



كلية التربية

قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي

بحث بعنوان:

برنامج إرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية لخفض أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى عينة من الاطفال

إعداد الباحثة

ولاء سعيد ابو العلا محمد

باحثة ماجستير في التربية تخصص الصحة النفسية

إشراف

أ.م.د/أحمد عباس منشأوي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د / فيوليت فؤاد ابراهيم

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي

كلية التربية – جامعة عين شمس

1446م-2025هـ

مقدمة

إن المدرسة هي مؤسسة تربوية اجتماعية مهمة، حُظيت بالاهتمام والبحث منذ زمن طويل. فهي تُشارك الأسرة في مسؤولية التنشئة الاجتماعية للطفل، وتنقل إليه القيم الأخلاقية والثقافية والاجتماعية. كما تهتم بتنميته من جميع النواحي: العقلية، الانفعالية، الجسدية، والنفسية. وتخلق له بيئة صالحة لاستثارة فضوله والكشف عن قدراته واستعداداته الفطرية.

حيث يواجه طفل القرن الحادي والعشرين تحديات ومواقف متنوعة في مختلف المجالات، التعليمية والاجتماعية والنفسية والعقلية. هذه التحديات تتطلب منه أن يمتلك مهارات ذاتية محددة، مثل القيادة والاستقلالية والجرأة وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار. لذلك، يجب على خبراء التربية والتعليم أن يهتموا بوضع مناهج محفزة لتنمية هذه المهارات لدى الطفل، حتى يكون قادراً على مواجهة كافة المواقف التي يتعرض لها أثناء طفولته. لذا تنمية القيادة الذاتية والاجتماعية لدى أطفال الروضة ضرورة لبناء مستقبل أفضل لهم والمجتمع (Abeer Al-Qaysi, et al., 2023, 294)

ويرى (Jennifer A. Lawrence, et al. (2021: 101) Richard J. Light., (2022, 208-210) إنه في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، تغيرت النظرية التربوية من التركيز على تزويد الطلاب بالمعلومات إلى التركيز على تنمية قدراتهم الشخصية والاجتماعية. وقد نتج عن هذا التغيير إدماج الأنشطة اللاصفية في المناهج المدرسية، حيث أصبحت المدارس تؤمن بأن التعليم عن طريق الخبرة هو الوسيلة الأكثر فعالية لتطوير هذه القدرات.

كما ترتبط الأنشطة اللاصفية ارتباطاً وثيقاً بالتربية الحديثة، التي تؤمن بالمتعلم وتعدّه محور العملية التعليمية. إذ تهدف التربية الحديثة إلى إعداد المتعلم للحياة، من خلال ممارسة الحياة داخل المدرسة وخارجها، بغرض تربية شخصيته تربية متكاملة. وبذلك تُفسح المجال للمتعلّم لكي يتعلّم حسب قدراته وحاجاته (Tsang., C. M. 2023, 423) (Cefai., S. A. 2022, 499)

أما إذا اتينا اضطراب التحدي المعارض هو اضطراب سلوكي يتميز بنمط مستمر من السلوك غير المقبول والمتحدي والمعارض تجاه سلطة البالغين. يعاني الأطفال المصابون بهذا الاضطراب من صعوبة في اتباع التوجيهات، واحترام القواعد، والتوافق مع توقعات البالغين. قد يتصرفون أيضاً بطريقة عدوانية، أو تمرد، أو استفزازية (Thomas, A.R. M., et al., 2023, 1176) والتي تظهر في سياقات متعددة، وتستمر لمدة ستة أشهر على الأقل. ويؤثر هذا الاضطراب بشكل كبير على حياة الطفل، وعلى الأسرة والمجتمع المحيط به (Sher, D. M., & Frick, P.K, 2022, 660-661) (Klaas, E.S., et al., 2023, 15-16) (Wong, S. W. L., & O'leary, S. G., 2023, 101991-101994)

وفي الآونة الأخيرة، تم تطوير العديد من البرامج الإرشادية القائمة على الأنشطة اللاصفية لخفض أعراض اضطراب التحدي المعارض. حيث تركز هذه البرامج على استخدام الأنشطة اللاصفية، مثل الرياضة، والفن، والموسيقى، لمساعدة الأطفال على التعبير عن أنفسهم، وتطوير مهارات السلوك الاجتماعي، وتعلم كيفية حل المشكلات

(Carney, C. E., & Carney, L. C., 2023, 155-162) (Defrancesco, C. A., & Smith, B. H., 2023, 7-10) (Fitzpartrick, M., & Allen, J., 2023, 10-13). حيث تُشير نتائج الدراسات التي أجريت على هذه البرامج إلى أنها فعالة في خفض أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال. فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة أجريت في عام (2020) أن برنامج إرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية كان فعالاً في خفض مستويات العدوانية لدى الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض. (Michael, A. Southam- Gerow, et al., 2020, 885)

وبالتالي، فإن لبرنامج الأنشطة اللاصفية المستند إلى التوجيه والإرشاد لخفض أعراض اضطراب التحدي المعارض كأداة فعالة لتحقيق نمو إيجابي في السلوك والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال المُصابين بهذا الاضطراب. إلى جانب ذلك، حيث يُساعد هذا النهج على تعزيز الثقة في الذات، وتحسين التحصيل الأكاديمي والتعلم الذاتي لدى الأطفال. كما يُساهم هذا البرنامج الإرشادي المُستند إلى الأنشطة اللاصفية في توعية العائلات والتربية العامة بشأن اضطراب التحدي المعارض، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لدعم أطفالهم ومساعدتهم على التأقلم مع الاضطراب بشكل أكثر فعالية (Amy J., Storch, et al., 2021, 33-34) (Jessica L., et al., 2022, 415) (Michael P., et al., 2022, 29-30) وفي النهاية، من الضروري توفير الدعم المستمر والمتابعة للأطفال الذين يستفيدون من البرنامج الإرشادي المُستند إلى الأنشطة اللاصفية من خلال المدرسة والأهل وفريق الرعاية الصحية. يجب أيضاً تعزيز التوعية حول اضطراب التحدي المعارض وتوفير الموارد التعليمية والمهنية اللازمة لدعم الأطفال (Barnes, J.L., & Shaw, D. S., 2022, 255-266) (Hui, Y., et al., 2022, 178-188) (Miranda, M., & Forgatch, M. S., 2022, 271-279) وبناءً على هذا، تسعى البحث الحالية إلى تقييم فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية في خفض أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى عينة من الأطفال.

مشكلة البحث

إن اضطراب التحدي المعارض (ODD) هو اضطراب سلوكي يتميز بسلوكيات عدوانية أو غير متعاون أو معارضة للسلطة. يعاني الأطفال المصابون باضطراب التحدي المعارض من صعوبة في الامتثال للقواعد أو الطلبات وغالباً ما يكونون عنيفين أو عدوانيين تجاه الآخرين. يمكن أن يؤدي اضطراب التحدي المعارض إلى مشاكل في المدرسة والأسرة والعلاقات الاجتماعية (Vasey., M. W. et al., 2023, 2)

حيث يؤثر هذا الاضطراب تأثيراً سلبياً على حياتهم اليومية ونجاحهم الأكاديمي. وتعتبر الأنشطة اللاصفية أحد الأساليب التربوية المبتكرة التي يمكن أن تساهم في تحسين سلوكيات الأطفال وتخفيف أعراض اضطراب التحدي المعارض (Taylor, D. L., et al., 2023, 460) ومع ذلك، توجد حاجة للبحث العلمي الموثق حول فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية في خفض أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال. رغم وجود الأدلة الأولية التي تُشير إلى فاعلية الأنشطة اللاصفية في تحسين سلوك الأطفال، إلا أنه لا يزال هناك حاجة لمزيد من البحوث لتأكيد هذه النتائج وتوسيع نطاق البحث (Coyen, M. A., et al., 2023, 293) كما تلعب الأنشطة اللاصفية دوراً هاماً في تعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي وتطوير مهارات التعاون والتحليل والتفكير الناقد لدى الأطفال. حيث يُعتبر البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية مجالاً مهماً للتدخل المبكر لخفض أعراض اضطراب التحدي المعارض وتحسين جودة حياة الأطفال المُصابين به (O'Connor, E. A., et al., 2023, 680)

وبناءً على ما سبق، فقد تنبأت الباحثة بأن برنامجاً إرشادياً قائماً على الأنشطة اللاصفية يمكن أن يكون فعالاً في خفض أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال، لذلك تتمحور مشكلة البحث في السؤال الرئيس وهو ما مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية المتعددة في خفض السلوك التحدي المعارض لدى عينة من الأطفال. وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

– إلى أي مدى توجد فروق جوهرية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التحدي المعارض بعد تطبيق البرنامج؟

– إلى أي مدى توجد فروق جوهرية بين درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى

1. الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية في خفض أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى عينة من الأطفال.
2. قياس مدى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث الحالي في جانبين نظري وتطبيقي كما يلي:

أ- الأهمية النظرية

- 1-تتمثل الأهمية النظرية للبحث في أنها تساهم في إثراء الأدبيات العلمية حول اضطراب التحدي المعارض، حيث تشير النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية في خفض أعراض الاضطراب.
- 2-كما تساهم البحث في تطوير البرامج الإرشادية القائمة على الأنشطة اللاصفية، حيث تقدم البحث نموذجًا يمكن استخدامه في تطوير هذه البرامج.

ب- الأهمية التطبيقية

1. يساهم البحث في مساعدة أولياء الأمور والمعلمين على التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض، حيث تقدم البحث إرشادات حول كيفية استخدام الأنشطة اللاصفية في خفض أعراض الاضطراب وتعزيز المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى الأطفال.
2. بالإضافة إلى ذلك، تساهم البحث في تحسين جودة حياة الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض، حيث تُشير النتائج إلى أن البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية يساعد على خفض أعراض الاضطراب وتعزيز المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى الأطفال، مما يؤدي إلى تحسين جودة حياتهم.

المفاهيم الإجرائية للبحث

1-البرنامج الإرشادي Counseling programme

البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الخدمات الإرشادية المخططة والمنظمة في ضوء أسس علمية، تهدف إلى مساعدة الأفراد أو الجماعات على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها. ويتكون البرنامج الإرشادي من العناصر التالية: الأهداف، المحتوى، والمستفيدون، والوسائل والأساليب، والتقييم-Al-Dabbagh, M., & Al-Zahrani, S., 2023, 1120).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه هو مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد الفردي أو الجماعي، بهدف مساعدة الأفراد أو الجماعات على تحقيق أهداف محددة في مجالات النمو الشخصي أو المهني أو الأكاديمي أو الاجتماعي أو الأسري.

2- الأنشطة اللاصفية Extracurricular activities

عرف (Brown., J.K.A. et al., (2023, 730) الأنشطة اللاصفية هي أنشطة طلابية تتم خارج نطاق الفصول الدراسية، وتهدف إلى تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم وتعزيز شخصياتهم. وتشمل هذه الأنشطة مجموعة متنوعة من المجالات، مثل: النشاطات الرياضية والنشاطات الفنية، والنشاطات العلمية، والنشاطات الاجتماعية. وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها هي مجموعة من الأنشطة الطلابية التي تتم خارج نطاق الفصول الدراسية وتهدف إلى تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم وتعزيز شخصياتهم، وتتنوع هذه الأنشطة في مجالاتها وأشكالها وأهدافها.

3- اضطراب التحدي المُعارض Oppositional defiant disorder

عرف (Michael R. Wenar, Robert M. Kerig., (2022, 102) اضطراب التحدي المُعارض هو اضطراب سلوكي يتميز بنمط متكرر من السلوك غير المقبول والمتحدي تجاه البالغين. تشمل الأعراض الشائعة: الغضب والتهيج المفرطين، والجدال مع البالغين، ورفض الامتثال لطلبات البالغين أو قواعدهم، وإثارة المتاعب عمدًا، والانتقام. وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه هو اضطراب سلوكي يتميز بنمط متكرر من السلوك غير المقبول والمتحدي تجاه البالغين، والذي يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل. وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في البحث.

محددات البحث

يحدد البحث الحالي بعدد من المحددات كما يلي:

- 1- الحدود الموضوعية: اعتمد البحث الحالي على متغيرات تمثلت في الأنشطة اللاصفية، واضطراب التحدي المعارض.
- 2- الحدود البشرية: تكونت عينة البحث الأساسية من (20) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5-9) سنوات، تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة متساويتين العدد ومتكافئتين في العمر الزمني ودرجة اضطراب التحدي المعارض.
- 3- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بمدرسة القاهرة الدولية بالتجمع الأول، محافظة القاهرة.
- 4- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 2023-2024م.
- 5- الحدود الإجرائية: تمثلت فيما يلي:

- **المنهج:** تم الاعتماد على المنهج التجريبي ذو التصميم القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة.
- **الأدوات:** مقياس اضطراب التحدي المُعارض، والبرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية كلاهما من إعداد الباحثة.
- **الأساليب الإحصائية:** استخدمت بعض الأساليب اللابارامتريّة تمثلت في اختبار مان ويتني واختبار ويلكوسون وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين ومرتبطين.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الأنشطة اللاصفية

أ. مفهوم الأنشطة اللاصفية

تشير الأنشطة اللاصفية إلى مجموعة من الأنشطة التي تتم خارج الصف الدراسي، مثل: الصحافة المدرسية والمسابقات والاذاعة المدرسية والمعسكرات والندوات والرحلات والمناظرات، وتكون تلك الأنشطة مخططة ومقصودة وتتم تحت إشراف كل من المعلمين وإدارة المدرسة كل في تخصصه، مستهدفين من ذلك تنمية مهارات الطالب واتجاهاته من أجل تمكينه من تحقيق التكيف مع المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته (أحمد اللقاني وعلي الجمل، 2003، 59).

وهي مجموعة من المواقف التي يؤديها التلاميذ برغبتهم، وتعمل على إثراء خبراتهم وإكسابهم مهارات متعددة تحقق متطلبات النمو لديهم، خاصة مجالات النمو المعرفية والانفعالية والحركية والاجتماعية، إلى جانب تأكيدها على قيم المجتمع وتحقيق متطلبات تقدمه (خضر عرفة، 2010، 13).

وهي تلك الأنشطة التي يمارسها الطفل خارج الصف، ويختارها وفقا لدوافعه وميوله وبارادته الحرة، وتتنوع ما بين الأنشطة الرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية، وهي تستهدف تنمية قدرات الطفل وإكسابه العديد من القيم الجسدية والاخلاقية والمعرفية والاجتماعية (طارق حسين وعثمان سيد وبهاء الدين جلال، 2010، 113).

وتعرف بأنها الأنشطة التي تتم خارج غرفة الصف الدراسي، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، وسواء قام بها المعلم أو المتعلم (محمد علي، 2011، 45).

وتعرف بأنها مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يشترك فيها التلميذ، ويمارسها بارادته ورغبته، من أجل الحصول على المتعة والاسترخاء، ومن ثم فإنها تعمل كمعزز ومصدرا لتجديد الحالة النفسية والجسدية والاجتماعية للتلاميذ (سامي محسن، 2013، 260).

وهي تلك الأنشطة أو الخبرات التي يمارسها التلميذ في غير وقت الدراسة، وفقا لرغبته واختياره الحر، بهدف اشباع احتياجاته وشعوره بالمتعة والسعادة، واكتساب مجموعة من القيم الشخصية والاجتماعية والتربوية (يوسف لازم، 2015، 53).

وهي مجموعة من الأنشطة والاعمال التي يؤديها التلاميذ خارج الصف، وتكون متممة لما يتعلمه التلميذ داخل الصف، وتساهم في تعزيز ثقافته بحقوقه المختلفة وقدرته على ابداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهي حرة يختار منها التلميذ ما يتفق مع ميوله ورغباته واهتماماته (وفاء المحاميد، 2015، 9).

2. أهداف الأنشطة اللاصفية

تعد الأنشطة اللاصفية احد العناصر الرئيسة في المنهج الدراسي، والتي ينبغي ان تنال المزيد من الاهتمام باعتبارها ميدانا خصبا لتنمية القدرات واكتشاف المواهب وتقويم السلوك، وذلك من خلال ما تستهدفه من ترسيخ القيم والمعتقدات الدينية والاخلاقية والاجتماعية في نفس الطالب، وتأكيده روح الانتماء والولاء للوطن، وتوجيه التلاميذ نحو اكتشاف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها (ابن سنام موسى ورائدة حميد، 2016، 152).

بالإضافة الى تحقيق التواصل مع البيئة والاندماج معها، وتنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل اليدوي والانتفاع بوقت الفراغ، وبث روح التعاون والتنافس والمحبة والاعتماد على النفس، وربط المادة العلمية

بالواقع الملموس، وتوظيف الأنشطة كوسائل تعليمية جذابة لتنفيذ المواد الدراسية وترسيخها في عقل الطالب (سارة بلغول وفريدة شباب، 2019، 26).

وتمثل الأنشطة اللاصفية أحد الركائز الأساسية لبناء لشخصية المتكاملة للتلاميذ، حيث أنها تستهدف تحقيق الاهداف التالية:

- توسيع خبرات التلاميذ في مختلف المجالات، والتعرف على مهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم وتنميتها، وبناء شخصياتهم وتوكيدها، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن الذات والاعتماد عليها.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب على الأسلوب العلمي والقدرة على البحث والتجديد والابتكار.
- مساعدة التلاميذ على تحقيق التكيف الاجتماعي السوي، وتنمية العلاقات والقيم الاجتماعية والاخلاقية، وتكوين اتجاهات سلوكية سليمة نحو مجتمعهم.
- تنمية الشعور بتحمل المسؤولية واحترام العمل اليدوي والعمل الجماعي، والنقد الذاتي والالتزام بالواجب ومساعدة التلاميذ على معرفة مكونات بيئاتهم والحفاظ عليها (حسن خليفة، 2016، 14).

3. مجالات الأنشطة اللاصفية

تتنوع المجالات التي تتضمنها الأنشطة اللاصفية، فهناك الأنشطة الثقافية والأنشطة الفنية والأنشطة الاجتماعية والأنشطة الرياضية وغيرها من الأنشطة كما يلي:

- الأنشطة الفنية:

تتمثل في مجموعة من الخبرات والمواقف التي تستهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية، ومنحهم الشعور بالسرور والجمال والابتكار والتذوق الفني وتخفيف التوتر وتعزيز الصحة النفسية، فالأنشطة الفنية تجذب الأطفال نحو ممارستها، من خلال إتاحة الفرصة امامهم للتجريب بمواد متنوعة ومختلفة، والعمل بطريقة حرة تتفق مع ميولهم، وتشبع احتياجاتهم وتشجعهم على التعبير عن أنفسهم، وتتضمن العديد من الأنشطة كالرسم والتلوين والتشكيل والأنشطة الموسيقية، والتي تنمي قدرات التلميذ ومهاراته. (Mark, 2000, 43)

- الأنشطة الثقافية:

تتمثل في مجموعة من الخبرات والمواقف والأنشطة الثقافية، التي تسهم في تنمية قدرات التلميذ العقلية وتعزيز ثقافته، وإكسابه القدرة على التعبير عن الذات والانفعالات والاحتياجات، وهي تتنوع ما بين الكتابة والقراءة، سواء كانت كتب أو قصص أو روايات أو صحف أو مجلات، وسواء تمت داخل أو خارج المؤسسات المخصصة للقراءة كالمكتبات (طارق حسين وآخرون، 2010، 125).

- الأنشطة الاجتماعية:

تسهم في إشباع حاجات الطفل الاجتماعية وميوله ورغباته، وتنمي مهاراته ومواهبه وقدراته على التفاعل الاجتماعي، وذلك عبر إتاحة الفرصة أمام الطفل للتعامل مع الآخرين ومشاركتهم اهتماماتهم وأنشطتهم في جو يسوده المرح والمتعة والسرور، وهي تتنوع ما بين الحفلات الترفيهية وحفلات الأصدقاء والرحلات والمسابقات الاجتماعية وغيرها من الأنشطة الاجتماعية (خضر عرفة، 2010، 30).

- الأنشطة الرياضية:

تعتمد على الحركة وممارسة الرياضة، ويؤديها الطفل منفردا او في مجموعة، وتتضمن الأنشطة الرياضية الكبيرة مثل كرة القدم وكرة السلة، والأنشطة الرياضية الصغيرة كمنط الحبل والكراسي الموسيقية، وأنشطة الخلاء الرياضية كالجري والقفز، والدراجات والرياضات المائية، وألعاب القوى، وتمارين اللياقة البدنية. وهي تسهم في تحقيق المتعة والسعادة وتنمي الصحة الجسدية والنفسية والعقلية للطفل إلى جانب تنمية مهاراته الاجتماعية وقدرته على التواصل مع الآخرين(حسن مصطفى وعصام نمر وسهير محمد، 2018، 276).

- الأنشطة الكشفية (الارشادية/ الخلوية):

تمثل نظام تربوي تعليمي يستهدف تثقيف الجيل الجديد والاطفال والشباب واعداده جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ومهاريا، وتدريبهم على ممارسة الاعمال والأنشطة المختارة والمحبة لأنفسهم والتي تتفق مع ميولهم ورغباتهم ودوافعهم نحو المغامرة والاكتشاف، وتعويدهم على الاعتماد على الذات والثقة بالنفس والتعاون مع الآخرين وتنمية قوة الملاحظة والانتباه والتركيز والشجاعة والرغبة في خدمة الجماعة والمجتمع(احمد علي ومروى سالم، 2022، 210).

4. أهمية الأنشطة اللاصفية:

تعد الأنشطة المدرسية احد الركائز الاساسية التي يعتمد عليها العمل المدرسي، انطلاقا من قدرتها على الربط بين الجانب النظري والجانب العملي، واشباع حاجات المتعلمين بتقديم ما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم ورغباتهم، فالنشاط المدرسي يمثل وسيلة فعالة لتحقيق الكثير من الغايات التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والجسمية، وتوثيق الصلة بين التلميذ وكل من اقرانه ومعلميه ومدرسته ومجتمعه، والكشف عن ميول التلاميذ وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم ورغبتهم في التعلم، واكسابهم المعرفة وتلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية كالحاجة الى الانتماء والصداقة، والتخلص من المشكلات كالقلق والعزلة(حسن خليفة، 2016، 2).

ومن ثم فإن الأنشطة الصفية قد أصبحت منهجا تربويا له أصول وقواعد وأهداف، يسهم في اكساب التلاميذ خبرات يصعب تعلمها داخل الصف كالتعارف وتحمل المسؤولية وضبط النفس، بل أن أثره قد يفوق احيانا اثر التعلم داخل الصف، وذلك الى جانب إتاحتها الفرصة لاكتشاف ميول التلاميذ وتنمية قدراتهم وتهيئة فرص التعلم وممارسة الديمقراطية، وتعزيزه لفعالية التلاميذ واشراكهم في اختيار نوع النشاط ووضع خطة العمل وتنفيذها، مما يجعلهم اكثر اقبالا على التعلم(سارة بلغول وفريدة شباب، 2019، 27).

كذلك تنبثق أهمية الأنشطة اللاصفية من إسهامها في تحقيق العديد من الفوائد للتلميذ الذي يمارسها والتي تشمل تنمية قدرات التلميذ العقلية، واتاحة الفرصة للابداع والابتكار والاكتشاف والتفكير، وتنمية المهارات الحركية وتعزيز اللياقة البدنية والقدرة على الانتاجية والعمل، ورفع كفاءة الحواس واجهزة الجسم ووقايته من الامراض، وتنمية الصحة النفسية للتلميذ وتمكينه من التعبير عن انفعالاته ودوافعه في اطار مقبول اجتماعيا، واشباع ميوله ورغباته وحاجاته المرتبطة باللعب والهوايات، وتحقيق السرور والاسترخاء والشعور بالنجاح وتقدير الذات(سامي محسن، 2013، 260).

وترى الباحثة الحالية تعقيباً على ما سبق تقديمه أن النشاط المدرسي جزء لا يتجزأ من المنهج ذاته، وقد يحدث داخل الصف أو خارجه، من أجل تحقيق الاهداف التربوية واشباع احتياجات التلاميذ وميولهم وتنمية قدراتهم، وعلى الرغم من اهمية النشاط الصفّي عبر ارتباطه بالمواد الدراسية، إلا ان النشاط اللاصفّي يتمتع بذات الاهمية من خلال دوره البارز في بناء شخصيات التلاميذ وتنمية مهاراتهم وميولهم وقدراتهم، وخفض ما قد يواجهونه من اضطرابات ومشكلات سلوكية وانفعالية، الامر الذي ينعكس ايجاباً على كافة جوانب الأداء للطفل.

المحور الثاني: اضطراب التحدي المعارض

أ. مفهوم اضطراب التحدي المعارض

يشير اضطراب التحدي المعارض إلى نمط من السلوك السلبي والمنحرف والعواني والمتمرد والمتحدي نحو الاشخاص الممثلين للسلطة، ويتجلى عبر كثرة الجدل وتعمد مضايقة الآخرين وتدمير الممتلكات والعدوان تجاه الآخرين وتقلب الحالة الانفعالية، على ان تصل تلك الاعراض الى ذروتها في مرحلة الطفولة (الآن كازدين، 2003، 57).

وهو سلوك سلبي يتميز بعدم التزام الفرد بالتعليمات والقواعد والقوانين، والتحدي الدائم لرموز السلطة، ومعارضتهم، والذي يعبر عنه خلال تعرضه للضغوط والتوترات والمواقف الاجتماعية الصعبة، وقد يتحول الى سلوك مستمر وصفة ثابتة لدى الفرد (جمال الخطيب، 2011، 6).

وهو نمط متكرر من السلوك العدواني الذي يتميز بالسلبية والرفض والتحدي والاستقزاز الفوضوي المستمر الذي يتجاوز المعايير المقبولة لسلوك الطفل من نفس العمر ونفس المستوى الثقافي والاجتماعي، والذي ينطوي على عدم الطاعة وسرعة الانفعال والغضب والانتقام والجدال والعدائية تجاه السلطة، والانتهاكات الجسيمة للقواعد وعدم الامتثال للتعليمات، بينما لا ينطوي على انتهاكات خطيرة لحقوق الآخرين، على أن تستمر تلك الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل (APA, 2013, 62).

وهو اضطراب سلوكي يتصف بالعدائية تجاه الآخرين والمقاومة والتحدي والتمرد وتعتمد مضايقة الآخرين وازعاجهم، وتوجيه اللوم لهم على اخطائهم الشخصية وسلوكياتهم السيئة، والجدال مع البالغين ورفض الطاعة والامتثال للقواعد والتعليمات والقيم والمعايير الاجتماعية، وذلك بالإضافة الى نوبات متكررة من الغضب وسهولة التأثر وفقد السيطرة على انفعالاتهم (مجدي الدسوقي، 2015، 4).

ويعرف بأنه نمط من المزاج العصبي والسلوك المتحدي والرغبة في الانتقام، والذي يبدأ عادة في مرحلة الطفولة او المراهقة المبكرة (MikolaJewsky, 2015, 1).

ويعبر عن اضطراب سلوكي معرفي يحدث خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، ويتميز بالغضب ومعاداة الآخرين وسهولة الاستثارة والتأثر السلبي من أفعاله الأمور، وحب الانتقام، والحد على الآخرين وتوجيه النقد واللوم للآخرين (جهاد القرعان، 2017، 2).

وهو حالة تتميز بنمط من السلوك السلبي والعدائي والمتحدي، والذي يؤثر على الأداء الأكاديمي والنمو الانفعالي والاجتماعي خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة (Ollendick et al., 2018, 621). ويشير إلى نمط متكرر من نوبات اضطراب المزاج ويتضمن سرعة الغضب وحب الانتقام ومجادلة الآخرين والحد وسرعة الانفعال (رانيا قاسم، 2020، 145).

وهو سلوك سلبي متكرر يتميز بوجود مزاج غاضب وانفعالي، وسلوك احتجاجي متحدي، ومعارضة لرموز السلطة وطلبات الكبار، وتحميل الآخرين مسئولية الاخطاء والسلوكيات الفردية السيئة(العالية لوجان وملبكة محرز، 2020، 203).

وتتبنى الباحثة تعريف الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية لاضطراب التحدي المعارض، والذي ينص حول كونه نمط متكرر من السلوك الذي يتميز بالسلبية والتحدي وعدم الطاعة وسرعة الانفعال والغضب والانتقام والجدال والعدائية تجاه السلطة، والعدوان على الأشخاص والحيوانات، والانتهاكات الجسيمة للقواعد وعدم الامتثال للتعليمات، على أن تستمر تلك الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل. بينما تعرفه اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس اضطراب التحدي المعارض المستخدم في الدراسة الحالية.

3- محكات تشخيص اضطراب التحدي المعارض

يشير الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية الصادر عن الجمعية الامريكية للطب النفسي (DSM-5) إلى أن اضطراب التحدي المعارض عادة ما تتجلى أعراضه واضحة في المنزل قبل ذهاب الطفل الى المدرسة، كما أنها تظهر بمرور الوقت في اماكن اخرى كالمدرسة والتفاعلات مع الاقران، ويتم تشخيصه وفقا للمحكات التالية:

(1) أن تتسم الحالة الانفعالية للطفل بما يلي:

- يفقد الطفل السيطرة على أعصابه بسهولة وبشكل متكرر.
 - يغضب الطفل من أبسط الأمور.
 - يتأثر الطفل بسرعة وسهولة في كثير من الاحيان.
 - يشعر الطفل بالاستياء بشكل متكرر.
 - يكون الطفل حساسا وتسهل مضايقته وازعاجه من قبل الآخرين.
- (2) أن يتسم سلوك الطفل بما يلي:

- الجدل مع القائمين على تربيته ورعايته في كثير من الاحيان.
 - رفض الامتثال لأوامر وتعليمات وقواعد وطلبات القائمين على تربيته.
 - تحدي الطفل للقائمين على تربيته بشكل متكرر.
 - قيام الطفل بإزعاج الآخرين ومضايقتهم عمدا.
 - قيام الطفل بلوم الآخرين على اخطائه وسلوكياته السيئة بشكل متكرر.
- (3) ظهور أربعة أو اكثر من المظاهر السابقة، خلال تفاعل الطفل مع الآخرين باستثناء أخوته، خلال الستة أشهر الماضية.

(4) قيام الطفل بسلوكيات عدوانية او انتقامية مرتين على الأقل خلال الستة أشهر الماضية.

(5) وجود رغبة فعلية في الانتقام من الآخرين أو شعور دفين بالحق تجاههم (APA, 2013, 462).

بالإضافة إلى وجوب استمرارية وتكرار أعراض التحدي المعارض معظم ايام الاسبوع لمدة ستة أشهر على الأقل بالنسبة للأطفال الأصغر من خمس سنوات، بينما ينبغي أن تحدث تلك الاعراض مرة واحدة

على الأقل خلال الاسبوع ولمدة ستة أشهر أيضا بالنسبة للأطفال الاكبر من خمس سنوات، كما أن هناك العديد من العوامل التي ينبغي مراعاتها عند تشخيص اضطراب التحدي المعارض، منها تكرار السلوك المرضي، وظهوره بشكل أكثر حدة وتكرارا مما هو عليه لدى الأطفال من نفس العمر والثقافة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وان يرتبط ذلك الخلل السلوكي بضيق داخل الفرد او مع الآخرين، ويؤثر سلبا على المجالات الاجتماعية والاكاديمية للطفل (APA, 2013, 462).

4- خصائص الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض

انطلاقا من طبيعة اضطراب التحدي المعارض، فإن الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض يتميزوا بالعديد من السمات منها: العداء والمقاومة والتحدي، ونوبات الغضب، والجدال مع البالغين القائمين على تربيته، والتمرد، وتحدي السلطة، وتعمد ازعاج الآخرين، وصعوبة السيطرة على انفعالاتهم، وتوجيه اللوم للآخرين على تصرفاتهم الشخصية، ورفض الالتزام والرضوخ للمعايير الاجتماعية والقواعد والقيم والتعليمات، وتحدي الاوامر، وسهولة الاستثارة والضيق من تصرفات الآخرين (مجدي الدسوقي، 2015، 4).

بالإضافة إلى العناد الشديد، والجدال، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وعدم القدرة على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية ايجابية بناءة، وكثرة المتطلبات، وعدم الصبر، وعدم اتباع التعليمات والامتنال للقواعد والأوامر، وتحدي القائمين على رعايتهم وتربيته (David et al., 2017, 102).

حيث أظهر التلاميذ ذوي اضطراب التحدي المعارض قصورا واضحا في المهارات الاجتماعية وانخفاض ملحوظ في الأداء الأكاديمي مع اضطراب السلوك وظهور العديد من السلوكيات السلبية كالعدوانية والغضب، وهي أكثر السلوكيات السلبية انتشارا بين الاطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض (Gadow & DeVincent, 2008, 130).

كذلك أضافت رانيا قاسم (2020، 146) أن سلوك الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض يتميز بالتحدي، وعدم الطاعة، وعدم امتثال الطفل للقواعد، وعدم رغبته الطفل في التعاون مع القائمين على تربيته وأقرانه وإخوانه، والقصور اللغوي، والشعور الدائم بالإحباط والتوتر والقلق نتيجة إلقاء اللوم عيه باستمرار، وقصور التفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى المزيد من الممارسات القهرية بين الطفل والقائمين على تربيته.

حيث يتميز الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض بالعديد من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين وذوي الاضطرابات السلوكية الأخرى منها: الغضب، والتوتر، والقلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، والاحباط، وفقدان السيطرة على الأعصاب، والحساسية المرتفعة والانزعاج بسهولة وسرعة من الآخرين، والاستياء المتكرر من الآخرين، والجدال والعناد المتكرر مع مصادر السلطة والبالغين، وتعمد ازعاج الآخرين ومضايقتهم، والتحدي الشديد ورفض الامتنال لطلبات وأوامر وتعليمات الكبار، ولوم الآخرين على أخطائه الفردية، والنزعة نحو الانتقام والحقد على الآخرين، وانتهاك حقوقهم وتخريب ممتلكاتهم (زينب محمود، 2016، 53).

وترى الباحثة الحالية تعقيباً على المحور الثاني أن اضطراب التحدي المعارض يُعد أحد الاضطرابات السلوكية الشائعة بين الأطفال والمراهقين، حيث يزداد انتشاره بين الأطفال بوجه عام وأطفال المرحلة الابتدائية بوجه خاص، ويتميز بوجود نمط متكرر من السلوك السلبي كالغضب والعدوانية وازعاج الآخرين عمداً وسهولة الاستثارة والقاء اللوم على الآخرين والاصرار على تحدي الكبار والجدال معهم وعدم الالتزام بالمعايير والقواعد والتعليمات. وعلى الرغم من ظهور ذلك الاضطراب لدى الطفل في الثالثة من عمره، إلا أنه قد يستمر مع الطفل ويمتد الى مرحلة المراهقة إن لم يجد الارشاد المناسب، وعلى الرغم من عدم وجود سبب محدد لتطوير اعراض اضطراب التحدي المعارض، إلا ان هناك العديد من العوامل التي تتفاعل معا لحدوث الاضطراب، فهو مزيج من العوامل الوراثية والبيئية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية.

دراسات وبحوث سابقة

لبرامج ارشادية هدفت خفض اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال

- دراسة (Goertz-Dorten et al. 2019) والتي هدفت البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج فردي قائم على التدريب على مهارات الكفاءة الاجتماعية في خفض حدة اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال، وتكونت عينة البحث من 91 طفل تراوحت اعمارهم ما بين 6-12 عام، وتمثلت أدوات البحث في مقياس اضطراب التحدي المعارض والبرنامج الفردي المقترح القائم على التدريب على مهارات الكفاءة الاجتماعية (اعداد الباحثون)، وظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج الفردي القائم على التدريب على مهارات الكفاءة الاجتماعية في خفض حدة اعراض اضطراب التحدي المعارض والسلوك العدواني لدى الأطفال أفراد عينة البحث.

- دراسة (Morshed, Babamiri, Zemestani & Alipour 2019) والتي هدفت البحث إلى الكشف عن فاعلية برامج الإرشاد الفردية والجمعية القائمة على اللعب في خفض حدة اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال، وتكونت عينة البحث من 45 طفل تراوحت اعمارهم ما بين 6-10 اعوام، تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات متساوية احدها تجريبية أولى تعرضت لبرنامج العلاج الفردي، والثانية تجريبية ثانية تعرضت لبرنامج العلاج الجمعي، والثالثة ضابطة لم تتعرض لأي برنامج، وتمثلت أدوات البحث في قائمة مراجعة سلوك الطفل (نموذج الوالدين ونموذج المعلم)، والبرامج العلاجية القائمة على اللعب، وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرامج القائمة على اللعب الفردي والجماعي في خفض حدة اعراض اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال أفراد عينة البحث، واستمرارية فاعلية البرامج بعد انتهاء فترة المتابعة التي قدرت بشهرين بعد انتهاء البرنامج.

- دراسة طه جبر (2020) والتي هدفت البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج للإثراء النفسي لخفض اضطراب التحدي الاعتراضي لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال التطبيق على (10) أطفال من الذكور بإحدى الروضات بمحافظة بني سويف تراوحت أعمارهم ما بين (5-6) سنوات. وتمثلت أدوات البحث في: استمارة رصد أعراض اضطراب التحدي الاعتراضي في ضوء معايير DSM-5، ومقياس تقدير اضطراب التحدي الاعتراضي- صورة المعلمة "إعداد: الباحث"، وبرنامج الإثراء النفسي "إعداد: الباحث"، وأظهرت النتائج فاعلية برنامج الإثراء النفسي في خفض اضطراب التحدي الاعتراضي لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، واستمرار فاعلية البرنامج المشار إليه.

- دراسة رانيا قاسم (2020) والتي هدفت البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للأمهات في خفض حدة أعراض التحدي المعارض لدى أطفالهن ممن هم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة البحث من 10 أطفال تراوحت أعمارهم ما بين 5-6 سنوات، وتمثلت أدوات البحث في مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وقائمة تقدير سلوك اضطراب التحدي المعارض (اعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لخفض حدة اضطراب التحدي المعارض (اعداد الباحثة)، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض حدة أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال أفراد عينة البحث، واستمرارية فعالية البرنامج بعد انتهاء فترة المتابعة.

- دراسة العالية لوجان ومليكة محرز (2020) والتي هدفت البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب العناد والمعارضة لدى الأطفال المتدرسين، وتمثلت عينة البحث في طفل واحد بلغ من العمر 8 أعوام، واعتمدت البحث على المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة ثم تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح، وتمثلت أدوات البحث في استبيان العناد والمعارضة (اعداد الباحثان)، والبرنامج المعرفي السلوكي المقترح لخفض اضطراب العناد والمعارضة (اعداد الباحثان)، وأظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في خفض اضطراب العناد والمعارضة لدى الطفل المتدرس.

- دراسة Nelson & Finch (2020) والتي هدفت البحث إلى تقديم نظرة عامة على التدخلات المثبتة علمياً لعلاج اضطراب التحدي المعارض، واعتمدت البحث على مراجعة الأدبيات البحثية المنشورة بين عامي 2015 و 2020، وقد تم استخدام معايير مراجعة منهجية لتحديد الدراسات ذات الصلة، كما تم تقييم جودة الدراسات باستخدام أداة تقييم جودة البحث (SDQ) وأظهرت نتائج المراجعة أن التدخلات التالية كانت فعالة في علاج اضطراب التحدي المعارض: العلاج السلوكي المعرفي (CBT) حيث أن هذا التدخل يركز على تغيير الأفكار والسلوكيات غير الصحية، والتدريب على الوالدين حيث يعلم هذا التدخل الآباء كيفية التعامل مع سلوك أطفالهم، والعلاج الأسري حيث يركز هذا التدخل على تحسين التواصل والتفاعل بين أفراد الأسرة. وقد أوصت البحث بالاعتماد على التدخلات العلاجية السابقة لخفض اضطراب التحدي المعارض، مع الأخذ في الاعتبار أن العلاج السلوكي المعرفي (CBT) هو التدخل الأكثر فعالية بشكل عام، والتدريب على الوالدين يمكن أن يكون مفيداً بشكل خاص للأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض الشديد، والعلاج الأسري يمكن أن يكون مفيداً للأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض المعقد.

- دراسة O'leary & Chamberlain (2020) والتي هدفت البحث إلى تقييم فعالية تدريب إدارة الوالدين (PMT) في علاج اضطراب التحدي المعارض (ODD) واضطراب المسلك (CD)، واشتملت عينة البحث على 120 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 4 و 12 عاماً يعانون من اضطراب التحدي المعارض أو اضطراب المسلك، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس سلوك الطفل (CBCL) ومقياس سلوك الوالدين (PBCL) ومقياس اضطراب التحدي المعارض واضطراب المسلك المستمد من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5). وقد أظهرت نتائج البحث أن تدريب إدارة الوالدين PMT فعالاً في علاج اضطراب التحدي المعارض واضطراب المسلك لدى الأطفال أفراد المجموعة التجريبية.

- دراسة هبة متولي (2021) والتي هدفت البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي قائم على السيودراما في خفض الأكسيثيميا وأعراض اضطراب التحدي الاعتراضي لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة البحث من (15) طفل وطفلة متضمنة (9) من الذكور و(6) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الأكسيثيميا، ومقياس التحدي الاعتراضي، وبرنامج قائم على السيودراما (إعداد الباحثة)، وأظهرت نتائج البحث فعالية البرنامج القائم على السيودراما في خفض كل من الأكسيثيميا واضطراب التحدي الاعتراضي لدى أطفال الروضة أفراد عينة البحث، وأوصت البحث بضرورة مساعدة الأطفال ذوي اضطراب العناد والتحدي على التعرف على مشاعرهم وتحديداتها وتنمية قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم ووصفها للآخرين باستخدام كلمات واضحة ومناسبة.

- دراسة (Akbari, Monirpour & Mirzahosseini 2021) والتي هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج للعلاج المعرفي السلوكي باللعب في تخفيف حدة العدوانية وأعراض اضطراب التحدي المعارض لدى أطفال المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (22) طفلاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطرابات السلوك، وتتراوح أعمارهم ما بين (6-9) سنوات، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (11) (6 ذكور-5 إناث)، مجموعة ضابطة عددها (11) (6 ذكور-5 إناث). وتمثلت أدوات البحث في مقياس اضطرابات السلوك بأبعاده الست (السلوك المضاد للمجتمع، القلق والاكتئاب، الاعتمادية، العناد، النشاط الحركي الزائد، والمشكلات مع الأقران) وبرنامج العلاج المعرفي السلوكي باللعب الذي يتكون من (20) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تخفيف حدة العدوانية واضطراب التحدي المعارض لدى أطفال المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى استمرار احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بهذا التحسن بعد فترة المتابعة. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاستجابة للبرنامج.

- دراسة طه جبر (2022) والتي هدفت البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على مهارات تنظيم الذات لخفض مستوى السلوك الاندفاعي لأطفال الروضة ذوي اضطراب التحدي الاعتراضي، وتكونت عينة البحث من (9) أطفال من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين (5-6) سنوات. وتمثلت أدوات البحث في استمارة رصد أعراض اضطراب التحدي الاعتراضي -صورة المعلمات في ضوء معايير DSM-5 (إعداد: طه جبر 2020)، ومقياس تقدير اضطراب التحدي الاعتراضي (إعداد: طه جبر 2020)، ومقياس السلوك الاندفاعي -النسخة المختصرة (SUPPS-P)، إعداد: (Billieux et al 2012)، تعريب وتقنين (الباحث)، وبرنامج قائم على مهارات تنظيم الذات (إعداد: الباحث). وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في خفض مستوى السلوك الاندفاعي لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التحدي الاعتراضي أفراد عينة البحث.

- دراسة (Ding, Lin, Hinshaw, Liu, Tan & Meza 2022) والتي قدمت البحث مجموعة متزايدة من الأدلة حول أن العائلات التي لديها أطفال يعانون من اضطراب التحدي المعارض، يعانون من ضعف جودة التفاعلات الأسرية مثل جودة الحياة الزوجية المنخفضة والضغط الأبوي المرتفع. وسعت البحث الحالية إلى الفهم المسبق للارتباطات بين الأنظمة الفرعية الزوجية والوالدين والطفل، وقدمت

اقترحات لتحسين نوعية الحياة الأسرية بأكملها لعائلات الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب التحدي المعارض.

- دراسة ريهام عبد الباقي (2023) والتي هدفت البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على أنشطة اللعب الدرامي في خفض أعراض اضطراب المعارض المتحدي لدى أطفال الروضة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في (10) من أطفال الروضة بمدرسة العلياء الخاصة بالفيوم، تراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات، وتمثلت أدوات البحث في مقياس اضطراب التحدي المعارض (صورة الأم والمعلمة) (إعداد رانيا قاسم، 2018). وبرنامج قائم على الأنشطة المسرحية الدرامية (من إعداد الباحثة). وأظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج القائم على أنشطة اللعب الدرامي في خفض أعراض اضطراب المعارض المتحدي لدى أطفال الروضة، وكذلك استمرار فاعلية البرنامج.

- دراسة (2023) He, Meza, Ding & Hinshaw والتي هدفت البحث إلى التعرف على العلاقات الارتباطية بين العوامل الأسرية متعددة المستويات (كالتماسك الأسري / القدرة على التكيف على مستوى النظام، والتعلق بين الأم والطفل والأب والطفل على المستوى الثنائي ، واحترام الطفل لذاته على المستوى الفردي) والمشكلات العاطفية والسلوكية بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض في الصين. وتمثلت عينة البحث في 256 طفلاً صينياً يعانون من اضطراب التحدي المعارض وأولياء أمورهم ومعلمي الصف. وتم استخدام نموذج المعادلة الهيكلية. وأظهرت النتائج أن العوامل الأسرية على مستوى النظام (التماسك الأسري / القدرة على التكيف) قد ارتبطت بمشكلات الطفل العاطفية والسلوكية بشكل غير مباشر من خلال عوامل على المستوى الثنائي (ارتباط الأم بالطفل) والمستوى الفردي (احترام الطفل لذاته) بالتتابع. الأم - الطفل، وليس الأب - الطفل، التعلق ، توسط في الربط بين التماسك الأسري / القدرة على التكيف والمشاكل العاطفية للأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض. علاوة على ذلك كان تقدير الذات لدى الطفل هو المتغير الوسيط في العلاقة بين ارتباط الأم بالطفل ومشكلات الطفل العاطفية والسلوكية، كذلك أكدت نتائج البحث الحالية أن العوامل الأسرية متعددة المستويات مرتبطة بشكل فريد بالمشاكل العاطفية والسلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب التحدي المعارض.

- دراسة (2023) Scott & Dennis والتي هدفت البحث إلى فحص آثار العلاج التفاعلي بين الوالدين والطفل (PCIT) على الأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض (ODD) أو اضطراب السلوك (CD) ، وتمثلت عينة البحث في 254 طفلاً في المجموعة التجريبية و118 طفلاً في المجموعة الضابطة. واستخدم الباحثون نموذج التأثيرات العشوائية لحساب متوسط حجم التأثير المرجح للعلاج التفاعلي بين الوالدين والطفل PCIT على المشكلات السلوكية الخارجية لدى الأطفال. وقد تم تقييم مشكلات السلوك الخارجية باستخدام مجموعة متنوعة من تقييمات الوالدين، وتقييمات المعلمين، والملاحظات السلوكية، وقد أظهرت النتائج أن العلاج التفاعلي بين الوالدين والطفل كان له تأثير كبير وذو دلالة إحصائية على تحسين المشكلات السلوكية لدى الأطفال، حيث كان حجم التأثير متشابهاً بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض واضطراب المسلك.

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت دور البرنامج الإرشادي واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال، يتضح للباحثة بعض أوجه التشابه والاختلاف بينها كما يلي:
أ. من حيث الهدف:

اتفقت جميع الدراسات في الهدف من إجرائها وهو الكشف عن دور البرنامج الإرشادي في خفض اضطراب التحدي المعارض والسلوك المشكل لدى الأطفال.

ب. من حيث العينة:

ركزت معظم الدراسات على فئة الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض، حيث اتفقت (Goertz-Dorten et al. (2019) ودراسة (Morshed, Babamiri, Zemestani & Alipour, 2019) ودراسة (طه جبر، 2020) ودراسة (رانيا قاسم، 2020) ودراسة (هبة متولي، 2021) ودراسة (عبدالباقى، 2023) حول فئة الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض كعينة للبحث.

بيما شملت دراسات O'leary & Chamberlain, 2020; Zhou, Chen, Huang, Chen & Lin, 2023) الأطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض ووالديهم. وفي سياق متصل فقد تناولت دراسة فئة الشباب. بينما اعتمدت بعض الدراسات على فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: دراسات (حسن محمد، 2012؛ رشا نصير، 2023) التي اعتمدت على فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (عبد اللاه حماد، 2019) التي اعتمدت على فئة الأطفال المعاقين سمعياً، ودراسة (اميرة عطوة واسماء الجبري ومحمد البحيري، 2020) التي اعتمدت على فئة الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وقصور الانتباه.

ج. من حيث المنهج والأدوات:

اتفقت معظم الدراسات السابقة في المنهج الذي اعتمدت عليه وهو المنهج التجريبي، مثل دراسة (رشا السيد، 2020) ودراسة (Malache & Sofi, 2020) ودراسة (دعاء سعد، 2021) ودراسة (احمد سليمان، 2022) ودراسة (Michaela, Elena, Robert & Janka, 2022) ودراسة (Ahmed & Dabagh, 2022) ودراسة (فاطمة العامر، 2023) ودراسة (هيفاء الأشقر، 2023). وذلك باستثناء بعض الدراسات التي اعتمدت على المنهج الوصفي ومراجعة الدراسات السابقة، مثل دراسة (Roberts, 2005) ودراسة (هناء الرقاد وسوزان بشناق، 2020) ودراسة (نجوى فيصل ابراهيم، 2021) ودراسة (ايناس الزين، 2021) ودراسة (محمدي عبد الرحمان وغبريني رشيد، 2023) ودراسة (Burga-Falla et al., 2024).

أما من حيث الأدوات المستخدمة فقد اختلفت الدراسات فيما بينها، غير أنها اتفقت في معظمها حول استخدام البرامج الإرشادية والتدريبية لخفض اضطراب التحدي المعارض وهي من إعداد الباحثون أنفسهم، بالإضافة إلى استخدام بعض الأدوات كالتقارير الموجهة للوالدين والمعلمين لتقييم المشكلات السلوكية لدى الأطفال مثل دراسات (Morshed, Babamiri, Zemestani & Alipour, 2019; Scott & Dennis, 2023) March, Silva, Arnold & Wells, 2019; و استبانات أو مقاييس لتقييم السلوك العدواني والعناد والتحدي المعارض مثل دراسات (Hosseini, Naziri & Ebrahim, 2017; Sibley & Kramer, 2014; طه جبر، 2020؛ رانيا قاسم، 2020؛ العالية لوجان ومليكه محرزى، 2020؛ O'leary & Chamberlain, 2020) وجميع تلك الأدوات كانت من إعداد الباحثون أنفسهم، وذلك باستثناء بعض الدراسات التي استخدمت أدوات من إعداد باحثين

آخرين مثل دراسة (أميرة عطوة وأسماء الجبري ومحمد البحيري، 2020) التي استخدمت مقياس العناد والتحدي من اعداد: مجدي الدسوقي 2013.

د. من حيث النتائج:

اتفقت نتائج الدراسات السابقة حول أثر البرامج الارشادية والتدريبية في خفض اضطراب التحدي المعارض مثل دراسات O'leary & Chamberlain, 2020; Akbari, Monirpour & Mirzahosseini, 2021; عبد الله حماد، 2019؛ العالية لوجان ومليكة محرز، 2020؛ رانيا قاسم، 2020؛ هبة متولي، 2021؛ طه جبر، 2022؛ رشا نصير، 2023؛ ريهام عبد الباقي، 2023).

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

قد استخدمت الباحثة الحالية المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية ومتغيراتها البحثية؛ ويعتمد على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وتطبيق ثلاث اختبارات (قبلي، وبعدي، وتتبعي).

ثانياً: عينة البحث

قد اشتملت العينة الكلية للدراسة والتي كان قوامها (223) من تلاميذ KG2، والمرحلة الابتدائية تم تقسيمها إلى فئتين من العينات منفصلتين، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية كالتالي:

1) العينة الأولية الاستطلاعية: وهي عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة، وتكونت هذه العينة من (120) تلميذة من تلميذات رياض الأطفال (K2)، والمرحلة الابتدائية والمقيدات بالصفوف الدراسية من (الأولى إلى الخامس الابتدائي)، تم اختيارها من مدرسة القاهرة الحديثة التي تعمل بها الباحثة الحالية بمدينة القاهرة الجديدة محافظة القاهرة، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (4-10) سنة، بمتوسط عمري قدره (7.62)، وانحراف معياري قدره (1.769)، والجداولين التاليين يوضحان توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المتغيرات الديموغرافية والمؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة كما يلي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المتغيرات الديموغرافية (الصف الدراسي – العمر الزمني)، ومؤشراتها الإحصائية الوصفية

الصف الدراسي	العدد (ن)	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري لأعمارهم الزمنية	النسبة المئوية
KG2	15	4.73	0.457	%12.5
الصف الأول الابتدائي	15	5.66	0.487	%12.5
الصف الثاني الابتدائي	15	6.80	0.414	%12.5
الصف الثالث الابتدائي	15	7.86	0.743	%12.5
الصف الرابع الابتدائي	25	8.88	0.439	%20.83
الصف الخامس الابتدائي	25	9.68	0.627	%20.83
المجموع	120	7.62	1.769	%100

(2) العينة النهائية الأساسية: هي تلك العينة التي تم تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية عليها للتحقق من صحة الفروض الخاصة بالدراسة والخروج بمجموعة من النتائج والمقترحات والتوصيات التربوية التي تصيف لأدبيات البحث العلمي، وتكونت تلك العينة من (30) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية ممن حصلوا على أعلى درجات على مقياس اضطراب التحدي المعارض، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية العمدية، من أصل عينة قوامها (103) تلميذة بمدرسة القاهرة الحديثة محافظة القاهرة، من الصف الأول حتى الصف الخامس الابتدائي، وممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (4-10) سنوات، ومتوسط عمري قدره (7.80) وانحراف معياري قدره (2.007)، ثم تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة متساويتين في العدد، وقد تم التأكد من التجانس بين أفراد المجموعة الواحدة وإجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات: العمر الزمني، واضطراب التحدي المعارض، وفيما يلي جدول يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية، ونتائج التكافؤ بين المجموعتين كما يلي:

جدول (2) المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية تبعاً للعمر الزمني

المجموعة	الصف الدراسي	العدد	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
التجريبية	KG2	2	4.50	0.707	
	الصف الأول الابتدائي	2	5.50	0.707	
	الصف الثاني الابتدائي	1	7.00	-	
	الصف الثالث الابتدائي	2	7.50	0.707	
	الصف الرابع الابتدائي	3	8.66	0.577	
	الصف الخامس الابتدائي	5	9.80	0.447	
	ككل	15	7.86	2.065	%100
الضابطة	KG2	2	4.50	0.707	
	الصف الأول الابتدائي	2	6.00	-	
	الصف الثاني الابتدائي	2	6.50	0.707	
	الصف الثالث الابتدائي	2	7.50	0.707	
	الصف الرابع الابتدائي	3	9.33	0.577	
	الصف الخامس الابتدائي	4	9.75	0.500	
	ككل	15	7.73	2.016	%100

أولاً: التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في العمر الزمني.

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-ويتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة

الفروق بين مجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (4-

10) سنوات، ومتوسط عمري قدره (7.80) وانحراف معياري قدره (2.007)، وجدول () يوضح نتائج

التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (3) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغير العمر الزمني

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني "U"	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية وتفسيرها
العمر الزمني	تجريبية	15	15.77	236.50	108.50	-0.169	0.866 غير دالة
	ضابطة	15	15.23	228.50			

يتضح من الجدول السابق أن قيم "Z" قد بلغت (-0.169)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، مما يشير إلى وجود تكافؤ بين مجموعتي الدراسة في متغير العمر الزمني قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

ثانياً: التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس اضطراب التحدي المعارض.

للتحقق من تكافؤ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في مقياس اضطراب التحدي المعارض، وأبعاده (الجدال والعناد، سرعة الغضب، الانتقام وإيذاء الآخرين)، و جدول (3) يوضح نتائج تطبيق اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة:

جدول (3) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده

المقياس وأبعاده	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني "U"	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية وتفسيرها
الجدال والعناد	تجريبية	15	14.10	211.50	91.50	-0.883	0.377
	ضابطة	15	16.90	253.50			غير دالة إحصائياً
سرعة الغضب	تجريبية	15	16.70	250.50	94.50	-0.757	0.449

ضابطة	15	14.30	214.50		غير دالة إحصائياً
تجريبية	15	17.23	258.50	86.50	-1.107
ضابطة	15	13.77	206.50		
تجريبية	15	16.27	244.00	101.00	-0.481
ضابطة	15	14.73	221.00		
الانتقام وإيذاء الآخرين					0.268
المقياس ككل					0.630

قيمة الدلالة الإحصائية Sig < مستوى دلالة (0.05) يدل هذا على عدم وجود فروق دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس اضطراب التحدي المعارض، وأبعاده (الجدال والعناد، سرعة التعصب، الانتقام وإيذاء الآخرين)؛ حيث كانت جميع قيم "Z" والدلالة الإحصائية غير دالة إحصائياً مما يدل على وجود تكافؤ بين درجات المجموعتين في القياس القبلي على مقياس اضطراب الشخصية الحدية وأبعاده.

ثالثاً: أدوات البحث

تكون البحث من أداتين هما:

1. مقياس اضطراب التحدي المعارض لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).
2. برنامج إرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

1- مقياس اضطراب التحدي المعارض لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

هدف المقياس ووصفه:

هدف المقياس الحالي قياس سلوك التحدي المعارض وذلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويتكون المقياس في صورته الأولية من ثلاثة أبعاد هي البعد الأول (الجدال والعناد) ويندرج تحته (11) مفردة، والبعد

الثاني (سرعة الغضب) يندرج تحته (11) مُفردة، والبُعد الثالث (الانتقام وإيذاء الآخرين) ويندرج تحته (11) مُفردة، والمقياس في مجمله يتكون من (33) مُفردة.

ويتم تعريف اضطراب التحدي المُعارض إجرائياً كما يلي:

اضطراب التحدي المعارض (Oppositional Defiant Disorder - ODD) هو اضطراب سلوكي يظهر عادة في مرحلة الطفولة، ويتسم بنمط مستمر من السلوك العدائي، والمتمرد، والمتحدي تجاه السلطة، سواء كان ذلك مع الوالدين، المعلمين، أو غيرهم من الشخصيات ذات السلطة.

ويُعرف البعد الأول (الجدال والعناد) إجرائياً كما يلي: هو نمط من أنماط السلوك السلبي وفيه يقوم الفرد بالعناد المتكرر مع الآخرين والجدال المستمر وعدم الالتزام بالقواعد والقوانين وازعاج ومضايقة الآخرين باستمرار.

ويُعرف البعد الثاني (سرعة الغضب أو الحساسية الانفعالية) إجرائياً كما يلي: هي استجابة انفعالية حادة وسريعة تنبئها أنفه الأسباب أو مواقف التهديد أو القمع أو خيبة الأمل وتدفع الفرد الى الاستجابة بالهجوم إما بدنياً أو لفظياً ويكون لدى الطفل ردود فعل انفعالية سريعة وشديدة يصعب السيطرة عليها وتستمر طويلاً.

ويُعرف البعد الثالث (حب الانتقام وإيذاء الآخرين) إجرائياً كما يلي: هو شعور الطفل الدائم برغبة ملحة للانتقام وإيذاء الآخرين وهو عمل ضار ضد طفل أو مجموعة أطفال وكرههم لأي سبب.

مصادر بناء وإعداد المقياس:

1. الاطلاع على المحكات التشخيصية لاضطراب التحدي المعارض وفق للدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-IV) عام 2013.

2. الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت اضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال و الأطر النظرية لها مثل دراسة أمل قاسم (2014) والتي تناولت العوامل الأسرية وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض.
3. الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت اضطراب التحدي المعارض مثل:

- مقياس اضطراب التحدي المعارض إعداد جادو سبرافكين Gadow&Sprafkin
- تعريب الدكتور مجدى الدسوقي (2004).
- مقياس اضطراب العناد والتحدى للدكتور مجدى الدسوقي (2014)
- مقياس اضطراب التحدي المعارض ل أندرسون (2009) Andrson، وفيما يلي الخصائص السيكومترية لهذا المقياس كما أجرتها الباحثة الحالية:

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب التحدي المعارض

أولاً: الصدق Validity:

يقصد بحساب الصدق مدى قدرة المقياس أو الاختبار على قياس السمة التي أعد لقياسها أو المراد قياسها، أي أن يقيس الاختبار ما صمم لقياسه (صفوت فرج، 2007، 265). بمعنى آخر هل يقيس الاختبار أو المقياس فعلاً ما أعد لقياسه؟؛ حيث تكون وسيلة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه (ديوبولد فان دالين، 2007، 455). ولهذا قد أتبعته الباحثة الحالية للتحقق من صدق المقياس ككل وصدق مفردات كل بعد من أبعاده على حده استخدام الاتساق الداخلي والصدق العملي التوكيدي، كما يلي:-

أولاً: الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency

قد تم التحقق من الاتساق الداخلي باعتباره أحد أنواع الصدق البنائي أو التكويني Constructive Validity للأداة، وقد جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بالطرق الآتية:

1) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ثم حذف المفردة غير الدالة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V.27 والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للثلاثة أبعاد

البعد الأول (الجدال والعناد)		البعد الثاني (سرعة الغضب)		البعد الثالث (الانتقام وإيذاء الآخرين)	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
م1	**0.801	م12	**0.733	م23	**0.700
م2	**0.779	م13	**0.768	م24	**0.640
م3	**0.853	م14	**0.755	م25	**0.766
م4	**0.762	م15	**0.813	م26	**0.769
م5	**0.810	م16	**0.783	م27	**0.765
م6	**0.819	م17	**0.871	م28	**0.822
م7	**0.691	م18	**0.866	م29	**0.824
م8	**0.858	م19	**0.665	م30	**0.732
م9	**0.855	م20	**0.654	م31	**0.794
م10	**0.853	م21	**0.819	م32	**0.649
م11	**0.834	م22	**0.830	م33	**0.830

(*) دالة عند (0.05) - (**) دالة عند (0.01) - (بدون) غير دالة

من نتائج الجدول السابق يتضح الآتي:

البعد الأول (الجدال والعناد): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البعد الأول، والدرجة الكلية له جميعها جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (0.01)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.691^{**} فيما كان الحد الأعلى 0.858^{**} ، ولم يُوجد مفردات غير دالة في هذا البعد، وعليه فإن جميع مفردات البعد الأول الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البعد الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لمفردات البعد الأول.

البعد الثاني (سرعة الغضب): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البعد الثاني، والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (0.01)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.654^{**} فيما كان الحد الأعلى 0.871^{**} ، ولم يُوجد مفردات غير دالة في هذا البعد، وعليه فإن جميع مفردات البعد الثاني الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البعد الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لمفردات البعد الثاني.

البعد الثالث (حب الانتقام وإيذاء الآخرين): نجد أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات البعد الثالث، والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (0.01)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.640^{**} فيما كان الحد الأعلى 0.830^{**} ، ولم يُوجد مفردات غير دالة في هذا البعد، وعليه فإن جميع مفردات البعد الثالث الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مع البعد الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لمفردات البعد الثالث.

2) حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم حذف المفردة غير الدالة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
م1	**0.766	م12	**0.728	م23	**0.635
م2	**0.724	م13	**0.697	م24	**0.555
م3	**0.835	م14	**0.661	م25	**0.737
م4	**0.740	م15	**0.776	م26	**0.693
م5	**0.788	م16	**0.754	م27	**0.724
م6	**0.807	م17	**0.838	م28	**0.740
م7	**0.653	م18	**0.822	م29	**0.845
م8	**0.861	م19	**0.635	م30	**0.673
م9	**0.837	م20	**0.646	م31	**0.797
م10	**0.852	م21	**0.870	م32	**0.671
م11	**0.805	م22	**0.837	م33	**0.810

(*) دالة عند مستوى دلالة (0.05) / (**) دالة عند مستوى دلالة (0.01) / (بدون) غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (5) أنه قد أظهر تأكيد دلالة نفس المفردات التي ظهرت بأنها دالة عند التحقق من مدى ارتباط درجة كل فرد في كل مفردة لكل بُعد على حده (مستقلاً) من أبعاد المقياس الثلاثة، والدرجة الكلية للفرد على البعد بأكمله؛ وذلك في أبعاد المقياس. ولم تظهر أي مفردات أخرى غير دالة، لتصبح مفردات المقياس ككل في صورته النهائية (33 مفردة). كما يتضح أيضاً أن معاملات ارتباط بيرسون بين مفردات المقياس بأكمله، والدرجة الكلية للمقياس ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية (0.01)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط **0.555 فيما كان الحد الأعلى 0.870**، وعليه فإن جميع مفردات المقياس ككل الدالة إحصائياً متسقة داخلياً مما يثبت وجود اتساقاً داخلياً لمفردات مقياس (اضطراب التحدي المعارض) ككل.

(3) حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع درجات أفراد العينة على كل بُعد مع مجموع درجات العينة على المقياس ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.27، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين مجموعة درجات الفرد في كل بُعد من أبعاد المقياس

مع مجموع درجاته في المقياس ككل

م	مجموع البُعد ككل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس ككل
1	البُعد الأول (الجدال والعناد)	0.972**
2	البُعد الثاني (سرعة الغضب)	0.966**
3	البُعد الثالث (الانتقام وإيذاء الآخرين)	0.953**

(**) معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بدلالة الطرفين

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن معامل ارتباط بيرسون بين مجموع مفردات البُعد، ومجموع المقياس ككل دالة إحصائياً بشكل مرتفع عند مستوى دلالة معنوية (0.01)؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط **0.953**** فيما كان الحد الأعلى **0.972**** وعليه فإن جميع مفردات الأبعاد متسقة داخلياً مع مجموعها الكلي للمقياس مما يثبت الاتساق الداخلي لها.

ثانياً: الصدق العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس اضطراب التحدي المعارض عن طريق برنامج AMOS. V22، ويوضح جدول (7) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على العامل العام للمقياس.

جدول (7) تشبعات مفردات مقياس التحدي المعارض باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البُعد	المفردة بحسب CFA	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة
1 الجدال والعناد	Item11	1.000	0.834	-	-	-
	Item10	0.876	0.848	0.074	11.862	0.01
	Item9	1.017	0.857	0.084	12.052	0.01
	Item8	0.997	0.882	0.079	12.652	0.01
	Item6	0.693	0.792	0.065	10.615	0.01
	Item5	0.625	0.787	0.059	10.518	0.01
	Item4	0.755	0.739	0.079	9.57	0.01
	Item3	1.138	0.846	0.097	11.773	0.01
	Item2	0.746	0.704	0.083	8.942	0.01
	Item1	0.908	0.769	0.089	10.153	0.01
2 سرعة الغضب	Item22	1.000	0.845	-	-	-
	Item21	0.943	0.86	0.076	12.336	0.01
	Item19	0.533	0.584	0.076	7.016	0.01
	Item18	0.831	0.835	0.071	11.722	0.01
	Item17	1.198	0.863	0.097	12.416	0.01
	Item16	0.799	0.760	0.079	10.074	0.01
	Item15	0.804	0.760	0.08	10.078	0.01
	Item14	0.697	0.657	0.085	8.183	0.01
	Item13	0.722	0.665	0.087	8.305	0.01
	Item12	0.565	0.725	0.06	9.391	0.01
3 الانتقام وإيذاء الآخرين	Item33	1.000	0.823	-	-	-
	Item32	0.717	0.598	0.102	7.052	0.01
	Item31	1.238	0.845	0.109	11.318	0.01
	Item30	0.742	0.671	0.091	8.159	0.01
	Item29	1.168	0.874	0.098	11.952	0.01
	Item28	0.960	0.758	0.100	9.622	0.01

0.01	9.448	0.099	0.748	0.931	Item27
0.01	9.088	0.084	0.727	0.765	Item26
0.01	8.206	0.086	0.674	0.704	Item25

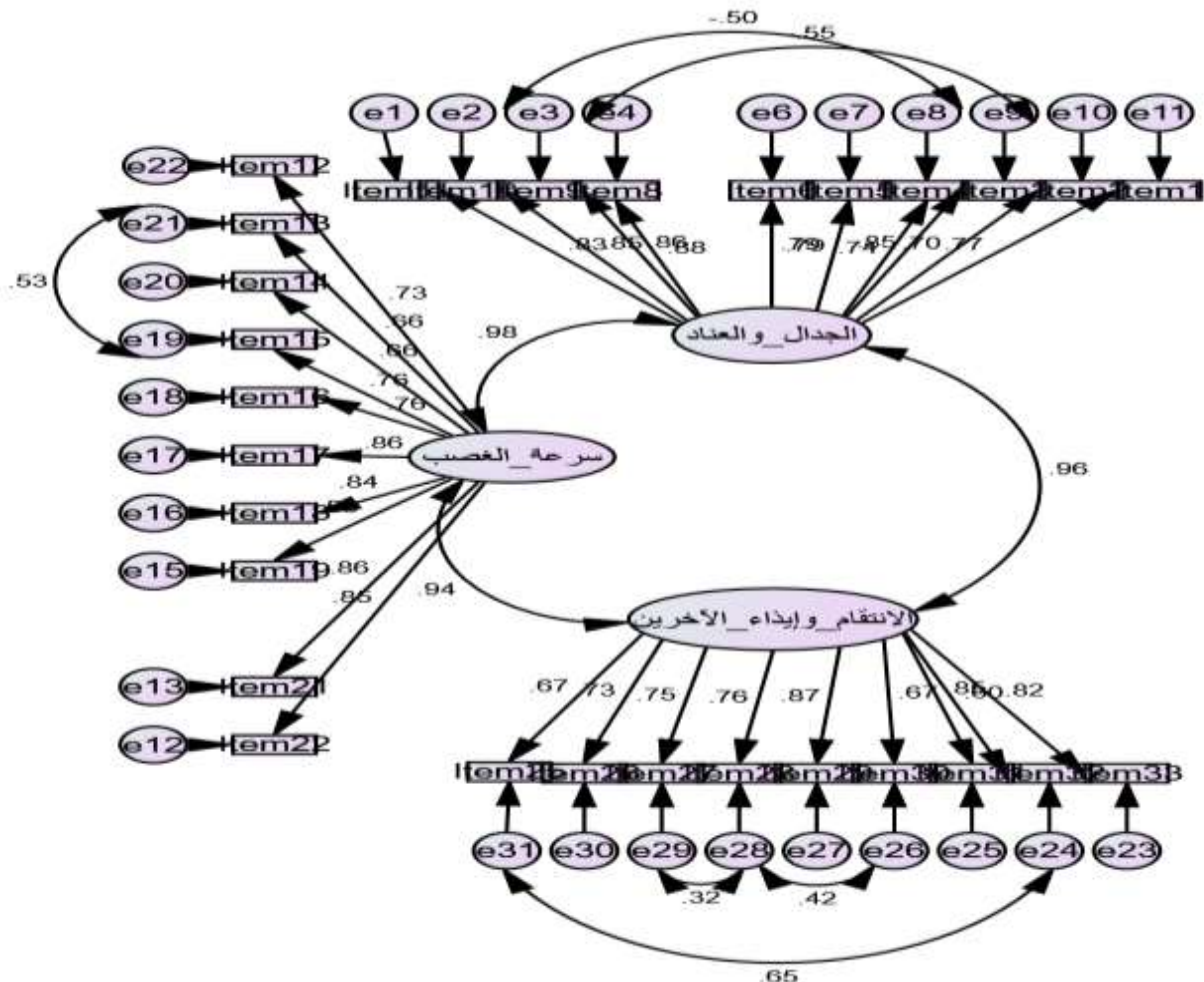
يتضح من جدول (7) السابق أن جميع مفردات مقياس اضطراب التحدي المعارض كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01)، فيما عدا المفردات أرقام (7-20-23-24) وقد قامت الباحثة بحذفها لتحسين النموذج، ثم قامت بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد المقياس، والتي تتضح في الجدول التالي (قبل وبعد التصحيح).

جدول (8) مؤشرات صدق البنية لمقياس اضطراب التحدي المعارض قبل وبعد التصحيح

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة قبل التصحيح	القيمة بعد التصحيح	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	2138.490	1405.445	
مستوى الدلالة	0.01	0.01	مستوى دلالة 0.001
DF	492	368	--
CMIN/DF كا ² / درجة الحرية	4.347	3.819	أقل من 5
RMR جذر متوسط مربع المتبقي	0.079	0.066	
GFI مؤشر حسن المطابقة	0.477	0.693	(من صفر إلى 1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	0.403	0.619	
NFI مؤشر المطابقة المعياري وغير المعياري	0.580	0.778	
IFI مؤشر المطابقة التزايدي	0.642	0.840	
TLI	0.613	0.811	

			مؤشر توكر- لوييس
	0.838	0.639	CFI مؤشر المطابقة المقارن
من 0.05 إلى 0.08 مقبول أقل من 0.05 جيد القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.	0.054	0.068	RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي

يتضح من جدول (8) السابق أن مؤشرات النموذج جيدة (بعد التحسين)؛ حيث كانت قيمة X^2 للنموذج = 1405.445 بدرجات حرية = 368، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وكانت النسبة بين قيمة X^2 إلى درجات الحرية = 3.819، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.693، AGFI=0.619، NFI=0.778، IFI=0.840، TLI=0.811، CFI=0.838، RMSEA=0.054)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس اضطراب التحدي المعارض لدى عينة الدراسة، ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العائلي التوكيدي قدمت دليلاً



قوياً على صدق البناء للمقياس، ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي للبنية العاملية لاضطراب التحدي المعارض (بعد إجراء التحسين في جودة النموذج) من خلال الشكل الآتي:

شكل (4) مخرجات/نتائج التحليل العاملي التوكيدي بعد إجراء التحسين من جودة النموذج (ن=120)

ثانياً: ثبات المقياس Reliability:

الثبات: يقصد بحساب الثبات مدى وجود الدقة في المقياس، واتساقه الداخلي بحيث تكون كل مفردة من المقياس متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه المفردة؛ حيث يشير "ديوبولد فان دالين" (2007)، (457) إلى ضرورة مراعات ثبات نتائج المقياس، ولهذا قد أتبعته الباحثة الحالية للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات مفردات كل بعد من أبعاده على حده استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وإعادة الاختبار كما يلي:-

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (المقياس/الاستبيان) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا لكرونباخ) Cronbach's Alpha، وطريقة التجزئة النصفية Half Split (بأسلوب التقسيم غير المنتظم الفردي والزوجي)، وذلك للتأكد من ثبات مقياس الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (120)، وقد تم استبعادها من العينة البحثية الأساسية، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مقياس الدراسة، بعد حذف جميع المفردات غير الدالة إحصائياً وغير المشبعة والتي أسفرت إليها نتائج التحقق من صدق الأداة.

جدول (9) يوضح ثبات مقياس اضطراب التحدي المعارض بطرق مختلفة

طريقة التجزئة النصفية			معامل ألفا كرونباخ	عدد المفردات	أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض
بعد التصحيح بمعادلة جوتمان	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	معامل الارتباط قبل التصحيح			
0.969	0.970	0.942	0.946	10	الجدال والعناد
0.950	0.954	0.912	0.934	10	سرعة الغضب
0.900	0.934	0.875	0.920	9	الانتقام وإيذاء الآخرين
0.981	0.984	0.968	0.975	29	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن معامل الثبات العام لمقياس اضطراب التحدي المعارض لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفع؛ حيث بلغ معامل ألفا لكرونباخ (0.975)، وبلغ معامل سييرمان براون، ومعامل جوتمان بطريقة التجزئة النصفية (0.984، 0.981) وذلك لإجمالي مفردات المقياس (29) النهائية، وجميعها قيم مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة بحسب مقياس نانلي، والذي اعتمد 0.70 كحد أدنى للثبات.

(Nunnally & Bemstein, 1994, 264-265)

وصف مقياس اضطراب التحدي المعارض في صورته النهائية

وقد شمل المقياس ككل (في صورته النهائية) بعد التحقق من خصائصه السيكمترية صدقاً وثباتاً (29) مفردة جميعها تندرج تحت ثلاثة أبعاد تقيس اضطراب التحدي المعارض لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وتعتبر الدرجة المرتفعة التي تحصل عليها التلميذة دليلاً على مستوى عالٍ من وجود اضطراب التحدي المعارض، فيما اعتبرت الدرجة المنخفضة دليلاً على مستوى منخفض من ذلك الاضطراب؛ بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (29: 87). ولجعل المقياس أكثر ثباتاً تم مراعاة الآتي: كتابة (المفردات) بشكل واضح لا تحمل أكثر من معنى - كتابة تعليمات المقياس بصورة يسهل فهمها - حذف المفردات المتشابهة في المعنى - البعد عن الألفاظ صعبة الاستيعاب - زيادة عدم تجانس العينة - تحسين ظروف تطبيق الأداة - تعريف أفراد العينات بطريقة الاستجابة السليمة الصادقة على المقياس.

تقدير درجات المقياس: تم الاعتماد على تصنيف ليكرت الخماسي، وطلب من أفراد العينة (تلميذات KG2، المرحلة الابتدائية) بقراءة كل مفردة جيداً من مفردات المقياس، ثم طلب منهم تحديد عما إذا كانت تنطبق عليهم وبناءً عليه تختار التلميذة أحد البدائل بوضع علامة (صح أمامه)، حيث كانت البدائل (لا يحدث مطلقاً - يحدث أحياناً - يتكرر كثيراً - يتكرر كثيراً جداً - يحدث طول الوقت) وقد تم إعطاء الاختيار (لا يحدث مطلقاً درجة واحدة) وإعطاء الاختيار (يحدث أحياناً درجتان) وإعطاء الاختيار

(يتكرر كثيراً ثلاث درجات)، وإعطاء الاختيار (يتكرر كثيراً جداً أربع درجات)، وإعطاء الاختيار (يحدث طول الوقت خمس درجات) وذلك في المفردات السلبية الغالبة في المقياس. أما المفردات الإيجابية فتم إعطاءها عكس ذلك؛ وبالتالي تم تصحيح المفردات الإيجابية باتجاه (1-2-3-4-5) والمفردات السلبية باتجاه (5-4-3-2-1)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (29 : 87).

2- مخطط البرنامج الإرشادي قائم على الأنشطة اللاصفية (إعداد الباحثة).

جدول (10) جلسات البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية

من حيث أهداف كل جلسة والفنيات والأساليب المستخدمة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الأساليب والفنيات	الوسائل والأدوات	زمن الجلسة
الأولى	جلسة للتعارف والترحيب	1- التعارف وتحقيق الألفة بين الباحثة والتلاميذ. 2- وضع قواعد عامة لسير الجلسات والتشجيع على الالتزام في البرنامج والمواعيد والواجبات. 3- كسب ثقة التلاميذ بالباحثة. 4- الاتفاق على اختيار اسم للمجموعة عن طريق الاقتراحات والتصويت برأي الأغلبية.	المناقشة والحوار الجماعي وتعريف العناد والتحدى بصورة مبسطة. (أنشطة لاصفية فنية ورياضية)	هدايا تشجيعية (التعزيز المادي) - فيديو تعليمي قصير (قصة الفيل العنيد) - اللعب الجماعي بالكرة والحبلى فى الهواء الطلق مع كلمات تشجيعية ومحفزة للأطفال (التعزيز المعنوى) .	120 دقيقة
الثانية					
الثالثة	شرح فكرة البرنامج	1- إدخال جو من المرح والسعادة بين التلاميذ. 2- شرح معنى العناد والتحدى . 3- عرض أهداف البرنامج. 4- سماع مقترحات وآراء التلاميذ. 5- تشجيع التلاميذ على المشاركة الفعالة في البرنامج. 6- وضع ضوابط واتفاقات لعمل	والمناقشة والحوار الجماعي. (أنشطة لاصفية فنية ومسرحية)	لاب توب تمثيل قصة (الفيل العنيد) .	60 دقيقة

180 دقيقة	-عرض فيديو تعليمي قصير لأشكال العناد والتحدى عند الاطفال. -لعبة المتاهة. -نشاط فني عمل لوحة جماعية نشر اللوحة على جدران المدرسة. عمل شكل موحد من الصلصال.	اللعب التعاوني الحوار-المناقشة - الرسم - والصلصال- الواجبات المنزلية (أنشطة لاصفية فنية واجتماعية)	الجلسات بين الاطفال 1- زيادة قدرة الطفل على التفكير وتحديد هدفه. 2- التعرف على كيفية مواجهة العناد والانفعال السلبي 3- تشجيع الطلاب على مهارة التواصل الايجابي للمساعدة. 4- التدريب على كيفية الحفاظ على تسلسل خطواته والبعد عن العشوائية 5- اكساب الطفل مهارة التنقل من مهمة الى مهمة اخرى.	استراتيجية ادارة العناد والتصلب	الرابعة الخامسة السادسة
180 دقيقة	-عمل جماعي فني من الصلصال -عمل مسرحي جماعي (الأسد و الفأر) -اللعب الجماعي الالكتروني (استخدام العاب الالكترونية جماعية)	-الحوار والمناقشة اللعب التعاوني - مسرح المدرسي- الكمبيوتر	1-تعليم الطفل مهارة اكتشاف الأخطاء التي يقع فيها التي يقع فيها أثناء أداء المهام الموكلة الية والصعوبات التي يواجهها. 2-توضيح مفهوم التفكير الايجابي والتفكير السلبي 3- توضيح العلاقة بين الغضب والعناد. 4-التعرف على خطورة الانفعالات السالبة. 5-تنمية روح الجماعة لدى الطفل. 6- تنمية فكرة التفاعل المجتمعي الايجابي.	استراتيجية المشاركة و التفاعل الاجتماعي	السابعة الثامنة التاسعة
60 دقيقة	هدايا تشجيعية . وبطاقات تشجيعية . اللعب الجماعي .	المراقبة الذاتية - المناقشة والحوار الجماعي -التعزيز المعنوي والمادى	1- التغذية الراجعة للتأكد من استيعاب الطفل لمهارة ادارة العناد والمراقبة الذاتية والتفاعل المجتمعي الايجابي 2- التعرف على تسلسل الخطوات فى اللعب وفى الحوار الجماعي. 3- تشجيع الطلاب على مهارة التواصل الايجابي لحل اى مشكلة تواجهه.	تغذية راجعة	العاشرة

الحادية عشر	استراتيجية النقاش والحوار والتواصل	1-تنمية وتدريب الطفل على مهارة الحوار والنقاش. 2-تشجيع الطلاب على تنمية العلاقات الاجتماعية . 3-تشجيع الطلاب على التواصل اللفظي الايجابي . 4-تشجيع على مهارة الاستماع والانصات وعدم المقاطعة . 5-تشجيع الطلاب على مهارة طرح الاسئلة. 6-سماع مقترحات وآراء التلاميذ. 7-تشجيع الطلاب على مهارة الحوار واحترام الرأي الاخر. 8-التدريب على خفض العناد والتحدى. 9-تنمية المعارف والميول والاتجاهات وأساليب التفكير السليم	المناقشة والحوار الجماعي التفاعلى الالاعاب الرياضية الجماعية ولعب الدور والتمثيل والمرأة والتعزيز والواجبات المنزلية. (انشطة لاصفية رياضية و أنشطة لاصفية اجتماعية وانشطة لاصفية فنية ولغوية)	-لعبة كرة القدم -كرة سلة -شد الحبل) -الاذاعة المدرسية- (المسرح) -عمل ورشة عمل مع الطلبة بالصور والفيديوهات عن (اشكال الطعام الصحى وغير الصحى (	180 دقيقة
الثانية عشر	التغذية الراجعة	التغذية الراجعة للتأكد من استيعاب الطفل لمهارة النقاش والحوار الايجابي والتواصل والبعد عن العناد والتحدى.	المراقبة الذاتية - الحوار والمناقشة -التعزيز	هدايا تشجيعية – عمل مسابقات رياضية جماعية	60 دقيقة
الثالثة عشر					
الرابعة عشر					
الخامسة عشر	استراتيجية التسامح وحب الآخرين والبعد عن الانتقام وايداء الآخرين	1- شرح معنى التسامح وحب الآخرين 2- التدريب على احترام حدود الآخر . 3- تشجيع الطلاب على اقامة صداقات 4- تشجيع الطلاب على استخدام التواصل اللفظي(الكلمات اللطيفة) مع الاصدقاء 5- تنمية التفاعل الاجتماعى لدى الطلاب . 6- تشجيع الطلاب على التعاون مع بعضهم لبعض. 7- تشجيع الطلاب على اللعب	المناقشة والحوار الجماعي- ولعب الدور والتمثيل والمرأة - التعزيز الواجبات المنزلية (اشطة لاصفية اجتماعية وفنية ورياضى ومسرحى)	-عرض فيديو عن التسامح وحب الآخرين(قصة الاخوين المتسامحين) . وتمثيل القصة بين الطلاب -عمل جماعى من صور و معلومات لشرح معنى التسامح وحب الآخرين ومشاركة المعلومات مع الاصدقاء والاهل والمدرسة. الاذاعة المدرسية. -عمل مسابقة رياضية	180 دقيقة
السادسة عشر					
السابعة عشر					

	(مسابقة الجرى او شد الحبل أو كرة القدم)		الجماعى . 8-الاتفاق على اختيار النشاط عن طريق الاقتراحات والتصويت برأى الأغلبية		
العشرون	التغذية الراجعة	التغذية الراجعة للتأكد من استيعاب الطفل لمهارة التسامح وحب الآخرين والبعد عن الانتقام وايذاء الآخرين.	الحوار والمناقشة -التعزيز المعنوى والمادى	هدايا تشجيعية – الاذاعة المدرسية كلمات تشجيعية	60 دقيقة
الحادى والعشرون	تعزيز الرقابة الذاتية لتقليل السلوك المتحدى السلبي	1- شرح مفهوم الرقابة الذاتية بصورة مبسطة . 2- تشجيع الطلاب البعد عن العدوانية والتحدى. 3- تشجيع الطلاب على اتخاذ القرارات الصحيحة. 4-تدريب الطلاب على مهارة ضبط النفس والبعد عن السلوك السلبي. 5- زيادة قدرة الطفل على التفكير الايجابى	انشطة لاصفية فنية واجتماعية - التعزيز المعنوى والمادى-الواجب المنزلى	-عرض فيديو لقصة (الله يرانى) -عرض بعض صور السلوكيات الإيجابية والسلوكيات السلبية، ويتم المشاركة مع الطفل في تلوين السلوكيات الإيجابية بعد تحديدها.	180 دقيقة
الرابع والعشرون	التغذية الراجعة	التغذية الراجعة للتأكد من استيعاب الطفل لمهارة تعزيز الرقابة الذاتية لتقليل السلوك المتحدى المعارض السلبي.	مناقشة مفتوحة التعزيز المادى والمعنوى	هدايا تشجيعية – الاذاعة المدرسية كلمات تشجيعية	60 دقيقة
الخامس والعشرون	استراتيجية التشجيع	1-تشجيع الطفل على المشاركة الايجابية فى الانشطة اللاصفية. 2-تعزيز وتنمية فكرة الثواب والعقاب 3-تطبيق الاختبار البعدي.	التعزيز المادى والمعنوى-الحوار والمناقشة (انشطة لاصفية رياضية وانشطة لاصفية فنية)	-مسابقة رياضية جماعية (شد الحبل) -مسابقة فنية (الرسم والتصوير) فيديو ترفيهى -هدايا تشجيعية- شهادة تقدير لكل طفل على المشاركة الفعالة فى البرنامج	60 دقيقة
السادس والعشرون	الجلسة الختامية	-التعرف على ما حققه البرنامج من أهداف، وتطبيق الاختبار التتبعي النهائي.	المحاضرة التعزيز المادى والمعنوى	اجراء التطبيق البعدي لمقياس التحدى المعارض لدى الاطفال	60 دقيقة

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية وذلك للتحقق من الكفاءة السيكمترية لمقياس البحث والتحقق من صحة فروضه تمثلت فيما يلي: (الاتساق الداخلي- التحليل العاملي التوكيدي- معامل ألفا كرونباخ- طريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون وجوتمان- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية- اختبار مان ويتني اللابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين- اختبار ويلكوسون اللابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين).

نتائج البحث، تفسيرها ومناقشتها

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللا بارامتري Non-parametric للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتين مستقلتين (المجموعتين التجريبية والضابطة) في القياس البعدي، وذلك على الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده المتمثلة في: (الجدال والعناد، سرعة الغضب، حب الانتقام وإيذاء الآخرين)، وللتعرف على اتجاه الفروق – إن وجدت - تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V27، والجدولين (11 ، 12) يوضحان ذلك كما يلي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس اضطراب التحدي المعارض

وأبعاده

مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاد	المجموعة التجريبية (ن=15)		المجموعة الضابطة (ن=15)	
	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
الجدال والعناد	35.00	2.070	40.53	1.552
سرعة الغضب	34.40	2.640	39.86	2.587
إيذاء الآخرين	26.86	3.292	34.26	4.605
الدرجة الكلية	96.26	5.535	114.66	6.320

قد لاحظت الباحثة باستقرائها لما ورد بالجدول السابق أن المتوسطات الحسابية المرتفعة قد ذهبت من نصيب أطفال المجموعة الضابطة مقارنةً بالمتوسطات الحسابية التي حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط وترك أطفال المجموعة الضابطة لظروفها الطبيعية دون أن يتم تعرضها للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية.

جدول (12) نتائج اختبار "مان ويتني" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده بعد تطبيق البرنامج

مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية Sig	قيمة Z	قيمة مان ويتني U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الإحصاءات	مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده
							المجموعة	
دالة عند مستوى 0.01	0.001	-4.603	2.00	122.00	8.13	15	التجريبية	البُعد الأول
				343.00	22.87	15	الضابطة	الجدال والعناد
دالة عند مستوى 0.01	0.001	-4.150	13.00	133.00	8.87	15	التجريبية	البُعد الثاني
				332.00	22.13	15	الضابطة	سرعة الغضب
دالة عند مستوى 0.01	0.001	-3.925	18.50	138.50	9.23	15	التجريبية	البُعد الثالث
				326.50	21.77	15	الضابطة	الانتقام وإيذاء الآخرين

مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل	التجريبية	15	8.00	120.00	0.000	-4.678	0.001	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	15	23.00	345.00				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05=1.96، وعند مستوى دلالة 0.01=2.58

قيمة (Sig) أصغر من مستوى دلالة (0.05) يدل هذا على وجود فروق دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق (12) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده بعد تطبيق البرنامج أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-4.603، -4.150، -3.925، -4.678) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن قيم (Sig) الإحصائية قد جاءت أصغر من مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً، وبالتالي يدل ذلك على وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس اضطراب التحدي المعارض درجته الكلية وأبعاده عند خفض اضطراب التحدي المعارض، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث جاءت المتوسطات الحسابية أقل من المجموعة الضابطة، وهذا يعني أن مستوى اضطراب التحدي المعارض أصبح أقل لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وأن الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي لها فاعلية في خفض مستوى اضطراب التحدي المعارض لدى عينة المجموعة التجريبية، مما يشير ذلك إلى تحقق الفرض الأول

وباستقراء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج إحصائية تذهب الباحثة إلى تفسير هذه النتائج سيكولوجياً بأن الفنيات والأنشطة اللاصفية التي قامت الباحثة بانتقائها والتي تمثلت في فنيات: (استراتيجيات إدارة العناد والتصلب، والمشاركة والتفاعل الاجتماعي والتواصل، كذلك استراتيجيات التسامح وحب الآخرين والبعد عن الانتقام وإيذاء الآخرين والتشجيع، وفنية تعزيز الرقابة الذاتية لتقليل السلوك المتحدي المعارض السلبي، والاعتماد على أسلوب التغذية الراجعة) بالإضافة إلى بعض الأساليب التي استندت عليها الباحثة الحالية عند تطبيق برنامجها الإرشادي والتي تدعم التطبيق وتتممه والتي تمثلت في أساليب: (المحاضرة والمناقشة الجماعية – النقاش والحوار – الواجب المنزل

– والتغذية الراجعة) قد أثبتت فاعلية أثناء توظيفها الجيد في خفض مستوى اضطراب التحدي المعارض – والذي يقصد به إجرائياً بأنه اضطراب سلوكي يظهر عادة في مرحلة الطفولة، ويتسم بنمط مستمر من السلوك العدائي، والمتمرد، والمتحدي تجاه السلطة، سواء كان ذلك مع الوالدين، المعلمين، أو غيرهم من الشخصيات ذات السلطة، وذلك لدى عينة المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث استطاعت هذه الفنيات والأنشطة، وهذه الأساليب تقليص أبعاد اضطراب التحدي المعارض والمتمثل في أبعاد (الجدال والعناد، سرعة الغضب، حب الانتقام وإيذاء الآخرين)؛ حيث يُعرف البعد الأول (الجدال والعناد) إجرائياً كما يلي: هو نمط من أنماط السلوك السلبي وفيه يقوم الفرد بالعناد المتكرر مع الآخرين والجدال المستمر وعدم الالتزام بالقواعد والقوانين وازعاج ومضايقة الآخرين باستمرار. بينما يُعرف البعد الثاني (سرعة الغضب أو الحساسية الانفعالية) إجرائياً كما يلي: هي استجابة انفعالية حادة وسريعة تثيرها أنفه الأسباب أو مواقف التهديد أو القمع أو خيبة الأمل وتدفع الفرد الى الاستجابة بالهجوم إما بدنياً أو لفظياً ويكون لدى الطفل ردود فعل انفعالية سريعة وشديدة يصعب السيطرة عليها وتستمر طويلاً. كما يُعرف البعد الثالث (حب الانتقام وإيذاء الآخرين) إجرائياً كما يلي: هو شعور الطفل الدائم برغبة ملحة للانتقام وإيذاء الآخرين وهو عمل ضار ضد طفل أو مجموعة أطفال وكرههم لأي سبب.

وقد لاحظت الباحثة أن هناك ثمة اتفاق بين ما تناولته في الدراسة الحالية من بعض المتغيرات والتي تناولتها بعض دراسات وبحوث سابقة؛ فقد أعدت الباحثة برنامجاً إرشادياً قائم على الأنشطة اللاصفية وهو ما يتفق مع دراسات كل من:

- دراسة رشا السيد (2020) بعنوان "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية بملعب الروضة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء أهداف التربية الأخلاقية"
- دراسة (Malache & Sofi (2020 بعنوان "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي: دراسة ميدانية"

- دراسة نجوى فيصل ابراهيم (2021) بعنوان "دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات تطوير الذات للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعي"
 - دراسة أحمد سليمان (2022) بعنوان "تأثير الأنشطة اللاصفية في تحسين التوافق النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس النازحين"
 - دراسة Michaela, Elena, Robert & Janka (2022) بعنوان "أثر الأنشطة الرياضية اللاصفية الموجهة نحو الأهداف في تنمية القدرات البدنية لدى الأطفال في سن المدرسة المبكرة"
 - دراسة محمدي عبد الرحمان، غبريني رشيد(2023) بعنوان "دور ممارسة الأنشطة اللاصفية الكشفية على الصحة النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بمدينة الوادي(الجزائر)"
 - دراسة Burga-Falla et al. (2024) بعنوان "أثر الأنشطة اللاصفية والإبداع على الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الابتدائية في بيرو"
- وقد أظهرت كافة تلك الدراسات التي استندت على الأنشطة اللاصفية في تحقيق ما وضعت من أجله، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع تلك الدراسات بشكل جوهري في الهدف الذي أعدت من أجله الأنشطة اللاصفية؛ حيث ركزت الدراسة الحالية على استهداف خفض السلوك المتحدي المعارض من تلك الأنشطة اللاصفية بينما هدفت تلك الدراسات تنمية متغيرات أخرى أو خفض سلوكيات واضطرابات أخرى خلاف ما تناوله الباحث الحالية فعلى سبيل المثال نجد بعض دراسات استخدمت الأنشطة اللاصفية لتنمية سمة أو مهارة أو قيمة معينة أو تحسين سلوك إيجابي معين أمثال دراسة عبد الرحمن حسين (2015)، دراسة صلاح محمد (2015)، دراسة حنان نصار (2017)، دراسة محمد حسين ونجوى مراد (2018)، دراسة رشا السيد (2020)، دراسة Michaela, Elena, Robert & Janka (2022). فيما هدفت دراسات أخرى من الأنشطة اللاصفية خفض اضطراب أو سلوك سلبي أمثال الدراسة الحالية مع دراسات أخرى والذي يعد اتفاقاً مع تلك الدراسات كدراسة حصة اللوغانى (2019).

من ناحية أخرى وجدت الباحثة الحالية أن هناك ثمة اتفاق مع بعض الدراسات السابقة والتي هدفت إعداد برامج إرشادية أو علاجية بهدف خفض اضطراب التحدي المعارض بينما اختلفت معها في اعتماد تلك الدراسات على برامج قائمة على نظريات إرشادية غير الأنشطة اللاصفية لخفض هذا الاضطراب فعلى سبيل المثال لا الحصر قد اختلفت مع تلك الدراسات التي يمكن إيضاحها فيما يلي:

- دراسة طه جبر (2020) بعنوان " فاعلية برنامج للإثراء النفسي لخفض اضطراب التحدي الاعتراضي لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة"

- دراسة (2020) O'leary & Chamberlain بعنوان "تقييم فعالية تدريب إدارة الوالدين في خفض اضطراب التحدي المعارض واضطراب المسلك"

- دراسة (2021) Akbari, Monirpour & Mirzahosseini بعنوان "فاعلية العلاج باللعب السلوكي القائم على الوالدين في خفض العدوانية وأعراض اضطراب التحدي المعارض"

- دراسة ريهام عبد الباقي (2023) بعنوان "فاعلية برنامج قائم على اللعب الدرامي لخفض أعراض اضطراب التحدي المعارض لدى أطفال الروضة"

- دراسة (2023) Scott & Dennis بعنوان "أثر العلاج التفاعلي بين الطفل والوالدين على خفض اضطراب التحدي المعارض واضطراب المسلك لدى الأطفال.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي وذلك في اتجاه القياس البعدي."

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارامتري Wilcoxon Signed-Rank Test؛ لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين (التطبيق القبلي والبعدي)، وذلك

على الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده، وللتعرف على اتجاه الفروق – إن وجدت - تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V27، والجولين (13 ، 14) يوضحان ذلك كما يلي:

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدي على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده

مقياس	القياس القبلي (ن=15)		القياس البعدي (ن=15)	
	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
الجدال والعناد	39.73	2.344	35.00	2.070
سرعة الغضب	40.40	2.323	34.40	2.640
إيذاء الآخرين	34.86	4.103	26.86	3.292
الدرجة الكلية	115.00	5.891	96.26	5.535

باستقراء الباحثة لما ورد بالجدول السابق قد لاحظت أن المتوسطات الحسابية المنخفضة قد ذهبت من نصيب أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنةً بالمتوسطات الحسابية التي حصل عليها أطفال نفس المجموعة قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، وذلك في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده.

جدول (14) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده

مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده	نتائج القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية Sig.	مستوى الدلالة
البعد الأول (الجدال والغناد)	الرتب السالبة	13	7.88	102.50	-3.147	(0.002)	دالة عند مستوى 0.01
	الرتب الموجبة	1	2.50	2.50			
	الرتب المتعادلة	1					
	المجموع	15					
البعد الثاني (سرعة الغضب)	الرتب السالبة	14	8.46	118.50	-3.334	(0.001)	دالة عند مستوى 0.01
	الرتب الموجبة	1	1.50	1.50			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	15					
البعد الثالث (الانتقام وإذاء الآخرين)	الرتب السالبة	13	8.00	104.00	-3.237	(0.001)	دالة عند مستوى 0.01
	الرتب الموجبة	1	1.00	1.00			
	الرتب المتعادلة	1					
	المجموع	15					
مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل	الرتب السالبة	15	8.00	120.00	-3.410	(0.001)	دالة عند مستوى 0.01
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	15					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05=1.96، وعند مستوى دلالة 0.01=2.58

قيمة (Sig) أصغر من مستوى دلالة (0.05) يدل هذا على وجود فروق دالة إحصائياً
الدلالة العملية = حجم الأثر = قيمة Z على الجذر التربيعي لحجم العينة الكلية

يتضح من الجدول السابق (14) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-3.147، -3.334، -3.237، -3.410) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن قيم (Sig) الإحصائية قد جاءت أصغر من مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب التحدي المعارض درجته الكلية وأبعاده عند خفض اضطراب التحدي المعارض، وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ حيث جاءت المتوسطات الحسابية أعلى للتطبيق القبلي، وهذا يعني أن مستوى اضطراب التحدي المعارض قد تقلص وانخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تلقي البرنامج الإرشادي وتعرض أفرادها لفنياته وأساليبه المختلفة، وبالتالي فإن الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي لها فاعلية في خفض مستوى اضطراب التحدي المعارض لدى عينة المجموعة التجريبية، مما يشير ذلك إلى تحقق الفرض الثاني كلياً

في ضوء النتائج الإحصائية السابقة التي حصلت عليها الباحثة يمكن تفسيرها سيكولوجياً بفاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم والقائم على الأنشطة اللاصفية، كما أن الباحثة قد وفقت في اختيارها الفنيات والأساليب التي اعتمدت عليها في برنامجها الإرشادي والتي تمثلت في: أسلوب الإلقاء والمناقشة والعصف الذهني ولعب الأدوار والتغذية الراجعة والواجبات المنزلية، كأساليب أساسية في كل جلسات البرنامج الإرشادي وذلك كوسائل مساعدة لتنفيذ البرنامج وتطبيق فنياته المختلفة، والتي تمثلت في: تقديم الهدايا التشجيعية لتعزيز مادي، عرض فيديو تعليمي قصير (قصة الفيل العنيد)، اللعب الجماعي بالكرة والحبلى في الهواء الطلق مع كلمات تشجيعية ومحفزة للأطفال كتعزيز معنوي، تمثيل قصة (الفيل العنيد)، عرض فيديو تعليمي قصير لأشكال العناد والتحدى عند الأطفال، ممارسة لعبة المتاهة، عمل نشاط فني جماعي برسم لوحة ونشرها على جدران المدرسة. كذلك عمل شكل موحد من الصلصال، وعمل جماعي

فنى من الصلصال، تقديم عمل مسرحى جماعى (الأسد والفأر)، اللعب الجماعى الالكترونى (استخدام العاب الالكترونية جماعية)، تقديم بطاقات تشجيعية، ممارسة العاب جماعية مثل (لعبة كرة القدم -كرة سلة -شد الحبل) و(الاذاعة المدرسية-المسرح). عمل ورشة عمل مع التلميذات بالصور والفيديوهات عن (اشكال الطعام الصحى وغير الصحى)، عمل مسابقات رياضية جماعية. وعرض فيديو عن التسامح وحب الآخرين (قصة الاخوين المتسامحين). عمل جماعى من صور ومعلومات لشرح معنى التسامح وحب الآخرين ومشاركة المعلومات مع الاصدقاء والاهل والمدرسة. عمل مسابقة رياضية (مسابقة الجرى أو شد الحبل أو كرة القدم) واستخدام كلمات تشجيعية. عرض فيديو لقصة (الله يرانى). عرض بعض صور السلوكيات الإيجابية والسلوكيات السلبية، ويتم المشاركة مع الطفل في تلوين السلوكيات الإيجابية بعد تحديدها. عمل مسابقة فنية (الرسم والتصوير)، عرض فيديو ترفيهي، مع حرص الباحثة على تقديم شهادة تقدير لكل طفل على المشاركة الفعالة فى البرنامج، ثم اجراء التطبيق البعدى لمقياس التحدى المعارض لدى الأطفال، والتطبيق التتبعي بعد فترة مروة فترة المتابعة والتي قدرت بأسبوعين.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما أسفرت عنه بعض نتائج الدراسات السابقة؛ ففي حين ركزت هذه الدراسة على استخدام الأنشطة اللاصفية لخفض اضطراب التحدي المعارض، نجد أن دراسة (Malache & Sofi (2020) قد حسنت من الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، أما دراسة (Burga-Falla et al. (2024 فقد رفعت من الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الابتدائية في بيرو، بينما دراسة حصة اللوغانى (2019) فقد أسفرت عن خفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، في حين قد أشارت دراسة (Michaela, Elena, Robert & Janka (2022) لتنمية القدرات البدنية لدى الأطفال في سن المدرسة المبكرة وذلك من خلال الأنشطة اللاصفية. بينما أظهرت دراسة أحمد سليمان (2022) تحسّن التوافق النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس النازحين من خلال الأنشطة اللاصفية.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون للبارامتري Wilcoxon Signed-Rank Test؛ لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين (تطبيق بعدي وتتبعي)، وذلك على الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده، وللتعرف على اتجاه الفروق – إن وجدت - تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V27، والجدولين (15 ، 16) يوضحان ذلك كما يلي:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين

البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده

مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده	القياس البعدي (ن=15)		القياس التتبعي (ن=15)	
	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
الجدال والعناد	35.00	2.070	34.60	2.097
سرعة الغضب	34.40	2.640	34.26	2.548
إيذاء الآخرين	26.86	3.292	26.80	3.144
الدرجة الكلية	96.26	5.535	95.66	5.052

باستقراء الباحثة لما ورد بالجدول السابق لاحظت أن المتوسطات الحسابية لدى أطفال المجموعة التجريبية متقاربة وذلك في التطبيق البعدي والتتبعي لنفس أطفال المجموعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، ومرور فترة المتابعة والتي قدرت بأسبوعين، وذلك في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده.

جدول (16) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده

مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده	نتائج القياس البعدي/التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية Sig.	مستوى الدلالة
البعد الأول (الجدال والعناد)	الرتب السالبة	8	5.88	47.00	-1.303	(0.193)	غير دالة
	الرتب الموجبة	3	6.33	19.00			
	الرتب المتعادلة	4					
	المجموع	15					
البعد الثاني (سرعة الغضب)	الرتب السالبة	4	5.50	22.00	-0.574	(0.566)	غير دالة
	الرتب الموجبة	4	3.50	14.00			
	الرتب المتعادلة	7					
	المجموع	15					
البعد الثالث (الانتقام وإيذاء الآخرين)	الرتب السالبة	5	6.00	30.00	-0.262	(0.794)	غير دالة
	الرتب الموجبة	5	5.00	25.00			
	الرتب المتعادلة	5					
	المجموع	15					
مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل	الرتب السالبة	9	7.33	66.00	-0.855	(0.393)	غير دالة
	الرتب الموجبة	5	7.80	39.00			
	الرتب المتعادلة	1					
	المجموع	15					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة $1,96=0.05$ ، وعند مستوى دلالة $2,58=0.01$
 قيمة (Sig) أصغر من مستوى دلالة (0.05) يدل هذا على وجود فروق دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق (16) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-1.303، -0.574، -0.263، -0.855) وهي قيم غير دالة، كما أن قيم (Sig) الإحصائية قد جاءت أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب التحدي المعارض في أبعاده درجته الكلية؛ وعلى مستوى المتوسطات الحسابية فقد جاءت مقارنة من بعضها في التطبيقين البعدي والتتبعي (فترة المتابعة) الذي تم تطبيقه بعد فترة والتي قدرت بمدة زمنية أسبوعين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي وفنياته وأساليبه على عينة الدراسة، وهذا يعني أن مستوى اضطراب التحدي المعارض قد انخفض في التطبيق البعدي بعد الانتهاء من جلسات البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية واستمر ثبات هذا الانخفاض في التطبيق التتبعي، أي أنه لم يظهر أي ارتفاع للاضطراب لدى العينة التجريبية، وبالتالي فإن الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي لها فاعلية في خفض مستوى اضطراب التحدي المعارض لدى عينة المجموعة التجريبية، كما أنها تتمتع بالاستمرارية وديمومة الأثر لها على العينة البحثية بعد ترك العينة فترة من الزمن بدون جلسات إرشادية لهم، مما يشير ذلك إلى تحقق الفرض الثالث كلياً

وتذهب الباحثة لتفسير ذلك سيكولوجية بأن مردود تلك النتائج الإحصائية السالفة الذكر هو قدرة وكفاءة الفنيات المستخدمة على الحد من اضطراب التحدي المعارض لدى تلميذات مرحلة KG2 والمرحلة الابتدائية، كما يظهر لنا جدوة الأنشطة اللاصفية في خفض هذا الاضطراب وتقليص دوره السلبي لدى تلميذات العينة، والتي تُعرف بأنها مجموعة من المواقف التي يؤديها التلاميذ برغبتهم، وتعمل على إثراء خبراتهم وإكسابهم مهارات متعددة تحقق متطلبات النمو لديهم، خاصة مجالات النمو المعرفية والانفعالية والحركية والاجتماعية، إلى جانب تأكيدها على قيم المجتمع وتحقيق متطلبات تقدمه (خضر عرفة، 2010، 13). كما أنها تلك الأنشطة التي يمارسها الطفل خارج الصف، ويختارها وفقاً لدوافعه

وميوله وإرادته الحرة، وتتنوع ما بين الأنشطة الرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية، وهي تستهدف تنمية قدرات الطفل وإكسابه العديد من القيم الجسدية والاخلاقية والمعرفية والاجتماعية (طارق حسين وعثمان سيد وبهاء الدين جلال، 2010، 113). فهي الأنشطة التي تتم خارج غرفة الصف الدراسي، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، وسواء قام بها المعلم أو المتعلم (محمد علي، 2011، 45). كذلك قد ذكر "سامي محسن" (2013) بأنها مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يشترك فيها التلميذ، ويمارسها بإرادته ورغبته، من أجل الحصول على المتعة والاسترخاء، ومن ثم فإنها تعمل كمعزز ومصدرا لتجديد الحالة النفسية والجسدية والاجتماعية للتلاميذ (سامي محسن، 2013، 260).

وفي ذات السياق تشير ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فيما يتعلق بهذا الفرض إلى تأكيد ما تم طرحه في الإطار النظري فيما يخص بأهمية الأنشطة المدرسية في العموم والأنشطة اللاصفية على وجه الخصوص إذ تعد الأنشطة المدرسية أحد الركائز الأساسية التي يعتمد عليها العمل المدرسي، انطلاقاً من قدرتها على الربط بين الجانب النظري والجانب العملي، وإشباع حاجات المتعلمين بتقديم ما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم ورغباتهم، فالنشاط المدرسي يمثل وسيلة فعالة لتحقيق الكثير من الغايات التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والجسمية، وتوثيق الصلة بين التلميذ وكل من أقرانه ومعلميه ومدرسته ومجتمعه، والكشف عن ميول التلاميذ وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم ورغبتهم في التعلم، وإكسابهم المعرفة وتلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والصدقة، والتخلص من المشكلات كالقلق والعزلة (حسن خليفة، 2016، 2).

خلاصة وتعقيب على نتائج الدراسة

وتلخص الباحثة أهم نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

1. قد وجدت أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية.
2. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي وذلك في اتجاه القياس البعدي.
3. وقد أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي.
4. مما سبق توضح النتائج التي أظهرها التحليل الإحصائي لاستجابات العينة فاعلية وكفاءة البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية لخفض اضطراب التحدي المعارض وأبعاده المتمثلة في (الجدال والعناد، سرعة الغضب، الانتقام وإيذاء الآخرين)، لدى أطفال KG2، وتلميذات المرحلة الابتدائية.

ثالثاً: التوصيات والتطبيقات التربوية للدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة الحالية من نتائج توصي بالآتي:

1. إدماج الأنشطة اللاصفية ضمن المناهج الدراسية لتعزيز المهارات الاجتماعية.
2. تدريب المعلمين والموجهين على تصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية اللاصفية.
3. التعاون مع أولياء الأمور لتطبيق الاستراتيجيات الداعمة في المنزل.
4. تعزيز دور الإرشاد النفسي لتوفير بيئة داعمة للأطفال.
5. التقييم المستمر للبرامج وتطويرها بناءً على النتائج.

رابعًا: دراسات وبحوث مقترحة

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن خفض حدة اضطراب التحدي المعارض لدى تلميذات عينة الدراسة، وفي ضوء هذه النتائج تقترح الباحثة مجموعة من الدراسات التربوية والنفسية التجريبية والوصفية كما يلي:

1. إجراء دراسة لفاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية لخفض اضطراب التحدي المعارض لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية.
2. دراسة فاعلية برامج إرشادية تعتمد على الوسائط الرقمية والتكنولوجيا الحديثة في خفض أعراض اضطراب التحدي المعارض.
3. بحث العلاقة بين الأنشطة اللاصفية وتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية.
4. دراسة تأثير التدخل الإرشادي القائم على الأنشطة اللاصفية في المراحل العمرية المبكرة (ما قبل المدرسة).
5. استكشاف تأثير اختلاف الأنشطة اللاصفية وفقاً للسياقات الثقافية والاجتماعية على سلوك الأطفال.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- ابتسام موسى ورائدة حميد. (2016). تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية-جامعة بابل العراقية، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، 6(4)، 143-162.
- احمد السيد وهشام الخولي ومنال جاب الله. (2021). الخصائص السيكمترية لمقياس اضطراب التحدي المعارض لطلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بينها، 124(3)، 496-520.
- احمد اللقاني وعلي الجمل. (2003). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- احمد عبد الخالق. (2015). علم نفس الشخصية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- احمد علي ومروة سالم. (2022). الأنشطة المدرسية اللاصفية ودورها في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي بمدينة سرت من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة سرت للعلوم الانسانية، 12(1)، 201-230.
- آرون بيك. (2000). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، ترجمة: عادل مصطفى. القاهرة: دار الأفاق العربية.
- آلان كازدين. (2003). الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين. ترجمة عادل عبد الله. القاهرة: دار الرشد.
- امين ابو الدهب. (2023). معوقات تطبيق برامج الأنشطة الرياضية اللاصفية بمدارس محافظة الدقهلية، مجلة اسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، 64(2)، 440-462.
- أيمن شعبان. (2021). العناد الشارد لدى الاطفال، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، 8(1)، 1-25.
- بسمة بن صابرة وحسينة زنائرة. (2018). الأنشطة المدرسية اللاصفية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي بعض ابتدائيات بلدية الطاهير، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل.
- بنديلي كوستي. (2013). عناد الولد وسلطة الوالدين. بيروت: تعاونية النور الارثوذكسية.
- جهد القرعان. (2017). مستوى اضطراب المعارضة والتحدي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، مجلة العلوم التربوية، .
- حسن خليفة. (2016). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المهنية اللاصفية في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم والاتجاه نحو التعليم المهني لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، 32(2)، 1-35.
- حسن مصطفى، عصام نمر، سهير محمد. (2018). تعديل السلوك: دليل علمي وعملي للأباء والمربين والعاملين مع الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

- حيزية علواني. (2016). دور الأنشطة اللاصفية في ابراز السمات الابداعية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين/ دراسة ميدانية لبعض ابتدائيات ولاية ام البواقي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي.
- خالد الدليحي. (2022). اساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية البسيطة في منطقة الرياض، مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 9(2)، 1-75.
- خضر عرفة. (2010). دور مديري المدارس الاعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب على معوقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
- ديوبولد فان دالين (2007): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وسليمان الخصري وطلعت منصور، ومراجعة سيد عثمان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- رانيا قاسم. (2020). برنامج ارشادي معرفي سلوكي للامهات لخفض اعراض اضطراب التحدي المعارض لدى اطفالهن بمرحة ما قبل المدرسة، مجلة الطفولة والتربية، 44(1)، 139-186.
- ريم السلمي وفايز معاجيني. (2022). معوقات مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة جدة، المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، 6(23)، 171-220.
- زينب محمود. (2016). فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في خفض اضطراب المعارض لدى المراهقين، رسالة ماجستير، كلية التربية، علم النفس.
- زينة نزار. (2022). اضطراب التحدي المعارض لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، 25(2)، 621-692.
- سارة بلغول وفريدة شباب. (2019). دور الأنشطة اللاصفية في النمو المعرفي لتلميذ المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل.
- سامي محسن. (2013). مشكلات طفل الروضة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- سعيدة مكاحلي وسمية سعيداني. (2021). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل.
- سماح العباسي. (2022). الصفحة المعرفية لعينة من الاطفال ذوي اضطراب التحدي المعارض على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، مجلة الدراسات الانسانية والادبية، جامعة كفر الشيخ، 27، 728-765.
- سهيلة الشريقي (2020). معوقات ممارسة الأنشطة اللاصفية من وجهة نظر مدراء المدارس للمرحلة الاساسية في قصبة المفرق، المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(9)، 111-124.

سيلة مباركي. (2017). أساليب توظيف النشاط اللاصفي لتنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب، مجلة الأوراق، 7، 184-178.

- صفوت فرج (2007): القياس النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، (ط6)، القاهرة.
- طارق حسين وعثمان سيد وبهاء الدين جلال. (2010). دليل الأخصائي الرياضي لتخطيط البرامج للمعاقين ذهنيًا. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- العالية لوجان ومليكة محرز. (2020). اثر برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض اضطراب العناد والمعارضة لدى الطفل المتمدرس: دراسة حالة، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، جامعة حسينية بن بو علي بالشلف، 12(2)، 212-201.
- عبد الله لبوز ونورة بو عيشة واسماعيل الاعور. (2022). دور الأنشطة اللاصفية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة 2 بمدينة تقرت، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- عبد الكريم ملياني. (2013). فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى اداء المؤسسة التربوية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- عماد الزغول. (2010). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فهيمة العربي. (2018). اثر برنامج لتعديل السلوك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية كمدخل لتحسين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس.
- ماري لايدن. (2006). العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية. ترجمة: جمعة سيد يوسف، محمد نجيب الصبوة. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- مجدى الدسوقي. (2015). مقياس اضطرابات العناد والتحدى. القاهرة: دار فرحة للنشر.
- محمد علي. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منظمة الصحة العالمية. (1999). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض: تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية: الأوصاف السريرية (الاكلينيكية) والدلائل الارشادية التشخيصية. ترجمة وحدة الطب النفسي جامعة عين شمس. القاهرة: المكتب الاقليمي لشرق المتوسط.
- مها الشهري. (2017). دور الأنشطة اللاصفية في حل المشكلات المجتمعية لدى طالبات كلية العلوم والأداب بالانماص نموذجاً، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العربي، 5، 300-251.
- هيدرا سليمان. (2015). دور المدرسة الثانوية في تنمية الثقافة الترويحية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- وفاء المحاميد. (2015). دور الأنشطة المدرسية اللاصفية في تربية ثقافة الحقوق الاعلامية للطفل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- يوسف لازم. (2015). الصحة والتربية الصحية: الصحة المدرسية والرياضية. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية

- Aldbai, k. (2013). social identity and psychological stability and their relationship to the social classification of the staff and employees of government circles honestly state capital, Sanaa, unpublished Master Thesis, Faculty of Arts, University of Baghdad, 2003.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5) (5th Ed)*. Washington :American Psychiatric Association.
- Azwaini, E. (2013). *Curriculum and analysis of books*. Amman: Dar Al Safa for Publishing and Distribution.
- 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.
- Calles, J. (2016). A review of oppositional defiant and conduct disorders, *Nova Science Publishers Inc , J Altern Med Res*, 8(4),371-378.
- Calles, J. (2016). A review of oppositional defiant and conduct disorders, *Nova Science Publishers Inc,J Altern Med Res*,8(4),371-378.
- Drabick, D. A. G., Ollendick, T. H. & Bubier, J. L. (2010). Co-occurrence of ODD and Anxiety: Shared risk processes and evidence for a dual-pathway model. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 307–318.
- Gadow, K. & DeVincent. (2008). Oppositional Defiant Disorder as a Clinical Phenotype in Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7).
- Gomez, R. & Stavropoulos, V. (2019). Oppositional Defiant Disorder Dimensions: Associations with Traits of the Multidimensional Personality Model among Adults, *Psychiatric Quarterly*, 90, 777-792.
- Heim, A. & Westen, D. (2004). *Theories of Personality Disorders*. Department of Psychology and Dpartment of Psychiatry and Behavioral Sciences, Emory University, Atlanta.
- Heller, R (2018). Teacher Descriptions of ODD and Bully-Victim Behavior Among Middle School Male Students. Ph.D Degree, Walden University.
- John, L., Fred, B., Joyce, H., & Karen. (2015). Dimensions of Oppositional Defiant Disorder in Young Children: Model Comparisons, Gender and

- Longitudinal Invariance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 423-439.
- Little, P. (2014). Redefining after school programs to support student achievement outcomes, *Harvard family research project 21 st cclc summer institute*. Available from: www.hfrp.org
- MacKenzie, E. (2007). Improving Treatment Outcome for Oppositional Defiant Disorder in Young Children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4(2).
- Marcel, A., Barra, S., Bessler, c., Steinhausen, H., Walitza, S., Plattner, B. (2016). Oppositional defiant disorder dimensions and subtypes among detained male adolescent offenders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(6), 729-736.
- Mark, O. (2000). Teaching 3-8. Meeting the standards for initial teacher: Training and induction. Continuum. London and New York.
- Mikolajewski, A. (2015). Oppositional defiant disorder symptom dimensions: examining etiological influences and differential risk for later psychopathology, *Dissertation of doctoral*, Florida State University.
- Nock, M., Kazdin, A., Hiripi, E., Kessler, R. (2010). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: Results from the National co morbidity Survey replication, *Journal of Child Psychology and psychiatry*. 48(7) 703- 713.
- Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability Psychometric Theory, 3, 248-292.**
- Noemí, N., Andrés, C., Carlos, H. (2022). Characteristics of extracurricular activities of educational establishments in the Araucanía, Chile, © *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, 44, (183-192).
- Ollendick, T., Booker, J., Ryan, S., Ross, g. (2018). testing Multiple Conceptualizations of Oppositional Defiant Disorder in Youth, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(4), 620-633.
- Reicher, H., & Matischek. (2019). Depressive Adolescents at Risk of Social Exclusion: The Potentials of Social-Emotional Learning in Schools, *Improving Schools*, 22(1), 43-54.

- Sarwar, S. (2016). Influence of Parenting Style on Children's behavior, *Journal of Education and Education development*, 3(2),222- 244.
- Scott, J. (2011). *Conceptualizing the social world principles of sociological analyses*. New York: Cambridge University Press.
- Steiner, R. (2012). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent*, 46(1), 41- 126.
- Zayer, A. & Aeeiz, I. (2011). *the Arabic language curricula and teaching methods*. Beirut: Egypt Murtaza Iraqi Foundation for the book.