فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي لتنمية الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه

لقاء عاطف رمضان الزرو

باحثة ماجستير -كلية التربية - جامعة بورسعيد

إشراف

أ.د/ هشام إبراهـــيم النـرش

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية - جامعة بورسعيد

د/ هبة إبراهيم محمد على الناغى

مدرس علم النفـس التربوى

كلية التربية جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث : ٢٠١٩/٧/٣٠م

تاريخ قبول البحث : ٢٠١٩/٨/١٢م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلي الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبى قائم على الذكاء الأخلاقى لتنمية الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، حيث بلغت عينة الدراسة (٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة من الفئة العمرية (٦:١٠) سنوات، بإدارة التربية والتعليم في محافظة بورسعيد بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد، وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس نقص الانتباه وفرط الحركة (إعداد:عبد الرقيب البحيرى ،٢٠١٨)، مقياس الاندماج المدرسى (إعداد الباحثة)، البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى(إعداد الباحثة)، وقد أسفرت الدراسة الحالية عن النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية الأربعة، وهذا الفرق لصالح القياس البعدى، مما يشير إلي فاعلية البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى لتنمية الاندماج المدرسى بأبعاده الأربعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

الكلمات المفتاحية : اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، الاندماج المدرسي، الذكاء الأخلاقي

ABSTRACT

The present study aimed to finding out the effectiveness of a training program based on the moral intelligence to develop the School Engagement among primary school students with Attention Deficit with Hyperactivity Disorder. The study sample consisted of (5) students (males and females) of primary stage with Attention Deficit with Hyperactiviyu Disorder(ADHD) their age (6:10), the Department of Education in Port Said governorate in primary schools, The study used the following tools: Attention Deficit with Hyperactivity Disorders test : prepared by Abdul Elrakeb El Behairy,2018), School Engagement scale (the researcher), the training program based on intelligence, moral (the researcher), The results of the present study are as follows: There are statistically significant differences between the average grade of the experimental group members in the tribal and post-secondary scales on the school engagement scale and its four sub-dimensions. This difference is in favor of the dimension measurement, which indicates the effectiveness of the training program based on moral intelligence to develop the school integration In the four dimensions.

KEY WORDS: **Attention Deficit with Hyperactivity Disorder (ADHD), School Engagement, Moral Intelligence.**

مقدمة

يعد الانتباه من العمليات العقلية المهمة فى حياة الفرد والتى تمكنه من الاتصال بالبيئة المحيطة به واختيار المنبهات الحسية المختلفة والاستجابة لها بصورة تجعلة يتكيف ويتوافق معها.

ويشير سترو (Stroh(1980 إلي أن الانتباه عملية عقلية نمائية ولهذا يلاحظ على بعض الاطفال الذين يعانون من اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة أنهم غير قادرين على الاستقرار أو التركيز لفترات طويلة من الزمن وغير قادرين على إنهاء مايطلب منهم ،فهم اندفاعيون فى تصرفاتهم ويتحركون حركات مفرطة دون هدف واضح وكل ذلك يؤدى إلي تطور علاقة غير سوية بين الطفل ووالديه وبينه وبين معلميه وبينه وبين زملاؤه فى الفصول الدراسية وهذه العلاقة تزيد من حدة المشاكل السلوكية لهذا الطفل(فى :سميرة عبد الوهاب،٢٠١٢، ص٢).

كما أشار عماد مخيمر (١٩٩٥) ووينير وماك (Wiener and Mak(2009 إلي أن كثيراً ماينتج عن اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة تدهور فى عدد من جوانب شخصية الأطفال كالمستويات الفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية ،الطفل ذو فرط النشاط لديه نوع من التوتر والاندفاعية والأعتداء على حقوق الآخرين وعدم القدرة على التوافق معهم والسخط على الذات وتبلد العواطف والشعور بعدم جدوى الحياه ، ممايؤثر عليه فى بناء علاقات اجتماعية إيجابية سواء داخل الأسرة أو المدرسة.

وهذا الأمر بدوره يؤثر على أداء التلاميذ للمهارات الاجتماعية اللازمة للاندماج مع الآخرين سواء مع أقرانهم داخل المدرسة أو إندماجهم داخل الأسرة، ويوضح باركلى (Barkley(1998 أن هؤلاء الأطفال من ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة ليس لديهم نقص فى المهارات الاجتماعية بقدر مالديهم نقص فى أدء هذه المهارات ويمكن تدريبهم وتدريسهم هذه المهارات حتى الإتقان.

ويعرف الاندماج المدرسى من خلال مدى مشاركة واهتمام التلميذ الفعلى ، وأن يتحلى التلميذ بالسلوكيات الأتية: المثابرة والجهد والانتباه والدافع وقيم التعلم الإيجابية والحماس والسعى وراء النجاح والإنجاز، وبالتإلي فإن سعى التلميذ الدائم إلي المشاركة فى الأنشطة داخل وخارج الفصول المدرسية تؤدى إلي النجاح فى عملية التعلم واكتساب إستجابات عاطفية إيجابية تجاه المدرسة والعملية التعليمية (Finn,1993,p.15).

ويذكر جيميرسون وكامبوس وجريف (Jimerson,Campos and Greif(2003 أن الاندماج المدرسى له ثلاث أبعاد وهى البعد العاطفى أو الوجدانى الذى يتمثل فى مشاعر الطلاب تجاه المدرسة والأقران، والبعد السلوكى الذى يتضمن أداء التلاميذ ومشاركتهم فى الأنشطة اللامنهجية مثل الرياضة وأيضاً انجازاتهم للواجبات المدرسية والحصول على درجات عالية فى الإختبارات التحصيلية، أما البعد

المعرفى يتضمن تصورات ومعتقدات التلاميذ المتصلة بالذات والمدرسة والمعلمين والطلاب الآخرين مثل الكفاءة الذاتية والدافع وإداراك رعاية المعلمين لهم وتشجيعهم لتحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم.

وأضاف رومبيرج وليم Rumbeger and Lim(2008) بعد رابع لأبعاد الاندماج المدرسى وهو الاندماج الأكاديمى الذى يمثل مستوى ضرورى أو عتبة لكى يحدث عملية التعلم، ووجود درجات عالية من الاندماج الاجتماعى سيسهل عملية التعلم بصورة أكبر، كما أن الاندماج الاجتماعى يتوسط العلاقة بين الاندماج الأكاديمى وتحقيق الانجاز.

ويشكو الكثير من التربيون وخصوصاً ممن لديهم تعامل مباشر مع تلاميذ المدارس من عدم التزامهم بالأنظمة والتعليمات المدرسية، ويبدو واضحاً فى انتقال الكثير من أنماط السلوك الغير سوية (اللأخلاقية إلي مؤسساتنا التعليمية، فظهر العنف الجماعى، وتفشى الغش فى المدارس، وغياب الإنتماء، وضعف الولاء عند التلاميذ لمؤسساتهم التعليمية، وكثيراً مانسمع عن تطاول التلاميذ على مدرسيهم بالسب والتحقير، وأحياناً بالإيذاء الجسدى، فالملاحظ لسلوكيات أغلب التلاميذ فى المدارس والمؤسسات التعليمية يستنتج أن التلاميذ لايلتزمون كثيراً بالقواعد الأخلاقية، والتى من شأنها مساعدتهم على التكيف(عبد اللطيف المومنى،٢٠١٥،ص١٩).

وأجرت كلٌ من عفراء العبيدى وسهام الانصارى(٢٠١١) دراسة هدفت للكشف عن الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالتوافق المدرسى لدى تلاميذ الصف السادس بمدينة بغداد وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقى والتوافق الدراسى مع البيئة والمجتمع ،وأكدت هذه الدراسة أن الذكاءالأخلاقى عاملاً مهماً فى تنمية قدرة الفرد على التوافق المدرسى مع البيئة والمجتمع، وهو بمثابة الرقيب على سلوكياته حتى لايطلق العنان لنفسه نحو التخريب والعدوان ويتعدى على قوانين المجتمع.

و الذكاء الأخلاقى هو القدرة على فهم الصواب والخطأ، وهذا يتطلب قناعات أخلاقية قوية بحيث يتصرف الفرد بموجبها، ولتوافر هذه القدرة لدى الفرد لابد من وجود خصائص حياتية مثل الاحساس بألم الآخرين وضبط الذات تجاه الفعل السئ والإصغاء بإنفتاح قبل إصدار الحكم والرأى ، والتفاعل العاطفى ومقاومة الظلم والتعامل مع الآخرين على أساس المودة والاحترام(Borba,2001,p.4).

والذكاء الأخلاقى يمكن التدرب عليه وتنميته، فهو يعد الفرد إلي التعامل مع المنطق الأخلاقى المعقد، بعدما يتشرب القدرات المعرفية المناسبة فى حال ظهور أثار العادات الأخلاقية كضبط النفس والاحترام وغيرها، وتعلم الذكاء الأخلاقى يجعل الأطفال أكثر نشاطا ودافعية للتعلم، وتعزيز تعلم المهارات والعادات والقيم الثقافية، وتطوير القدرات المعرفية والاجتماعية يصبح جزءاً من المخزون الأخلاقى الذى يساعده على التفاعل مع الآخرين(موفق بشارة،٢٠١٣،ص٤٠٤).

وذكر كلاركين Clarken(2009) أن خطة بوربا القائمة على تعليم الأطفال المكونات السبعة للذكاء الأخلاقى يمكن أن تحقق بسهولة فى المدارس والفصول الدراسية بحيث نعلم الأطفال كيفية

مواجهة القلق وتعزيز الوعى لديهم وزيادة الحساسية بمشاعر الآخرين وتطوير الضمير لديهم حيث يعرفون الطريق الصحيح واللائق للتصرف وتعليمهم كيفية ضبط النفس من خلال تنظيم الافكار واتخاذ الإجراءات لوقف الضغوط من الداخل أو الخارج، ويمكن تعليم المعلمين إنشاء سياق للنمو الأخلاقى وتعليم الفضائل من خلال توجيه السلوك وتعزيز الإنظباط الأخلاقى وتشجيع التلاميذ على التحفيز الذاتى والتعامل مع الإغراءات واحترام السلطة داخل الفصول الدراسية وتعليم كيفية مراعاة مشاعر الآخرين والتسامح والتعاطف بتعريفهم مبادئ وقيم هذه المفاهيم.

وبناء على أدبيات البحث التى أشارت إلي أن اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة يعيق التلميذ من الاندماج السوى فى الوسط المدرسى ويعرضة دائما للعديد من المشاكل السلوكية التى تؤدى به إلي الفشل الدراسى مثل دراسة وايس (1983)Weiss ودراسة عبد اللة الرويتع (٢٠٠٢)، وكل ذلك يؤثر بالسلب على تحقيق الاندماج المدرسى بأبعاده(الأكاديمى والاجتماعى والمعرفى والعاطفى) بمفهومه كما ذكره رومبيرجير وليم (2008)Rumberger and Lim، وتشير كل من سحر الخشرمى(٢٠٠٧)، وختام أبو شوارب(٢٠١٣) أن معظم أعراض اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة تظهر بوضوح عند الإتحاق بالمدرسة حيث أن المدرسة تتطلب الإلتزام بقواعد وأنظمة معينة وتتطلب من التلميذ التفاعل مع الآخرين لتحقيق التوافق النفسى والشخصى والاجتماعى، لذلك اختارت الباحثة للدراسة الحالية عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من سن (٦:١٠) أى منذ بداية المدرسة، و أشارت دراسة محاسن خاشقجى(١٩٩٩) و دراسة أحمد قزازة (٢٠٠٥) ودراسة جاربر وسميث (2013)Garber and Smith إن التدريب على مراقبة الذات وضبط الذات يؤدى إلي تحسين الانتباه لدى الأطفال من ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وخلصت الباحثة أنه يمكن تعليم هذه المهارات من خلال التدريب على مكونات الذكاء الأخلاقى كما أشارت إليها بوربا (٢٠٠٣) فى نظريتها عن بناء الذكاء الأخلاقى مثل تعليم الطفل مفهوم الضمير والتعاطف والرقابة الذاتية لتحقيق ذلك، وأكد محمد عبد الهادى (٢٠٠٥) أن الضمير والتعاطف والرقابة الذاتية هى الأحجار الأساسية للذكاء الأخلاقى، لذك تتبنى الباحثة مكونات أربعة فقط من المكونات السبعة للذكاء الأخلاقى وهما : التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام فى بناء البرنامج التدريبى الخاص بالتلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة لتنمية الاندماج المدرسى.

وفى ضوء ما سبق من عرض للدراسات السابقة السابقة تهدف الدراسة الحالية إلي بناء برنامج قائم على الذكاء الأخلاقى لتنمية الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وستتناول الباحثة عرض متغيرات الدراسة الحالية مدعمة بالدراسات السابقة.

الاطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: اضطراب صعوبات الانتباه Attention Deficit Disorders

تشير الرابطة الأمريكية للطب النفس American Psychiatric Association(2000,p.120) إلي أن اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة هو عدم القدرة على الانتباه والاندفاعية وهذه الأعراض تظهر قبل سن السبع سنوات ونتيجه لذلك لا يستطيع الطفل إكمال النشاط بنجاح والإنتقال من نشاط إلي أخر دون اتمامه وتستمر هذه الأعراض لمده ستة شهور على الأقل وتستمر فى مكانين على الأقل (البيت والمدرسة)، ولايحدث الاضطراب نتيجة الإصابة بأى اضطرابات نفسية أو عقلية أخرى، كما أوضح كوفمان Kauffman(2005) أن معظم تعريفات اضطراب صعوبات الانتباه المصحوبة بفرط الحركة أشارت أنه اضطراب يحدث فى القدرة على الانتباه والنشاط، حيث يظهر هذا الاضطراب فى مراحل عمرية مبكرة أى قبل سن ٧ أو ٨ سنوات، ولهذا الاضطراب علاقة بكل من المهارات الأكاديمية والاجتماعية وكثيراً ما يكون مصحوب باضطرابات أخرى، وأشار رمضان حسين(٢٠١٥،ص٨٧) أن اضطراب صعوبات الانتباه هو ضعف قدرة التلميذ على تركيز الانتباه أثناء ممارسة الأنشطة المدرسية اليومية.

ووفقاً للدليل التشخيصى والإحصائى الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5-TM (2013,pp.31-34) فإن هناك ثلاث أنماط من هذا الاضطراب يتم تصنيفهم على أساس الأعراض المسيطرة ويمكن تصنيفهم كالتإلي:

١ – النمط الذى يسود عليه عدم الانتباه : وهو عباره عن هيمنة سلوك عدم الانتباه على الطفل بشكل اكبر من سلوك الحركة المفرطة والإندفاع

٢ – النمط الذى تسود فيه الحركة المفرطة : وهو عباره عن هيمنة سلوك الحركة المفرطه والإندفاع بشكل أكبر من سلوك عدم الانتباه.

٣ – النمط المشترك : وهو عبارة عن تلازم ظهور وهيمنة الأشكال الثلاثة معا أى قصور الانتباه والحركة المفرطة والاندفاعية على سلوك الطفل.

والاستعداد للاصابة بأعراض تشتت الانتباه التى تسبب الضرر تظهر بداية من عمر ٧ سنوات، ومن أجل التشخيص لابد وأن تكون الأعراض التى سبق الحديث عنها موجوده خلال الستة أشهر الماضية (تكرارها على مدى ٦ شهور) وأن تلحق الأذى فى مجالين أو أكثر من المجالات الحياتية كالمدرسة او العمل أو المنزل. تظهر إشارات أو علامات إكلينيكية واضحة تسبب ضرر واضح فى المحيط الاجتماعى المدرسى والعمل، ويستلزم للتشخيص أن تظهر هذه الأعراض مستقلة من دون الارتباط بأعراض اضطراب أخرى كالفصام على سبيل المثال (نسرين النصار، ٢٠١٣، ص٢٥).

وتتمثل أعراض تشتت الانتباه وفقاً للدليل الإحصائى التشخيصى للاضطرابات العقلية DSM_5_TM(2013,P.31-34 كما يلى:-

أ- عدم القدرة على إعارة الانتباه الدقيق للتفاصيل ، يرتكب التلميذ أخطاء دون مبالاة في الواجبات المدرسية أو في العمل، في النشاطات الأخرى(مثلاً إغفال أو تفويت التفاصيل و العمل غير الدقيق) .

ب_ عدم القدرة على تركيز الانتباه عند أداء العمل أو في ممارسة الأنشطة مثلاً صعوبة المحافظة على التركيز خلال المحاضرات، المحادثات أو القراءة المطولة

ج_ عدم الإصغاءعند توجيه الحديث إليه مباشرة ، يبدو عند الحديث إليه كأنه لايسمع.

د_ لا يتبع التعليمات ويخفق فى انهاء واجباته المدرسية و الاعمال الروتينة اليومية فهو يبدأ المهام ولكنه يفقد التركيزويشتت الانتباه بسهولة.

هـ_ عدم القدرة على تنظيم المهام والأنشطة ولديه صعوبة فى إداره المهام المتتابعة فلديه صعوبة فى الحفاظ على الاشياء والمتعلقات الشخصية بانتظام وفوضوى غير قادر علىى الألتزام بالمواعيد المحددة

و_ يتجنب أو يتردد فى الإنخراط فى مهام تتطلب منه جهدا عقليا متواصلا (كالعمل المدرسى أو الواجبات المنزلية)

ى_ كثير النسيان يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجى بالنسبه للاطفال وبالنسبه للمراهقين قد يتشتت بأفكار غير ذات الصلة.

واتفق كلا من كمال سيسالم(٢٠٠١،ص٢١) وشوقى ممادى وعبد الفتاح ابى ميلود(٢٠١٢،ص٣٩) ونسرين النصار(٢٠١٣،ص٢٢-٢٣) على أن هناك عدة أعراض ثانوية مصاحبة لهذا الاضطراب تؤثر سلباً على المسار الدراسي والحياتي للتلميذ نوجزها كما يلى: سوء التوافق ونقص المهارات الإجتماعيه، ضعف التنظيم والفوضوية، انخفاض الدافعية للدراسة والعمل، أحلام اليقظة وشرود الذهن، عدم الثبات الأنفعالي، الجمود السلوكى، ومشكلات عدم التحكم فى السلوك، ضعف الذاكرة والعمليات الإجرائية، الحركات اللاإرادية، الإكتئاب.

تتنوع العوامل والأسباب التى تقف خلف اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة وهذا التنوع يرجع إلي تعقيد عمليات الانتباه وتداخلها مع عمليات معرفية آخرى، ويمكن حصر هذه العوامل فيما يلى:

أ- العوامل البيولوجية والعصبية:

قد يرجع اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلي وجود خلل فى وظائف المخ المسئولة عن الانتباه أو خلل فى التوازن الكميائى للناقلات العصبية ولنظام التنشيط الشبكى لوظائف

المخ ولذلك فإن المعلومات التى تعالجها هذه الشبكة تصبح مشوشة وغير واضحة ومن ثم يحدث اضطراب الانتباه(رائدة جريسات، ٢٠١٠،ص٣٦٥).

ب- عوامل نفسية وانفعالية:

كما وضح دافسيون ونويل (Davison and Neole (1997, p.459 إلي أن العوامل النفسية مثل الضغوط سواء الداخلية والخارجية تؤدى إلي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، كما أن انفصال الوالدين "الطلاق"وانعدام العلاقة بين الطفل والوالدين تؤدى إلي زيادة الاستثارة لديه وعدم الطاعة للأوامر والتعليمات المدرسية وعدم اداء الواجبات المدرسية وجميعها من مظاهر اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

ج- الغذاء :

تناول الطفل لكميات كبيرة من الخضراوات والفواكة الملوثة بالمبيدات الحشرية والطعام المضاف إليه المواد الحافظة والصبغيات تؤدى إلي اصابتهم باضطرابات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، كما أن تناول الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية يؤدى إلي زيادة نشاطه الحركى المفرط (السيد أحمد، فائقة بدر، ١٩٩٩،ص٤٣).

د- العوامل البيئية :

إن الظروف البيئية قد تشجع أو تخفض من مستوى سلوك النشاط الزائد ، حيث يعتقد أن العوامل البيئية تعمل على إثارة الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلي النشاط الزائد، ويذكر كل من ناصر النتيفى(٢٠١٢، ص٢٦)، محمود سعدات(٢٠١٦، ص٣٦) أن الأسباب البيئية لسلوك النشاط الزائد ما يلى: التلوث من خلال التسمم بالرصاص والمواد الكميائية، المدرسة، ومن الممكن أن يستمر هذا النشاط المفرط بسبب التعزيز الاجتماعي الذي يحظي به الطفل في المنزل و المدرسة.

هـ- العوامل الوراثية:

تلعب الوراثة دورا هاما ومؤثرا فى ظهور اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة فقد لوحظ أن اباء واقارب هؤلاء الأطفال كانو يعانون من نفس الاضطراب فى طفولتهم مما يشير إلي احتمال انتقال الجينات الوراثية التى تؤدى إلي ظهور هذا الاضطراب ، ويرجع البعض اسباب هذا الاضطراب إلي اسباب وراثية التى تتمثل فى الاستعداد الوراثى وشذوذ الكروموسومات أو حدوث طفره أو خلل فى بعض الكروموسومات السائده والمتنحية (خالد القاضى ،٢٠١١،ص٢٩).

ويؤثر هذا الاضطراب على الجانب الانفعالي والاجتماعى والأسرى والمعرفى للتلميذ كما يلى:

أ- الجانب الانفعالي: أشارت نسرين النصار(٢٠١٣، ص٢٣) أن الاطفال من ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة لديهم رغبة أن يتعلمو ويتصرفوا مثل الآخرين ولكن فى واقع الأمر لا يعرفون كيف يحققون ذلك فيصابون بالأحباط والاكتئاب وعندما يصبح الاكتئاب مزمنا يصبح الطفل مزاجى ومشغول البال وحزين ويميل إلي الإنسحاب فيصبحون أكثر استفزازا وإزعاجاً فى سلوكهم

فبالتإلي لا يشارك فى النشاطات ويكون لديه صعوبة فى الإتصال ويشعر دائما بالحزن مما ينعكس على أداءه المدرسى الذى يتدهور بدوره .

ب_ الجانب الاجتماعي والأسري: وأوضح رابوبورت (Rapoport(2009,pp.22-53 أن الأطفال ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة لديهم قصور فى المهارات الاجتماعية ونقص الكفاءة الاجتماعية مما يسبب لهم مشكلات متنوعة مع أقرانهم وأسرتهم مثل المضايقة، وعدم الألتزام بإتخاذ الأدوار، والإصرار على تولى زمام الأمور اثناء ألعابهم، أما فى نطاق الأسرة ينزعج الأهل ويظهرون مخاوفهم بشأن العزلة والإنسحاب وأوجة العجز الاجتماعية التى تظهر لديهم فيعبروا عن شعورهم المكبوت فى صورة سلوكيات سلبية بسبب الرفض والنبذ وعدم التقبل من الأصدقاء، وأشارت إلهام خوندنه (٢٠١٣،ص٨١٦) أن تعلم المهارات الاجتماعية يساعد الطفل ذو صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة على التواصل والتفاعل مع الآخرين بطريقة فترتفع تقديره لذاته وقدرته على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية واحاسيسة واحتياجاته ومن ثم تقبل الآخرين له من خلال سلوكيات مقبولو اجتماعياً.

ج- الجانب المعرفى: أوضح كمال سيسالم(٢٠٠١، ص٢٩) أنه نتيجه لتشتت انتباه الاطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب واصابتهم بأحلام اليقظه فإنهم يعانون من صعوبات فى أداء الأعمال والواجبات التى تحتاج إلي التذكر بشكل كبير، فهو يعانى من صعوبة استدعاء وتذكر المعلومات التى قرأها او تعلمها ، وترجع مشكلات الذاكره هذه إلي عدم الانتباه والحركة المفركة واحلام اليقظة التى كان عليها أثناء تلقيه المعلومات، أشارت سميرة عبد الوهاب(٢٠١٢،ص٦) إلي أن اطفال ذوى اضطراب صعوبة الانتباه المصحوب بفرط الحركه يعانون من صعوبات فى تحصيل المهارات المعرفية وانخفاض فى المستوى الدراسى ويهدرون أوقاتهم فى حركات عشوائية عديمة الجدوى ولا يجدون وقتا لتعلم المهارات المعرفية التى تحتاج إلي التركيز والانتباه وينقصهم الدافعية نحو التعلم ويبتعدون عن المهام التى تحتاج إلي تفكير، وغالباً ما تعانى هذه الفئة من مشكلات اكاديمية واضحة مثل صعوبات القراءة والكتابة والتهجى والتعبير الشفهى.

ومن أساليب التدخل العلاجى ما يلى: أ- العلاج الطبى: أن الهدف من العلاج الطبى إعادة التوازن الكميائى فى جسم الفرد المصاب بهذا الاضطراب من أجل زيادة قدرته على التركيز والتقليل من النشاط الزائد والتقليل من مستوى الاندفاعية والعدوانية وتحسن الأداء الأكاديمى والاجتماعى داخل المدرسة وداخل البيت (السيد أحمد وفائقة بدر،٢٠٠٤، ص١١٣)، وبالرغم من فعالية الأدوية المنشطة إلا أنها احيانا لا تكون مناسبة لبعض الأطفال المصابين بهذا الاضطراب وأشار طارق النجار (٢٠٠٥،ص١٣٧) أن لعقار الريتالين كأى منشط له أعراض جانبية مثل انقاص الوزن وحدوث اضطرابات فى النوم والأكل ، وبالرغم من ذلك فإن عدد مستخدمينه يتزايد كل عام.

ب- العلاج السلوكى: أن طرق تعديل السلوك من أكثر الطرق فاعلية فى التعامل مع الأطفال ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة فى المواقف والبيئات المحيطة بيهم بما فيها البيئة المدرسية والأسرية ومن أهم الأستراتيجيات المستخدمة مع هؤلاء الأطفال مايلى :التعزيز- النمذجة - الأقصاء- برامج التحكم الذاتى فى السلوك – التغذية الراجعة (سميرة عبد الوهاب ،٢٠١٢،ص٩)، وأشارت دراسة ريفالتز (2008)Refwaltess إلي فاعلية برنامج سلوكى قائم على ضبط الذات من خلال استخدام استراتيجتى التعزيز التفاضلى وتكلفة الاستجابة فى خفض أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة ،حيث تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طفل من ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وتم تقسيمهم بالتساوى إلي مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، وقد أشارت النتائج إلي وجود أثر ذات دلالة إحصائية ترجع إلي فاعلية البرنامج القائم على تعزيز السلوك الايجابى التفاضلى فى خفض أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

ج- العلاج المعرفى السلوكى: أشارت خولة يحيى (٢٠٠٣ ، ص١٨٣) أن هذا الإسلوب يهدف إلي مساعدة هؤلاء الاطفال على مراقبة سلوكهم وكيفية ضبط وتقييم ذواتهم وتفترض هذه الطريقه أن الطفل الذى يستطيع ضبط نفسه فى ظروف معينة يستطيع تعميم التغيرات التى تطرأ على سلوكه إلي ظروف أخرى بدون تدخل علاجى خارجى التحكم فى هذه التغيرات وضبط سلوكه بناء على ذلك، ومن أهم استرتيجيات العلاج المعرفى السلوكى التى يمكن استخدامها مع الاطفال ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوبة بفرط الحركة مايلى: التدريب على التنظيم، وضبط الذات، وتعزيز الذات وحل المشكلات الشخصية ذاتيا، التقييم الذاتى، التسجيل الذاتى (بطرس حافظ،٢٠١٠، ص٢٦٢).

د- العلاج الأسرى: هو أحد أسايب العلاج البيئى أو الاجتماعى والهدف منه تعديل البيئة الأسرية أو تغييرها أو ضبطها أو نقل المريض إما مؤقتا أو بصفة مستديمة من البيئة الأسرية المضطربة إلى بيئة أسرية سوية خالية من الصراعات والاضطرابات، فيجب توضيح أعراض ومظاهر الاضطراب للأباء والأمهات وإعطاءهم معلومات عن الاضطراب وعن كيفية التعامل مع الطفل، وتدريبهم على كيفية تعديل سلوك الطفل داخل المنزل عن طريق دورات تدريبية أو قراءة الكتب والمنشورات، أو تقديم برامج فردية أو جماعية، وتوجيههم إلي المراكز العلاجية الطبية التربوية ودعمهم نفسياً ومعنوياً لتجاوز المشكلة، كما يجب أيضا على الآباء والأمهات توفير فرص لأطفالهم لبناء صداقات بعيدة عن رفاقهم فى المدرسة حتى يرتفع مفهوم الذات ويكتسبو سلوكيات جديدة من الآخرين ويتحلو بالصبر (حنان العنانى ،٢٠٠٥،ص١٨٦)، وأشارت العديد من الدراسات مثل دراسة حنان عبد الغنى(٢٠٠١) ودراسة سومر Sommer(2007) إلي فاعلية تدريب أوليا أمور هؤلاء الأطفال لزيادة الوعى وكيفية التعامل مع هذا الاضطراب لخفض حدة أعراضة.

هـ- العلاج التربوى: يتضمن العلاج التربوى لهؤلاء الأطفال الكثير من الإعتبارات والمتطلبات التربوية التى تبدأ بإعداد خطة تربوية فردية ، وإعداد البيئة التعليمية المناسبة واستخدام التكنولوجيا الحديثة والعديد من الوسائل التى تساعد على زيادة التركيز والانتباه وتقديم دورات تدريبية للوالدين لمساعدة الطفل وتوضيح المعلومات عن الاضطراب لمساعدتهم على تعديل سلوكياته حتى يتوازن ويتكيف اجتماعيا ونفسيا(إلهام عبد خوندنه، ٢٠١٣،ص٨٢٤)، كما أشار طارق النجار (٢٠٠٥،ص١٤٤) أن على المعلم استخدام استراتيجيات تربوية تعتمد على جذب انتباه الطفل عن طريق الإثاره والتشويق ويجب استخدام المكافأه والتعزيز الإيجابى وتشجيعه على العمل والإنجاز وتحفيزه للنجاح وأن يدعم ثقته بنفسه حتى يساعد نفسه على تعديل سلوكياته.

ثانيا: **الاندماج المدرسى** School Engagement

برز مفهوم الاندماج المدرسى من خلال دراسة المجالات التى تتعلق به كالدافعية والتعلم الذاتى وسلوكيات الطلاب التى تعوق العملية التعليمية(Fredricks and Eccles,2002)، والاندماج يعتبر النموذج النظرى والأساسى لفهم ظاهرة التسرب المدرسى؛ حيث أن الاندماج ضرورة للتخرج من المدرسة وهو يمتلك كافة المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة للإنطلاق فى عالم العمل، والاندماج المدرسى كبناء متعدد الأوجه مفيد لتحديد الأسباب التدريجية لأنقطاع اتصال التلميذ بالمدرسة(Appleton, Christenson and Furlong ,2008, p.369).

والاندماج المدرسى هو مستوى المشاركة والاهتمام الفعلى الذى يظهره التلميذ فى المدرسة حيث يتضمن ذلك المشاركة فى الأعمال المدرسية فيتطلب ذلك الجهد والمثابرة والانتباه، ولابد من توافر تلك السلوكيات لدى التلميذ مثل الدافعية، وقيم التعلم الإيجابية، الحماس، الفخر بالنجاح، وإذا توافر كل ذلك لدى التلميذ فإنه يسعى إلي الإنخراط فى الأنشطة داخل وخارج الفصول الدراسية والتى تؤدى بدورها إلي النجاح وإتمام عملية التعلم، كما أن التلميذ يظهر دائما الفضول والرغبة فى معرفة أكثر وتكوين استجابات عاطفية إيجابية تجاه عملية التعلم وعن المدرسة (Newmann,1992,p.92)، وناقش كل من فريدريك وبلوم وباريس (Fredricks , Blumenfeld, and Paris ,2004, p.62) مفهوم الاندماج المدرسى على أنه مصطلح متعدد الأبعاد والمكونات وذلك من خلال الجمع بين الخطوط والعناصر المنفصلة للعملية التعليمية وهى الدافع والإنتماء والمناخ المدرسى ، وتم دراسة إمكانية التفاعل بين هذه العناصر،وتوصلو إلي تعريف الاندماج المدرسى على أنه " ردود الفعل السلوكية والتى تتضمن المشاركة فى المدرسة، وردود الفعل العاطفية والتى تتمثل فى السلبية والايجابية نحو المعلمين وزملاء الدراسة والأكاديمين والمدرسة، وردود الفعل المعرفية التى تتمثل فى استثمار الجهد".

واستنتجت الباحثة التعريف الإجرائى للاندماج المدرسى بأنه قدرة التلميذ على التفاعل والمشاركة النشطة مع زملائه ومعلميه وأعضاء هيئة التدريس الذى يتعامل معهم سواء داخل الصف الدراسى أو خارجه، والحرص على وجود روح التعاون والنشاط وبذل الجهد للإنتهاء من الأعمال المدرسية، واستثمار كافة المهارات العقلية والإلتزام بقواعد السلوك الجيد لتكوين علاقات إيجابية والحصول على أفضل نتائج للعملية التعليمية .

وهناك العديد من الأراء والنماذج المفسرة لمفهوم الاندماج المدرسى وذلك يرجع إلي الأختلافات الواضحة والتباينات الكثيرة حول تعريف الاندماج المدرسى ومن هذه النماذج: النموذج المبتدئ فى تعريف مفهوم الاندماج المدرسى، نموذج تحديد هوية الانماج المدرسى، نموذج الاحتياج النفسى، النموذج الحديث للاندماج المدرسى، ولعل أحدث النماذج هو النموذج الحديث للإندماج المدرسى Newer Models of School Engagement وهو نموذج سينسلير وكريستنسون وثورلو Sinclair, Christenson and Thurlow(2005)الذى يقسم الاندماج المدرسى إلي أربعة أبعاد يتكررون باستمرار ويظهرون فى كل النماذج ويتوافقوا مع الاندماج السلوكى والعاطفى فى نموذج تحديد الهوية للإندماج المدرسى ، يشمل هذا النموذج الأبعاد المتمثلة فى (الاندماج الأكاديمى، الاندماج الاجتماعى، الاندماج المعرفى ، الاندماج العاطفى)، حيث تم إضافة مكون جديد لمكونات الاندماج المدرسى وهو الاندماج الأكاديمى والذى يشمل على الوقت المستغرق فى أداء المهمة والإنتهاء من الواجبات المدرسية ومحصلة العملية التعليمية على الأختبارات التحصيلية وكل ذلك مؤشرات للتنبؤ بالاندماج الأكاديمى، واتفقت العديد من الدراسات فى السنوات الأخيرة على ما سبق عرضه من وجود أربعة أبعاد أو أكثر للاندماج المدرسى ومن هذه الدراسات دراسة Appleton, Christenson, Kim ,Reschly(2006) ودراسة Darr, Ferral and Stephanou(2008) و دراسة Fredricks, Blumenfeld and Paris(2004) ودراسة Jimerson, Campos and Greif(2003) ودراسة Luckner, Englund, Coffey and Nuno(2006) ودراسة Rumberger and Lim(2008).

وستتبنى الباحثة فى الدراسة الحالية النموذج الحديث للإندماج المدرسى بأبعادة الأربعة (الأكاديمى والاجتماعى والمعرفى والعاطفى)، حيث تبين الباحثة أن هذا النموذج يشمل جميع سلوكيات التلميذ التى يمكن من خلال ملاحظتها التنبؤ بتحقيق الاندماج المدرسى ، واستنجت الباحثة من العرض السابق للنماذج المفسرة لمفهوم الاندماج المدرسى أن الأبعاد الأربعة الأكاديمى والاجتماعى(السلوكى) والمعرفى و العاطفى للاندماج المدرسى فى حلقة متصلة يؤثر كل منهم على الأخر فى تحقيقه وإضافة البعد الرابع وهو الاندماج الأكاديمى هو عنصر هام فالاندماج لا يعنى فقط التفاعل والمشاركة من أجل تحقيق متطلبات العملية التعليمية من الجانب السلوكى أو العاطفى فقط أو الاجتماعى دون تحقيق الإنجاز الأكاديمى الذى هو حجر الأساس لتحقيق الأبعاد الأخرى.

وبمراجعة أدبيات البحث التى تناولت الاندماج المدرسى اتضح أن المفاهيم والتعريفات تختلف وفقا للباحثين والنظريات المفسرة للاندماج المدرسى، ولكن من الواضح أن هناك اتفاق عام حول البناء المتعدد للإندماج المدرسى حيث أكدت معظم أدبيات البحث مثل دراسة Finn(1989) ودراسة Fridricks,Blumenfeld and Paris(2004) ودراسة Christenson,Reschly and Wylie(2012) أن هناك ثلاث مكونات للإندماج المدرسى وهى (الاندماج السلوكى ، والعاطفى ، المعرفى).

وطبقا للنموذج الحديث للاندماج المدرسى Christenson and Sinclair Thurlow(2005) أشار رومبيرجر ولايم Rumberger and Lim(2008) وكريستينسون وريتشلى وويلى Christenson,Reschly and Wylie(2012,pp.102-103) إلي أن الأبعاد الأربعة للاندماج المدرسى هى:

١-الاندماج الأكاديمى : ويشير إلي السلوكيات التى تتصل مباشرة بعملية التعلم مثل (الانتباه والإنتهاء من الأعمال المدرسية داخل الصف أو المنزل ، وزيادة التعلم من خلال الأنشطة الأكاديمي اللامنهجية) والحد الادني من الاندماج الاكاديمي يعتبر مستوى ضرورى لكى تحدث عملية التعلم ،وأوضحت دراسة Walker and greene(2009) أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمى من خلال فعالية الذات وتوجيه هدف الإتقان .

٢-الاندماج الاجتماعى : يشير إلي مدى تتبع التلميذ قواعد السلوك الخاصة بالصف المدرسى سواء كانت مكتوبة أو غير مكتوبة مثل (الحضور إلي المدرسة والصف فى الوقت المحدد، التفاعل على نحو مناسب مع المعلمين والأقران ، وعدم القيام بأى سلوكيات معادية للمجتمع مثل الأنسحاب من الأنشطة وتعطيل عمل الطلاب الآخرين) وفى حين وجود درجات عالية من الاندماج الاجتماعى سيسهل ذلك عملية التعلم بصورة أكبر فإنه يتوسط العلاقة بين الاندماج الأكاديمى وتحقيق الإنجاز .

٣- الاندماج المعرفى : وهو بذل الطاقة اللازمة لفهم الافكار المعقدة من أجل تجاوز الحد الأدنى من متطلبات العملية التعليمية ومن السلوكيات التى تدل على الاندماج المعرفى (طرح الأسئلة لتوضيح المفاهيم والأستمرار فى المهام الصعبة ، والقراءة بصورة أوسع فى المواد المتخصصة ، دراسة مصادرالمعلومات بصورة أوسع واستخدام التنظيم الذاتى وغيرها من الأستراتيجيات المعرفية لتوجيه التعلم) ، وتحقيق مستويات عالية من الاندماج المعرفى يسهل عملية التعلم للطلاب فى المواد المعقدة ، ويرى Radoserich , Riddle and Hughes(2008) أن الاندماج المعرفى من الممكن أن يكون ميكانيزم تفسيرى وسطى بين توجهات الأهداف والأداء الأكاديمى ، فالأفراد الذين يتميزون بالاندماج المعرفى يعملون أكثر، مستخدمين استراتيجات ناقدة فى أداء المهمة لاجتيازها بنجاح.

٤-الاندماج العاطفى : يشير إلي الاستجابة العاطفية للطلاب ، وهذه الاستجابة تتضح من خلال مشاعر الطلاب اتجاه المشاركة فى المدرسة كمكان محبب لهم والمشاركة فى مجموعة من الأنشطة التى تحتاج لمتابعة ، والاندماج العاطفى يوفر للطلاب الحافز للمشاركة سلوكيا والمثابرة لتحقيق المساعى المدرسية ، والطلاب المندمجين عاطفيا يشعرون أنهم أعضاء فعالين فى المجتمع المدرسى وأن مدرستهم جزء لا يتجزأ من حياتهم وهذا هو مفهوم (الإنتماء)، والاعتراف بأن المدرسة توفر الأدوات اللازمة للعملية التعليمية وللتفاعل خارج المدرسة أيضا وهذا يشير لمفهوم (القيمة).

ثالثاً : الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence

يعد الذكاء الأخلاقى من الإسهامات البحثية الحديثة فى الفكر المعاصر مما أوجد غموضا وتعقيدا فى تحديد مفهومه، وعرفتة كلٌ من بوربا (Borba(2001,p4 وبوربا (٢٠٠٣،ص١٨) بأنه القابلية على فهم الصواب والخطأ وامتلاك إيمان راسخ بمعتقدات تجعل الفرد يسلك سلوكاً فى الاتجاه الصواب وأن تكون لديك قناعات أخلاقية تجعلك تتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية، وتضم هذه القابلية المدهشة السمات الحياتية الجوهرية كالقدرة على إدراك الألم لدى الآخرين وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والسيطرة على الدوافع والإرضاء المتأخر والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم وقبول الاختلافات والفروق وتقديرها وتمييز الخيارات غير الأخلاقية والوقوف بوجه الظلم ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام.

والذكاء الأخلاقى يشمل مكوناً معرفياً يتمثل فى إدراك معانى الخير والشر، ومكوناً وجدانياً عاطفياً يتمثل فى الاستجابة لمعانى الخير والشر، ومكوناً تطبيقياً يتمثل فى تحويل الصيغ النظرية والاستجابات العاطفية إلي مخرجات سلوكية ذات قيمة أخلاقية سامية (Steinbucher and Prager,2012).

واتفق كل من محمد عبد الهادى (٢٠٠٥،ص٣١٨) ونايفة القطامى (٢٠٠٩،ص٢٢٣) مع تعريف بوربا بحيث أن الذكاء الأخلاقى هو قدرة المتعلم على التمييز بين الصواب والخطأ بعد فهمه واستيعابه، وقد يتطلب ذلك فهم أفكار الآخرين والسيطرة على دوافع الخطأ والألتزام بالقيم الخلقية والنواهى والأوامر ثم يقبل كل الأصوات الصادرة من الآخرين المعبرة عن وجهات نظرهم .

وقامت بوربا(٢٠٠٣) بطرح منظور جديد أطلقت عليه الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence وذلك فى إطار سبع فضائل وهى (التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العداله) وهذه الفضائل هى صفات إنسانية جيدة لكل فرد فى أى مكان وهى تساعد الطفل على مواجهه التحديات والضغوط الأخلاقية التى سيواجهها خلال حياته (Borba,2001,P.3).

ويتكون الذكاء الأخلاقى من فضائل جوهرية سبع، وهى بمثابة فضائل أساسية تعطية الصفات الأخلاقية التى تجعلة يبقى على طريق الصواب وتساعده على التصرف بشكل أخلاقى ، تلك الفضائل

يمكن تعلمها وتدريسها حيث أن تدريس هذه الفضائل فى البيت والمدرسة وفى مجتمعنا هو أفضل تأكيد لدينا بأن أطفالنا سيحيوا حياة أخلاقية نزيهة، وتتمثل الفضائل السبع للذكاء الأخلاقى فى(التمثل العاطفى، الضمير، الرقاية الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة) (ميشيل بوربا ،٢٠٠٣، ص٢٧). وسوف نتناول كل فضيلة منهم بالشرح فيما يلى:

١-التعاطف Empathy

وتعرف بوربا (٢٠٠٣،ص٣٥) التعاطف بأنه القدرة على التماثل مع اهتمامات شخص أخر والشعور بشعوره ، وهذه الفضيلة هى أساس الذكاء الأخلاقى حيث أنها تزيد من وعى الفرد لأفكار وأراء الآخرين وتعزز الميل الأنسانى والسلوك المدنى والأخلاقى، وأشار كل من (Borba(2001؛ Borba(2002) وبوربا (٢٠٠٣) ومحمد عبد الهادى(٢٠٠٣) وأروى الناصر (٢٠٠٩) أن هناك ثلاث خطوات تدريسية لتنشئة هذه الفضيلة الجوهرية لدى الطفل وبناء ذكائه الأخلاقى على النحو التإلي: تعزيز الوعى بالمفردات العاطفية، تعزيز الحساسية لمشاعر الآخرين، تطوير التمثل العاطفى لفائدة شخص اخر.

٢-الضمير Conscience

وأشار كلٌ من بوربا (٢٠٠٣،ص٧٢) ومحمد عبد الهادى (٢٠٠٥،ص ٣٢٤) وعبد اللطيف المومنى(٢٠١٥،ص ١٨) إلي أن الضمير هو الصوت الداخلى القوى الذى يساعد الفرد على أن يميز الصواب من الخطأ ويبقى على الطريق الصحيح ويشعره بوخز الضمير عندما ينحرف عن ذلك الطريق، والضمير هو أساس الأخلاق وجوهر السلوك الأخلاقى، فهو جنباً إلي جنب مع التمثل العاطفى والرقابة الذاتية من أهم احجار الأساس للذكاء الأخلاقى، وأشار كل من بوربا (Borba(2001,p.25 وميشيل بوربا(٢٠٠٣، ص ص٧٥-٥٩) إلي أن هناك ثلاثة خطوات رئيسية لتنشئة الضمير القوى لدى الطفل والأهم فى تطبيق هذه الخطوات هى الأسرة حيث إنها من العوامل المؤثرة فى تعليم الطفل مفهوم الضمير، وتتمثل خطوات بناء الضمير فى الأتى: وضع إطار للنمو الأخلاقى، تعليم الفضائل لتقوية الضمير وتوجيه السلوك، الضبط الأخلاقى لاكتساب القدرة على تمييز الخطأ من الصواب.

٣- الرقابة الذاتية Self- Control

يتفق كلُ من بوربا (٢٠٠٣ ، ص ١١٤)، محمد عبدالهادى (٢٠٠٣)، وأروى الناصر (٢٠٠٩) على أن الرقابة الذاتية هى إعادة توجيه دوافع الفرد وكبح جماح الأندفاع والتفكير قبل العمل بحيث يتصرف بشكل صحيح وقلما يقوم باختيارات طائشة، فهى تساعد الفرد على أن يصبح معتمداً على ذاته لأنه يعرف أن بوسعه السيطرة على أعماله ، كما أنها تحفزه على الكرم والعطف فهى تساعده أن يترك جانبا ما يمكن أن يعطيه الرضا المباشر ويحرك ضميره للقيام بشئ ما لشخص أخر، وتتمثل خطوات بناء الرقابة الذاتية لدى الطفل كما أشارت لها بوربا (Borba(2001؛ Borba(2002) وبوربا(٢٠٠٣) وأروى عبد الناصر(٢٠٠٩) فيما يلى: أن نكون نموذجاً للرقابة

الذاتية ونجعلها من الأسبقيات للطفل، أن نشجع الطفل أن يكون هو المحفز لنفسه، أن نعلم الطفل السيطرة على دوافعه والتفكير قبل العمل.

٤-الاحترام Respect

الاحترام هو الفضيلة التى تفرض القاعدة الذهبية لوجود الذكاء الأخلاقى ، فالاحترام هو الفضيلة التى تقود الطفل لمعاملة الآخرين بالطريقة التى يريد هو أن يعامل بها مما يضع أساساً لردع العنف والظلم والكراهية، فحينما يجعل الطفل الاحترام جزءاً من حياته اليومية فإنه من المحتمل أن يراعى حقوق ومشاعر الآخرين ونتيجة لذلك سوف يبدى احتراماً أكثر لنفسه أيضاً (ميشيل بوربا ،٢٠٠٣،ص ١٦١)، وحدد كلُ من محمد عبد الهادى (٢٠٠٣،ص١٢٥)، بوربا(٢٠٠٣،ص١٦٤-١٧٩) خطوات بناء الاحترام لدى الطفل فيما يلى: نقل معنى الاحترام للطفل من خلال القدوة ليقلد ذلك، تعزيز احترام السلطة وكبح الكلام القبيح، التأكيد على الأخلاق الجيدة واللطافة.

٥ – العطف Kindness

ويشير العطف إلى إبداء الاهتمام بشأن سعادة ومشاعر الآخرين ، ويتتطور هذه الفضيلة سيصبح الطفل أقل أنانية وأكثر عطفا وسوف يفهم إن معاملة الآخرين بشكل عطوف هو الشئ الصواب الذى يجب أن يقوم به ويفكر أكثر بحاجات الآخرين ويبدى الاهتمام ويقوم على مساعدة المحتاجين ويبقى قريباً من الذين اصابهم الأذى (ميشيل بوربا،٢٠٠٣،ص١٩٩)، واتفق كلُ من بوربا(٢٠٠٣، ص٢٠١-٢٠٩) ومحمد عبد الهادى(٢٠٠٥،ص٣٢٩) أن خطوات بناء العطف تتمثل فيما يلى: تعليم الأطفال معنى وقيمة العطف، وضع حدود للتسامح مع القسوة، التشجيع على العطف وتوضيح أثره الإيجابى.

٦ – التسامح Tolerance

التسامح هو فضيلة أخلاقية قوية تساعد الطفل على تقييم الصفات المختلفة لدى الآخرين والأنفتاح إزاء الآفاق الجديدة والمعتقدات المختلفة واحترام الآخرين بغض النظر عن الفروقات فى الجنس أو النوع أو الوضع الاجتماعى أو المظهر أو الحضارة أو المعتقدات أو القدرات ،فهى فضيلة تؤثر فى الطفل من حيث معاملة الآخرين بعطف وفهم، تساعد الطفل على تلاشى الكراهية والعنف والتعصب وتشجع احترام الناس على اساس شخصياتهم (ميشيل بوربا،٢٠٠٣،ص٢٣١)، وتتمثل خطوات بناء التسامح فيما يلى: النمذجة وتمثيل التسامح بالعمل، زرع تقييم الأختلاف، معارضة النماذج السيئة وعدم التهاون مع المحاباه لها (ميشيل بوربا،٢٠٠٣،ص٢٣٥-٢٤٠).

٧- العدل Fairness

العدل هو الفضيلة التى تحثنا على أن نكون متفتحى الذهن ونزيهين بصورة عادلة، فهى تقود الطفل إلي معاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة، حيث يراعى القواعد ويأخذ دوره وينصت بشكل منفتح لكل الأطراف قبل إصدار الحكم، ولأن هذه الفضيلة تزيد من حساسية الطفل الأخلاقية فيكون

لدية الشجاعة أن يبقى قريباً من اللذين لم يعاملوه بشكل عادل ويطالب أن يعامل جميع الناس بشكل متساو بغض النظر عن الجنس والحضارة والوضع الاقتصادى والقدرة والمعتقدات (ميشيل بوربا ، ٢٠٠٣،ص٢٧٨)، وأشار كلٌ من محمد عبد الهادى(٢٠٠٣،ص٢٥٠) وميشيل بوربا(٢٠٠٣،صص٢٤٠-٢٤٧) إلي أن خطوات بناء العدالة تتمثل فيما يلى: معاملة الطفل بعدالة، مساعدة الطفل على تعلم التصرف بعدالة، تعليم الطفل الطريقة للوقوف ضد الظلم وعدم النزاهة.

أشارت العديد من الأدبيات النفسية والتربوية إلي أنه يمكن تعليم الذكاء الأخلاقى فى السنوات الأولى من حياة الطفل لإكسابه العادات الأخلاقية كضبط النفس ، وإبداء الاحترام ، والعدالة ، وتطوير الأحساس الداخلى بمفهومى الصواب والخطأ ، وذلك لمواجهة المؤثرات الخارجية وتوفير بيئة تسودها المناقشات والحوارات التى تخص الموضوعات الأخلاقية ، حيث يتوافر لدى الفرد منظومة قيمية مرجعية لذاته إذا ما أراد التعامل مع الآخرين وهذا بدوره يضمن إيجاد مواطن صالح يقاوم الإغراء والثقافات الخارجية (عبد اللطيف المومنى، ص٢٠)، وأشارت بوربا Borba(2003,p.4) إلي ضرورة تنمية مكونات الذكاء الأخلاقى لدى الفرد طفلا أو مراهقا وذلك للأسباب التالية : تربية شخصية جيدة، تعليم الطفل كيف يشعر ويفكر ويتصرف بطريقة صحيحة ، الذكاء الأخلاقى لا يمنح بل يمكن تعلمه، تعلم المهارات الاجتماعية، خلق مواطن صالح، مقاومة الإغراءات، منع العنف والوحشية، النمو الخلقى عملية مستمرة، الوعى بالسلوك الصحيح والسليم .

وستتبنى الباحثة نظرية بوربا فى بناء الذكاء الأخلاقى لبناء برنامج قائم على أربعة فضائل فقط للذكاء الأخلاقى والتى تسمى بالأحجار الأساسية أو الفضائل السبع المكونة له هى (التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام).

التعقيب على الاطار النظرى والدراسات السابقة:

بناء على تشخيص الدليل الأحصائى الخامس DSM-5 (٢٠١٣) ودراسة سميرة عبد الوهاب (٢٠١٢) ودراسة كمال سيسالم (٢٠٠١) ونسرين نصار (٢٠١٣) ورابوبورت Rappoport(٢٠٠٩) وسحر الخشرمى (٢٠٠٥) أن الأطفال من ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة ADHDيعانون من قصور فى جوانب عديدة فى الجانب الانفعالى والاجتماعى والأسرى والمعرفى كما وذلك بدوره يؤثر سلباً على متطلبات تحقيق الاندماج المدرسى بأبعاده (الأكاديمى والاجتماعى والمعرفى والعاطفى)، وأكد عبد الله رويتع (٢٠٠٢) أن أضطراب ADHD يعيق الطفل من الأندماج السوى فى الوسط المدرسى ويعرضة دائما للعديد من المشاكل السلوكية التى تؤدى به إلى الفشل الدراسى، فكل هذه الخصائص تؤثر بالسلب على طفل ADHD من تحقيق الاندماج المدرسى بأبعاده(الأكاديمى والاجتماعى والمعرفى والعاطفى) بمفهومه كما ذكره رومبيرجير وليم Rumberger and Lim (٢٠٠٨).

أشارت دراسة محاسن خاشقجى(١٩٩٩) ودراسة جاربر وسميث Garber and Smith (٢٠١٣) أنه يمكن تعليم الأطفال من ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة مهارات التحكم بالغضب والضبط الذاتى والتحدث مع الذات والتفكير قبل إصدار أى استجابة وكيفية التعبير عن المشاعر ومهارات الصداقة وتنمية مفهوم الذات وأن هذه المهارات تساعد على تقليل أعراض اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وخلصت الباحثة أنه يمكن تعليم هذة المهارات من خلال التدريب على مكونات الذكاء الأخلاقى كما أشارت إليها ميشيل بوربا (٢٠٠٣) فى نظريتها عن بناء الذكاء الأخلاقى مثل تعليم الطفل مفهوم الضمير والتعاطف والرقابة الذاتية لتحقيق ذلك ، وأكد محمد عبد الهادى (٢٠٠٥) أن الضمير والتعاطف والرقابة الذاتيةهى الأحجار الأساسية للذكاء الأخلاقى، وأشارت دراسة محاسن خاشقجى(١٩٩٩) و دراسة أحمد قزازة (٢٠٠٥) ودراسة ريفوالتز Refwaltess(2008) إن التدريب على مراقبة الذات وضبط الذات يؤدى إلى تحسين الانتباه لدى الأطفال من ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، لذلك تتبنى الباحثة أربعة فضائل فقط من الفضائل السبع للذكاء الأخلاقى وهى: التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام فى بناء البرنامج التدريبى الخاص بالتلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة لتنمية الاندماج المدرسى.

تبنت الباحثة نظرية ميشيل بوربا للذكاء الأخلاقى فى دراستها وذلك بناء على ما أشار إليه كل من بوربا (٢٠٠٣) وعبد اللطيف المومنى (٢٠١٥) وموفق بشارة (٢٠١٣) أن اكتساب الطفل الذكاء الأخلاقى يساعد على تعليمه كيف يشعر ويفكر ويتصرف بصورة صحيحة وذلك سيفيد عينة الدراسة من الأطفال ذوى أضطراب ADHD فى تعليمهم كيف يشعرون ويفكرون ويتصرفون بطريقه صحيحه وهذا الأمر بدوره سينعكس تلقائياً على اندماجهم المدرسى.

تشير كل من سحر الخشرمى(٢٠٠٧)، وختام أبو شوارب(٢٠١٣) أن معظم أعراض اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة تظهر بوضوح عند الالتحاق بالمدرسة حيث إن المدرسة تتطلب الالتزام بقواعد وأنظمة معينة تتطلب من التلميذ التفاعل مع الآخرين لتحقيق التوافق النفسى والشخصى والاجتماعى، لذلك تهدف الدراسة الحالية اختيار العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من سن (٦:١٠) أى منذ بداية المدرسة.

أشارت بوربا (٢٠٠٣) أن المكونات الأساسية للذكاء الأخلاقى وهى (الضمير والرقابة الذاتية والاحترام) يمكن أن يكون لها دور أساسى فى سلوك الفرد فى المدرسة سواء كان فى علاقاتة مع زملائه ومعلميه أو تحصيله الدراسى وتطور سلوكه الاجتماعى الذى يرتبط بصورة حتمية باكتسابه للمهارات الأكاديمية عكس السلوك الاجتماعى غير المناسب فهو يحد من فرص نجاح الطالب فى المدرسة ولذلك تزايد الاهتمام بالطلبة الذين يتصرفون بطريقة غير مناسبة فى المدرسة، ومما سبق نستنتج أن الذكاء الأخلاقى له دوراً كبيرٌ فى تحقيق الاندماج المدرسى بأبعاده المختلفة سواء كان (

أكاديمياً أو اجتماعياً أو معرفياً أو عاطفياً)، وفى ضوء ذلك صاغت الباحثة فروض الدراسة للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبى المقترح القائم على الذكاء الأخلاقى لتنمية الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وكانت الفروض كما يلى:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى للاندماج المدرسى وأبعادة الفرعية .

مشكلة الدراسة:

يواجه الأطفال ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة مشكلات اجتماعية كثيرة تمنعهم من القدرة على التواصل والاندماج مع الآخرين سواء داخل المدرسة أو خارجها وذلك نتيجة القصور فى المهارات الاجتماعية والاندفاعية وعدم إمتثالهم السلوك الخلقى مع الآخرين، وذلك يؤثر فى إقامتهم علاقات اجتماعية مع من حولهم(رمضان حسين،٢٠١٥،ص٣٧٩)

واتفق كل من سحر الخشرمى(٢٠٠٧) وجمعة يوسف (٢٠٠٠) ووليد خليفة ومراد عيسى(٢٠٠٨) وشوقى ممادى وعبد الفتاح ميلود(٢٠١٢) أن اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة يترك أثراً سلبياً على أداء الطفل فى المدرسة وفى المنزل ويؤثر على حياته الاجتماعية والانفعالية.

والأطفال ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة وخصوصاً فى المرحلة الابتدائية غير قادرين على احترام المعلم أو التعاون مع الأقران أو تقدير مشاعر لآخرين أو تنظيم أفكارهم أو الانتهاء من الأعمال المسندة إليهم، وليس لديهم القدرة على تحمل الضغوط الداخلية أو الخارجية ، وكل هذه الاضطرابات تؤثر على العملية التعليمية من الناحية الاجتماعية والأكاديمية(مجدى الدسوقى،٢٠٠٦،ص٢٨).

وأشارت الدراسات السابقة مثل دراسة Albrecht(2004) ودراسة شوقى ممادى وعبد الفتاح ميلود(٢٠١٢) ودراسة موفق بشارة (٢٠١٣) أن التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة يعانون من مشكلات انفعالية وسلوكية وسوء توافق ونقص المهارات الاجتماعية وضعف فى التحصيل الدراسى وإزعاج الآخرين.

وفى العقود الأخيرة تم الاهتمام بمفهوم الاندماج المدرسى للتلاميذ وذلك نتيجة زيادة فهم الدور الذى تلعبة العوامل الفكرية والعاطفية والسلوكية المادية والاجتماعية فى العملية التعليمية ، وهناك العديد من الدراسات والبحوث التى كشفت الاتصال بين ما يسمى بالعوامل والمهارات غير المعرفية (كالتحفيز والعزم والمثابرة والتنظيم الذاتى والمهارات الاجتماعية وتنظيم العمل .....) وبين العوامل المعرفية (كتحسين الأداء الأكاديمى واستدعاء المعلومات واكتساب المهارات) ، وأن كل من هذه العوامل يؤثر على الآخر وبالتإلي يؤثر على العملية التعليمية للتلميذ (Jimerson,Campos and

Greif,2003,p.7)، ويلاحظ مما سبق فى حدود علم الباحثة ندرة الدراسات والبحوث العربية التى تناولت الاندماج المدرسى لدى التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه، وأوصت دراسة موفق بشارة (٢٠١٣) بضرورة تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الأفراد الذين لديهم مشكلات سلوكية انفعالية للحد منها، لذلك تبنت الباحثة الذكاء الأخلاقى بمكوناته (التعاطف، الضمير، والمراقبة الذاتية، والاحترام) فى بناء برنامج لتنمية الاندماج المدرسى بأبعادة الأربعة (الأكاديمى، والاجتماعى، العاطفى، المعرفى) لدى هؤلاء التلاميذ لتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى والأكاديمى مع المعلمين وزملاء المدرسة داخل الفصول وخارجها.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيس الآتى:

ما مدى فاعلية البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى بمكوناته فى تنمية الاندماج المدرسى بأبعاده الأربعة (الأكاديمى، الاجتماعى ، المعرفى، العاطفى) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة عقب المعالجة مباشرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى لمساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة على تحقيق الاندماج المدرسى بأبعاده الأربعة، وتحظى العوامل التى تعوقهم عن التوافق النفسى والاجتماعى داخل الفصل الدراسى وخارجه ، كما أنها تهدف إلي إضافة إطار نظرى حول مفهوم الاندماج المدرسى لدى تلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلي المكتبة العربية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

١. تزويد كل من المعلم وأولياء الأمور والأخصائيين التربويين وكل من يتعامل مع الأطفال من ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة ببرنامج فعال قائم على أنشطة ومواقف مرتبطة بالذكاء الأخلاقى ، وذلك للتخفيف من السلوكيات غير المقبولة لدى هؤلاء الأطفال والتى تؤثر على اندماجهم داخل الحياة المدرسية.

٢. مساعدة الأطفال ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة على فهم الصواب والخطأ واكتساب القدرة على ضبط الذات والتفكير قبل إصدار الأحكام واكتساب أساليب التفكير المناسبة التى تساعدهم على تحقيق الاندماج الأكاديمى والمعرفى والاجتماعى والعاطفى داخل المجال المدرسى مما يؤدى إلي زيادة قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم ومعلميهم.

٣. توجية انظار التربويين وأصحاب القرار إلي إعادة النظر فى بناء المناهج ومحتوياتها بحيث تعمل تلك المناهج على غرس وتنمية الفضائل الأخلاقية عند التلاميذ، والتى تمكنهم من التكيف مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع العربى.

٤. تقديم برنامج قائم على الذكاء الأخلاقى لتنمية الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة لكل من أولياء الأمور والأخصائيين النفسيين والتربويين.

مصطلحات الدراسة:

(١) فاعلية Effectiveness : تعرف فى الدراسة الحالية بأنها تأثير البرنامج القائم على الذكاء الأخلاقى فى تنمية الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة.

(٢) البرنامج التدريبى Training Program: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة التى تبنى على شكل برنامج وهذه الإجراءات فى الدراسة الحالية قائمة على الفضائل الأساسية المكونة للذكاء الأخلاقى بهدف تنمية الاندماج المدرسى.

(٣)اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب Attention Deficit Disorders

وتتبنى الباحثة تعريف عبد الرقيب البحيرى(٢٠١٨) لاضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة: بأنه الدرجة التى يحصل عليها الفرد فى اختبار اضطراب نقص الانتباه / مفرط الحركة للتعرف على نسبة الاضطراب لدى الأفراد ذوى اضطراب نقص الانتباه/مفرط الحركة.

(٤) الاندماج المدرسى School Engagement

تعرف الباحثة الاندماج المدرسى إجرائياً بأنه: قدرة التلميذ على التفاعل والمشاركة النشطة مع زملائه ومعلميه سواء داخل الصف الدراسى أو خارجه، والحرص على وجود روح التعاون والنشاط وبذل الجهد للإنتهاء من الأعمال المدرسية، واستثمار كافة المهارات العقلية والإلتزام بقواعد السلوك الجيد لتكوين علاقات إيجابية والحصول على أفضل نتائج للعملية التعليمية .ويعرف كل بعد من أبعاد الاندماج المدرسى إجرائياً كالآتى:

١- الاندماج الأكاديمى: يشير إلي السلوكيات التى تتصل مباشرة بعملية التعلم مثل حرص المتعلمين على الانتباه والانتهاء من المهام المدرسية داخل الصف والمنزل والمشاركة فى الأنشطة الأكاديمية اللاصفية.

٢- الاندماج الاجتماعى : يشير إلي مدى تتبع التلميذ قواعد السلوك (المكتوبة أو غير المكتوبة) الخاصة بالصف المدرسى والتفاعل بشكل إيجابى مع المعلمين والأقران والالتزام بالحضور إلي المدرسة وعدم القيام بأى سلوكيات معادية للمجتمع .

٣- الاندماج المعرفى: بذل المجهود المعرفى اللازم لفهم الأفكار المعقدة من أجل تجاوز الحد الأدنى من متطلبات العملية التعليمية والقدرة على التنظيم الذاتى واستخدام الإستراتيجيات المعرفية وتحديد الأهداف لتسهيل عملية التعلم .

٤- الاندماج العاطفى : يشير إلي الاستجابات العاطفية أو ردود أفعال التلاميذ والمشاعر الإيجابية أو السلبية نحو المدرسة و الزملاء و المعلمين والعاملين بالمدرسة والعملية التعليمية .

(٥) الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence

تتبنى الباحثة تعريف بوربا (٢٠٠٣،ص ١٨) وهو: القابلية لفهم الصواب والخطأ بحيث يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية تدفعه للتعرف بطريقة صحيحة أخلاقياً، وتتضمن القابليات خصائص وسمات أساسية منها (إدراك ألم الآخرين وضبط النفس والسيطرة على الدوافع السلبية والإنصاف للآخرين والتفكير قبل إصدار الأحكام وتحدى الظلم ومحاربته والمعاملة الحسنة القائمة على الاحترام والتقدير والمودة للآخرين ويشمل الذكاء الأخلاقى المكونات السبعة المتمثلة فى : التعاطف- الضمير – المراقبة الذاتية- الاحترام- العدل – العطف – التسامح".

الطريقة والإجراءات:

أولا: الطريقة:

منهج الدراسة:

يتمثل منهج الدراسة فى المنهج شبة التجريبى وهو تصميم " المجموعة الواحدة " ذات القياس القبلى والبعدى، وذلك بهدف التحقق من فروض الدراسة حيث تهدف الدراسة إلي قياس فاعلية برنامج تدريبى قائم على الذكاء الأخلاقى لتنمية الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

ويمثل المتغير المستقل فى الدراسة الحالية البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى والمتغير التابع فى الاندماج المدرسى.

عينة الدراسة:

عينة التحقق من أدوات الدراسة:

تكونت عينة التحقق من أدوات الدراسة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية من ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة من الفئة العمرية (١٠:٦) سنة من مدارس بورسعيد الابتدائية يتألف من (٢٣) ذكراً و(٢٧) أنثى، لتحليل استجابات أفراد العينة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية المتمثلة في: مقياس الاندماج المدرسى

العينة النهائية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٥) تلاميذ عبارة عن (٣) تلميذات و(٢) تلميذين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة من سن (١٠:٦) سنة بمتوسط عمر زمنى قدره(٨.٨٤) وانحراف معيارى يساوى(١.٥٦) من الصفوف الابتدائية من أربع مدارس ابتدائية حكومية ببورسعيد، وذلك عند تطبيق اختبار اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ومقياس الاندماج المدرسى والبرنامج التدريبى، وقد تم إختيار هذه العينة بشكل عشوائى، وذلك للتحقق من فروض الدراسة الحالية، ويرجع اختيار تلاميذ المرحلة الابتدائية إلي أن معظم أدبيات البحث والدراسات السابقة مثل دراسة سحر الخشرمى (٢٠٠٧) ودراسة ختام أبو شوارب (٢٠١٣) أشارت إلي أن معظم أعراض اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة يظهر بوضوح عند الإلتحاق بالمدرسة حيث أن المدرسة تتطلب الإلتزام بقواعد وانظمة معينة وتتطلب من التلميذ التفاعل مع الآخرين لتحقيق التوافق النفسى والشخصى والاجتماعى، كما أشار محمد مجاور(١٩٨٣،ص٤٥) إلي أن المرحلة الابتدائية تمثل فترة من أهم فترات حياة الطفل التعليمية حيث تتميز بخصائص من النمو العقلى والجسمى والانفعإلي تفتح له آفاق من الحياه أوسع وتحاول أن تجعل تفكيره أكثر خصوبة.

ثانيا: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية علي الأدوات التالية لتحقيق أهدافها واختبار صحة فروضها، كما هو موضح على النحو الآتى:

اختبار اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHDT(إعداد عبد الرقيب أحمد البحيرى (٢٠١٨))

تتبنى الباحث اختبار اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHDT إعداد عبد الرقيب أحمد البحيرى (٢٠١٨) بهدف التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات الانتباه وهو مصمم بهدف تشخيص الطلاب ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بناء على تعريف DSM-IV (الجمعية الأمريكية للطب النفسى ١٩٩٤) لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ويتألف اختبار نقص الانتباه وفرط الحركة من ثلاثة اختبارات فرعية : الإفراط فى الحركة Hyperactivity ، الاندفاع Impulsivity، عدم الانتباه Inattention، وهذا الاختبار مصمم للاستخدام من أعمار (٢٣:٣) سنة وذلك يتناسب مع الشريحة العمرية للدراسة الحالية، ويشتمل الاختبار على (٣٦) بنداً يصف سلوكيات وخصائص الأفراد الذين يعانون من ADHD ، ويستغرق تطبيق جميع الاختبارات الفرعية فى جلسة واحدة فترة مدتها من ٥ إلي ١٠ دقائق.

الخصائص السيكومترية لاختبار اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHDT

تم الإطلاع على الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال التعرف على عينة تقنين الاختبار حساب الصدق والثبات للمقياس كالآتى:

عينة تقنين الاختبار:

اشتملت عينة التقنين على ٥٠٤ طفلاً وراشداً وممن يتراوح أعمارهم من (٣:٢٣) سنة من مؤسسات تعليمية حكومية وخاصة ويغطى أفراد العينة المعيارية مدى جغرافى واسع ، حيث انحدروا من المدن والقرى ، ونظرا لأن عدد الأولاد الذين يعانون من ADHD أعلى من البنات طبقاً Nussbaum and Bigler(١٩٩٠) ، فقد تم اختيار عدد من الذكور أكثر من البنات فى عينة التقنين (٣١٦ ذكور مقابل ١٨٨ من الإناث)، ولقد كان يجيب على بنود الاختبار كل من له صلة قوية ومعرفة كاملة بالفرد سواء كان المدرس أو ولى الامر .

صدق الاختبار: وتم تقدير صدق الاختبار بطريقتين :

صدق المضمون: كان الهدف من هذا النوع من الصدق معرفة مدى تمثيل عبارات الاختبار للأنماط السلوكية الممثلة فى أبعاده، واتضح بالفحص لبنود المقياس أنها تمثل البعد الخاص بها.

الصدق الخارجى: تم حساب الصدق التلازمى لADHD مع مقاييس كونرز تقدير المعلم سلوك الأطفال والمراهقين بصورته المختصرة والمطولة ذات البنود(٢٨ ، ٣٩) على الترتيب (عبد الرقيب البحيرى ،٢٠١١) ومقاييس كونرز تقدير الوالدين بصورتيه أيضاً المختصرة والمطولة ذات البنود (٤٨،٩٣) على الترتيب، وتم حساب الصدق التلازمى للاختبار مع مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (عبد الرقيب ،عفاب ،٢٠٠٤) بصورتى المدرسة والمنزل ، ومن خلال تحليل النتائج الإحصائية اتضح أن هناك ارتباطاً بين ADHDT ومقياسى كونرز ذات البنود (٢٨،٣٩) عى الترتيب، حيث يتشابه كل من المقياسين ذات البنود (٢٨،٣٩) على التريب لكونرز مع اختبار ADHDT من حيث الهدف، إذ إنهما يستخدمان لتقويم الأفراد ذوى الاضطرابات السلوكية لأغراض الفحص ،حيث يشتمل مقياس كونرز لتقدير المعلم ٢٨ على ٢٨ بنداً ومقياس كونرز ٣٩ يشتمل على ٣٩ بندا وقد بلغت جميع الارتباطات مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يشير إلي العلاقة بين اختبار ADHDT ومقياس كونرز لتقدير المعلم ذى البنود(٢٨أو ٣٩) على الترتيب، وأيضاً اتضح من خلال النتائج ارتباط ADHDT بمقياسى كونرز ٤٨ ،٩٣لتقدير الوالدين ، وقد بلغت جميع الارتباطات مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥ ،٠.٠١)، ويرتبط ADHDT بمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم بصورتيه المدرسة، والمنزل وكانت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥ ،٠.٠١)، ومن معاملات الصدق السابقة يمكن القول بأن اختبار ADHDT يتمتع بدرجة عالية من الصدق وبالتإلي يمكن الوثوق به فى التشخيص.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات اختبار اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بإعادة الاختبار على عينة عشوائية من العينة المعيارية قوامها ٢٤ فرداً وذلك بعد مدة تراوحت من ٢١ يوم إلي ٣٠ يوم ،حيث كانت معاملات الثبات لأبعاد الأختبار بإعادة الاختبار على الترتيب : النشاط الزائد، الاندفاعية، نقص الانتباه، والدرجة الكلية هى(٠.٩٦، ٠.٩٦، ٠.٨٢، ٠.٩٥)، كما تم أيضاً حساب الثبات لأبعاد

الاختبار باستخدام معامل ألفا (α) وكانت على الترتيب (٠.٧٤، ٠.٧٩، ٠.٧٧، ٠.٧٥)،ومما سبق يتضح أن معاملات الثبات سواء بإعادة الاختبار أومعاملات ألفا مقبولة، مما يشير إلي أن الاختبار يتمتع بدرجة للقائمين على استخدامه الوثوق بالاختبارات الفرعية عندما يتعرضون إلي مسئولية صنع القرار أو تفسير النتائج التى يفرزها الاختبار، حيث إن جميع الاختبارات الفرعية على درجة كافية من الثبات تسهم إيجابياً فى صناعة القرارات التشخيصية المهمة.

مقياس الاندماج المدرسى.(إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس الاندماج المدرسى بهدف قياس الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة من سن (٦:١٠) سنوات وذلك بهدف تحديد مستوى الاندماج المدرسى لدي هؤلاءالتلاميذ.

ب. الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج المدرسى:

أولاً: صدق المقياس:

صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس الاندماج المدرسى البالغ عددها (٧٥) مفردة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة، ومن خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس بإعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردة، وبمقارنة قيم معاملات الارتباط بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط اتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٣٥٤) و(٠.٢٧٣) كانت جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ماعدا المفردات رقم(٢٤، ٢٦، ٣٧، ٣٨، ٤٥، ٥١) كانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وباستثناء قيم معاملات الارتباط للمفردات ذات الأرقام(١٥،١٨،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٩،٦٢،٦٦،٦٨، ٧٢) كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥،٠.٠١) مما يشير إلي عدم صدقها فى قياس الاندماج المدرسى بأبعاده الأربعة لذا ينبغي استبعاد هذه المفردات من الصورة النهائية.

الصدق الكلى للمقياس: تم التحقق من صدق التكوين الفرضى لمقياس الاندماج المدرسى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد المقياس الفرعية المتمثلة في: (الاندماج الأكاديمى، الاندماج الاجتماعى، الاندماج المعرفى، الاندماج العاطفى) وبين درجة البعد والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية (ن=٥٠) وهذا ما يسمى بالاتساق الداخلي.

جدول(١) معاملات ارتباط المفردات بأبعاد الاندماج المدرسى

رقم المفردة	الاندماج الأكاديمى	رقم المفردة	البعد الاجتماعى	رقم المفردة	البعد المعرفى	رقم المفردة	البعد العاطفى
١	0.729**	١٩	0.554**	٤٠	0.550**	٥٨	0.495**
٢	0.639**	٢٠	0.610**	٤١	0.499**	٥٩	0.672**
٣	0.667**	٢١	0.560**	٤٢	0.665**	٦٠	0.562**
٤	0.764**	٢٢	0.522**	٤٣	0.705**	٦١	0.615**
٥	-0.087	٢٣	0.475**	٤٤	0.703**	٦٣	0.541**
٦	0.669**	٢٤	0.577**	٤٥	0.541**	٦٤	0.583**
٧	0.691**	٢٥	-0.182	٤٦	0.603**	٦٥	0.553**
٨	0.630**	٢٦	0.498**	٤٧	0.717**	٦٧	0.652**
٩	0.650**	٢٧	0.655**	٤٨	0.674**	٦٩	0.466**
١٠	0.731**	٢٨	0.157	٤٩	0.670**	٧٠	0.544**
١١	0.681**	٢٩	0.482**	٥٠	0.694**	٧١	0.439**
١٢	0.586**	٣٥	0.596**	٥١	0.529**	٧٣	0.736**
١٣	0.617**	٣٦	0.609**	٥٢	0.683**	٧٤	0.240
١٤	0.743**	٣٧	0.303**	٥٣	0.592**		
١٦	0.559**	٣٨	0.592**	٥٤	0.658**		
١٧	0.713**			٥٥	0.626**		
				٥٦	-0.015		
				٥٧	0.648**		

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

وبمراجعة النتائج أتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١) أو (٠.٠٥) عدا المفردات أرقام (٥) ، (٢٥) ، (٢٨) ، (٥٦) ، (٧٤) كانت غير دالة مما يشير إلي عدم صدقها فى قياس الاندماج المدرسى بأبعاده الأربعة، مما يتوجب حذفهم ؛ وذلك يدل على أن مؤشرات الصدق جيدة، مما يجعلها مقبولة علمياً، وتم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الأربعة للاندماج المدرسى وبين الدرجة الكلية للمقياس واتضح من خلال النتائج أن مؤشرات التجانس الداخلي لمقياس الاندماج المدرسي عالية، مما يجعلها مقبولة علمياً،

وذلك يشير إلي اتساق البناء الداخلي، الأمر الذي يؤكد على صدق تكوين المقياس الحالي لقياس الاندماج المدرسى.

ثانياً: ثبات المقياس

ثبات المفردات: تم حساب ثبات مفردات المقياس (بعد حذف المفردات غير الصادقة) وذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ (α) Cronbach's Alpha لمفردات المقياس لدى العينة التحقق من أدوات الدراسة المكونة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) معاملات ثبات مفردات مقياس الاندماج المدرسى لدى العينة الاستطلاعية(ن= ٥٠)

البعد الأكاديمى		البعد الاجتماعى		البعد المعرفى		البعد العاطفى	
م	قيمة	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)
١	٠.٩٤٧	١٩	٠.٩٤٨	٤٠	٠.٩٤٧	٥٨	٠.٩٤٧
٢	٠.٩٤٧	٢٠	٠.٩٤٧	٤١	٠.٩٤٧	٥٩	٠.٩٤٧
٣	٠.٩٤٧	٢١	٠.٩٤٧	٤٢	٠.٩٤٦	٦٠	٠.٩٤٧
٤	٠.٩٤٧	٢٢	٠.٩٤٧	٤٣	٠.٩٤٧	٦١	٠.٩٤٧
٦	٠.٩٤٧	٢٣	٠.٩٤٧	٤٤	٠.٩٤٧	٦٣	٠.٩٤٧
٧	٠.٩٤٧	٢٤	٠.٩٤٨	٤٥	٠.٩٤٨	٦٤	٠.٩٤٧
٨	٠.٩٤٧	٢٦	٠.٩٤٨	٤٦	٠.٩٤٧	٦٥	٠.٩٤٨
٩	٠.٩٤٧	٢٧	٠.٩٤٧	٤٧	٠.٩٤٦	٦٦	٠.٩٤٨
١٠	٠.٩٤٦	٢٩	٠.٩٤٧	٤٨	٠.٩٤٧	٦٧	٠.٩٤٧
١١	٠.٩٤٧	٣١	٠.٩٤٩	٤٩	٠.٩٤٧	٦٩	٠.٩٤٧
١٢	٠.٩٤٧	٣٢	٠.٩٤٩	٥٠	٠.٩٤٧	٧٠	٠.٩٤٧
١٣	٠.٩٤٧	٣٥	٠.٩٤٧	٥١	٠.٩٤٧	٧١	٠.٩٤٧
١٤	٠.٩٤٦	٣٦	٠.٩٤٧	٥٢	٠.٩٤٧	٧٣	٠.٩٤٦
١٦	٠.٩٤٧	٣٧	٠.٩٤٨	٥٣	٠.٩٤٧		
				٥٥	٠.٩٤٧		
				٥٧	٠.٩٤٧		
معامل ثبات	٠.٩٤٨						

وأسفرت تلك الخطوات عن وجود عدد من المفردات غير الثابتة في المقياس، ولذا تم حذف هذه المفردات، وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا(α) بعد حذف كل مفردة على حدة بقيمة الفا(α) الكلية للمقياس البالغة (٠.٩٤٨) أكبر من أو تساوي جميع قيم الفا(α) بعد حذف كل مفردة؛ عدا المفردات (٣١) ، (٣٢) ، (٦٦) مما يتوجب حذفهم ، مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة عمليا قي مقياس الاندماج المدرسي.

الثبات الكلى للمقياس:

استخدمت الباحثة طريقتين للتحقق من ثبات المقياس :

طريقة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ : حيث تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده لدى العينة التحقق من أدوات الدراسة المكونة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة، واتضح

من خلال تحليل النتائج أنه تم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ للمقياس ككل بعد حذف المفردات اغير الثابته وبلغت قيمة معامل الفا كرونباخ(α) للمقياس ككل (٠.٩٤٨) وكانت مرتفعة، وكان معامل ألفا كرونباخ (α) للأبعاد الفرعية للمقياس المتمثلة فى: بعد الاندماج الأكاديمى والاجتماعى والمعرفى والعاطفى (٠.٩٠٤، ٠.٨٣٠، ٠.٩٠٧، ٠.٩٣٠) على الترتيب وأيضا كانت مرتفعة.

طريقة الثبات بالتجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل وأبعاده، بعد حذف المفردات غير الثابته، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل (٠.٨٥٥) وكانت مرتفعة، وكانت قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد الفرعية للمقياس المتمثلة فى : بعد الاندماج الأكاديمى والمعرفى والعاطفى (٠.٩١٠، ٠.٨٢٩، ٠.٨٢٣) على الترتيب وتعد مرتفعة، وكانت مقبولة فى بعد الاندماج الاجتماعى حيث كانت قيمته (٠.٦٩٧)، مما يدل على ثبات الأبعاد الأربعة المكونة لمقياس الاندماج المدرسى والمقياس ككل لدى العينة الاستطلاعية الحالية.

ج- وصف المقياس وتقدير الدرجات:

وفي ضوء ما سبق أصبحت الصورة النهائية لمقياس الاندماج المدرسى بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس للتأكد من صلاحية ومناسبة تطبيق المقياس على العينة النهائية، فتصبح مفردات المقياس (٥٧) مفردة موزعة على أبعاد المقياس موزعة على أربعة اختبارات فرعية تتمثل فى الاندماج الاكاديمى ويتكون من (١٥) مفردة، والاندماج الاجتماعى ويتكون من (١٣) مفردة، والاندماج المعرفى ويتكون من (١٧) مفردة، والاندماج العاطفى ويتكون من (١٢) مفردة، ويتم إنجاز المقياس بواسطة اشخاص على علم ودراية بالموضوع وتوضح التقديرات سلوك أو تصرفات التلميذ وفقاً لنمط ليكرت ثلاثى التدريج ذات الصيغة الايجابية فى عمل التقديرات الخاصة بكل مفردة (١)= لايحدث (٢)=يحدث فى بعض الأحيان ، (٣)= يحدث كثيراً، ويتم حساب الدرجات الخام لكل اختبار فرعى ويتم تجميع الدرجة الكلية لكل اختبار فرعى لحساب الدرجة الكلية للاختبار ككل، ويتم تطبيق المقياس فى جلسة واحدة تستغرق من الوقت مدة تتراوح من (١٠:١٥) دقائق، وتقدر أدنى درجة ممكن ان يحصل عليها التلميذ على الاختبار هى (٥٧) وأقصى درجة ممكن أن يحصل عليها التلميذ هى (١٧١).

البرنامج التدريبى المقترح(إعداد الباحثة)

تعرف الباحثة البرنامج التدريبى إجرائياً بأنه : مجموعة من التدريبات والأنشطة الفعالة والمتنوعة القائمة على الفضائل الأساسية للذكاء الأخلاقى ، والتى تتم فى جلسات تقوم بها الباحثة بهدف تنمية الاندماج المدرسى بأبعادة الأربعة (الاكاديمى والاجتماعى والمعرفى والعاطفى) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

فلسفة البرنامج

يستند هذا البرنامج التدريبى على نظرية بوربا للذكاء الأخلاقى (٢٠٠٣) لتنمية الاندماج المدرسى بأبعاده الأربعة كما وضحها النموذج الحديث للاندماج المدرسى Sinclair,Christenson and throw(2005) وذلك لدى التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه، ويعتمد هذا البرنامج فى تنمية الاندماج المدرسى على أربع فضائل للذكاء الأخلاقى من أصل سبع وهما (التعاطف ،الاحترام ، الصمير، الرقابة الذاتية) لأن هذه الفضائل كما أشارت بوربا (٢٠٠٣) هى الفضائل الأساسية للذكاء الأخلاقى ولها دور كبير فى تشكيل سلوك الفرد فى المدرسة ومن السهل تعليمها للمرحلة العمرية للعينة المستهدفة ومناسبة أيضا للحد من الآثار السلبية المترتبة على اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة ، وكما أشار محمد عبد الهادى (٢٠٠٥) أن نظرية بوربا للذكاء الأخلاقى تساعد على تعليم التلميذ كيف يفكر ويشعر ويتصرف بطريقة مناسبة، وتقوم نظرية بوربا للذكاء الأخلاقى على مساعدة التلميذ على مراقبة مشاعرة وانفعالاتة وضبطها وتوجيهها بصورة مناسبة، وتعميق حس التعاطف مع الآخرين وحسن التعامل معهم وكل ذلك يزيد من قدرة التلميذ التوافق والانسجام مع الآخرين والتصرف بحكمة فى المواقف الاجتماعية وهذا بدوره مايهدف إليه البرنامج الحإلي من تنمية قدرة التلميذ على الاندماج المدرسى وتحسين مستوى قدراتة فى الجانب الأكاديمى والاجتماعى والعاطفى والمعرفى .

الهدف من البرنامج :هناك مجموعة من الأهداف العامه والفرعية للبرنامج نوجزها فيما يلى :

أ- الأهداف العامة : تنمية الاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة البتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه من سن (٦:١٠) سنوات .

ب_ الأهداف الفرعية:

تنمية مفهوم التعاطف

تنمية مفهوم الضمير

تنمية مفهوم المراقبة الذاتية

تنمية مفهوم الاحترام

تنمية الاندماج الأكاديمة

تنمية الاندماج الاجتماعى

تنمية الاندماج العاطفى

تنمية الاندماج المعرفى

مخطط جلسات البرنامج

وفيما يلى جدول(٣) يوضح الاطار العام للبرنامج فى ضوء عنوان وعدد وهدف الجلسات:

جدول(٣) مخطط جلسات البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة
الجلسة الأولى	جلسة تمهيدية وتعارف	أن يتعرف التلاميذ على الباحثة وعلى بعضهم البعض. أن تتمكن الباحثة من إقامة علاقة طيبة ومقبولة بينها وبين التلاميذ . أن يتفاعل التلاميذ عند حضور البرنامج.
الجلسة الثانية	توعية التلاميذ بمظاهر اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة	أن يتعرف التلاميذ على أعراض اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة أن يستنتج التلاميذ الاثار المترتبة على اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة أن يلخص التلميذ السلوكيات الصادرة عنه والدالة على اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة
الجلسة الثالثة	التدرب على التعاطف(١)	أن يتعرف التلميذ معنى التعاطف أن يتعرف التلميذ على الأنفعالات والمشاعر المختلفة . أن يميز التلميذ بين المظاهر المصاحبة للإنفعال .
الجلسة الرابعة	التدرب على التعاطف(٢)	أن يحدد التلميذ مشاعر وانفعالات الآخرين أن يطابق التلميذ بين المشاعر والإنفعالات والمظاهر المصاحبة لها .
الجلسة الخامسة	التدرب على التعاطف(٣)	أن يتعرف التلميذ على رد الفعل المناسب تجاه انفعالات ومشاعر الآخرين أن يستنتج التلميذ ما يشعر به اللاخرين أن يشارك التلميذ الآخرين فى مشاعرهم المختلفة.
الجلسة السادسة	التدرب على التعاطف(٤)	أن يعبر التلميذ عما يشعر به فى المواقف المختلفة أن يتمكن التلميذ من فهم مشاعر الآخرين أن يتقبل التلميذ أنفعالات ومشاعر الآخرين أن يطبق التلميذ مفهوم التعاطف فى المواقف المختلفة .
الجلسة السابعة	التدرب على مفهوم الضمير(١)	أن يتعرف التلميذ على مفهوم الضمير أن يميز التلميذ بين ماهو صواب وماهو خطأ أن يحث التلميذ الآخرين على التحلى بالضمير .
الجلسة الثامنة	التدرب على مفهوم الضمير(٢)	أن يحاسب التلميذ نفسه على تصرفاته. أن يعتذر التلميذعن أخطائه. أن يعدل التلميذ من تصرفاته الخاطئة
الجلسة التاسعة	التدرب على مفهوم الضمير(٣)	أن يقيم التلميذ أفعاله قبل صدورها. أن يستنتج التلميذ ماهية الفضائل الأخلاقية. أن يشارك التلميذ معتقداته الأخلاقية مع الآخرين.
الجلسة العاشرة	التدرب على الرقابة الذاتية(١)	أن يتعرف التلميذ على مفهوم الرقابة الذاتية أن يتحكم التلميذ فى سلوكياته أثناء الإنفعال أن ينتظر التلميذ دوره أثناء اللعب .
الجلسة الحادية عشر	التدرب على الرقابة الذاتية(٢)	أن يتمهل التلميذ قبل إصدار أى سلوك. أن يدير التلميذ فى دوافعة الخاصة بالمثابرة.

		أن يكتسب التلميذ القدرة على حل المشكلات.
الجلسة الثانية عشر	التدرب على الرقابة الذاتية(٣)	أن يمارس التلاميذ المراقبة لسلوكياتهم أن يمارس التلميذ استراتيجية ضبط النفس فى المواقف المختلفة أن يوجه التلميذ تعليمات لنفسه قبل البدء فى أى عمل
الجلسة الثالثة عشر	التدرب على الرقابة الذاتية(٤)	أن يتمهل التلميذ قبل القيام بأى فعل أن يضع التلميذ هدف لنفسه يحاول الوصول إليه. أن يطبق التلميذ مفهوم المراقبة الذاتيه فى جميع مواقف حياته .
الجلسة الرابعة عشر	التدرب على مفهوم الضمير والرقابة الذاتية	أن يلتزم التلميذ بما هو متفق عليه أن يتصرف التلميذ بالشكل المناسب دون تذكير أن يتحكم التلميذ فى رغباته ودوافعه .
الجلسة الخامسة عشر	التدرب على الاحترام(١)	أن يتعرف التلميذ على مفهوم الاحترام أن يستنتج التلميذ السلوكيات الدالة على الاحترام أن يحترم التلميذ الآخرين
الجلسة السادسة عشر	التدرب على الاحترام(٢)	أن يميز التلميذ بين السلوكيات المقبولة والسلوكيات الغير مقبولة أن يتعرف التلميذ على أهمية فضيلة الأحترام أن يقيم التلميذ سلوك الآخرين
الجلسة السابعة عشر	التدرب على الاحترام(٣)	أن يحترم التلميذ أصدقاءه أثناء اللعب. أن يلتزم التلميذ بقواعد اللعبة ويطيع أوامر الكبار
الجلسة الثامنة عشر	التدرب على الاحترام(٤)	أن يطبق التلميذ مبادئ الأحترام فى جميع جوانب حياتة أن ينصح التلميذ الآخرين بالتحلى بالأحترام
الجلسة التاسعة عشر	تقييم أثر البرنامج التدريبى على التلاميذ	أن يذكر التلاميذ مدى أستفادتهم من البرنامج التدريبى أن يمكن التلميذ من إتباع تعليمات البرنامج التدريبى بعد إنتهاء مدته أن يستمر التلميذ فى تطبيق ما تعلمه فى حياته اليومية
الجلسة العشرون	جلسة ختامية	أن تحافظ الباحثة على علاقتها بالتلاميذ أن تشكر الباحثة أولياء الأمور على متابعتهم لأبناهم أثناء البرنامج أن يشعر التلاميذ بحب الباحثة لهم وسعادتهم بالنجاح.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى لصالح القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض:استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية المتمثلة في: الاندماج الأكاديمى، الاندماج الاجتماعى، الاندماج المعرفى، الاندماج العاطفى، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى .

جدول (٤) يوضح نتائج تحليل اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية

اتجاه الرتب / المتغير	الرتب السالبة			الرتب الموجبة			قيمة "Z"	مستوي الدلالة
	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الاندماج الأكاديمى	٠	٠	٠	٥	٣	١٥	٢.٠٤١	٠.٠٥
الاندماج الاجتماعى	٠	٠	٠	٥	٣	١٥	٢.٠٣٢	٠.٠٥
الاندماج المعرفى	٠	٠	٠	٥	٣	١٥	٢.٠٢٣	٠.٠٥
الاندماج العاطفى	٠	٠	٠	٥	٣	١٥	٢.٠٣٢	٠.٠٥
الدرجة الكلية "مقياس الاندماج المدرسي"	٠	٠	٠	٥	٣	١٥	٢.٠٢٣	٠.٠٥

ويتضح من الجدول رقم (٤):

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الاندماج الأكاديمى عند مستوى(٠.٠٥)، حيث وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى لبعد الاندماج الأكاديمى(٢١.٢) وفى القياس البعدى (٣٠.٦) وهذا الفرق لصالح القياس البعدى.

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الاندماج الاجتماعى عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى لبعد الاندماج الاجتماعى(٢١.٤) وفى القياس البعدى (٣٢.٨) وهذا الفرق لصالح القياس البعدى.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الاندماج المعرفى حيث وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى لبعد الاندماج المعرفى(٢٠.٤) وفى القياس البعدى (٢٨.٤) وهذا الفرق لصالح القياس البعدى.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الاندماج العاطفى حيث أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية

فى القياس القبلى لبعد الاندماج العاطفى(١٨.٦) وفى القياس البعدى (٢٦) وهذا الفرق لصالح القياس البعدى.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية المتمثلة في: الاندماج الأكاديمى، الاندماج الاجتماعى، الاندماج المعرفى، الاندماج العاطفى، وبمقارنة متوسطى درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاندماج المدرسى وأبعادة الفرعية ، وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى (٨١.٦) وفى القياس البعدى (١١٧.٨) وهذا الفرق لصالح القياس البعدى، ممايشير إلي ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية على الأبعاد الأربعة للاندماج المدرسى بعد تطبيق البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى، وتشير النتائج السابقة إلي تفوق تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة فى القياس البعدى لمقياس الاندماج المدرسى ككل وفى أبعاده الفرعية.

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج المستخدم في تنمية الاندماج المدرسي وأبعاده الفرعية لدي أفراد عينة الدراسة الحالية تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) Matched- Pairs Rank biserial correlation في حالة عينتين مترابطتين، وذلك عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة من البيانات الحالية(عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ٢٧٩ – ٢٨٠).

ويوضح الجدول(٥) حجم تأثير البرنامج المستخدم فى تنمية الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية لدي أفراد العينة وفقاً(rprb) على النحو الآتي:

جدول (٥) حجم تأثير البرنامج المستخدم في تنمية الاندماج وأبعاده الفرعية لدي أفراد المجموعة التجريبية وفقاً(rprb) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة

المتغير / القيمة	(rprb) (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)	نوعه
الاندماج الأكاديمى	١	قوي جدا
الاندماج الاجتماعى	١	قوي جدا
الاندماج المعرفى	١	قوي جدا
الاندماج العاطفى	١	قوي جدا
الدرجة الكلية "مقياس الاندماج المدرسي"	١	قوي جدا

ويتضح فى ضوء الجدول(٥) أن حجم تأثير البرنامج الدراسة فى تنمية الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية وفقا لمعامل الارتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) قوى جدا حيث بلغ قيمته (١) ، مما يشير إلي فعالية البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى فى تنمية الاندماج المدرسى وأبعاده الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن البرنامج التدريبى القائم على الذكاء الأخلاقى بمكوناته الأربعة التى اختارتهم الباحثة من أصل سبعة والمتمثلة فى التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام قد أظهر فاعلية وكفاءة فى تنمية الاندماج المدرسى بأبعاده الفرعية الأربعة، وذلك الأمر قد يرجع إلي طبيعة الاستراتيجيات والأنشطة والمواقف التى كانت تتضمن المكونات الأربعة للذكاء الأخلاقى وصممت خصيصاً لتناسب مهارات وقدرات التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه وتراعى خصائصهم التعليمية وحاجاتهم النفسية، وحرصت الباحثة أثناء تصميم البرنامج التدريبى على توافر العديد من الأنشطة الحركية التى تعمل على توظيف الحركة المفرطة لدى عينة الدراسة، وتوافر أنشطة تعمل على تقليل حدة الاندفاعية وتساعد على تركيز الانتباه، بحيث تستغل خصائص هذه الفئة من التلاميذ فى تحقيق الهدف العام من البرنامج دون التأثير بالسلب على فاعليته، مما جعل التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الاتنباه أكثر تفاعلاً وتقبلاً لأنشطة البرنامج واكتسبوا العديد من المهارات الأكاديمية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية التى تساعد على تحقيق الاندماج المدرسى بأبعاده الفرعية، حيث أشارت دراسة محاسن خاشقجى(١٩٩٩) ودراسة أحمد قزازة(٢٠٠٥) أنه يمكن التقليل من حدة النشاط الزائد والاندفاعية من خلال تدريب التلاميذ ذوى اضطرا ب صعوبات الانتباه على ضبط الذات والرقابة الذاتية وتقديم تعليمات لهم للتوقف والتفكير قبل إصدار أى استجابة وذلك ساعد فى جعلهم أكثر انتباهاً وأقل اندفاعية.

وقد ساهم أيضاً الانتقال من تدريب لآخر ومن نشاط لآخر فى الجلسة الواحدة ووجود أكثر من جلسة تحتوى على نفس المفهوم أو المهارة المراد تعليمها للتلاميذ ساعد ذلك على إكتسابهم المهارة بشكل إيجابى وتعميمها على كل موقف يتطلب تطبيق هذه المهارة فيه، وذلك باستخدام تدريبات متنوعة ومشوقة تراعى الفروق الفرديه فيما بينهم واحتياجتهم السيكولوجية، وهذا الأمر الذى جعلهم يتفوقون فى القياس البعدى.

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية الاندماج المدرسى بأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه من خلال مراعاة الباحثة للخصائص الأنفعالية والنفسية التى يعانون منها، فيشير السيد أحمد وفائقة بدر (١٩٩٩،ص٦٦) أن انفعالت هؤلاء التلاميذ دائماً متقلبة ولايستطيعون التحكم فيها وذلك يؤدى إلي انزعاج الآخرين منهم ويتعرضون دائماً إلي الرفض الاجتماعى من قبل زملائهم ، وتشير نسرين النصار(٢٠١٣،ص٢٢) أن الأعراض النفسية التى يعانى من التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه تجعلة لايشارك فى الأنشطة المدرسية ويكون لدية صعوبة

فى التواصل مع الآخرين مما ينعكس بالسلب على أدائه المدرسى، لذلك حرص البرنامج التدريبى وخاصةً الجلسات والأنشطة والمواقف التى كانت تحتوى على تعليم التلميذ مفهوم التعاطف على تعزيز وعى التلاميذ بمفهوم الانفعالات وكيفية التعبير عنها والتحكم فيها وكذلك تشجيعهم على استخدامها لتعزيز مشاركة مشاعر الآخرين، حيث أشارت بوربا (٢٠٠٣،ص٣٥) إلي أنه إذا اكتسب التلميذ مفهوم التعاطف يستطيع فهم مشاعر الآخرين وتقديم المساعدة لهم، وقام البرنامج بتحقيق ذلك من خلال استخدام العديد من القصص المشوقة والأنشطة والمواقف الواقعية التى تهدف ذلك، وبطبيعة الأمر أدى ذلك إلي تنمية الاندماج العاطفى والاجتماعى لدى التلاميذ فى القياس البعدى .

وتستنتج الباحثة أن الأبعاد الفرعية للاندماج المدرسى المتمثلة: الاندماج الأكاديمى، الاندماج الاجتماعى، الاندماج المعرفى، الاندماج العاطفى، عبارة عن حلقات متصلة بينها علاقة تأثير وتأثر، لأن تحقيق أى منهم يؤثر على تحقيق الأخر، وأكد على ذلك دراسة مسعد أبو العلا (٢٠٠١،ص٣٧) حيث أشار أن هناك علاقة إيجابية بين الاندماج السلوكى والعاطفى والمعرفى والتحصيل الدراسى ، وأشارت دراسة جلانفيل وويلداجين(2007)Glanville and Wildhagen أن تحقيق الاندماج السلوكى والعاطفى يؤثر على باقى أبعاد الاندماج المدرسى ،ويشير أوستيرمان (2000)Osterman أن الاندماج العاطفى يرتبط بالتحصيل الدراسى ويؤثر على الاندماج الأكاديمى والمعرفى والاجتماعى، لذلك حرصت الباحثة أثناء تصميم البرنامج التدريبى على استغلال هذا التفاعل بين أبعاد الاندماج المدرسى بحيث من الممكن أن تكون الجلسة الواحدة تعمل على تنمية أكثر من بعد من أبعاد الاندماج المدرسى، من حيث كانت جلسات (التدرب على الرقابة الذاتية) تساعد التلاميذ على زيادة القدرة على التركيز الانتباه، والحد من الاندفاعية، والتمهل والتفكير قبل إصدار أى سلوك أو القيام بأى مهمة وكل هذه المهارات تساعد على تحقيق أكثر من بعد من أبعاد الاندماج المدرسى مثل البعد المعرفى أولا ثم البعد الأكاديمى وإذا استطاع التلميذ تعميم تلك المهارات التى اكتسابها على كافة مواقف الحياة اليومية سيؤدى ذلك إلي تحقيق الاندماج الاجتماعى والعاطفى وهذا ما ظهر فى القياس البعدى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عفراء العبيدى وسهام الانصارى (٢٠١١) حيث خلصت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقى والتوافق الدراسى ،حيث الذكاء الأخلاقى بمكوناته السبعة ساعد التلاميذ من المرحلة الابتدائية على خلق حالة من التفاهم بين التلاميذ بعضه البعض وبين مدرسيهم وخلق التوازن بين التلميذ وبيئته المدرسية .

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مروة أحمد(٢٠١٠) من حيث استخدام البرنامج التدريبى القائم على مكونات الذكاء الأخلاقى المتمثلة فى التعاطف والضمير والرقابة الذاتية والاحترام فى تنمية الاندماج الأكاديمى والمعرفى حيث أشارت نتائج دراسة مروة أحمد(٢٠١٠) إلي وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسى وبين التعاطف والضمير والرقابة الذاتية والعدالة كمكونات للذكاء

الأخلاقى، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسى والعطف والاحترام والتسامح كمكونات الذكاء الأخلاقى وذلك ساهم فى تحقيق فاعلية البرنامج .

بالإضافة إلي استخدام الباحثة للعديد من الإستراتيجيات والفنيات المناسبة للتلاميذ المتمثلة فى النمذجة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة ، التدريب على المهارات الاجتماعية، التدريب على الضبط الذاتى، التعزيز، الواجبات المنزلية كانت مناسبة لعينة الدراسة مما ساعد فى تحقيق فاعلية البرنامج، وذلك يتفق مع دراسة زينب شقير(١٩٩٩) التى تعتمد على برنامج معرفى سلوكى لتعديل خصائص التلاميذ ذوى اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب بفرط الحركة معتمداً على نفس هذه الإستراتيجيات،كما أكدت دراسة سحر الخشرمى(٢٠٠٧) ودراسة هيام أبوزيد(٢٠١٣) على أن أكثر الإستراتيجيات الإرشادية العلاجية لخفض أعراض اضطراب صعوبات الانتباه المصحوب هى اللإستراتيجيات السابق ذكرها وقد ظهر ذلك فى القياس البعدى .

المراجع

أحمد قزازة (٢٠٠٥) .فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية لتنمية مستوى الانتباه لدا لأطفال الذين لديهمم قصور فيه .رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية الدراسات التربوية للدراسات العليا. جامعة عمان. الأردن.

أروى الناصر(٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعليمي – تعلّمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

إلهام خوندنه(٢٠١٣).برنامج تدريبى مقترح لخفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينه من الأطفال المتفوقين عقليا وتحسين مهاراتهم الإجتماعيه.رسالة ماجستير.مجلة كلية التربية ،جامعه عين شمس ، ٣٧(٢).

بطرس حافظ (٢٠١٠).تعديل وبناء سلوك الأطفال .عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جمعة يوسف(٢٠٠٠).الاضطرابات السلوكية وعلاجها.القاهرة :دار الغريب للنشر.

حنان زكريا عبد الغنى (٢٠١١).فاعلية الأرشاد الوالدىفى خفض النشاط الزائد لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة أسوان،رسالة دكتوراة،كلية التربية،جامعة جنوب الوادى.

حنان عبد الحميد العنانى (٢٠٠٥) .الصحه النفسية .عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ختام أبو شوارب(٢٠١٣).فاعلية برنامج ارشادى للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأسلامية.غزة.

خالد القاضى(٢٠١١). تعديل سلوك الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الزائد، دليل عملى للوالدين والمعلمين، ط ١٠ ، القاهرة: دار عالم الكتاب.

خولة أحمد يحيى (٢٠٠٣).الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط٢،عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رائدة عيسى جريسات (٢٠١٠).مدى انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلبة العاديين فى المدارس الأردنيه، المجلة العلمية ،كلية التربية،٢٦(٢)،٢٦٣_٣٨٦.

رمضان عاشور حسين (٢٠١٥).فاعلية برنامج للحساب الذهنى قائم على المعداد لخفض أعراض اضطراب تشت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية،مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس،٣٩ (٣).

زينب محمود شقير (١٩٩٩) : فاعلية برنامج علاجي معرفي سل وكي متعدد المحاور (مقترح) فى تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي النشاط، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمنيا ، جامعة المنيا، العدد (٣٤).

سحر الخشرمى(٢٠٠٧).العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم.المكتبة الألكترونية.أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة.متاح فىwww.gulfkids.com، بتاريخ ٢٠١٦|٢|١٥.

سميرة محمد عبد الوهاب(٢٠١٢). آليات التعامل مع طلبه ذوضعف الانتباه والنشاط الزائد فى فصول الدمج .الملتقى الثانى عشر للجمعية الخليجية للإعاقة..مسقط، عمان، مايو.

السيد على السيد، وفائقة محمد بدر (١٩٩٩).اضطراب الانتباه لدى الأطفال – أسبابه وتشخيصه وعلاجه ،القاهرة:دار النهضة المصرية

شوقى ممادى، عبد الفتاح ابى ميلود(٢٠١٢). مدى معرفه معلمى المرحله الابتدائيه باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط على عينه من معلمى مدينه تقرت – ورقله .مجلة العلوم النفسية والاجتماعية. ٩(١)،ديسيمبر.

طارق النجار (٢٠٠٥) .مدى فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتعديل سلوكيات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى عينة من الاطفال الصم . رسالة دكتوراه .معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

عبد الرقيب البحيرى(٢٠١٨). اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة . القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية .ط٤.

عبد اللطيف المومنى (٢٠١٥) . مستوى الذكاء الأخلاقى وعلاقته بمتغيرى الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية فى منطقة الأغوار الشمالية فى الأردن. المجلة الأردنية فى العلوم التربوية.(١١) ١.

عبد الله عبد العزيز الرويتع (٢٠٠٢).اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، مجلة الطفولة والتنمية، ٦(٢)،٣٩-٥٣.

عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١١). الاحصاء النفسي والتربوي. تطبيقات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار الفكر العربي.

عفراء العبيدى وسهام الأنصارى(٢٠١١).الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالتوافق المدرسى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى. رسالة ماجستير غير منشوره.بغداد.مجلة البحوث التربوية والنفسية .(٣١).٨٨-١٣٠.

عماد مخيمر (١٩٩٥). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيررات وسيطة فى العلاقة بين ضغوط الحياه وأعراض الاكتئاب لدى شباب الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية.مصر.(٧).

كمال سالم سيسالم(٢٠٠١).اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة خصائصها :أسبابها وأسايب علاجها، العين:دار الكتاب العربى.

مجدى محمد الدسوقى (٢٠٠٦).اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، القاهرة:الأنجلو المصرية.

محاسن بهاء الدين خاشقجى (١٩٩٩). فاعلية برنامجى التدريب على ضبط الذات والتعزيز الإيجابى فى خفض النشاط لدى عينة من التلميذات فى المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك سعود ، الملكة العربية السعودية.

محمد عبد الهادى حسين (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.

محمد عبد الهادى حسين (٢٠٠٥) .مدخل إلي نظريات الذكاءات المتعددة. غزة: دار الكتاب الجامعى.

محمود فتوح سعدات(٢٠١٦). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة :صعوبات الانتباه النمائية ، متاح فى www.alukah.net بتاريخ ٢٠١٨\٨\٢٥.

مروة أحمد على (٢٠١٠) . مكونات الذكاء الأخلاقى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، (٢)، يوليو.٧٩-٩٣.

مريم الطائى (٢٠١٠).الذكاء الأخلاقى لدى طلبة الدراسة المتوسطة.مجلة العلوم النفسية.(٣٢)، ١٧-٢٨.

مسعد ربيع ابو العلا(٢٠١١).نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسى والتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.مجلة البحوث النفسية والتربوية . جامعة بنها.(١).

موفق بشارة(٢٠١٣) اثر برنامج تدريبى مستند إلي نظرية بوربا فى تنمية الذكاء الأخلاقى لدى اطفال قرى SOS فى الأردن .المجلة الأردنية فى العلوم التربوية .مايو .(٩)٤.

ميشيل بوربا(٢٠٠٣) .بناء الذكاء الأخلاقى (ترجمة سعد الحسينى). العين. عمان :دار الكتاب الجامعى.

نسرين عبد الله النصار (٢٠١٣).اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقته ببعض المتغيرات النفسيى (الاكتئاب والمخاوف واضطراب سلوك التحدى والمعارضه) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض .رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة نايف للعلوم الامنية ،الرياض.

ناصر النتيفى (٢٠١٢) . نمو بعض المفاهيم الرياضية فى ضوء نظرية بياجية لدى الأطفال ذوى قصور الانتباه والنشاط المفرط، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود.

هيام المهدى ابوزيد(٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادى لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المحلة الابتدائية ذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بورسعيد.

وليد خليفة ومراد عيسى(٢٠٠٨). كيف يتعلم مخ ذو النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه.الاسكندرية.مصر:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

American Psychiatric Association (2000). The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-4-TR) (4th ed. text revised).Washington, DC:APA.

American Psychiatric Association (2013).The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TM) (5th edition) .USA.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. and Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of School Psychology, 44, 427 – 445.

Appleton,J .Christenson,S. and Furlong,M.(2008). STUDENT ENGAGEMENT WITH SCHOOL: CRITICAL CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL ISSUES OF THE CONSTRUCT. Psychology in the Schools. (45) 5.

Barkley, R .(1998). Attention –Deficit Hyperactivity Disorder : A handbook for diagnosis and treatment(2end ed) .New York: The Guilford Press.

Borba, M.(2001). Building Moral Intelligence. Awiley Impaint. Jessey – Bass.

Borba, M (2002). Building Moral Intelligence, The Seven Virtues That Teach Kids To Do the Right Thing. Awiley Impaint, Jessey – Bass..

Clarken,H. (2009). Moral Intelligence in the schools. Presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences , Arts and Letters.Wayne State University .Detroit.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., and Wylie, C. (2012). Handbook of research on student engagement. Springer. Retrieved from http://books.google.com.tr.

Darr, C., Ferral, H., and Stephanou, A. (2008, January). The development of a scale to measure student engagement. Paper

presented at the Third International Rasch Measurement Conference, Perth, Western Australia. de Bruyn, E. H. (2005). Role strain, engagement and achievement in early adolescence. Educational academic Studies, 31 (1), 15–27.

Davison,G.C and Neole,T.M(1997). Abnormal psychology. John Wiley and Sonc.Inc.

Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk (NCES report). Department of Education, National Center for Washington, DC: U.S Education Statistics.93-470.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59, 117–142.

. Fredricks, J., and Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. Developmental Psychology, 38, 519-533. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research. (74).109-159. .

Garber,F and Smith,M (2013) . Behavior Training Helps ADHD kods Symptomps. Parents coping skills.

Glanville,J and Wildhagen,T.(2007). The Measurement of School Engagement Assessing Dimensionality and Measurement Invariance, journal of Educational and Psychological Measurement, (67) 6 ,1019-1041..

Jimerson,S. Campos,E. and Geeif,J.(2003).Toward an understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms . Association of school Psychologists. California. (8)7-27.

Luckner, A. E., Englund, M. M., Coffey, T., and Nuno, A. A. (2006). Validation of a global measure of school engagement in early and middle adolescence. In M.M. Englund (Chair.) , Adolescent

engagement in school: Issues of defi nition and measurement symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.

Newmann, F. M. (1991). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. Harvard Educational Review, 51, 546-564.

Newmann, F. (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness F. Newmann (Ed.), Student engagement and achievement in American secondary schools. New York: Teachers College Press.62-91.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational, Research, 70, 323–367.

Radoserich,D.; Riddle,M. and Huges,P.(2008). Goal Orientation as predicator of cognitive engagement performance and satisfaction, journal of Academy of Business and Economics ,8(3)1-20.

Rapoprt, E (2009). ADHD and social skills:A step-by-step guide for teachers and parents. New York: Rowman and Littlefield Education.

Refwaltess, A.M.(2008). "Videotape self – modeling in the treatment of attention deficit – hyperactivity disorder child and family behavior therapy ", Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 22, No. 10.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. Review of Educational Research, 57 , 101–121.

Rumberger, R. W. and Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research (Project Report No. 15). Santa Barbara, CA: University of California, California Dropout Research Project.

Sinclair, M. F., Christenson, S. L. and Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. Exceptional Children, 71, 465 – 482.

Sommer, Jennifer (2007). Efficacy of parent training for children with attention deficit hyperactivity disorder: A therapeutic component

analysis.MA Thesis. The Faculty of The Graduate School, The University of North Carolina.

Steinbuchel,P. and Prager,L. (2012) . The parents We mean to be: How well- intentioned adult undermine children›s moral and emotional development, the moral intelligence of children How to raise a moral child, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,51 (2) ,227- 228.

Walker,C. and Greene,B.(2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. The Journal of Educational Research.102(6).463-472.

Weiss,G (1983) .Long Term at out came:sinding,concept and peacital impelication in rotter m(ed). Developmental nen-ropsychaitry.N.Y.MP.422-436.

Wiener.J and Mak.M(2009). Peer Victimization in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Psychology in the schools.VOL 46.NO2.PP.116_131.

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. and Fernandez, R. R. (1989). Reducing the risk of Schools as communities of support Philadelphia: Falmer Press