الغضب	التجريبية	١٥	١٥.١٣	٢٢٧	-٠.٢٣	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٥.٨٧	٢٣٨		
الرفض والجدال	التجريبية	١٥	١٦.٠٧	٢٤١	-٠.٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤.٩٣	٢٢٤		
التوتر المزاجي	التجريبية	١٥	١٤.٤٣	٢١٦.٥٠	-٠.٦٧	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.٥٧	٢٤٨.٥٠		
الحقد والانتقام	التجريبية	١٥	١٤.٨٧	٢٢٣	-٠.٤٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.١٣	٢٤٢		
العناد المتحدي ككل	التجريبية	١٥	١٤.٤٠	٢١٦	-٠.٦٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.٦٠	٢٤٩		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات العمر الزمني ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وكل بُعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي والذكاء الأخلاقي ككل وكل بُعد من أبعاد العناد المتحدي والعناد المتحدي ككل؛ مما يدل على تجانس أفراد العينة في المتغيرات سابقة الذكر قبل تطبيق البرنامج.

ثالثًا- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات الآتية:

(١)أدوات للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة اشتملت على:

أ) مقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الخامسة المعدلة للبيئة المصرية (إعداد/ صفوت فرج، ٢٠١١)

تم تعريب الإصدار الخامس لمقياس ستانفورد بينيه الذي صدر عام (٢٠٠٣) على يد صفوت فرج عام (٢٠١١م)، ويُستخدم المقياس في قياس قدرات الأفراد المعرفية ومستوى ذكائهم من سن سنتين إلى ٨٥ سنة، وتتضمن استخدامات المقياس تشخيص حالات مختلفة من التأخر المعرفي للأطفال، التخلف العقلي، الموهبة والتفوق، صعوبات التعلم، وذلك بالإضافة إلى أنه تم استخدام الإصدارات السابقة في التقييم الكلينيكي وفي

أبحاث ودراسات القدرات المعرفية والتربوية والطفولة المبكرة، ويشمل مقياس ستانفورد بينيه (٦) مجالات هي: (الاستدلال الكمي- الاستدلال السائل- المعرفة- العمليات البصرية- العمليات المكانية- والذاكرة العاملة)، وقد اشتُقت مجموعة المقاييس في اتجاهين هما: الاتجاه اللفظي والاتجاه غير اللفظي؛ بحيث يكون هناك لكل عامل فئات اختبارية مستقلة (لفظية، غير لفظية).

تقنين المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس على عينة البحث.

أ- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس من خلال قيام الباحثة بحساب صدق ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج للبعد الأول (٠.٦٧٩)، والبعد الثاني (٠.٧١٩)، والبعد الثالث (٠.٦٤٤)، والبعد الرابع (٠.٧٨٧)، والبعد الخامس (٠.٧٩١)، والبعد السادس (٠.٦٨٩).

ب-ثبات المقياس: تم التحقق من الثبات بحساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٤) قيم معاملات الثبات لمقياس ستانفورد بينيه (ن=٣٠)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الاستدلال الكمي	٠.٨١	٠.٧٩
الاستدلال السائل	٠.٨٤	٠.٨١
المعرفة	٠.٨٦	٠.٨٣
العمليات البصرية	٠.٨٢	٠.٨٠
العمليات المكانية	٠.٨٤	٠.٨١
الذاكرة العاملة	٠.٨٣	٠.٧٩
الدرجة الكلية للذكاء	٠.٨٢	٠.٨١

يتضح من الجدول (٢٤) تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات لدى أفراد العينة.

وهكذا تحققت الباحثة من صدق وثبات المقياس بالنسبة لعينة البحث؛ مما يدل على صلاحيته للاستخدام في هذا البحث.

ب)مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

(إعداد/عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)

وصف المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأسر المصرية؛ حيث يساعد ذلك في دراسة تأثير المستوى الاجتماعي الاقتصادي كمتغير يؤثر في شخصية الفرد وسلوكه، ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد كما يأتي:

- **البعد الأول:** ويشمل مستوى تعليم رب الأسرة والأم ويُحدد بـــ (٨) مستويات.
- **البعد الثاني:** ويشمل مستوى مهنة رب الأسرة ويُحدد بـــ (٧) مستويات.
- **البعد الثالث:** ويشمل متوسط دخل الفرد ويُحدد بـــ (٧) مستويات.

كما يتم اشتقاق المستوى وفقًا للمقياس باستخدام معادلة تنبؤية تتضمن (٥) مؤشرات هي (س$_{١}$) أي متوسط دخل الفرد في الشهر، (س$_{٢}$) أي وظيفة رب الأسرة، (س$_{٣}$) أي مستوى تعليم رب الأسرة، (س$_{٤}$) وظيفة الأم، (س$_{٥}$) مستوى تعليم الأم؛ وبالتعويض في المعادلة الآتية: ص= ٠.٠٧٣+ ٠.٢٦٤* س$_{١}$+ ٠.٢٨٤* س$_{٢}$ +٠.١٠٢* س$_{٣}$ +٠.١٦٠* س$_{٤}$ + ٠.١٢٥* س$_{٥}$، ومن ثم يمكن استخدام الدرجة مباشرة لمجانسة العينات أو تحويلها لأحد المستويات السبعة الآتية: منخفض جدًا، منخفض، دون المتوسط، متوسط، فوق المتوسط، مرتفع، مرتفع جدًا.

كما قام (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣) بحساب مصفوفة معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المستقلة (س١، س٢، س٣، س٤، س٥)، والمتغير التابع (ص) وكانت دالة عند (٠.٠٠٠١)، وأيضًا تم حساب دلالة معامل الانحدار وكان دالًا عند (٠.٠٠٠١)، وحساب درجة إسهام كل متغير مستقل في التنبؤ بالمتغير التابع وكان (٩٧%) من تباين المتغير المستقل (المستوى الاجتماعي الاقتصادي) يرجع إلى المتغيرات المستقلة، ومن ثم يُعد ذلك مؤشرًا على صلاحية استخدام هذا المقياس.

(٢)أدوات لتقدير متغيرات البحث وتضمنت:

أ)مقياس الذكاء الأخلاقي لتلاميذ المرحلة الابتدائية: (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس الذكاء الأخلاقي وفقًا للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس مستوى الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- الاطلاع ومراجعة الأطر النظرية في مجال السلوك والتفكير الأخلاقي والهُويَّة الأخلاقية والفضائل الأخلاقية بصفة عامة والذكاء الأخلاقي بمكوناته بصفة خاصة، والذي يشمل (التعاطف– الضمير– ضبط الذات– الاحترام– العطف– التسامح– العدالة).
- الاطلاع ومراجعة العديد من المقاييس ذات الصلة بالذكاء الأخلاقي من مقاييس عربية وأجنبية من بينها مقاييس الذكاء الأخلاقي لكلٍ من: (Labib, 2020)، (Reza et al., 2020) ، (Akbarilakeh et al., 2020)، (Jamshidi & Pourteimour, 2020) (ميرا لطفي وآخرون، ٢٠٢٠)، (Arif et al., 2019)، (Khosravani & Khosravani, 2019)، (Ozturk et al., 2019)، (Barida et al., 2019)، (Hardi & Barida 2018)، (Saleh, 2018)، (Toprak & Karakus, 2018)، (Aminpoor et al., 2017) والاستفادة منها في إعداد المقياس.
- بعد القيام بالخطوات السابقة، وبالاستفادة من المقاييس العربية والأجنبية السابقة تم وضع تعريف إجرائي للذكاء الأخلاقي ولكل بعد من أبعاده على حدة، تم وضع عبارات لكل بعد من أبعاد المقياس والذي تكون في صورته النهائية من (٦٧) عبارة تتعلق بـــــ (٧) أبعاد للذكاء الأخلاقي وذلك في ضوء نظرية ميشيل بوربا للذكاء الأخلاقي وهي: التعاطف ويشمل (١١) عبارة، الضمير ويشمل (٩) عبارات، ضبط الذات ويشمل (١٠) عبارات، الاحترام ويشمل (١٠) عبارات، العطف ويشمل (٨) عبارات، التسامح ويشمل (١١) عبارة، والعدالة ويشمل (٨) عبارات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي:

تم تقدير مؤشرات الصدق والثبات للمقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: صدق مقياس الذكاء الأخلاقي:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

أ– صدق المحكمين:

عُرض مقياس الذكاء الأخلاقي في صورته الأولية على (٩) من الأساتذة المتخصصين بالجامعات المصرية في علم النفس والصحة النفسية، وتراوحت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس بين (٧٨– ٨٩%)

وبعد إجراء التحكيم تم ما يأتي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتكون أكثر وضوحًا لتلميذ المرحلة الابتدائية.
- حذف بعض العبارات لعدم ملائمتها لخصائص العينة.
- نقل بعض العبارات من بعد لآخر أكثر مناسبة لها.

والجدول الآتي يوضح بعض عبارات المقياس قبل وبعد تعديل المحكمين:

جدول (٢) بعض عبارات المقياس قبل وبعد تعديل المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أقف ضد استغلال أحد زملائي لزميل آخر طيب القلب.	أُدافع عن زميلي طيب القلب عندما يستغله أحد.
أفرح عندما ينال زميلي درجة أقل مني بالامتحان.	أكون سعيدًا عندما يحصل زميلي على درجة أقل مني.
أتعذر بأنني متعب عندما يطلب أحد مساعدتي.	أتظاهر بالتعب عندما يطلب أحد مساعدتي.
أنتبه لتصرف الآخرين والذي يُظهر لطفهم وعواطفهم.	تجذبني تصرفات الآخرين الدالة على التعاطف.
أتألم لأنين المرضى.	أحزن لرؤية أحد المرضى يشتكي متألمًا.

ب- الصدق العاملي: Factor Analysis validity

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار السابع عشر، وقد تم استخدام "محك كايرز" في تقدير العامل المُستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تشكل البناء الأساسي، ثم تم التدوير بطريقة التدوير المتعامد؛ ومن ثم أسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود (٧) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل (٥٧.١٤٤) من التباين الكُلي، ويوضح الجدول الآتي العوامل المستخرجة، الجذر الكامن، نسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين:

جدول (٣) العوامل المُستخرجة، الجذر الكامن، نسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
الأول	٥.٤٤٣	١٧.٠١٨	٢٩.٠١٨
الثاني	٥.٣١٠	١٥.٩٤٢	٣٠.٨٥٧
الثالث	٤.٦٤١	١٤.٠١٢	٤٢.٨٢٤
الرابع	٤.١٨٩	١٣.٨٥٣	٤٨.٣١٠
الخامس	٤.١٠٣	١٣.٨٦٤	٥٣.٩٢١
السادس	٣.١٩٧	١٢.٩٩١	٥٦.٧١٣
السابع	٢.٦٩٥	٩.٥٦٢	٥٧.١٤٤

وتم حذف جميع التشبعات التي تقل عن (٠.٣) وفيما يأتي تفسير العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور:

العامل الأول:

تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول بين (٠.٤٦٢- ٠.٩٥٣)؛ وقد استحوذ هذا العامل على (٢٩.٠١٨) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- كما بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥.٤٤٣)؛ ويتكون هذا العامل من (١١) مفردة، ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعات المفردات على العامل الأول:

جدول (٤) معاملات تشبع بنود العامل الأول

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١	أُدافع عن زميلي طيب القلب عندما يستغله أحد.	٠.٦٤١
٢	أكون سعيدًا عندما يحصل زميلي على درجة أقل مني.	٠.٩٥٣
١١	أشعر بالحزن لرؤية أحد المرضى يشتكي متألمًا.	٠.٦٤٦
١٢	أحرص على زيارة أقاربي.	٠.٤٦٢
١٩	أتردد في تقديم أشكال المساعدة لزملائي.	٠.٦٥٧
٢٠	أشعر بالحزن عندما أرى شخصًا حزينًا.	٠.٦٠٩
٢١	أرى أن تعذيب الحيوانات عمل لا إنساني.	٠.٥٧٧
٢٢	يحزنني حال الأطفال الذين يبيعون في الشارع.	٠.٥٣٤
٤٧	تجذبني تصرفات الآخرين الدالة على التعاطف.	٠.٦٦٠
٦١	أشعر بالحزن عندما يرسب أحد زملائي بالامتحان.	٠.٦٢١
٦٧	أتظاهر بالتعب عندما يطلب أحد مساعدتي.	٠.٧٢٨

وتعكس بنود هذا العامل القدرة التي يمتلكها التلميذ لفهم انفعالات الآخرين وتقييمها ومن ثم إعطاء الاستجابة المناسبة؛ لذا يمكننا أن نُطلق على هذا العامل **(التعاطف)**.

العامل الثاني:

تتراوح تشبعات مفردات العامل الثاني بين (٠.٦٤٢- ٠.٩٧٤)، واستحوذ على (٣٠.٨٥٧) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥.٣١٠)، ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، يوضح الجدول الآتي قيم تشبعات هذه المفردات على العامل الثاني:

جدول (٥) معاملات تشبع بنود العامل الثاني

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٣	أنتظر تذكير الآخرين لي باتباع السلوك الصواب.	٠.٩٦٠
٤	ابتعد عن التدخل في خصوصية الآخرين.	٠.٩٦٢
٩	أرفض المشاركة في السخرية أو إلحاق الأذى بالغير.	٠.٩٧٤
١٧	أعترف بأخطائي واعتذر لمن أخطأت بحقه.	٠.٩٧٢
١٨	أُحمل نفسي مسئولية أخطائي بدلًا من لوم الآخرين.	٠.٩٦٩
٣٥	أعترف بأخطائي أمام الآخرين.	٠.٩٦٦
٣٦	أشهد زور من أجل إنقاذ صديقي.	٠.٩٣٤
٥٩	ألوم نفسي عندما آخذ شيئًا من وراء والداي.	٠.٩٠١
٦٠	أشعر بالذنب إذا ظلمت أحدًا.	٠.٦٤٢

وتعكس بنود هذا العامل الصوت الداخلي القوي الذي يساعد التلميذ على تمييز ما هو صواب وما هو خطأ، والبقاء على الحق وعمل الصواب مع الشعور بالذنب عند التصرف بخطأ؛ ومن ثَم يمكننا أن نُطلق على هذا العامل **(الضمير)**.

العامل الثالث:

تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث بين (٠.٥٣٢- ٠.٦٩٩)، واستحوذ على (٤٢.٨٢٤) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٤.٦٤١)، ويتكون هذا العامل من (١٠) مفردات، ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعات هذه المفردات على العامل الثالث:

جدول (٦) معاملات تشبع بنود العامل الثالث

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٥	أرفض تقبل الرأي الآخر.	٠.٦٤١
٦	أحدد ما أريد القيام به وأعرفه بالضبط.	٠.٦١٨
٢٣	أقوم بضرب من قام بإيذائي.	٠.٦٢٠
٢٤	أنزعج واغضب إذا خسرت باللعب مع زملائي.	٠.٦٣٨
٣٧	أقاطع والداي عند التحدث معي.	٠.٦٠٢
٣٨	أعود إلى هدوئي بسهولة بعد الغضب.	٠.٥٦٤
٤٨	أستمع إلى معلمي أثناء حديثه دون مقاطعة.	٠.٦٢٩
٤٩	أضبط أعصابي حين يستفزني زملائي.	٠.٦٤١
٥٠	أبتعد عمن يخالفني الرأي وأفعل ما أريده	٠.٦٩٩
٥٨	أفكر جيدًا قبل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.	٠.٥٣٢

وتعكس بنود هذا العامل قدرة التلميذ على تنظيم الأفكار أو الانفعالات وردود الأفعال بحيث تساعده على التخلص من الضغوط الداخلية والخارجية، وعمل ما هو صواب وأخلاقي والتفكير بالسلوك قبل القيام به؛ لذا يمكننا أن نطلق على هذا العامل **(ضبط الذات)**.

العامل الرابع:

تراوحت تشبعات مفردات العامل الرابع بين (٠.٤٠٨- ٠.٩٦٩)، واستحوذ على (٤٨.٣١٠) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٤.١٨٩)، وهو يتكون من (١٠) مفردات، ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعات هذه المفردات على العامل الرابع:

جدول (٧) معاملات تشبع بنود العامل الرابع

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٧	أُعامل الناس كما أحب أن يعاملوني.	٠.٤٧٣
٨	أبتعد عن نقل الأحاديث السيئة بين الناس.	٠.٤٥١
١٥	استأذن قبل الدخول إلى غرفة والدي.	٠.٨٠٦
١٦	أرفض الاستماع إلى منْ يخالفني الرأي.	٠.٩٤٣
٢٥	أفرض وجهة نظري على زملائي.	٠.٩٣٠
٢٦	استأذن المعلم قبل التحدث.	٠.٩٥١
٣٣	أتقبل معلمي عندما يحدد لي عيوبي.	٠.٤٦٧
٣٤	أحترم آراء ومعتقدات الآخرين وإن لم تتفق معي.	٠.٤٠٨
٦٣	أحافظ على ممتلكات الآخرين كأنها ممتلكاتي.	٠.٩٣٦
٦٤	ابتعد عن الألفاظ البذيئة عند تعاملي مع زملائي.	٠.٩٦٩

وتعكس بنود هذا العامل قدرة التلميذ على مراعاة حقوق ومشاعر الآخرين والتعامل معهم بطريقة ذو ود وتقدير؛ ومن ثَم يُمكن أن نُطلق على هذا العامل **(الاحترام)**.

العامل الخامس:

تراوحت تشبعات مفردات العامل الخامس بين (٠.٦١٨- ٠.٩٨٦)، واستحوذ على (٥٣.٩٢١) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٤.١٠٣)، وهو يتكون من (٨) مفردات، ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعاتها على العامل الخامس:

جدول (٨) معاملات تشبع بنود العامل الخامس

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١٠	أشارك زملائي في إيذاء قطة أو كلب بالشارع.	٠.٩٠٧
٢٧	أدعو لجميع زملائي بالسعادة والتوفيق.	٠.٩٦٣
٣٩	أعامل الحيوانات بلطفٍ وأرفق بهم.	٠.٩٧١
٤٠	أعمل ما بوسعي لتخفيف خوف الآخرين وآلامهم.	٠.٩٨٦
٥١	أساعد زملائي دون توقع شيء بالمقابل.	٠.٩٥٤
٥٢	أشعر بمتعة عند تقديم المساعدة للآخرين.	٠.٦١٨
٥٣	أشعر بالإرهاق عند تقديم المساعدة لزميل آخر.	٠.٩١٦
٦٢	أعمل على تلبية حاجات والداي قدر استطاعتي.	٠.٦٧٤

وتعكس بنود هذا العامل قدرة التلميذ على إبداء الاهتمام وبسعادة بمشاعر واحتياجات الآخرين، مع تقديم المساعدة في مشكلاتهم التي يواجهونها، ويرتكز العطف على نوايا فعل الخير بدلًا من الأذى؛ لذا يمكن أن نُطلق على هذا العامل (**العطف**).

العامل السادس:

تتراوح تشبعات مفردات العامل السادس بين (٠.٥٣٩- ٠.٩٦٨)، واستحوذ على (٥٦.٧١٣) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.١٩٧)، وهو يتكون من (١١) مفردة، ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعات المفردات على العامل السادس:

جدول (٩) معاملات تشبع بنود العامل السادس

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١٣	أنتقم ممن أساء لي.	٠.٦٣٧
١٤	أتردد في قبول اعتذار زميلي لي.	٠.٦٥٥
٢٨	اتمسك برأيي دون التسامح مع الآخرين.	٠.٩٥٧
٢٩	أزور أقاربي حتى لو بيننا خلاف ما.	٠.٦٤٠
٤١	أرفض إهانة أي زميل أمامي.	٠.٩٣٢
٤٢	ألتمس العذر لمن اخطأ بحقي.	٠.٩٦٨
٤٣	أشعر بالسعادة عندما أقوم بحل نزاع بين زميلين.	٠.٩٤١
٤٤	أتجنب الاستهزاء بأي دين أو جنس أو لون.	٠.٩٠٣
٥٤	أبدأ بإلقاء السلام على منْ أخطأ بحقي.	٠.٦٤٧
٦٥	يحمل قلبي الخير للجميع حتى لمن لا أحبه.	٠.٦٥١
٦٦	يصفو قلبي سريعًا عند طلب زميلي مني السماح.	٠.٥٣٩

وتعكس بنود هذا العامل القدرة على العفو عند المقدرة وعدم رد الإساءة بالإساءة، وأيضًا احترام ثقافة وعقيدة وقيم الآخرين مع البعد عن سوء الظن وعدم التماس الأعذار مع انعدام لمشاعر الغضب أو أية مشاعر سلبية أخرى؛ لذا يمكننا أن نطلق على هذا العامل (**التسامح**).

العامل السابع:

تتراوح تشبعات مفردات العامل السابع بين (٠.٦٣٢- ٠.٩٧٣)، واستحوذ على (٥٧.١٤٤) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن له (٢.٦٩٥)، وهو يتكون من (٨) مفردات، ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعات هذه المفردات على العامل السابع:

جدول (١٠) معاملات تشبع بنود العامل السابع

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٣٠	أبي عادلًا في معاملتي أنا وإخوتي.	٠.٩٣٠
٣١	أتفهم حقوق الآخرين دون أن أتخطاها.	٠.٩٥١
٣٢	أتمنى إعطائي حرية التعبير عن رأيي.	٠.٦٤٣
٤٥	ألوم زملائي عند إهمالهم أداء واجباتهم.	٠.٦٠٤
٤٦	أفضل مصلحتي على مصلحة زملائي.	٠.٩٦٧
٥٥	يستمع المعلم إلى آراء الجميع قبل إصدار حكمه.	٠.٩٧٣
٥٦	أتحيز لصديقي عندما أصدر حكمًا ما.	٠.٩١٥
٥٧	سلوكي الخاطئ رد فعل لمعاملة الآخرين لي.	٠.٦٣٢

وتعكس بنود هذا العامل قدرة التلميذ على معاملة الآخرين بطريقة عادلة وعدم التحيز مع الإنصات لآراء كافة الأطراف الأخرى قبل إصدار الحكم والدفاع عن المظلومين؛ لذا يمكننا أن نُطلق على هذا العامل **(العدالة)**.

ثانيًا- ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي:

أ- الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس من نفس درجات أفراد عينة حساب الصدق؛ حيث تم إخضاعها لحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية؛ فبلغ معامل الثبات بهاتين الطريقتين للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١١) الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	البُعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
١	التعاطف	٠.٩٠	٠.٨٧
٢	الضمير	٠.٨٥	٠.٨٣
٣	ضبط الذات	٠.٨٨	٠.٨٦
٤	الاحترام	٠.٩٠	٠.٨٤
٥	العطف	٠.٨٦	٠.٨١
٦	التسامح	٠.٨٩	٠.٨٥
٧	العدالة	٠.٨٧	٠.٨٦
	المقياس ككل	٠.٩٢	٠.٨٩

يتضح من جدول (١١) أن معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان لكلٍ بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل بهاتين الطريقتين مرتفعة مما يدل على الثبات الكُلي للمقياس وثبات أبعاده.

والجدول الآتي يوضح توزيع عبارات مقياس الذكاء الأخلاقي وفقًا لأبعاده:

- **الصورة النهائية لمقياس الذكاء الأخلاقي:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٧) مفردة، ووُضع أمام كل مفردة خمسة بدائل للإجابة يختار التلميذ فيما بينها وهي: (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، وعند التصحيح تُعطى خمس درجات للإجابة بـــ دائمًا، وأربع درجات للإجابة بـــ غالبًا، وثلاث درجات للإجابة بـــ أحيانًا، ودرجتان للإجابة بـــ نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة بـــ أبدًا وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، والعبارات العكسية تُعكس فيها طريقة التصحيح، ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٦٧: ٣٣٥) درجة، وقد بلغ متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن مفردات المقياس (٥٣) دقيقة تقريبًا؛ وذلك بعد حساب متوسط زمن إجابات التلاميذ على مقياس الذكاء الأخلاقي.

جدول (١٢) توزيع عبارات مقياس الذكاء الأخلاقي وفقًا لأبعاده

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	التعاطف	(١، ٢*، ١١، ١٢، ١٩*، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٤٧، ٦١، ٦٧*)	١١
٢	الضمير	(٣*، ٤، ٩، ١٧، ١٨، ٣٥، ٣٦*، ٥٩، ٦٠)	٩
٣	ضبط الذات	(٥*، ٦، ٢٣*، ٢٤*، ٣٧*، ٣٨، ٤٨، ٤٩، ٥٠*، ٥٨)	١٠
٤	الاحترام	(٧، ٨، ١٥، ١٦*، ٢٥*، ٢٦، ٣٣، ٣٤، ٦٣، ٦٤)	١٠
٥	العطف	(١٠*، ٢٧، ٣٩، ٤٠، ٥١، ٥٢، ٥٣*، ٦٢)	٨
٦	التسامح	(١٣*، ١٤*، ٢٨*، ٢٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٥٤، ٦٥، ٦٦)	١١
٧	العدالة	(٣٠،٣١، ٣٢، ٤٥، ٤٦*، ٥٥، ٥٦*، ٥٧*)	٨
	إجمالي عدد عبارات المقياس		٦٧

- الأرقام التي أعلاها علامة * هي العبارات العكسية.

٢- استمارة جمع البيانات عن التلميذ ذو اضطراب العناد المتحدي:

(إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد هذه الاستمارة بهدف الإلمام بجميع البيانات عن التلميذ ذو اضطراب العناد المتحدي؛ حيث ساعدت هذه الاستمارة الباحثة في تجميع بيانات عن المجموعة التجريبية تلاميذ المجموعة التجريبية واشتملت على (الاسم- النوع- العمر الزمني- درجة الذكاء- عدد الأصدقاء المقربين- عدد الإخوة- المستوى الاجتماعي (مهنة الأب والأم)- عدد مرات الرسوب- عدد مرات استدعاء ولي الأمر- عدد مرات شكاوى المعلمين للأخصائي الاجتماعي).

٣- مقياس اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(إعداد/ الباحثة)

أ- الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب- مصادر إعداد المقياس: اعتمدت الباحثة في إعداده على المصادر الآتية:

١. الإطار النظري للدراسة والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وما تتضمنه من توضيح لاضطراب العناد المتحدي من حيث التعريف والأعراض والأسباب ومعايير التشخيص.

٢. الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس (DSM-5) للجمعية الأمريكية للطب النفسي ٢٠١٣م.

٣. أدوات قياس اضطراب العناد المتحدي والتي اطلعت عليها الباحثة مثل مقاييس تقدير اضطراب المعارضة والتحدي لكل من: (Ding et al., 2020)، (He et al., 2020)، (Chen, 2020)، (Kathryn, 2020)، (Rupp, 2020)، (Groth et al., 2019)، (Hesari, 2019)، (Manti et al., 2019)، (Benesch et al., 2019)، (Vetter et al., 2019)، (Ezpeleta, 2019)، (Lin et al ., 2018) ، وقائمة ملاحظة سلوك العناد المتحدي لكل من: (Penelo, 2018)، (Booker et al., 2018)، (Tracy, 2018)، (Akaltun, 2018)، (Jezior, 2018)، (Lynn, 2018)، واستبانة تشخيص اضطراب العناد الشارد لكل من: (Heller, 2018)،(Lavigne, 2018)، (Gomez, 2018)، ومقاييس العناد المتحدي لكل من: (أحمد شبيب، ٢٠١٨)، (عادل الصادق وآخرون، ٢٠١٨)، (أحمد عيسى، وأحمد علي، ٢٠١٧)، (ربيع حسين، ٢٠١٧).

ج- وصف المقياس:

يتكون المقياس من صورتين هما صورة الوالدين وتشمل (٤١) عبارة ويقوم بالإجابة عنها أحد الوالدين، وصورة المعلم وتشمل(٣٨) عبارة ويقوم بالإجابة عنها أحد معلمي التلميذ.

د- الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة تراوح عمرهم الزمني ما بين (٩-١٢ سنة) وكانت الاستجابة عليه من قِبل أحد الوالدين وأحد معلمي التلاميذ؛ ومن ثم قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس على النحو الآتي:

أولًا- الصدق لمقياس اضطراب العناد المتحدي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية لمقياس اضطراب العناد المتحدي صورتي (الوالدين، والمعلم) على عددٍ من الأساتذة في علم النفس والصحة النفسية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وعددهم (٩) محكمين؛ وذلك للحكم على مفردات صورتي المقياس من حيث: مدى انتماء المفردة للبعد الذي تتبعه، ومدى ملائمة صياغة المفردة، وسلامة ودقة التعليمات، وكذلك إضافة أو حذف المفردات التي يقترحون إضافتها أو حذفها، وتحديد العبارات التي قد تكون غامضة أو تلك التي تحمل أكثر من معنى ليتم تعديلها، وقد جاءت أهم ملاحظات السادة المحكمين كما يأتي:

- إعادة صياغة بعض المفردات ذات الصعوبة في فهم المقصود منها.
- اختصار عدد مفردات صورتي المقياس.
- اقتصار المفردة الواحدة على فكرة واحدة للسؤال عنها .
- التنويه بحذف بعض العبارات التي تداخلت في معناها مع عبارات بُعد آخر.

وفي ضوء هذه الخطوة تم الإبقاء فقط على المفردات التي حازت على (٨٩%) فأكثر من موافقة السادة المحكمين.

ب- الصدق العاملي Factor Analysis validity:

أسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (٤) عوامل، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت هذه العوامل (٥٣.١٤٣) من التباين الكُلي للمقياس في صورة الوالدين، و(٥٩.١٠٠) للمقياس في صورة المعلم، وفيما يأتي جدول يوضح العوامل المستخرجة، الجذر الكامن، نسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين لصورتي المقياس (الوالدين، والمعلم):

جدول (١٣) العوامل المُستخرجة، الجذر الكامن، نسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لصورتي (الوالدين والمعلم)

العامل	صورة الوالدين			صورة المعلم		
	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
الأول	٦.٣٨٥	١٧.٧٦٢	١٩.٨٥١	٥.٤٤٣	١٧.٠١٥	٣٠.٩٥٦
الثاني	٥.٣٦١	١٤.٩٨٥	٣٢.٦٥٤	٤.١١٥	١٣.٩٣٢	٤٣.٨٢٢
الثالث	٣.٤٨٦	١١.٩٠٣	٤٧.٣٨٢	٣.١٩٨	١٢.٨٦١	٥٣.٨٠٩
الرابع	٢.٤٥٥	٨.٧٦٢	٥٣.١٤٣	١.٨٩٣	٩.٩٩٢	٥٩.١٠٠

وتم حذف جميع التشبعات التي تقل عن (٠.٣) وفيما يأتي تفسير العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور:

١- المقياس (صورة الوالدين):

العامل الأول:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الأول للمقياس (صورة الوالدين) بين (٠.٨٨٧-٠.٩٧٤) وقد استحوذ على (١٩.٨٥١) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٦.٣٨٥)؛ ويتكون هذا العامل من (١٣) مفردة، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول (١٤) معاملات تشبع بنود العامل الأول (صورة الوالدين)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١	يغضب بشدة إذا طلبت منه معرفة درجاته بالامتحان.	٠.٨٨٧
٢	يغضب بشدة إذا حاول أحد إخوته مداعبته.	٠.٩٣١
١٣	يضرب الطاولة بعنف إذا لم يجد طعامه المرغوب عليها.	٠.٩٤٨
١٤	ينفجر غضبًا إذا طلبت منه المساعدة في عمل ما بالمنزل.	٠.٩٥٠
١٥	ينفد صبره سريعًا عند محاورته في أمر يخصه.	٠.٩٥٢
١٦	يكظم غيظه إذا سخر منه أحد إخوته.	٠.٩٥٤
٢٣	يستمع بإنصات إلى نقدك وتوجيه اللوم إليه.	٠.٩٥٥
٢٤	يهاجم أحد إخوته إذا أثار غضبه.	٠.٩٥٧
٣١	يغضب بشدة عند أمرك له بأداء واجباته.	٠.٩٦١
٣٢	يغضب بشدة إذا رفض والديه تلبية أحد مطالبه.	٠.٩٦٤
٣٧	يصعُب عليه تهدئة نفسه عند الغضب.	٠.٩٦٧
٣٨	يصاحب غضبه رغبة في الاعتداء على ذاته.	٠.٩٦٩
٤١	إذا اعتدى عليه أحد إخوته يأتي ليخبرك أولًا بما حدث.	٠.٩٧٤

وتعكس بنود هذا العامل بعض مظاهر العدوان لدى الابن حينما تتقيد رغباته أو يُعرقل في تحقيقها، أو تُرفض مطالبه، مع إبداء رد فعل سلبي نتيجة للإحباط أو المنافسة غير العادلة؛ لذا يمكننا أن نطلق على هذا العامل **(سلوكيات الغضب)**.

العامل الثاني:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الثاني للمقياس (صورة الوالدين) بين (٠.٧٤٢- ٠.٩١١) وقد استحوذ على (٣٢.٦٥٤) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥.٣٦١)؛ ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول (١٥) معاملات تشبع بنود العامل الثاني (صورة الوالدين)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٣	يرفض الامتثال لأوامر أداء الواجب المنزلي.	٠.٨٩٠
٤	يعترض على تدخلك في شئونه المدرسية.	٠.٩٠٢
٥	يرفض الامتثال للقواعد والقوانين التي تحكم المنزل.	٠.٧٩٣
١٧	يرفض طاعتك حتى وإن استخدمت معه وسائل عقاب.	٠.٩١٠
١٨	يفعل الأمر المعاكس لأوامرك ويخالفك الرأي.	٠.٨٩٢
٢٥	يتقبل النقاش ويستجيب للتوجيهات والنصائح.	٠.٧٧١
٢٦	يرفض الطاعة ويستخدم باستمرار ألفاظًا سيئة لسب أخيه.	٠.٩١١
٣٣	تجد صعوبة في إقناعه بما تراه أنت صحيحًا.	٠.٧٤٢
٣٤	يطيعك عند طلبك منه إيقاف مشاهدة التلفاز.	٠.٧٥٧

وتعكس بنود هذا العامل قيام الابن بمجموعة من ردود الأفعال المخالفة لأوامر الوالدين ومجادلتهم وعدم طاعتهم مع رفض الامتثال للقواعد والقوانين التي تحكم المنزل، مع عدم قدرته على تقديم أسباب مقنعة لذلك؛ لذا يمكننا أن نطلق على هذا العامل **(الرفض والجدال)**.

العامل الثالث:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الثالث للمقياس (صورة الوالدين) بين (٠.٣٨٧- ٠.٦٣٤) وقد استحوذ على (٤٧.٣٨٢) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٤٨٦)؛ ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث:

جدول (١٦) معاملات تشبع بنود العامل الثالث (صورة الوالدين)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٦	يقدم أسبابًا مقنعة لرفضه قبول أمر ما.	٠.٤١٣
٧	تقته بنفسه ضعيفة للغاية.	٠.٤١٤
٨	يرى نفسه عديم القيمة أو الفائدة.	٠.٣٨٧
٢١	يبكي بشدة إذا رفضت تلبية طلبه.	٠.٦٣٤
٢٢	يهدأ بسرعة عندما يتشاجر مع إخوته.	٠.٤٥٣
٣٥	يتردد بشدة عند أخذ رأيه أو طلب اتخاذ قرار فوري.	٠.٤٧١
٣٦	يتوتر ويتقلب مزاجه عند انتصار أحد إخوته عليه في اللعب.	٠.٤٨٨
٣٩	يخاف بعض الحيوانات الأليفة وأحيانًا يتقرب منها.	٠.٤٩٦
٤٠	عندما يطلب أمرًا منك يريد تنفيذه في الحال.	٠.٥٢٢

وتعكس بنود هذا العامل عدم استقرار انفعالات وعواطف الابن مع تفكيره بشكل سلبي تجاه نفسه ومزاج متقلب قد تكون أسبابه تافهة أو غير مفهومة؛ لذا يمكننا أن نطلق على هذا العامل **(التوتر المزاجي)**.

العامل الرابع:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الرابع للمقياس (صورة الوالدين) بين (٠.٣٩٢-٠.٦٦٤) وقد استحوذ على (٥٣.١٤٣) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٤٥٥)؛ ويتكون هذا العامل من (١٠) مفردات، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع:

جدول (١٧) معاملات تشبع بنود العامل الرابع (صورة الوالدين)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٩	يفرح لحزن أخيه ويحزن لسعادته.	٠.٤٧٦
١٠	يقول عكس الحقيقة عن أخيه لإلحاق الأذى به.	٠.٤٩١
١١	أناني بشكل مبالغ فيه مع إخوته.	٠.٤٣٥
١٢	يبتعد أقاربه عن التعامل معه لحقده وغيرته منهم.	٠.٦٣٨
١٩	يعارض مكافأة أخيه لحصوله على درجات أفضل منه بالمدرسة.	٠.٤٩٧
٢٠	ينافق أقاربه بأنه يحبهم مع إنه يكرههم.	٠.٤٣٤
٢٧	يفرح إذا رسب أخيه في أحد الامتحانات.	٠.٣٩٢
٢٨	يشعر بالغضب إذا قمت بمدح أخيه أمام أقاربه وجيرانه.	٠.٥٨٥
٢٩	يوشي بأخيه ليلحق به العقاب.	٠.٤٧٨
٣٠	يطلب إلحاق أقصى أنواع العقاب بأخيه إذا أخطأ معه.	٠.٦٦٤

وتعكس بنود هذا العامل بعض المشاعر الدفينة المرفوضة كرغبة الابن في إنزال السوء بمن يكرهه وإلحاق الأذى به مع اقتناص الفرص للانتقام من الآخرين، وإظهار عكس ما يُبطن للناس؛ لذا يمكننا أن نُطلق على هذا العامل (**الحقد والانتقام**).

٢- المقياس (صورة المعلم):

العامل الأول:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الأول للمقياس (صورة المعلم) بين (٠.٣٦٠- ٠.٩٥٥) وقد استحوذ على (٣٠.٩٥٦) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥.٤٤٣)؛ ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول (١٨) معاملات تشبع بنود العامل الأول (صورة المعلم)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١	يغضب عندما تؤجل تحقيق رغبة له.	٠.٦٤١
٢	يثور غضبًا عندما يقاطعه أحد زملائه أثناء حديثه معك.	٠.٩٥٥
١١	يشعر بالغضب إذا فقد أحد أدواته المدرسية.	٠.٦٤٦
١٢	يغضب عندما تنتقده أمام الآخرين.	٠.٣٦٠
٢٧	يغضب بشدة عندما تذكره بدرجته السابقة في الامتحان.	٠.٦٥٩
٢٨	يسامح زميله إذا سخر منه.	٠.٦٠٧
٣١	يستغرق غضبه وقتًا أكثر من اللازم.	٠.٥٣٦
٣٢	نوبات غضبه أكثر عنفًا مقارنة بزملائه.	٠.٦٣٤
٣٤	يبتعد عن الإلحاح في طلبه لشيء ما رفضته أكثر من مرة.	٠.٧٢٥

وتعكس بنود هذا العامل بعض مظاهر العدوان والعنف التي يظهرها التلميذ بالمدرسة كنتيجة لعرقلة رغباته وميوله ومطالبه؛ إذن يمكننا أن نطلق على هذا العامل **(سلوكيات الغضب)**.

العامل الثاني:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الثاني للمقياس (صورة المعلم) بين (٠.٦٦٩- ٠.٩٧٧) وقد استحوذ على (٤٣.٨٢٢) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٤.١١٥)؛ ويتكون هذا العامل من (١٢) مفردة، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول (١٩) معاملات تشبع بنود العامل الثاني (صورة المعلم)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٣	يبدي متعمدًا رفضًا لكل أوامرك دون أن يقدم أسبابًا واضحة.	٠.٩٦١
٤	عندما تخبره بأنه عنيد يصدق على كلامك.	٠.٩٧٣
٥	عند تهذيب سلوكه الأخلاقي يجادلك ويرفض الاستماع لك.	٠.٩٧٧
١٣	يرفض الالتزام بطاعة أوامرك بالجلوس في مكانه.	٠.٩٧٣
١٤	يرفض التعاون مع زملائه.	٠.٨٦١
١٥	يتعمد إثارة غضبك واستفزازك باستمرار.	٠.٨٥٧
١٦	تبدو على وجهه علامات التهجم والرفض عند مناقشته في أمر ما.	٠.٧٠١
١٩	عندما تهدده بالعقاب البدني لا يكترث.	٠.٦٩٩
٢٠	عندما يأتي زوارًا إلى المدرسة يلتزم بقواعد وآداب السلوك.	٠.٦٨٣
٢٥	يجادلك في كل كلمة تشرحها.	٠.٦٨٠
٢٦	يقاطعك متعمدًا ليجادلك في نقطة واضحة للجميع.	٠.٦٧٥
٣٣	يجادل المدير بالمدرسة ويعصي أوامره.	٠.٦٦٩

وتعكس بنود هذا العامل رفض التلميذ أوامر معلمه ومدير مدرسته ومجادلتهم؛ مع عدم اكتراثه للتهديد بعقابه؛ لذا يمكننا أن نطلق على هذا العامل (**الرفض والجدال**).

العامل الثالث:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الثالث للمقياس (صورة المعلم) بين (٠.٦٠١-٠.٦٤١) وقد استحوذ على (٥٣.٨٠٩) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.١٩٨)؛ ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث:

جدول (٢٠) معاملات تشبع بنود العامل الثالث (صورة المعلم)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٦	يتوتر بشكل مبالغ فيه عند طلبك إجابة سؤال مفاجئ.	٠.٦٤٣
٧	يتعاطف مع زميله الذي يتم معاقبته.	٠.٦١٨
٨	ينزل إلى المدير باستمرار للشكوى من زملائه.	٠.٦٢٢
٢١	كثير السؤال عن موعد انتهاء الحصة.	٠.٦٣١
٢٢	يقوم بعمل مقالب سخيفة ومرفوضة.	٠.٦٤٠
٢٩	يتقلب مزاجه بشدة إذا طلبت منه تغيير مكانه بالفصل.	٠.٦٢١
٣٠	عند دق جرس الفسحة يصفق بشكل مثير ويعلو صوته بشكل صاخب.	٠.٦١٤
٣٥	من السهولة تشتيت انتباهه وفقدان تركيزه.	٠.٦٠٧
٣٦	يغيب عن الامتحان لقلقه الشديد منه.	٠.٦٠١

وتعكس بنود هذا العامل مجموعة من الانفعالات والعواطف غير المنطقية وردود أفعال مبالغ فيها يقوم بها التلميذ بالمدرسة وتكون غير معلومة الأسباب؛ لذا يمكننا أن نطلق على هذا العامل **(التوتر المزاجي)**.

العامل الرابع:

تراوحت تشبعات عبارات العامل الرابع للمقياس (صورة المعلم) بين (٠.٥١٧- ٠.٦٩٩) وقد استحوذ على (٥٩.١٠٠) من التباين العاملي الكُلي- بعد التدوير- وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١.٨٩٣)؛ ويتكون هذا العامل من (٨) مفردات، والجدول الآتي يوضح قيم تشبعات المفردات على هذا العامل:

جدول (٢١) معاملات تشبع بنود العامل الرابع (صورة المعلم)

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٩	يخبر الجميع بأنه الأفضل بينهم وأنه لن يعرفهم مستقبلًا.	٠.٥٦٧
١٠	كثير الشك فيمن حوله ويفقد الثقة بالآخرين.	٠.٦٣١
١٧	إذا تخاصم مع أحد زملائه يقول عنه ما ليس فيه.	٠.٦٤٥
١٨	يحوِّل باستمرار المواقف السعيدة إلى تعيسة حتى لا يفرح أحد.	٠.٥١٧
٢٣	يكره الخير لزملائه ويتمنى لهم الأسوأ.	٠.٦٩٩
٢٤	يحب الخير ويتمنى الأفضل لزملائه.	٠.٦٤٣
٣٧	يسئ الظن بزملائه ويشكك في نواياهم باستمرار.	٠.٦٥٨
٣٨	يفضح أسرار زملائه ويخون ثقتهم به.	٠.٦٣٩

وتعكس بنود هذا العامل ميل التلميذ الشديد لإلحاق الأذى والسوء بمن يكرهه مع التحلي بصفات سيئة مذمومة ومكروهة من زملائه بالمدرسة؛ لذا يمكننا أن نُطلق على هذا العامل (**الحقد والانتقام**).

ثانيًا: ثبات مقياس اضطراب العناد المتحدي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بصورتي (الوالدين- المعلم) عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٢) الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	صورة الوالدين		صورة المعلم	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
١	سلوكيات الغضب	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٨٨	٠.٨٦
٢	الرفض والجدال	٠.٨٦	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٧٨
٣	التوتر المزاجي	٠.٨٨	٠.٧٩	٠.٨٥	٠.٨١
٤	الحقد والانتقام	٠.٨٠	٠.٨٥	٠.٨٤	٠.٨٢
	المقياس ككل	٠.٨٩	٠.٨٥	٠.٨٦	٠.٨٣

يتضح من جدول (٢٢) أن معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان لكلٍ من ثبات الأبعاد والثبات الكُلي للمقياس بصورتيه (الوالدين- والمعلم) بهاتين الطريقتين جيد مما يدل على الثبات الكُلي للمقياس وثبات أبعاده.

- **الصورة النهائية لمقياس اضطراب العناد المتحدي:**

يتكون المقياس (صورة الوالدين) في صورته النهائية من (٤١) عبارة موزعة على أربعة أبعاد يجيب عليها أحد الوالدين، وفي (صورة المعلم) يتكون المقياس من (٣٨) عبارة يجيب عليها أحد المعلمين في الخانة التي تتفق مع رؤيتهما، ويأخذ التلميذ (٥) درجات إذا تم اختيار "دائمًا"، و (٤) درجات لـــ "غالبًا"، و (٣) درجات لـــ "أحيانًا"، ودرجتان لـــ "نادرًا"، ودرجة واحدة لـــ "أبدًا" وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة (أي التي تعكس ارتفاع مستوى اضطراب العناد المتحدي)، أما بالنسبة للعبارات العكسية (أي التي تعكس انخفاض مستوى اضطراب العناد المتحدي) فتُعكس طريقة التصحيح؛ ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية على المقياس (صورة الوالدين) ما بين ٤١- ٢٠٥ درجة، كما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس (صورة المعلم) ما بين ٣٨- ١٩٠ درجة، ويستغرق زمن تطبيق المقياس (صورة الوالدين) ٣٥ دقيقة تقريبًا، بينما يستغرق زمن تطبيق المقياس (صورة المعلم) ٣٢ دقيقة تقريبًا.

والجدول الآتي يوضح توزيع عبارات مقياس تشخيص العناد المتحدي صورتي (الوالدين، المعلم):

جدول (٢٣) توزيع عبارات المقياس صورتي (الوالدين، المعلم) وفقًا لأبعاده

م	الأبعاد	صورة الوالدين		صورة المعلم	
		أرقام العبارات	عدد العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	سلوكيات الغضب	(١، ٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦*، ٢٣*، ٢٤، ٣١، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٤١*)	١٣	(١، ٢، ١١، ١٢، ٢٧، ٢٨*، ٣١، ٣٢، ٣٤)	٩
٢	الرفض والجدال	(٣، ٤، ٥، ١٧، ١٨، ٢٥*، ٢٦، ٣٣، ٣٤*)	٩	(٣، ٤، ٥، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠*، ٢٥، ٢٦، ٣٣)	١٢
٣	التوتر المزاجي	(٦*، ٧، ٨، ٢١، ٢٢*، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤٠)	٩	(٦، ٧*، ٨، ٢١، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣٥، ٣٦)	٩
٤	الحقد والانتقام	(٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)	١٠	(٩، ١٠، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٤*، ٣٧، ٣٨)	٨
	الإجمالي	٤١		٣٨	

- الأرقام التي أعلاها علامة * هي العبارات العكسية.

٦- البرنامج الارشادي القائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي (إعداد/ الباحثة)

تُعرف الباحثة البرنامج الإرشادي في هذا البحث بأنه "خطة إرشادية معرفية سلوكية قائمة على مكونات الذكاء الأخلاقي وفقًا لنظرية ميشيل بوربا؛ تُقدم على نحوٍ مباشرٍ وبصورة جماعية لعينة من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بهدف خفض اضطراب العناد المتحدي لديهم".

أولًا: أهداف البرنامج

تنقسم أهداف البرنامج إلى أهداف عامة وأهداف خاصة:

أ- الهدف العام:

يهدف البرنامج المستخدم في البحث الحالي إلى خفض اضطراب العناد المتحدي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج إرشادي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي السبعة (التعاطف- الضمير- ضبط الذات- الاحترام- العطف- التسامح- العدالة).

ب- الأهداف الخاصة:

مع نهاية البرنامج يكون التلميذ قادرًا على أن:

- يستجيب لمشاعر الآخرين ويقدرها.
- يفهم حقوق الاخرين.
- يبني علاقات سوية مع الأقران.
- يهتم بمشاعر الآخرين وقت الفرح وحين الحزن.
- يتفاعل مع الآخرين بإيجابية.
- يضبط ذاته ويتحكم فيها في مختلف المواقف.
- يسيطر على دوافعه وحاجاته ويتغلب على المرفوض منها.
- يحترم الآخرين من (الأهل والمعلمين والزملاء) وغيرهم.
- يلتزم بالتعليمات سواءً كانت أسرية او مدرسية أو غيرها.
- يتعامل بالشكل اللائق مع الغير.
- يميز بين الصواب والخطأ في السلوك.
- يشارك الجميع في كل الظروف والمناسبات.
- يتجنب الأفعال والأقوال غير اللائقة للآخرين.
- يسامح الآخرين حين الخطأ في حقه.
- يقبل اعتذار من أخطأ بحقه.
- يحكم بالعدل في المواقف التي تقتضي ذلك.
- يقول الحقيقة ويشهد بها دون خوف أو تردد.
- يراقب الله في أقواله وأفعاله.
- يرفض الأفعال الخاطئة ويبعد الآخرين عنها.
- يتحمل المسئولية ويقدرها.

ثانيًا: الأسس التي يقوم عليها البرنامج

يقوم البرنامج الإرشادي في هذا البحث على مجموعة من الأسس والمفاهيم والمنطلقات النظرية المرتبطة بخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي كما يأتي:

أ- الأسس العامة والفلسفية:

- مراعاة الثبات النسبي للسلوك الانساني مع إمكانية التنبؤ به.
- محاولة فهم طبيعة التلميذ والاهتمام بالنظرة إلى الحياة برضا وتقبل.
- الإقناع القائم على مبدأ المنطق في المناقشة عند محاولة إقناع التلميذ.
- ضرورة النظر إلى عملية الإرشاد على أنها ذات أخلاقيات.
- مراعاة مدى استعداد التلاميذ ورغبتهم في الإرشاد.
- الإيمان بأن للفرد حق في الإرشاد وأنه يجب أن تستمر العملية الإرشادية.

ب- الأسس النفسية والتربوية:

- ضرورة مراعاة الفروق الفردية والفروق بين كلا الجنسين.
- ضرورة مراعاة متطلبات النمو وخصائص المرحلة العمرية للفئة المستهدفة من البرنامج.
- ضرورة مراعاة طبيعة شخصية التلاميذ واستعداداتهم وميولهم المختلفة.
- ضرورة الاعتقاد بأن الإرشاد النفسي عملية تعليم وتعلم.
- ضرورة أن تكون تعليمات البرنامج واضحة وبسيطة مع تكرارها من حين لآخر.
- ضرورة إعطاء فترات راحة أثناء الجلسات حتى لا يشعر التلميذ بالملل وعدم الرغبة في استكمال الجلسة.
- ضرورة مراعاة المرونة في البرنامج بحيث يسمح بإدخال تعديلات على الجلسات إذا استدعى الأمر.
- ضرورة مراعاة إقامة علاقات يسودها الألفة والثقة المتبادلة بين التلاميذ والباحثة.
- ضرورة مراعاة التنوع في أساليب تعديل السلوك المستخدمة في جلسات البرنامج.

ج- الأسس الاجتماعية:

- ضرورة الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة ومراعاة تأثير الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها.
- مراعاة ثقافة وعادات وتقاليد المجتمع.

ثالثًا: مصادر وخطوات إعداد البرنامج

اعتمدت الباحثة في إعداد محتوى البرنامج الإرشادي على عدة مصادر من الإطار النظري والدراسات السابقة؛ ولتحقيق غايات هذا البحث تم إعداد هذا البرنامج وفقًا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الأهداف عن طريق الاستفادة من نظرية ميشيل بوربا للذكاء الأخلاقي؛ لتحديد أبعاد الذكاء الأخلاقي وصياغة جلسات البرنامج لتنسجم مع أبعاد هذه النظرية.

ب- الاطلاع على أدبيات الذكاء الأخلاقي واضطراب العناد المتحدي وعلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي؛ لبناء تصور عام عن خصائص الظاهرة موضوع الدراسة- اضطراب العناد المتحدي- بالإضافة إلى خصائص العينة، وتكوين قاعدة عريضة يتم في ضوئها انتقاء أنشطة البرنامج وفنياته.

ج- الاطلاع على الدراسات السابقة التي هدفت إلى خفض اضطراب العناد المتحدي مثل دراسات كل من: Fakhraei et al., (2020)، Kathryn (2020)، Muratori et al., (2020)، Hesari et al., (2019)، Groth et al., (2019)، Benesch et al., (2019)، تغريد عواد (٢٠١٩)، أميرة حافظ (٢٠١٩)، Katzmann et al., (2018)، Prout et al., (2018)، Lavigne et al., (2018)، أحمد شبيب (٢٠١٨)، فهيمة العربي (٢٠١٨)، وفاء الديب (٢٠١٧)، ربيع حسين (٢٠١٧)، أميرة عبد العال (٢٠١٧)، عبد الحميد إبراهيم (٢٠١٦)، Burke et al., (2016)

د- الاطلاع على الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية الذكاء الأخلاقي مثل دراسات كل من Mahmoudirad et al (2020) ، Akbarilakeh et al (2020)، Reza et al (2020) ، Abdollahzadeh, H (2020)، Labib, W (2020)، Arif et al (2019)، Ozturk et al (2019) ، Barida et al (2019)، Torain, T (2018)، Bello, Y (2017)، نوف سعود (٢٠١٨)، أيمن شحاتة (٢٠١٨)، نجوان همام، وغادة جاد الرب (٢٠١٨) ، هاجر موسى (٢٠١٧).

ه- تحديد الموضوعات والأنشطة والأساليب الإرشادية ذات الفاعلية في مجال الذكاء الأخلاقي.

و- عرض البرنامج على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين في المجال النفسي والتربوي كمحكمين للبرنامج؛ وقد تمت الاستفادة من ملاحظاتهم وتعديلاتهم والتي أكدت على ضرورة فنية الواجبات المنزلية، وتقديم التغذية الراجعة للأحداث بشكل فردي إذا كان الموقف يشتمل على شيء من الخصوصية، وبشكل جماعي في أغلب المواقف الأخرى، مع ضرورة التوضيح لأفراد العينة بالاستفادة التي ستعود عليهم من النمو والتطور الإيجابي لشخصياتهم، وكذلك التأكيد على إخبارهم بحصولهم على جوائز للأداء الجيد والانتظام في حضور الجلسات والالتزام فيها كنوع من التعزيز.

قامت الباحثة بالاستفادة مما سبق في تحديد صورة البرنامج وتصميم جلساته وتحديد أهدافه، وانتقاء الأنشطة والفنيات المستخدمة؛ والتي تتناسب بطبيعة الحال مع عينة البحث.

رابعًا: الفئة المستهدفة

يستهدف البرنامج عينة من التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي بمدرسة عباس صالح الابتدائية بمدينة العريش ممن حصلوا على درجات عالية على مقياس اضطراب العناد المتحدي والتي بلغ عددهم (١٥) تلميذًا وتلميذة.

خامسًا: أهمية البرنامج

يعمل البرنامج على إمداد تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي اضطراب العناد المتحدي بمجموعة من الأخلاقيات والفضائل والمهارات التي من شأنها أن تنمي الذكاء الأخلاقي لديهم مما ينعكس إيجابيًا على خفض اضطراب العناد المتحدي.

سادسًا: الفنيات الإرشادية المُستخدمة في البرنامج

وهي الوسائل والاستراتيجيات والأساليب التي ستقوم الباحثة باستخدامها مع التلاميذ لتحقيق أهداف البرنامج ومن هذه الفنيات (التعزيز- لعب الأدوار- التغذية الراجعة- المناقشة- الحوار- المحاضرة- القصة- العصف الذهني- الواجب المنزلي- التعلم التعاوني- النمذجة- طرح الأسئلة- عروض البوربوينت- عروض الفيديو- التخيل- تقديم أمثلة- التنفيس الانفعالي- المرح والدعابة).

سابعًا: الأدوات المستخدمة في البرنامج

تستعين الباحثة بهذه الأدوات للمساعدة في تنفيذ البرنامج وهي (جهاز كمبيوتر- كرة صوف- أقلام رصاص- أقلام ملونة- أقلام ماركر- أقراص مرنة- شاشة عرض- كراسي-

غرفة التطوير التكنولوجي- صور فوتوغرافية- لوحات- بطاقات مصورة- السبورة التفاعلية) وغيرها من الإمكانات والوسائل المتاحة بالمدرسة والتي تساعد في تنفيذ البرنامج.

ثامنًا: مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج

١- مرحلة ما قبل التنفيذ:

هناك بعض الاعتبارات والإعدادات العامة والتي تمت مراعاتها قبل تطبيق البرنامج؛ والتي يمكن اتباعها في كل جلسة من جلسات البرنامج ومنها ما يأتي:

- مراعاة تطبيق جلسات البرنامج في مكان مناسب وبعيدًا عن الضوضاء والمثيرات المشتتة، حيث تم تطبيق الجلسات في غرفة التطوير التكنولوجي بالمدرسة.
- لا يتم بدأ الجلسة إلا بعد حضور جميع أفراد المجموعة والاطمئنان عليهم والترحيب بهم.
- يتم مراجعة ما تم في الواجب المنزلي في بداية الجلسة، وتقديم التعزيز أو التغذية الراجعة المناسبة.
- تبدأ الباحثة الجلسة بتذكير التلاميذ بما تم في الجلسة السابقة، مع تقديم عرضًا موجزًا لأهداف الجلسة الحالية وما سيتم فيها.

٢- مرحلة التنفيذ:

تم تطبيق البرنامج الحالي المكون من (٢٣) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، وتراوح زمن الجلسة الواحدة بين (٦٠-٩٠) دقيقة.

ومن الصعوبات التي اعترضت عملية تنفيذ البرنامج ما يأتي:

- النظرة السلبية من بعض أصدقاء تلاميذ المجموعة التجريبية كونهم يخضعون لبرنامج ما، وقامت الباحثة بالتغلب على ذلك بإقناعهم بأن البرنامج الذي يخضعون له ينمي بعض الفضائل والأخلاقيات والمهارات والقدرات وليس مرتبط بشيء يستدعي القلق.
- كثرة التساؤلات وإثارة بعض المشكلات غير المرتبطة بشكل مباشر بموضوع الجلسة، وتم التغلب على ذلك عن طريق تخصيص وقت لإجابة هذه التساؤلات بعد الانتهاء من الجلسة.

٣- مرحلة التقييم والتقويم:

تم تقييم وتقويم البرنامج وجلساته من خلال ما يأتي:

أ- **التقييم المبدئي:** وتمثل في تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس اضطراب العناد المتحدي قبل البدء في تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي.

ب- **التقويم التكويني:** وهو الوقوف على الإيجابيات والسلبيات وتحديدها، ويتم في نهاية كل جلسة بتوزيع نموذج تقييم كل جلسة؛ للتأكد من إتقان التلاميذ واستيعابهم لأنشطة وأساليب الجلسة وتحقيق أهداف البرنامج من جلسة إلى أخرى، وتم ذلك أيضًا من خلال الحوار والمناقشة مع التلاميذ وتفسيراتهم واستنتاجاتهم أثناء سير تطبيق الجلسات، وكذلك أن يُطلب منهم تذكُر بعضًا مما يدور أثناء الجلسات وشرحه، كما يتمثل أيضًا في الواجب المنزلي الذي تطلبه الباحثة من التلاميذ.

ج- **التقييم النهائي:** ويتم بمقارنة متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق البعدي بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للوقوف على مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ ومعرفة جدوى وفعالية البرنامج الذي طُبق عليهم.

د- **التقييم التتبعي:** ويشمل إعادة تطبيق مقياس اضطراب العناد المتحدي بعد مرور شهر من نهاية تطبيق البرنامج، وذلك للوقوف على مدى استمرار احتفاظ التلاميذ بما تعلموه من جلسات البرنامج.

تاسعًا: خطة عمل البرنامج

وفيما يأتي تلخيصٌ لتوزيع الجلسات وموضوعها وأهدافها وفنياتها والزمن المُستغرق لكل جلسة:

جدول (٢٥) خطة عمل البرنامج الإرشادي المُستخدم

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
١	تعارُف مُتبادل وتعريف بالبرنامج	▪ أن تتبادل الباحثة التعارف بينها وبين تلاميذ المجموعة التجريبية. ▪ أن تعرف الباحثة مفهوم البرنامج الإرشادي وأهدافه ومكوناته. ▪ أن تحدد الباحثة مفهوم الذكاء الأخلاقي ومكوناته. ▪ أن تحدد الباحثة قواعد العمل والآداب التي يجب الالتزام بها أثناء الجلسات. ▪ أن تؤهل الباحثة التلاميذ للدخول والاندماج في البرنامج. ▪ أن تتفق الباحثة مع التلاميذ على مواعيد الجلسات القادمة ومكانها.	الحوار– المناقشة– المحاضرة– طرح الأسئلة– الواجب المنزلي.	٦٠ دقيقة
٢	التعاطف	▪ أن يتعرف التلميذ معنى التعاطف وقيمته. ▪ أن يُحدد التلميذ انفعالات ومشاعر الآخرين المختلفة. ▪ أن يتعرف التلميذ أهمية تفهم مشكلات الآخرين واحتياجاتهم. ▪ أن يُشارك التلميذ الآخرين عواطفهم سواءً كانت سارة أو حزينة. ▪ أن يميز التلميذ بين المظاهر المصاحبة للانفعالات. ▪ أن يستنتج التلميذ ما يشعر به الآخرين.	المحاضرة– الحوار– المناقشة– القصة– التعزيز– تقديم أمثلة– لعب الأدوار– التغذية الراجعة– الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
٣	تنمية التعاطف (١)	▪ أن يتعرف التلميذ بعض الكلمات والعبارات التي تدل على التعاطف. ▪ أن يُعبر التلميذ عن مشاعره تجاه الآخرين. ▪ أن يبدأ التلميذ المحادثات مع الآخرين ويستمر فيها. ▪ أن يكتسب التلميذ مهارة الحساسية الاجتماعية والانفعالية. ▪ أن يتقبل التلميذ مشاعر وانفعالات الآخرين كما هي.	المحاضرة– المناقشة– الحوار– التعلم التعاوني– التعرض للموقف– عرض بوربوينت– تقديم أمثلة– التعزيز– الواجب المنزلي	٦٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
٤	تنمية التعاطف (٢)	▪ أن يتعرف التلميذ رد الفعل المناسب تجاه انفعالات ومشاعر الآخرين. ▪ أن يفهم التلميذ مشاعر وانفعالات الآخرين وتقديرها. ▪ أن يقدم التلميذ المساعدة دون أن يُطلب منه ذلك. ▪ أن يجد بعض الحلول للقلوب غير المتعاطفة (القاسية). ▪ أن يُطبق التلميذ مفهوم التعاطف في مواقف الحياة المختلفة.	العصف الذهني- القصة- المناقشة- الحوار- التغذية الراجعة- التعزيز- التعلم التعاوني- تقديم أمثلة.	٩٠ دقيقة
٥	الضمير	▪ أن يتعرف التلميذ على معنى الضمير وسمات من يتحلى به. ▪ أن يحدد التلميذ أهمية الضمير وقيمته. ▪ أن يميز التلميذ بين ما هو صواب وما هو خطأ. ▪ أن يُدرك التلميذ أن ضميره هو الرقيب الأساسي على أفعاله وأقواله وسلوكياته. ▪ أن يحاسب التلميذ نفسه على تصرفاته الخاطئة.	الحوار- المحاضرة- تقديم أمثلة- عرض بوربوينت- الواجب المنزلي- النمذجة- العصف الذهني- التعزيز.	٦٠ دقيقة
٦	تنمية الضمير (١)	▪ أن يتعلم التلميذ الاعتذار عن سلوكياته الخاطئة. ▪ أن يحُث التلميذ الغير على ضرورة التحلي بفضيلة الضمير. ▪ أن يتعرف التلميذ كيفية نمو الضمير وتأثيره على كافة أنواع السلوك. ▪ أن يكتسب التلميذ القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ. ▪ أن يتعرف التلميذ الفضائل والمعتقدات الأخلاقية ذات الصلة بيقظة الضمير.	التغذية الراجعة- المناقشة- الحوار- التعزيز- التخيل- المحاضرة- تقديم أمثلة- العصف الذهني- القصة- طرح الأسئلة- المرح والدعابة.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
٧	تنمية الضمير (٢)	▪ أن يتعرف التلميذ على فضائل لتقوية الضمير وتوجيه السلوك. ▪ أن يُحدد أسباب ضعف الضمير لدى بعض الناس. ▪ أن يعمل التلميذ على تنمية التفكير الناقد الذي يؤدي بدوره إلى تنمية الضمير. ▪ أن يُطبق التلميذ معنى الضمير في حياته اليومية.	الحوار – المناقشة– المحاضرة– طرح الأسئلة– لعب الأدوار – التغذية الراجعة– التخيل– التعزيز.	٦٠ دقيقة
٨	ضبط الذات	▪ أن يتعرف التلميذ مفهوم ضبط الذات، وأهميته، وسمات الأشخاص ذوي ضبط الذات المرتفع. ▪ أن يتمهل التلميذ قبل إصداره لأي سلوك. ▪ أن يتعلم التلميذ الصبر وانتظار دوره في اللعب. ▪ أن يتعلم وضع أهداف لنفسه ويسعى لتنفيذها. ▪ أن يحدد التلميذ دلائل وعلامات الغضب وتداعياته.	المحاضرة– الحوار – المناقشة– التغذية الراجعة– النمذجة– التخيل– تقديم أمثلة– عرض بوربوينت– الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
٩	تنمية ضبط الذات (١)	▪ أن يتحكم التلميذ في انفعالاته وسلوكياته. ▪ أن يكتسب التلميذ القدرة على حل المشكلات. ▪ أن يتعرف التلميذ كيفية السيطرة على دوافعه ورغباته. ▪ أن يفكر التلميذ في تداعيات سلوكه قبل القيام به. ▪ أن يبحث التلميذ عن نموذج قدوة يحتذي به في ضبط انفعالاته.	التغذية الراجعة– المحاضرة– المناقشة– الحوار– التخيل– التعزيز– تقديم أمثلة– التعلم التعاوني– القصة الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
١٠	تنمية ضبط الذات (٢)	▪ أن ينظم التلميذ أفكاره أولًا قبل القيام بأي فعل. ▪ أن يتعرف التلميذ بدائل للتعبير عن الغضب. ▪ أن يعبر التلميذ عن مشاعره المختلفة كالغضب مثلًا بالكلمات بدلًا من العنف البدني. ▪ أن ينمي التلميذ القدرة على الحديث الذاتي للحفاظ على اتزانه الانفعالي. ▪ أن يحدد التلميذ علامات فقد السيطرة على الذات. ▪ أن يمتلك التلميذ رقابة ذاتية وسيطرة على النفس. ▪ أن يطبق التلميذ مفهوم ضبط الذات في مختلف مواقف حياته.	الحوار– المناقشة– طرح الأسئلة– العصف الذهني– القصة– التخيل– التنفيس الانفعالي– الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
١١	الاحترام	▪ أن يتعرف التلميذ مفهوم الاحترام وأهميته وفوائده. ▪ أن يتعرف التلميذ صفات من يتحلى بالاحترام. ▪ أن يتعرف التلميذ على أشكال الاحترام. ▪ أن يتعرف التلميذ غلى آداب الحوار مع الآخرين. ▪ أن يميز التلميذ بين الأقوال والأفعال التي تدل على الاحترام.	المحاضرة– المناقشة– الحوار– العصف الذهني– عرض بوربوينت– لعب الأدوار– القصة– تقديم أمثلة– طرح الأسئلة– التعزيز– الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
١٢	تنمية الاحترام (١)	▪ أن يحترم التلميذ الأديان والمعتقدات الأخرى. ▪ أن يحترم التلميذ خصوصية الآخرين. ▪ أن يحافظ التلميذ على ممتلكات الآخرين. ▪ أن يطبق التلميذ مفهوم الاحترام في مواقف حياته اليومية. ▪ أن يتعلم ألا يسخر أو يستهزئ بالآخرين.	التغذية الراجعة– الحوار– المناقشة– المحاضرة– القصة– التخيل– النمذجة– تقديم أمثلة– الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
١٣	تنمية الاحترام (٢)	▪ أن ينصح التلميذ زملائه وإخوته بضرورة التحلي بفضيلة الاحترام. ▪ أن يلتزم التلميذ بقواعد التعامل باحترام مع الآخرين. ▪ أن يطيع التلميذ أوامر الكبار. ▪ أن يتعرف التلميذ كيفية التخلص من سلوكياته غير المهذبة. ▪ أن يتعرف التلميذ على الآثار النفسية للتعامل باحترام/ أو غير احترام على الآخرين.	المحاضرة- المناقشة- الحوار- العصف الذهني- النمذجة- التعزيز- القصة- التنفيس الانفعالي.	٦٠ دقيقة
١٤	العطف	▪ أن يتعرف التلميذ مفهوم العطف وقيمته. ▪ أن يتعلم التلميذ ضرورة الإحساس بمشاعر الآخرين وخاصة الحزينة منها. ▪ أن يساعد التلميذ الآخرين في محنهم ووقت الشدائد. ▪ أن يقدم التلميذ مبدأ العطف والرحمة في كافة تعاملاته. ▪ أن يساعد التلميذ الآخرين في التفكير بحل مشكلاتهم.	المحاضرة- المناقشة- الحوار- تقديم أمثلة- التخيل- القصة- لعب الأدوار- العصف الذهني- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
١٥	تنمية العطف (١)	▪ أن يتعرف التلميذ الكلمات الدالة على العطف. ▪ أن يتعرف التلميذ كيفية العطاء دون انتظار المقابل. ▪ أن يندمج التلميذ فعليًا مع مشاعر ومخاوف وظروف الآخرين. ▪ أن يخفف التلميذ الآثار المترتبة على الآخرين نتيجة تعرضهم لأذى أو مصيبة.	الحوار- المناقشة- التعلم التعاوني- لعب الأدوار- التعزيز- العصف الذهني- التغذية الراجعة- النمذجة- التعرض للموقف.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
١٦	تنمية العطف (٢)	▪ أن يميز التلميذ أثر العطف والقسوة على الآخرين. ▪ أن يتعرف التلميذ على كيفية إفشاء العطف والرحمة بين الآخرين. ▪ أن يتجنب التلميذ المشاركة في إيذاء الآخرين قولًا وفعلًا. ▪ أن يتخيل التلميذ العالم إذا خلى من العطف.	المحاضرة- المناقشة- الحوار- التغذية الراجعة- التعزيز- القصة- تقديم أمثلة- التعلم التعاوني- التنفيس الانفعالي- التخيل- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
١٧	التسامح	▪ أن يتعرف التلميذ مفهوم التسامح وقيمته. ▪ أن يتعرف التلميذ أهمية التسامح. ▪ أن يتعرف التلميذ مظاهر التسامح. ▪ أن يتعرف التلميذ أهم صفات الشخص المتسامح وصفات الشخص غير المتسامح. ▪ أن يتعرف التلميذ بعضًا من الآيات القرآنية التي تؤكد على التسامح. ▪ أن يُظهر التلميذ النوايا الحسنة دائمًا كدليل على التسامح.	المحاضرة- المناقشة- الحوار- عرض بوربوينت- التعزيز- العصف الذهني- تقديم أمثلة- لعب الأدوار- طرح الأسئلة- التخيل- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
١٨	تنمية التسامح (١)	▪ أن يتعرف التلميذ أنواع التسامح. ▪ أن يبتعد التلميذ عن ممارسة الكراهية والعنف والتعصب. ▪ أن يتسامح التلميذ مع من يخالفه الرأي. ▪ أن يعامل التلميذ الآخرين بنفس المعاملة التي يحب أن يعاملونه بها.	المحاضرة- الحوار- المناقشة- التغذية الراجعة- القصة- التعزيز- التخيل- الواجب المنزلي.	٦٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
١٩	تنمية التسامح (٢)	▪ أن يحدد التلميذ نقاط القوة بداخله والتي تدل على تمتعه بفضيلة التسامح. ▪ أن يتمسك التلميذ بفضيلة التسامح عن فهم واقتناع لفضيلة التسامح. ▪ أن يطبق التلميذ مفهوم التسامح في مواقف حياته المختلفة. ▪ أن يتعرف التلميذ فوائد التحلي بفضيلة التسامح. ▪ أن يقبل التلميذ اعتذار من أخطأ بحقه سريعًا ودون شروط مسبقة.	الحوار- المحاضرة- المناقشة- التعزيز- القصة- التخيل- طرح الأسئلة- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
٢٠	العدالة	▪ أن يتعرف التلميذ على مفهوم العدل وقيمته. ▪ أن يتعرف التلميذ أهم صفات منْ يتمتع بالعدالة. ▪ أن يميز التلميذ بين الأفعال والأقوال العادلة دون غيرها. ▪ أن يتعرف التلميذ وسائل رد الظلم عن نفسه وعن الآخرين. ▪ أن يتعرف التلميذ على بعض التعاليم الدينية التي تحُث على العدل.	الحوار- المناقشة- المحاضرة- القصة- التخيل- تقديم أمثلة- التعزيز- العصف الذهني- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة
٢١	تنمية العدالة (١)	▪ أن يلتزم التلميذ بالقوانين والقواعد المُطبقة بالمجتمع والمدرسة والمنزل. ▪ أن يتعرف التلميذ أهم الفئات الأكثر تعرضًا للظلم وتحتاج للعدل. ▪ أن يحدد التلميذ الوسائل الممكنة لجعل الأوضاع أكثر عدلًا. ▪ أن يتخلى التلميذ عن سلوك الأنانية في حياته. ▪ أن يلتزم التلميذ بقول الحق دون خشية أحد. ▪ أن يراعي التلميذ الصدق والأمانة في كل أقواله وأفعاله.	المحاضرة- الحوار- المناقشة- العصف الذهني- التغذية الراجعة- التعزيز- القصة- طرح الأسئلة- التخيل- تقديم أمثلة- الواجب المنزلي.	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
٢٢	تنمية العدالة (٢)	▪ أن يلتزم التلميذ بقول الحق عند طلب شهادته. ▪ أن يتعرف التلميذ على فوائد العدل في القول والفعل. ▪ أن يدرك التلميذ عواقب شهادة الزور. ▪ أن يتعلم التلميذ كيفية التفكير بشكل واعٍ لزيادة القدرة على إصدار الأحكام. ▪ أن يتعلم التلميذ كيفية اتخاذ القرار في الوقت المناسب بطريقة صائبة وعادلة.	المناقشة– الحوار– القصة– التعزيز– النمذجة– التغذية الراجعة– عرض بوربوينت– تقديم أمثلة.	٩٠ دقيقة
٢٣	الجلسة الختامية	▪ أن تقدم الباحثة تلخيصًا موجزًا لما دار بالبرنامج طوال فترة التطبيق. ▪ أن تؤكد الباحثة أهمية موضوع البرنامج وفائدته بالنسبة لهم. ▪ أن تقوم الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات البحث. ▪ أن تقدم الباحثة الشكر والتقدير للتلاميذ المشاركين بالبرنامج. ▪ أن تقدم الباحثة وعدًا للتلاميذ بمقابلتهم مجددًا لمرة واحدة بعد شهر من هذه الجلسة الأخيرة.	المحاضرة– التغذية الراجعة– طرح الأسئلة– التعزيز.	٦٠ دقيقة

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

أولًا– نتائج الفرض الأول وتفسيره ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي لصالح القياس البعدي**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب درجات تلاميذ نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس اضطراب العناد المتحدي بصورتيه (الوالدين، المعلم)، كما استخدمت الباحثة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لمعرفة حجم تأثير البرنامج، وفيما يأتي توضيح لتلك النتائج:

(أ) نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين):

جدول (٢٦) الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) (ن= ١٥)

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
سلوكيات الغضب	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٦	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
الرفض والجدال	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٣٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٥	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
التوتر المزاجي	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٦	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
الحقد والانتقام	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
الدرجة الكلية	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٦	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) وذلك في كل بُعد من أبعاد المقياس (سلوكيات الغضب- الرفض والجدال – التوتر المزاجي – الحقد والانتقام) وفي المقياس ككل لصالح القياس البعدي، أي أن متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في

كل بُعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل في القياس البعدي لمقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) أقل بدلالة إحصائية من نظيراتها في القياس القبلي، وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل إلى وجود تأثير قوي للبرنامج في خفض العناد المتحدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم):

جدول (٢٧) الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) (ن= ١٥)

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
سلوكيات الغضب	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤٣	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٧	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
الرفض والجدال	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٥	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
التوتر المزاجي	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
الحقد والانتقام	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٥	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						
الدرجة الكلية	-	١٥	٨	١٢٠	-٣.٤٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	قوي
	+	٠	٠	٠				
	=	٠						
	المجموع	١٥						

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) وذلك في كل بُعد من أبعاد المقياس (سلوكيات الغضب– الرفض والجدال – التوتر المزاجي – الحقد والانتقام) وفي المقياس ككل لصالح القياس البعدي، أي أن متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل في القياس البعدي لمقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) أقل بدلالة إحصائية من نظيراتها في القياس القبلي، وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل إلى وجود تأثير قوي للبرنامج في خفض العناد المتحدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من (Abdollazadeh, Reza et al., 2020؛ 2020؛ Farazmand & Aghapour, 2020؛ Martinez & Powers ,2019؛ عبد العزيز الصواغ، ٢٠٢٠؛ Kathryn, 2020) والتي أشارت إلى فعالية البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الأخلاقي إذ تعتمد تلك البرامج في بنائها على أساليب الحوار والمناقشة ولعب الدور وطرح الأسئلة والقصص والإرشاد المعرفي السلوكي والإرشاد الديني.
- كما تتفق تلك النتيجة مع دراسات كل من (Ozturk et al., Labib, 2020؛ 2019؛ Benesch et al., 2019 ؛ Groth et al., 2019؛ Mahmoudirad et al., 2020 ؛ Akbarilakeh et al., 2020) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية الفضائل الأخلاقية (التعاطف، ضبط الذات، الضمير، العطف، الاحترام، التسامح، والعدالة) ومن ثم تنمية الذكاء الأخلاقي.
- ويدل هذا على فاعلية البرنامج المستخدم في هذا البحث إذ أن تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي من خلاله قد أدى إلى ارتفاع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة البحث (المجموعة التجريبية) عن قبل تعرضهم لجلساته ومن ثم انخفض اضطراب العناد المتحدي لديهم.

- وهذا ما أشارت إليه الأدبيات والأطر النفسية وصدّقت عليه الدراسات السابقة من إمكانية تنمية الذكاء الأخلاقي وفعالية البرامج الإرشادية القائمة عليه في ذلك (Barida et al .,2019؛ Torain, 2018؛ Bello, 2017؛ نجوان همام، وغادة جاد الرب، ٢٠١٨) إذ أنه ومع تدني مستوى القيم الأخلاقية وتفشي الأوبئة السلوكية والعدوانية بكافة أشكالها في المجتمع عامةً والمدارس خاصةً تتجلى الحاجة الماسة إلى تنمية الذكاء الأخلاقي؛ حيث أن اكتساب الطفل للفضائل والصفات الأخلاقية لا يعني بالضرورة أن ثقافته الأخلاقية قد نضجت واكتملت، إذ أنه من المعلوم أن النمو الأخلاقي عملية متصلة وتستمر مدى حياة الفرد وذلك باستمراريته إضافة قيم عديدة ومهارات مختلفة لمخزونه الأخلاقي (سامح الليثي، ٢٠١٥).
- وكما أشارت (Borba, 2003, 820) إلى أن الذكاء الأخلاقي يُقصد به تطوير قدرة المرء الأخلاقية ونمو تفكيره الخُلُقي ومطابقته مع كافة سلوكياته الأخلاقية الواقعية؛ لذا فقد حرصت الباحثة على إعداد مجموعة من جلسات البرنامج تختص فيها تطوير قيم التلاميذ من خلال تنمية حس التعاطف وتنمية القدرة لديه على فهم مشاعر الآخرين كالخوف والألم والضيق، وعلى ضرورة فهم التلميذ أهمية فعل ما هو صواب والامتناع عن التصرف الخاطئ لكونه يدرك أثر الألم العاطفي على الآخرين، وعن طريق فنية التخيل استطاعت الباحثة أن تنمي لدى التلاميذ قدرتهم على التعاطف بأن يتخيل التلميذ نفسه ويضعها مكان الآخر فيصدر له مشاعره التي تتفق مع مشاعر الآخر وهذا من شأنه أن يخفف الآلام والضغوط التي يتعرض لها.
- وفيما بعد انتقلت الباحثة في جلسات أخرى إلى تنمية فضيلة الضمير –جوهر الشخصية الإنسانية– وتنمية قدرة التلميذ على اتباع ضميره وذلك من خلال استخدام بعض فنيات الإرشاد الديني، مع مناقشة بعض الأفكار الخاطئة التي تحول دون اتباع الضمير في فعل ما هو صواب؛ مع إرساء صفات مهمة ومساعدة كالصدق والصبر والشجاعة وتحمل المسئولية والمثابرة في تأسيس منظومة أخلاقية يجب أن يتمتع بها الفرد.

- كما انتقلت الباحثة في جلسات أخرى إلى تنمية فضيلة ضبط الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك عن طريق استعراض بعض النماذج الحسنة في ذلك، وباستخدام فينة لعب الدور حيث كان التركيز على ضرورة أن يعي التلميذ ذاته وأفعاله وسلوكياته ودوافع هذه الفعال ومن ثم القيام بمراقبتها وضبطها، وإدراك نتائجها والسيطرة عليها وتوجيهها التوجيه الأمثل حتى لا يتسبب بإيذاء الآخر، وهو ما حدث فعليًا خلال جلسات البرنامج؛ وقد عمدت الباحثة إلى تعليم التلاميذ كيفية القيام بالتعزيز الذاتي جنبًا إلى جنب مع التعزيز الخارجي منها كي يكون دافع فعل الصواب والابتعاد عن الخطأ داخليًا وليس خارجيًا فقط كالخوف من الكبار وركوز السلطة ومخالفة القانون؛ وبناءً عليه انخفضت سلوكيات وتصرفات العناد المتحدي لدى التلاميذ.
- ثم انتقلت الباحثة في جلسات اخرى إلى تدريب التلاميذ على السلوكيات الدالة على الاحترام وأن احترام الغير يبدأ باحترام الذات أولًا ثم احترام خصوصية الآخرين وممتلكاتهم، كما ان تنوع الفنيات التي وُظفت بالبرنامج وذلك حتى توازي التنوع في السلوك الانساني والطبيعة البشرية؛ فقد تنوعت بين معرفية وسلوكية ووجدانية لتخاطب الشخصية بجوانبها الثلاث، فمثلًا فنيتي المحاضرة والمناقشة تعدان من أنجح الوسائل الإرشادية فكان عن طريق المحاضرة يكتسب التلاميذ المفاهيم الجديدة وعمل استبصار ذاتي يسهم في إيجاد حلول مناسبة لمواقف قد يتعرضون لها، كما اتاحت المناقشة لهم الفرصة للتفاعل مع الباحثة من جهة ولتفاعل مع بعضهم من جهة أخرى.
- ثم انتقلت الباحثة إلى جلسات العطف فباستخدام أسلوب القصة والتخيل استطاعت أن تُعمق مفهوم ومعنى العطف في نفوس التلاميذ فعن طريق القصة تصل لهم المعلومة بشكل مثير وجذاب وهادف وذلك بالتأكد من تعلمهم كيفية المبادرة بتقديم المساعدة للغير والإحساس بالآخرين والحنو عليهم برقة القلب والشفقة عليهم، ثم يظهر هنا دور الإرشاد الديني الذي يحث الفرد على الرحمة والعطف والعطاء دون مقابل والاندماج مع مشاعر ومخاوف وظروف الاخرين.

- ثم يأتي دور التطرق في الجلسات إلى معنى وقيمة التسامح بالنسبة للفرد والمجتمع، وأهميته ومظاهره وأنواعه، مع توضيح التسامح كونه جوهر الإسلام بل كل الأديان السماوية؛ لما له من فوائد عظيمة يجنيها الفرد والمجتمع بأسره، فباستخدام فنيات كالقصة والتخيل وطرح الأسئلة والتي كانت على درجة عالية من الجاذبية لملائمتها خصائص المرحلة النمائية للتلاميذ تم تغيير البناء المعرفي للتلاميذ المشاركين بالبرنامج، وذلك أدى بدوره إلى تغيير في سلوكهم ومن ثم التوافق مع أحداث الحياة وخفض الانفعالات والتوتر والتقلب المزاجي.
- ثم قدمت الباحثة في جلسات أخرى معنى العدل وقيمته وصفات من يتحلون بالعدالة، ويتوصل التلاميذ إلى ذلك باستخدام فنيات المحاضرة والقصة والتخيل وطرح الأسئلة وتقديم الأمثلة، مما كان له أبرز الأثر في قدرة التلاميذ على التخلص من سلوكيات الأنانية والتحلي بصفات الصدق والأمانة ومعرفته الأفعال والأقوال العادلة دون غيرها والالتزام بها، وكذلك أيضًا باستخدام فنية التغذية الراجعة إذ التعلم يسير في طريق التحسن حينما يخبر المتعلم إذا كانت استجابته صحيحة أم لا ولماذا؟ وإذا لم تكن كما هو مُراد يخبر باتجاه الخطأ، وتؤدي المعلومات تلك إلى زيادة تصميم المتعلم وتحكمه الذاتي في سلوكه وبالتالي مزيدًا من التحسن في الأداء.
- وهنا تأتي أهمية الحديث عن فعالية الإرشاد الجماعي في تنمية الذكاء الأخلاقي؛ ففي مجتمع متفتح ومتأثر بالعديد من العوامل الخارجية كالفضائيات وشبكات التواصل الاجتماعي المتعددة والانترنت والهواتف المحمولة يأتي الإرشاد الجماعي بنتائج إيجابية أكثر من وسيلة التلقين المستخدمة في المجتمعات المغلقة لتعليم الأخلاقيات، لذا كان لابد من استخدام وسائل الاقناع العقلي، والإرشاد الذاتي للنفس، وضرورة إدراك دور وأهمية بل وتأثير الأخلاقيات على حياة الفرد والمجتمع، وهذا ما روُعي عند إعداد البرنامج وتصميمه والذي اهتم بالإقناع اللفظي للتلاميذ ومناقشة الأفكار المطروحة وتدريبهم على مراقبتها ومعرفة الخطأ بها، وبالتالي تفنيدها واستبدالها بأخرى أكثر إيجابية.

- وبناءً عليه فإن الباحثة تصل إلى تطوير قدرة التلميذ الأخلاقية ونمو تفكيره الأخلاقي ومطابقته مع سلوكياته وتصرفاته الأخلاقية الواقعية؛ وهذا بدوره أدى إلى تحقيق الذكاء الأخلاقي كما عرفته بوربا (Borba, 2008,13).

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني وتفسيره ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب العناد المتحدي في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني للمجموعات غير المرتبطة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب العناد المتحدي في القياس البعدي بصورتيه (الوالدين، المعلم)، كما استخدمت الباحثة معامل الارتباط الثنائي للرتب لمعرفة حجم تأثير البرنامج، وفيما يأتي توضيح لتلك النتائج:

(أ) نتائج القياس البعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين):

جدول (٢٨) الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لكلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) (ن= ١٥)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
سلوكيات الغضب	التجريبية	١٥	٨	١٢٠	-٤.٦٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	قوي
	الضابطة	١٥	٢٣	٣٤٥				
الرفض والجدال	التجريبية	١٥	٨.٠٣	١٢.٥٠	-٤.٦٦	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	قوي
	الضابطة	١٥	٢٢.٩٧	٣٤٤.٥٠				
التوتر المزاجي	التجريبية	١٥	٨.١٠	١٢١.٥٠	-٤.٦١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	قوي
	الضابطة	١٥	٢٢.٩٠	٣٤٣.٥٠				
الحقد والانتقام	التجريبية	١٥	٨	١٢٠	-٤.٦٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	قوي
	الضابطة	١٥	٢٣	٣٤٥				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٨	١٢٠	-٤.٦٦	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٤	قوي
	الضابطة	١٥	٢٣	٣٤٥				

يتضح من جدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) وذلك في كل بُعد من أبعاد المقياس (سلوكيات الغضب– الرفض والجدال – التوتر المزاجي – الحقد والانتقام) وفي المقياس ككل لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، أي أن متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل في القياس البعدي لمقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) أقل بدلالة إحصائية من نظيراتها في المجموعة الضابطة، وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل إلى وجود تأثير قوي للبرنامج في خفض العناد المتحدي بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

(ب) نتائج القياس البعدي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم):

جدول (٢٩) الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لكلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) (ن= ١٥)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
سلوكيات الغضب	التجريبية	١٥	٨.١٠	١٢١.٥٠	-٤.٦٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٥	قوي
	الضابطة	١٥	٢٢.٩٠	٣٤٣.٥٠				
الرفض والجدال	التجريبية	١٥	٨	١٢٠	-٤.٦٧	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٥	قوي
	الضابطة	١٥	٢٣	٣٤٥				
التوتر المزاجي	التجريبية	١٥	٨.١٠	١٢١.٥٠	-٤.٦١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	قوي
	الضابطة	١٥	٢٢.٩٠	٣٤٣.٥٠				
الحقد والانتقام	التجريبية	١٥	٨	١٢٠	-٤.٥٩	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٢	قوي
	الضابطة	١٥	٢٣	٣٤٥				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٨.٠٣	١٢.٥٠	-٤.٦٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٣	قوي
	الضابطة	١٥	٢٢.٩٧	٣٤٤.٥٠				

يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) وذلك في كل بُعد من أبعاد المقياس (سلوكيات الغضب- الرفض والجدال – التوتر المزاجي – الحقد والانتقام) وفي المقياس ككل لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل في القياس البعدي لمقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) أقل بدلالة إحصائية من نظيراتها في المجموعة الضابطة، وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل إلى وجود تأثير قوي للبرنامج في خفض العناد المتحدي بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كلٍ من (نوف سعود، ٢٠١٨؛ لقاء رمضان، ٢٠١٩؛ Barida et al., 2019؛ هبة عمران، ٢٠١٦، Albehbahani, 2015، هاجر موسى، ٢٠١٧، سامح الليثي، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى فاعلية البرامج الإرشادية التي تعتمد في أساسها على أساليب المناقشة والحوار والقصص وطرح الأسئلة ولعب الأدوار في تنمية الذكاء الأخلاقي.
- كما تتفق تلك النتيجة مع دراسات كلٍ من (Hardi, 2018؛ Saleh, 2018؛ Jamshidi, 2020؛ Arif, 2019) التي أشارت في نتائجها إلى فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية التعاطف والضمير ودراسة (Mahmoudirad, 2020؛ Naqashzadeh & Sobahizadeh, 2016 ؛ Futamura, 2018 التي أشارت نتائجها إلى فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية ضبط الذات.
- كذلك تتفق تلك النتيجة مع دراسات كلٍ من (Castañeda, 2017& Corzo؛ Paton, 2018؛ Martinez& Powers, 2019) والتي أشارت إلى فاعلية برامج الإرشاد النفسي في تنمية الاحترام، كما تتفق أيضًا مع دراسات كلٍ من (Gilbert, 2018؛ Jones et al., 2015؛ Farazmand & Aghapour, 2020 ؛ Kathryn, 2020) والتي أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية العطف والتسامح والعدل.

- وهذا يعني أن التلاميذ الذين تمت تنمية الذكاء الأخلاقي بفضائله السبعة لديهم من خلال البرنامج المستخدم قد ارتفع مستوى ذكائهم الأخلاقي وذلك مقارنة بأقرانهم الذين لم يتعرضوا للبرنامج القائم على الذكاء الأخلاقي.
- وتعزو الباحثة ذلك إلى أن البرنامج المستخدم في البحث الحالي ارتكز على عدة أنشطة وأساليب وفنيات متنوعة وجذابة قُدمت للتلاميذ على مدار الجلسات استمرت حوالي (٧) أسابيع، بغرض تنمية الذكاء الأخلاقي وخفض اضطراب العناد المتحدي لديهم، إذ أن الذكاء الأخلاقي والذي يتضمن تنمية التعاطف والضمير وضبط الذات والاحترام والعطف والتسامح والعدالة بهدف نمو وتطوير شخصية التلميذ والارتقاء بها ومطابقة سلوكه الأخلاقي مع تفكيره الأخلاقي.
- فقد تضمن البرنامج عددًا من الجلسات لتنمية شخصية التلميذ من خلال استخدام أساليب المناقشة والشرح لمعنى التعاطف وأهميته وقيمته ومفهوم ضبط الذات والاحترام والعطف والتسامح والعدالة كما كان لفنية لعب الدور والتي أتاحت الفرصة للتلميذ للعب دور قد يصعب عليه القيام به في أرض الواقع، مما قد يجعله أكثر ألفة به واعتيادًا عليه، وأقل عرضة للخوف أو التهديد حينما يواجهه فيما بعد في الحياة، ويجعله أكثر وعيًا بالصعوبات التي تواجهه؛ وبالتالي يعمل على تجنبها، وهذه الفنية بالتحديد تفيد بشكل خاص في تعليم القيم الاجتماعية وتشكيل السلوك الاجتماعي المُراد، وتشجيع التلاميذ على التواصل الفعلي فيما بينهم والتعلم من بعضهم البعض.
- كما يُعد تقديم الواجب المنزلي عقب انتهاء الجلسات كان بمثابة تفعيل لانتقال أثر التدريب مما قد يؤدي إلى التمكن من المهارات المتعلمة خلال الجلسات، هذا فضلًا عن إعطاء الفرص للتلميذ لاختبار مدى تمكنه من هذه المهارات والفضائل خارج جلسات البرنامج، كما كان لتوظيف بعض الاستراتيجيات المساعدة كالتعلم التعاوني والذي ساعد في التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ، إذ قد يكون التعلم التعاوني أحد الأساليب التي تسهم في حل بعض المشكلات النفسية والسلوكية لدى التلاميذ.
- ومن ثم يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المستخدم بالبحث الحالي وما يتضمنه من جلسات لأبعاد الذكاء الأخلاقي وأساليب وفنيات إرشادية وأنشطة تقويمية وواجبات منزلية كان له الأثر الفعَّال في التحسن الملحوظ للتلاميذ فيما يخص الذكاء الأخلاقي، مقارنة بزملائهم غير الملتحقين بجلسات البرنامج.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث وتفسيره ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي** "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي بصورتيه (الوالدين، المعلم)، وفيما يأتي توضيح لتلك النتائج:

(أ) نتائج القياس البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين):

جدول (٣٠) الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) (ن= ١٥)

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات الغضب	-	٢	٢	٤	-٠.٥٧	غير دالة
	+	١	٢	٢		
	=	١٢				
	المجموع	١٥				
الرفض والجدال	-	١	٢	٢	-٠.٤٤	غير دالة
	+	١	١	١		
	=	١٣				
	المجموع	١٥				
التوتر المزاجي	-	٢	٢.٥٠	٥	-١.٠٧	غير دالة
	+	١	١	١		
	=	١٢				
	المجموع	١٥				
الحقد والانتقام	-	٢	١.٥٠	٣	-١.٢٦	غير دالة
	+	٠	٠	٠		
	=	١٣				
	المجموع	١٥				
الدرجة الكلية	-	٢	٣.٥٠	٧	-٠.٧٣	غير دالة
	+	٢	١.٥٠	٣		
	=	١٢				
	المجموع	١٥				

يتضح من جدول (٣٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين) وذلك في كل بُعد من أبعاد المقياس (سلوكيات الغضب– الرفض والجدال – التوتر المزاجي – الحقد والانتقام) وفي المقياس ككل، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل في القياس البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة الوالدين).

(ب) نتائج القياس البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم):

جدول (٣١) الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) (ن= ١٥)

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات الغضب	–	١	١	١	-٠.٤٥	غير دالة
	+	١	٢	٢		
	=	١٣				
	المجموع	١٥				
الرفض والجدال	–	٢	١.٥٠	٣	-١.٣١	غير دالة
	+	٠	٠	٠		
	=	١٣				
	المجموع	١٥				
التوتر المزاجي	–	١	٢	٢	-٠.٤٥	غير دالة
	+	١	١	١		
	=	١٣				
	المجموع	١٥				
الحقد والانتقام	–	١	١	١	-١.٠٠	غير دالة
	+	٠	٠	٠		
	=	١٤				
	المجموع	١٥				
الدرجة الكلية	–	٢	٢	٤	-٠.٥٣	غير دالة
	+	١	٢	٢		
	=	١٣				
	المجموع	١٥				

يتضح من جدول (٣١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) وذلك في كل بُعد من أبعاد المقياس (سلوكيات الغضب– الرفض والجدال – التوتر المزاجي – الحقد والانتقام) وفي المقياس ككل، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل في القياس البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم).

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كلٍ من (Booker et al., 2018؛ أميرة عبد العال، ٢٠١٧، ربيع حسين، ٢٠١٧؛ Lavigne et al., 2018؛ أحمد شبيب، ٢٠١٨؛ تغريد عواد، ٢٠١٩؛ أمير سعود، وجمال الدين الحنفي، ٢٠١٨؛ هاجر موسى، ٢٠١٧).
- وبذلك يمكننا القول بانه لا يختلف أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب العناد المتحدي باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يؤكد على أن التحسن الذي حققه تلاميذ المجموعة التجريبية كان مستمرًا رغم انقضاء شهر على انتهاء تطبيق البرنامج، وكذلك يؤكد على أن الأنشطة المتضمنة بالبرنامج كان لها من الفاعلية ما سمح بتحقيق واستمرارية ما هدفت إليه من ورائها؛ وهذا بدوره يدعم ما تم التوصل إليه من نتائج بصدد الفرض الأول والثاني؛ أي أن البرنامج الارشادي المستخدم يتمتع بدرجة من الفاعلية استمرت إلى ما بعد الانتهاء من تطبيقه لمدة شهر.
- وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى بناء البرنامج والذي التزم بالأسس المختلفة للإرشاد النفسي فضلًا عن تنوع مصادره مما ساعد في اختيار أنشطة وتدريبات تتفق مع خصائص التلاميذ المشاركين، وميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم، وتسهم بشكل فعّال في تحقيق أهداف البرنامج، كما اعتمدت جلسات البرنامج على عدة فنيات تتنوع ما بين معرفية ووجدانية وسلوكية، وقد ثبتت فاعلية هذه الفنيات في برامج إرشادية سابقة، وهذا التنوع جاء متماشيًا مع تعقُد الطبيعة البشرية واختلاف الفروق الفردية بين التلاميذ وحتى داخل التلميذ الواحد.

- وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى الأساس النظري الذي استند إليه البرنامج إذ اعتمد على أسس معرفية سلوكية في الإرشاد والذي ثبتت فاعليتها في عدة برامج سابقة، وفي ضوء ذلك فإن التحسن الذي لوحظ على التلاميذ المشاركين بالبرنامج لم يكن على مستوى السلوك الظاهري فقط وإنما تخطى ذلك إلى العمليات المعرفية والأفكار الموجهة للسلوك وهو ما يفسر بدوره بقاء أثر البرنامج حتى القياس التتبعي، كما أن البرنامج خلال جلساته المختلفة سعى إلى تشجيع التلاميذ على نقل الخبرات التي يتم اكتسابها خلال الجلسات إلى واقعهم الفعلي المُعاش؛ وذلك عن طريق قيام الباحثة بتكليفهم بواجبات منزلية عقب انتهاء الكثير من الجلسات، وكانت هذه الواجبات متضمنة تطبيقًا فعليًا للأنشطة والمهارات والفنيات التي تدربوا على اكتسابها خلال الجلسات؛ الأمر الذي ساعدهم على نقل خبرة التعرض للبرنامج إلى حياتهم الخاصة، كما كان لمراعاة قواعد تعميم السلوك المُكتسب والمحافظة على استمراريته في إعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم أثرًا في استمرار فاعليته حيث كان التدريب باستخدام أمثلة مختلفة وأنشطة متنوعة وجذابة مع الحرص على تقديم تدريب شيق ومرن يهتم بمساعدة التلميذ على نقل أثر التدريب والتعلم إلى مواقف حياتية أخرى.
- كما تعزو الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى مراعاة واتباع بعض القواعد ذات الأهمية في تقديم جلسات البرنامج بترابط دقيق بينها بحيث تكون كل جلسة متحدة ومتكاملة مع باقي الجلسات؛ مما يؤكد على وحدة وتكامل المعرفة الإنسانية، وكذلك مراعاة التدرج في كل جلسة من السهل إلى الصعب وتشويق التلاميذ واستغلال قدراتهم ورغباتهم إذ يُعد ذلك خير طريق للوصول لعقولهم ونفوسهم وجذب انتباههم، كما كان لاختيار الوسائل المُعينة الملائمة باعتبارها وسيلة وليس غاية أكبر الأثر إذ تُستخدم بغرض مساعدة التلاميذ على استيعاب كافة الجلسات.
- ومن ثم فقد أدى الحرص على القواعد سابقة الذكر إلى تحقيق الاستفادة القصوى من جلسات البرنامج وتعميق هذه الاستفادة إذ تخطت المستوى السطحي من التأثير في السلوك الظاهر فقط إلى التأثير اللامحدود في الأفكار التي توجه السلوك،

الأمر الذي انعكس بدوره في استمرار فاعلية البرنامج المستخدم حتى القياس التتبعي، كما أدى حرص الباحثة على إظهار اهتمامها بالتلاميذ وتواصلها الدائم معهم أثناء فترة تنفيذ الجلسات وسعيها المستمر نحو إثارة دافعيتهم، وتقديم الجلسات بشكل فيه جاذبية وإثارة لانتباههم وتفكيرهم، وكذلك مع استخدام أساليب وأنشطة تدريبية متنوعة، والتنبه المستمر لإزالة أي حاجز يحول دون توصل التلاميذ المشاركين إلى التفاعل بشكل إيجابي خلال تطبيق الجلسات؛ ومن ثم فقد أسهم كل ذلك على تعميق استفادة التلاميذ من البرنامج وبناءً عليه بقاء أثره حتى القياس التتبعي.

توصيات البحث:

في ضوء الملاحظات الميدانية والدراسات السابقة، وما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:

١. إقامة ندوات توعوية للوالدين والمعلمين من أجل التعريف باضطراب العناد المتحدي وأسبابه وكيفية التغلب عليه ومواجهته وعواقبه المستقبلية على الأفراد.
٢. ضرورة النظر إلى الذكاء الأخلاقي باعتباره متغيرًا نفسيًا مهم للغاية، وتضمينه في برامج تقدم بصفة دورية للمدارس والقائمين على العمل بها لكي يحدث التغيير المطلوب في الشخصية.
٣. ضرورة العمل على تنبيه وسائل الإعلام لمشكلة العناد المتحدي بالمنازل والمدارس والمجتمع ككل وآثاره المترتبة عليه بالنسبة للفرد والمجتمع معًا.
٤. عقد دورات إرشادية وتدريبية وورش عمل للإخصائيين النفسيين بالمدارس لزيادة الوعي باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ وكيفية التعامل مع حالاته والتغلب عليها.
٥. ضرورة الاهتمام بتدعيم وتنمية الجوانب النفسية الإيجابية وخفض الجوانب النفسية السلبية لدى التلاميذ لما لهذه الجوانب من تأثير مهم في تحسين السلوكيات الأخلاقية وتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية.
٦. ضرورة الاهتمام بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تتناول العناد المتحدي لدى التلاميذ للاستفادة من برامجها التي يمكن تقديمها لهم.

بحوث مقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية كما يأتي:

١. ديناميات الشخصية لدى المراهقين من ذوي اضطراب العناد المتحدي.
٢. العوامل النفسية والديموغرافية المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.
٣. فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض العناد المتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٤. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باضطراب العناد المتحدي لدى طلاب الجامعة.
٥. مقارنة نسب انتشار العناد المتحدي لدى العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع:

اولاً: المراجع العربية :

أحمد محمد شبيب (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في خفض اضطراب العناد المتحدي المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة التربية الخاصة***، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق. ع ٢٥، ص ص ٨٣-١٣٦.

أحمد نبوي عيسى، أحمد فتحي علي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريب باللعب في تخفيف اضطراب العناد المتحدي للتلاميذ الصم والمعوقين فكريًا "القابلين للتعلم"، ***مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث***، ٣(٣)، ص ص١-٢٣.

أروى الشريان، أحمد أبو زيد (٢٠١٦). اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. ***مجلة التربية الخاصة***، كلية علوم الإعاقة والتأهيل: جامعة الزقازيق، ع١٥، ص ص٢٤-٧٥.

أمير عبد الصمد سعود، جمال الدين محمد الحنفي (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى المعاقين سمعيًا وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لديهم. ***جمعية الثقافة والتنمية***، ١٨(١٢٥)، ص ص١-٦٠.

أميرة أحمد حافظ (٢٠١٩). فاعلية برنامج لخفض أعراض التحدي والمعارضة لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه المصاحب لفرط الحركة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.

أميرة محمد عبد العال (٢٠١٧). فعالية الارشاد الأسري لتنمية الفاعلية الوالدية في خفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأبناء. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إيمان عباس علي (٢٠١٧). تطور الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال بعمر (٥-٦-٧) سنة. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، الجامعة المستنصرية ، العراق، ج٥(٢)، ١٣٤-١٦٠.

أيمن محمد شحاتة (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين ***رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية***،٢٨(١)،ص ص٩٥-١٦٤.

تغريد شعبان عواد (٢٠١٩). برنامج الدراما الابداعية لخفض اضطراب المعارضة المتحدية لدى الأطفال المعاقين بصريًا، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

ربيع شعبان حسين (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على المدخل المعرفي السلوكي في تنمية الوعي المعرفي لآباء التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي وأثره على خفض الاضطراب لأبنائهم. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ع١٧٣، ج١، ص ص ١٢-٤٨.

سامح جمال الليثي (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***: جامعة بورسعيد، ع١٧، ص ص ٢٥٤- ٢٨١.

عادل الصادق، حسام محمد، عادل عبد اللطيف (٢٠١٨). الكفاءة السيكومترية لمقياس اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية التربية بقنا: جامعة جنوب الوادي، ع٣٧، ص ص١٣٥- ١٦٢.

عبد الحميد سيد إبراهيم (٢٠١٦). فاعلية برنامج باستخدام السيكودراما في تخفيف حدة سلوك العناد لدى عينة من الأطفال ٩-١٢ سنة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية الآداب: جامعة الفيوم.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). ***مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (دليل المقياس)***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صفوت فرج (٢٠١١). ***مقياس ستانفورد بينيه "الصورة الخامسة"***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فهيمة الطيب العربي (٢٠١٨). أثر برنامج لتعديل السلوك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية كمدخل لتحسين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية البنات، جامعة عين شمس.

لقاء عاطف رمضان (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي لتنمية الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب صعوبات الانتباه. ***مجلة كلية التربية***: جامعة بورسعيد، ع٢٨، ص ص٥٣٨-٥٨١.

محمد عبد الرحمن، محمد مراد، وأسماء محمد (٢٠١٨). أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***دراسات تربوية ونفسية***، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع٩٨، ٥٧-٨١.

ميرا إبراهيم لطفي، محمد عبدالغفار، محمد عبد السلام (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال من ٩- ١٢سنة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة حلوان، مج٢٦، ع٣ ص ص ١٠٧- ١٤٣.

ميشيل بوربا (٢٠٠٧). ***بناء الذكاء الأخلاقي المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين***. ترجمة سعد الحسني .العين : دار الكتاب الجامعي.

نجوان عباس همام، غادة كامل جاد الرب (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة. ***مجلة دراسات في الطفولة والتربية***، كلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة أسيوط، ع٥، ص ص٦١-١٤٣.

نوف سعود الصقيران (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. ***المجلة العربية للتربية والعلوم والآداب***، ع٤، ص ص٢١١-٢٤٩.

هاجر سيد موسى (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي متعدد المداخل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين. ***المجلة العربية للدراسات الأمنية***: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٣٢(٦٩)، ص ص٢٧٧-٣١٢.

هبة سعد عمران (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية مستويات الأحكام الخُلقية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، جامعة دمنهور.

وفاء محمد الديب (٢٠١٧). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف حدة بعض الاضطرابات النفسية الناشئة عن ممارسة سلوكيات العنف الأسري لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع العربية :

Abdollahzadeh, H (2020). The effect of group reality therapy on moral intelligence and academic adjustment of students. ***Journal of school psychology***, 9 (1)230-240.

Afif, R (2019). Socioeconomic Impacts: Exploring Relationships between Parenting Styles and Emotional Intelligence in ODD. ***Ph.D degree***, Walden University, United States.

Akaltun, I & Kara, T (2018). Tic disorder developing following risperidone in a child with oppositional defiant disorder. ***psychiatry and clinical psychopharmacology***, vol. 28, no. 1, 113–115.

Akbarilakeh, M., Mojarrad, L., Yazdani, S., Afshar, L & Moraveji, A (2020). The Relationship between Moral Intelligence and Value Conflict Resolution Ability in University Students. ***Iran J Public Health***, Vol. 49, No.2, pp.409-410.

Albehbahani, K (2015). Emotional Abilities in Children with Oppositional Defiant Disorder (ODD): Impairments in Perspective-Taking and Understanding Mixed Emotions are Associated with High Callous–Unemotional Traits. ***Child Psychiatry & Human Development***, vol 48, 46–357.

Alvarez, H. & Ollendick, T.(2013). ***Individual and psychosocial risk factors***. In Essau,C. (Eds.). Conduct and oppositional defiant disorders, epidemiology, risk factors and treatment, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

American Psychiatric Association (2013). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder Psychiatric Assaciation (DSM-5)***, Washington: USA.

Aminpoor, H., Mosaferyadegari, L., Bayramnejhad, H& Salmanpour, S (2017). The Relationship between Emotional Intelligence and Moral Intelligence on Happiness of Payame Noor University Students. ***Jurnal Fikrah Jilid 8***, Special Issue 1, 247-259.

Antshel, K., Phillips, M., & Faraone, S. (2017). Is ADHD a valid disorder in children with intellectual delays? ***Clinical Psychology Review***, 26(5), 555- 572.

Arif,A., Din, M & Saleem, Z (2019). Exploring Gender Differences in Moral Intelligence and its Effects on the Learning Outcomes of Second Year College Students. ***Journal of Teacher Education***, 6(3) , 360 – 366.

Barida, M., Prasetiawan, H & Sutarno, A (2019). The Development of Self-Management Technique for Improving Students' Moral Intelligence. ***International Journal of Educational Research Review***, University Ahmad Dahlan, Yogyakarta.

Bello, M., Yusuf, A (2017). Teachers' Emotional Intelligence and Moral Character as Predictors of Secondary School Students' Moral Character in Ilorin South, Nigeria. ***Journal of Teacher Education***.2(4), 2 –10.

Benesch, C., Dorten, A., Faber, M., Schuh, L & Doepfner, M (2019). oppositional defiant disorders/conduct disorders: a randomized controlled trial with an active control group. ***European Child & Adolescent Psychiatry,*** vol 28, 165–175.

Booker, J., Capriola, N., Dunsmore, J., Greene, R & Ollendick, T (2018). Change in Maternal Stress for Families in Treatment for their Children with Oppositional Defiant Disorder**.** ***Journal of Child and Family Studies***, vol 27, 2552–2561.

Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence of students.Curriculum review, . ***Journal of Teacher Education***.4(3), 15 –21.

Borba, M. (2008). ***Membangun Kecerdasan Moral***. Jakarta: Gramedia Pustaka.

Burke, J., Loeber, R. & Birmaher, B. (2016). Oppositional defiant disorder and conduct disorder:a review of the past 10 years, part II. ***Journal of the American Academy. Child and Adolescent Psychiatry,*** 41(11), 1275-129

Chen, Y., Hsiao, R., Chou, W & Yen, C (2020). Adolescent–Parent Agreement on Callous–Unemotional Traits in Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. International Journal of ***Environmental Research and Public Health***, 17, 38-88.

Christophersen, E. & VanScoyoc, S. (2015). Moral intelligence and its relationship to Oppositional defiant disorder. ***Journal of Abnormal Psychology***, 131(2) 83-95.

Chua, T & Lachlan, E (2020). Developing the moral intelligence of children. ***National Institute of Education*** (Singapore).

Coles, R., (2010). Handing one Another Along: Literature and Social

Corzo, J & Castañeda, Y (2017). Promoting Respect as a Human Value in a Public School***. International Education Studies***; 10 (12), 101-124.

Cureton, A (2016). The Relevance of Moral Intelligence in Educational Processes***. Journal of Contemporary Research in Business***, 8, (9).

Curtis, D., Elkins, S ., Miller, S & Elizabeth, B (2017). Oppositional Defiant Disorder. In Kapalka, G. M., Disruptive Disorders and Behaviors***: A Concise Guide to Psychological, Pharmacological and Integrative Treatments***. New York. 99-119.

Danesh, P (2020). Screening and measurements for Oppositional Defiant. ***Citizen Science Reviews***. 15 (6), 74-91.

Demmer, D., Hooley, M., Sheen, J., Gillivray, J & Lum, J (2017). Sex Differences in the Prevalence of Oppositional Defiant Disorder During Middle Childhood: a Meta-Analysis. ***Journal of Abnormal Child Psychology***,vol 45, 313–325.

Ding, W., Meza, J., Lin, X., He, T & Chen, H (2020). Oppositional Defiant Disorder Symptoms and Children's Feelings of Happiness and Depression: ***Mediating Roles of Interpersonal Relationships Child Indicators Research*** vol 13, 215–235.

Ezpeleta, L., Navarro, J., Penelo, E & Maria, J (2019). First incidence, age of onset outcomes and risk factors of onset of DSM-5 oppositional defiant disorder: a cohort study of Spanish children from ages 3 - 9. ***Citizen Science Reviews, European Child & Adolescent Psychiatry***, 20(2), 1-8.

Fakhraei, A., Shiroodaghaei, E & Zarei, E (2020). Therapy on Executive Functions and Parent-Child Interaction in Children with Oppositional Defiant Disorder. ***Quarterly Journal of Child Mental Health***. 7(2), 79-95.

Farazmand, M & Aghapour, M (2020). Effectiveness of Cognitive Emotional Training on Psychological Capitals in the Students with Oppositional Defiant Disorder. ***Social Behavior Research & Health***, vol 39, 401–422.

Fengyan & Hong (2012). Sympathetic arousal in children with oppositional defiant disorder and its relation to emotional dysregulation. Institute of Clinical Physiology, ***National Research Council of Italy, (CNR), Via Moruzzi,*** vol 32, 341–350.

Futamura, A (2018). Predictors of Partial Hospital Readmission for Young Children with Oppositional Defiant Disorder. ***Child Psychiatry & Human Development*** vol 49, 505–511.

Gardner, H (2005). Multiple intelligences after twenty years. ***Paper presented at the American Educational Research***, Association, Chicago, Illinois.

Ghosh, A., Ray, A & Basu, A (2020). Oppositional defiant disorder: ***current insight. Psychology Research and Behavior Management***, Doctor of Education. College of Professional Studies Northeastern University

Gilbert, P (2018). The origins and nature of compassion focused therapy. ***British Journal of Clinical Psychology***, 53, 6–41.

Girolametto, L., Hoaken, L., & Van Lieshout, R. (2019). Effect of play therapy on behavioral problems of maladjusted preschool children. ***Journal of the American Academy. Child and Adolescent Psychiatry***, 6(1), 37-42.

Goldfreid, M & Merbaum, M (2017). Behavior Change Through Self-Control Rinehart, Holt Rinehart and Winston, New York.

Gomez, R & Vasilis, S (2018). Maternal ratings of ODD symptoms: Subtypes versus severity in a general community sample of children. ***Comprehensive Psychiatry*** 81 , 81–90.

Grimmett, M., Dunbar, A., Williams, T& Miller, J (2016). The Process and Implications of Diagnosing Oppositional Defiant Disorder in African American Males. ***The Professional Counselor***, 6(2), 147–160.

Groth, M., Dorten, A., Detering, K & Hellmann, A (2019). Efficacy of an Individualized Computer-Assisted Social Competence Training Program for Children With Oppositional Defiant Disorders/Conduct Disorders. Frontiers in Psychiatry, psychometric criteria and clinical application. ***Klin Diagnostik Eval***,1,378–94.

Guiab, M. R., Andaya, O. J. F., Sario, M. L. P., Ganal, N. N., Palting, J. D., & Reyes Jr, V. F. (2015). Moral intelligence of faculty and prospective teacher graduates of Pnu North Luzon: Basis for the development of a framework for a values training program for pre-service teachers. ***The Normal Lights***, *9*(1),93-118.

Hardi Prasetiawan & Muya Barida (2018).The Profile of Adolescent' Moral Intelligence and Practical Solution to Its Improvement Efforts. SHS Web of Conferences 42, 00121 , University Ahmad Dahlan, Yogyakarta, ***https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200121, 1-6.***

He, T., Li, L., Gu, D., Tan, Y& Wang, Y (2020). Parental depression and conduct problems among Chinese migrant children with oppositional defiant disorder symptoms: Testing moderated mediation model. ***Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology***, 21(6), 405-419.

Heller, R (2018). Teacher Descriptions of ODD and Bully-Victim Behavior Among Middle School Male Students. ***Ph.D Degree***, Walden University.

Hesari, N (2019). The Effect of Social Skills Training on Subjective Well-being, Alexithymia, and Social Competence in Children with Oppositional Defiant Disorder. ***Quarterly Journal of Child Mental Health***, 6(3), 138-148.

Jamshidi, H & Pourteimour, S (2020). Investigating the relationship between Moral Intelligence and clinical belongingness with clinical self-efficacy in nursing students of urmia nursing and midwifery faculty in 2019. ***Nursing and Midwifery Jouranl***, 18(4), 1-12.

Jantiene, S ., Rijn,S ., Wied, M & Goozen, S (2017). Boys with Oppositional Defiant Disorder/Conduct Disorder Show Impaired Adaptation During Stress: An Executive Functioning Study. ***Child Psychiatry Hum Dev***, , DOI 10.1007/s10578-017-0749-5.

Jezior, L (2018). Oppositional Defiant Disorder: Meta-Analysis, Predictive Validity, and Mediation of Psychopathology Outcomes. ***Ph.D Degree***, University of California, Los Angeles.

Jones, A., Rees, C & Kane, R (2015). Self-Compassion, Emotion Regulation and Stress among Australian Psychologists: Testing an Emotion Regulation Model of Self-Compassion Using Structural Equation Modeling. ***Journal of Health Care Chaplaincy***. (20) 95–108.

Kaiser, C.H (2017). Behavior Problems of Preschool Children from. Low-Income Families: Reviews of the Literature. (SBRH). 4(1), 497-505.

Kathryn, D (2020). Examining Oppositional Defiant Disorder: etiology, diagnosis, treatment, and school-based interventions. ***Ph.D Degree***, California School of Education, Alliant International University, San Diego.

Katzmann, J., Dorten, A ., &Manfred, D (2018). Social skills training and play group intervention for children with oppositional-defiant disorders/conduct disorder: Mediating mechanisms in a head-to-head comparison**.** ***Journal For Education And Science Publications (MECSJ)***. 135(1), 784-798.

Kersten, L., Prätzlich1, M., Mannstadt, C & Oldenhof , H (2016). Training programme for children with oppositional defiant and conduct disorders: ***study protocol for a clusterr and omised controlled trial. Child and Adolescent Psychiatry***, 11(3), 51-63.

Keung, H. (2019). Moral Development and Moral Education: An Integrated Approach, ***Journal of psychology***, vol 24, No2, 294- 325.

Khosravani, M & Khosravani, M (2019). The relationship between moral intelligence and organizational commitment of nurses. ***Empirical Ethics***, 15(3) 126–131.

Labib, W (2020). The effectiveness of a counseling program based on existential therapy for the development of moral Intelligence and forgiveness among a sample of orphaned students in qura. ***Journal of Studies in Social Work and Humanities***, 30 (4), 1816-1838.

Lahey, B., Loeber, R., Hart, E, & Zhang Q. (2017). Four-year longitudinal study of conduct disorder in boys: patterns and predictors of persistence. ***J Abnorm Psych*ology**, 104,83- 93.

Lavigne, J., LeBailly, S., Gouze, K., Pochyly, J & Binns, H (2018). Treating Oppositional Defiant Disorder in Primary Care: A Comparison of Three Models. ***Journal of Pediatric Psychology*** 33(5). 449–461.

Lin, X., Liu, X., Zhou, Q., Zhou, N & Li, Y(2018). Family and Individual Risk and Protective Factors of Depression among Chinese Migrant Children with Oppositional Defiant Disorder Symptoms. ***Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology***, 19(3), 307-431.

Lynn, V (2018). profile patterns of oppositional defiant disorder symptoms in children. ***MASTER thesis***. Fordham University, New York.

Mahmoudirad, G., Khoshbakht, H., Sharifzadeh, G & Izadpanah, A (2020). Relationship between Moral Intelligence and Psychological Safety among Emergency and Intensive Care Unit Nurses. ***Health, Spirituality and Medical Ethics*** . 7(1), 2-8.

Manti, F., Giovannone, F & Sogos, C (2019). Parental Stress of Preschool ChildrenWith Generalized Anxiety or Oppositional Defiant Disorder. ***Frontiers in Pediatrics*** . 7 (415), 1-7.

Martinez, A & Powers, W (2019). Student Respect for a Teacher: Measurement and Relationships to Teacher Credibility and Classroom Behavior Perceptions. Human Communication. ***A Publication of the Pacific and Asian Communication Association***. (10) 2,. 145 –155.

Matthew, N., Alan, K., Eva, H.& Ronald, K. (2017). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder. results from the national comorbidity survey replication, ***Journal of Child Psychology and Psychiatry***. 48(7), 703-713.

Mccullough, K & Mand, L (2009). Religion, Self-regulation, and Self-Control: Associations, Explanations, and Implications, ***Journal of Psychological Bulletin***, 135(1), 69-93.

Milne, J (2015). The Influence of Mother and Father Emotion Socialization of Angry Temperament on Children's Oppositional Defiant Behaviors. ***Ph.D degree***, University of California, Davis, USA.

Moreno, E. E. & DelRío, M. P. (2018). Prevalence, symptoms and distribution of oppositional defiant disorder. ***Psicothema***., 23(2),215-20.

Muratori, P., Conversano, C., Levantini, V ., Masi, G & Gemignani, A (2020). Exploring the Efficacy of a Mindfulness Program for Boys With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder. ***Journal of Attention Disorders***, 1-10.

Naqashzadeh, M., Sabahizadeh, M (2016). The Effect of Training Moral Intelligence program Components on the Social Interaction of Female Junior High School Students. ***Academic Journal of Psychological Studies***, Vol. 5, Issue 2, 152-158.

Narvaez,T., Eisenberg, N& Guthrie, k (2019). Moral intelligence and its relationship With the school Accordance Among the sixth grade students: ***Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology***, 29(4), 74-96.

Nixon, M (2016). Aaron Feuerstein: A case study in moral intelligence. ***A paper presented to the proceedings of Asbbs Annual Conference***: Las Vegas. 21(1), 478- 492.

Ogurlu, U & Sarıçam, H (2018). Bullying, Forgiveness and Submissive Behaviors in Gifted Students. ***Journal of Child and Family Studies,*** 27(9),2833-2843.

Olayiwala & Ajayi (2015). Dimensions of Oppositional Defiant Disorder in Young Children: Model Comparisons, Gender and Longitudinal Invariance. ***Journal of Abnormal Child Psychology*** vol 43, 423–439.

Ozturk, H ., Saylıgil, O& Yıldız, Z (2019). New concept in clinical care: ***proposal of a moral intelligence scale*** . ***Acta Bioethica*** , 25 (2): 265-281.

Paton, M (2018). Addressing respect in elementary school children. degree of Reflection Random House Trade Paperbacks. ***degree of Doctor of Education***, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts, USA.

Penelo, E., de la Osa, A., Navarro, J., Trepat, E & Domènech, J (2018). Oppositional Defi ant Disorder dimensions and aggression:***The moderating role of hostile bias and sex. Psicothema***, 30(3), 264-269.

Peterson, C & Seligman, M (2016). ***Character strengths and virtues: A handbook and classification***. Oxford University Press.

Phillips, R (2016). Preventing and Predicting Oppositional Defiant Disorder. ***Ph.D degree***, University of Exeter. United Kingdom.

Prout, T., Chacko, A & Spigelman, A (2018). Bridging the Divide Between Psychodynamic and Behavioral Approaches for Children with Oppositional Defiant Disorder. ***Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy***, 17(4), 364-377.

Reza, M., almanian, M., Hooshyari, Z & hakiba, A (2020). Lifetime prevalence, sociodemographic predictors, and comorbidities of oppositional defiant disorder: ***the National Epidemiology of Iranian Child and Adolescent Psychiatric disorders (IRCAP). Braz J Psychiatry.*** ,42(2), 162-167.

Rissanen, V., Gullickson, T& Hortiz.N (2018) . Moral intelligence in the schools, ***Journal for the Education of the Gifted***.Vol.30.No.1 , pp29- 67

Rockhill, C., Collett, B., McClellan, J., & Speltz, M. (2019). Oppositional defiant disorder. In J. Luby (Ed.), ***Handbook of preschool mental health***: Development, disorders and treatment (pp. 80-115). New York: Guilford Press.

Rubin , R & Ballow ,B (2019) : Development, reliability, and validity of the children,,s aggression scale-parent version. ***J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*** 41, 245-252.

Rupp, C (2020). Identifying parenting practices important in the development of oppositional defiant behavior in an urban. ***MASTER Degree***, TULANE University. USA.

Saleh, K (2018). *Moral Intelligence and its Role in Formulating Children Characters.* ***Journal For Education And Science Publications (MECSJ)***, 301-313.

Schulaka, C (2013). 10 Questions: Doug lennick on moral intelligence and the value of behavioral advice. ***Journal of Financial planning***, 26(5), 12-17.

Snoek, H. & Goozen, S. (2018). Serotonergic functioning in children with oppositional defiant disorder: ***a sumatriptan challenge study***. ***Biological Psychiatry***, 51(4), 319-25.

Tanner,C.& Christen,M. (2014). Moral Intelligence –A Framework for Understanding Moral Competences. ***Empirically Informed Ethics: Morality between Facts and Norms***. 32, 5-7.

Tee, T. & Crawford, L (2010). Developing the moral intelligence of children. Singapore***: National Institute of education***, 41- 46.

Toprak & Karakus (2018). Executive Function Features in Drug-naive Children with Oppositional Defiant Disorder**.** ***Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology***, 20(3), 311-428.

Torain, A (2018). Ethical decision making: an examination of the impact of Emotional Intelligence and moral reasoning on school leaders. ***PhD*** of Educational, Dover, Delaware. USA.

Tracy, A (2018). The Effect of Child-Centered Play Therapy on the Self-Efficacy in Peer Relations among Students with Oppositional Defiant Disorder Symptoms. ***Quarterly Journal of Child Mental Health***, (4) 3, 49-59.

Vetter, C., Lea, L., Buse, J & Michael, N (2019). Altered brain morphology in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without comorbid conduct disorder/oppositional defiant disorder. doi: ***http://dx.doi.org/10.1101/553552***

Wang, C., Liu, C., Xu, G., Lv, T., Zhang, Y. & Ning, Q (2016). Association of tryptophan hydroxylase‐2 polymorphisms with oppositional defiant disorder in a Chinese Han population. Behavioral and Brain Functions, ***DOI 10.1186/s12993-016-0113-0***

World Health Organization (2016). ***International statistical classification of diseases and related health problems,*** 10th Revision, 2nd Ed., Geneva, WHO Library.