جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الإسهام النسبي لأنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(دراسة سيكومترية - كلينيكية)

إعداد

د/ دينا محمد عرفة خفاجى

مدرس التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث :٧ يونيه ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ٧ يوليو ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الإسهام النسبي لأنماط ماوراء انفعال الأمهات، والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي، والكشف عن اختلاف ديناميات الشخصية للحالتين الطرفيتين منخفضي ومرتفعي اضطراب العناد المتحدي من خلال المنظور الكلينيكي، وتكونت عينة البحث من (٢١٧) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بمتوسط عمري(١١,٠٩) عاماً وانحراف معياري(٠,٨٣٤) بواقع (١١٩) من الذكور و(٩٨) من الإناث، وشملت أيضاً العينة أمهات هؤلاء التلاميذ بمتوسط عمر زمني(٣٧,٥٧) عاماً، وإنحراف معياري(٢,٠٨١)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي و المنهج الكلينيكي، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (تقنين علي ، ٢٠١٦) ، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات (الزيات ، ٢٠٠٧)، ومقياس اضطراب العناد المتحدي (الدسوقي ، ٢٠١٥) ، ومقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات، و اختبار الوظائف التنفيذية، واستمارة المقابلة الكلينيكية (إعداد الباحثة)، واختبار ساكس (ترجمة سلامة ، ١٩٧٠)، وأسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين نمط تدريب الانفعال واضطراب العناد المتحدي، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين نمط (نبذ الانفعال– اطلاق الحرية للانفعال– معارضة الانفعال) واضطراب العناد المتحدي، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الوظائف التنفيذية (المعرفية – الانفعالية) واضطراب العناد المتحدي، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع، والصف الدراسي، والتفاعل الثنائي بينهما على اضطراب العناد المتحدي، كما توصلت النتائج إلى إسهام نمط تدريب الانفعال في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي بنسبة (٤٧%)، يليه الوظائف التنفيذية الانفعالية بنسبة(٤٢%)، ثم نمط معارضة الانفعال بنسبة (٢٢%)، ثم نمط اطلاق الحرية للانفعال بنسبة(١٠%)، في حين لم يسهم نمط نبذ الانفعال والوظائف التنفيذية المعرفية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي، ووجود اختلاف في ديناميات الخصائص الفردية للحالتين الطرفيتين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفضي ومرتفعي اضطراب العناد المتحدي، وقد اتفقت نتائج الدراسة السيكومترية والكلينيكية معاً.

الكلمات المفتاحية: ماوراء انفعال الأمهات– الوظائف التنفيذية– العناد المتحدي– صعوبات التعلم.

The Relative Contribution of Maternal Meta-emotion Patterns and Executive Functions in Predicting Oppositional Defiant Disorder among Students with Learning Difficulties (Psychometric - Clinical Study)

Dr. Dina Mohamed Arafa Khafagy
Special Education Lecturer- Faculty of Education Port Said University

Abstract

The aim of the present paper is to reveal the relative contribution of maternal meta-emotion patterns and executive functions in predicting Oppositional Defiant Disorder (ODD).The data is collected from a sample of (217) students that have difficulties learning mathematics with an average age of (11.9) and a standard deviation of (0.834). The sample also included the mothers of these students with a mean age (37.57) years, and a standard deviation (2.018).The present research employed the descriptive and clinical approach. The study made use of: Progressive Matrices Test (Ali, 2016), Scale for Math Learning Difficulties (Al-Zayyat, 2007), the ODD Scale (Al-Desouki, 2015), the Maternal Meta-Emotional Patterns Scale, the Executive Functions Test, a clinical interview questionnaire (prepared by the researcher), and the Sacks Sentences Completion Test (Salama, 1970). Results showed that there is a statistically significant negative correlation at the level (0.01) between the emotion coaching pattern and ODD, a positive, statistically significant correlation at the level (0.01) between the pattern of emotion (dismissing, Laissez-faire and opposing) and ODD, a negative statistically significant correlation at level (0.01) between executive functions and ODD, and no statistically significant effect of gender, grade on ODD. Results also revealed that emotion coaching contributed to the prediction of ODD by (47%), a contribution of the Emotional Executive Functions by (42%), and then the opposing emotion pattern by (22%). The least contributing was found to be the pattern of Laissez-faire emotion by (10%). the pattern of dismissing emotion and cognitive executive functions did not contribute to predicting ODD. There was a difference in personality dynamics between the two extreme states of students with learning difficulties. The results of the psychometric and clinical study agreed together.

Keywords: Maternal Meta-emotion - Executive functions- Oppositional defiant- Learning difficulties.

مقدمة

يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحديات حقيقية لاتنحصر فقط في الجوانب الأكاديمية بل أنها تمتد إلى الجوانب السلوكية والاجتماعية، ويعد اضطراب العناد المتحدي من الاضطرابات السلوكية المنتشرة بين التلاميذ عامة، وذوي صعوبات التعلم خاصة، وهناك عديد من العوامل التي تؤدي إلى ظهور ذلك الاضطراب بين ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة تلك العوامل تساعد على تقديم البرامج الارشادية المناسبة لتجنب وتقليل حدوث اضطراب العناد المتحدي، وبمايكفل عدم تطوره إلى اضطرابات المسلك.

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى اضطراب في العمليات النفسية المسئولة عن التعلم، والتي تشمل الانتباه، والادراك، وتكوين المفاهيم، والتذكر، وحل المشكلات، ويظهر صداه في قصور تعلم المواد الدراسية المختلفة كالقراءة، أو الكتابة، أو الحساب(الروسان، ٢٠١٧).

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعجزون عن مواجهة الاحباطات المستمرة الناتجة عن صعوبة مسايرة زملائهم في الدراسة، فتظهر لديهم مشاعر الشك، والغيرة، والكراهية، وتتنامى مشاعر العناد تجاه الآخرين، وتجاه ذواتهم، تلك المشاعر السلبية التي تهدف إلى الهدم والتدمير، واللجوء للعناد كمحاولة لتعويض ماليهم من صعوبات أكاديمية(جمعة، ورمضان، ٢٠١٣)، وتشير نتائج دراسة كلٍ من(بيبتا,2019, Bipeta ; كوسكون وآخرون,2018, Coskun et al. ; رشماواتي وآخرون,2019, .Rachmawati et al ; ساهو وآخرون ,Sahu et al.,2019)إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من عديد من الاضطرابات وخاصة اضطراب العناد المتحدي.

تتمثل أعراض اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في وجود نمط عام من سلوكيات عدم التحكم مثل الغضب، والقلق، والتوتر، والسلوك الجدلي المتحدي، والنزعة للانتقام، وكذلك الخلل في السلوك المرتبط بالآخرين في حياته (Giannotta&Rydell,2016)، وجميع أعراض اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تدل على فقدان القدرة على التحكم وتشير نتائج دراسة كلٍ من(ألتيمير,2006, Altemeier ; سكوجان وآخرون,2014, .Skogan et al)إلى أن التحكم هو جوهر الوظائف التنفيذية المسئولة عن توجيه السلوك بالتنفيذ؛ لأنها تؤدي دور المدير المنفذ، وترتبط الوظائف التنفيذية ارتباطاً وثيقاً بالسلوك اليومي للأفراد.

فالوظائف التنفيذية بمثابة قدرة معرفية لدى التلميذ تمكنه من الانخراط في سلوك سليم يخدم الذات، وإذا أصيبت الوظائف التنفيذية بالخلل فإن التلميذ يعجز عن توجيه ذاته بصورة مقبولة، أو يعجز عن القيام بأعمال مفيدة من تلقاء نفسه، كما يؤثر هذ الخلل على كل جوانب السلوك(عبدالتواب،٢٠٠٧)؛ وبذلك فإن فالوظائف التنفيذية يمكن أن تسهم في تفسير عديد من السلوكيات الشاذة والاضطرابات كاضطراب العناد المتحدي.

كما يتأثر اضطراب العناد المتحدي بالمناخ الأسري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتشير نتائج دراسة كلٍ من (هونغ وآخرون,2018, .Hong et al ; ماكيني وستيرنز McKinney & Stearns,2021,) إلى أن أسر التلاميذ الذين يعانون من اضطراب العناد المتحدي يعطون اهتماماً زائداً بالسلطة والسيطرة الذاتية، والكثير من الأسر يوجد بها أكثر من طفل يعاني من ذلك الاضطراب، وكأن هناك ظروف مشتركة تنتج هذا الاضطراب في الأسرة، فيشير بطرس(٢٠٠٨) إلى تباين ردود أفعال الأمهات تجاه السلوكيات والانفعالات السلبية لأطفالهن من ذوي اضطراب العناد المتحدي، حيث يغلب على ردود أفعال الأمهات النبذ والعقاب لما تسببه تلك السلوكيات والانفعالات من ضيق لديهن، والبعض الآخر من الأمهات يتقبل تلك الانفعالات السلبية، ويتعامل مع أسبابها لتعليم الطفل كيفية إدارة انفعالاته.

إن مايحدد طريقة تعامل الأمهات مع سلوكيات وانفعالات أطفالهن هو نمط ماوراء الانفعال لديهن، والذي يمثل معتقدات وأفكار ومشاعر الأمهات نحو انفعالات أطفالهن، ويتضمن عمليات الوعي والتقييم والتنظيم التي تقوم بها الأمهات تجاه انفعالاتهن وانفعالات أطفالهن، وتظهر تلك العمليات لدى الأمهات في أكثر من نمط وهم: تدريب الانفعال، ونبذ الانفعال، واهمال الانفعال، ومنع الانفعال، والقصور الانفعالي(مطر،٢٠١٧)، وذلك يُعد مؤشراً لضرورة دراسة مدى اسهام أنماط ماوراء انفعال الأمهات في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا ينطلق البحث الحالى مستهدفاً الكشف عن الإسهام النسبي لأنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والدراسة العميقة للخصائص الفردية للحالتين الطرفيتين منخفضي ومرتفعي اضطراب العناد المتحدي من منظور كلينيكي.

مشكلة البحث

نبع الاحساس بمشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحثة أثناء الاشراف على التدريب الميداني للطلاب المعلمين بكلية التربية، حيث لوحظ شكوى طلاب التدريب الميداني من وجود عديد من من المظاهر السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تتصف بعدم اتباع التعليمات، والمعارضة، والسلوكيات المخالفة للنظام المدرسي، وتلك السلوكيات تنتمي إلى اضطراب العناد المتحدي، وتتسق ملاحظة الباحثة مع دراسة كلٍ من(الشريان، وأبوزيد،٢٠١٦؛ ألتاي، وجوركر, Altay & Görker, 2018 ; بيبتا,Bipeta ,2019 ; بوكوجاني, Boukogianni , 2018 ; كوسكون وآخرون,Coskun et al. ,2018 ; نيلسون وآخرون, Nelson et al. , 2004 ; رشماواتي وآخرون,Rachmawati et al. ,2019) التي توصلت نتائجها إلى أن اضطراب العناد المتحدي أحد الاضطرابات المصاحبة والمتكررة مع صعوبات التعلم، ولاينبغي تقييم ومعالجة صعوبات التعلم بشكل منفرد دون النظر إلى الاضطرابات المصاحبة لها.

وباستقراء الدراسات ذات الصلة باضطراب العناد المتحدي اتضح وجود فجوة لم تغطيها الدراسات السابقة فيما يتعلق بالعوامل المؤدية لاضطراب العناد المتحدي فبعض الدراسات تشير إلى العوامل المعرفية كدراسة كلٍ من(الصادق،٢٠١٥؛ فيروزيهشي وآخرون،Firoozehchi et al. ,2021 ; ديترس وآخرون, Deters et al. , 2020 ; ساهو وآخرون ,Sahu et al. ,2019) التي توصلت نتائجها إلى أن اضطراب العناد المتحدي ينتج عن قصور في الوظائف التنفيذية حيث ضعف القدرة على التخطيط والمرونة و والتنظيم الذاتي، وحل المشكلات، والذاكرة العاملة، واقتصرت تلك الدراسات على الوظائف التنفيذية المعرفية هذا من جانب، ومن جانب آخر تشير بعض الدراسات السابقة إلى العوامل الأسرية كدراسة(بيلجيك وآخرون, Bilgiç et al. , 2021 ; ماكيني وستيرنز McKinney & Stearns,2021,) التي توصلت نتائجهما إلى التأثير غير المباشر لسمات المزاج الانفعالي للوالدين على اضطراب العناد المتحدى لأبنائهم، كما تشير نتائج دراسة كلٍ من(فولادفاند وآخرون,Fooladvand et al. ,2021 ; هونغ وآخرون,Hong et al. ,2018 ; لين وآخرون,Lin et al. ,2019 ; تانغ وآخرون, Tang et al. 2017) إلى أن الممارسات الوالدية القاسية، وعدم تنظيم الوالدين لانفعالاتهم وانفعالات أبنائهم بمثابة عوامل خطر

لحدوث اضطراب العناد المتحدي، وتوصي نتائج دراسة كلٍ من(دونسمور وآخرون, 2016 ; Dunsmore et al., ميلر,2014, Miller) إلى ضرورة تدريب الوالدين على تنظيم انفعالاتهم وانفعالات أبنائهم كمدخل علاجي لاضطراب العناد المتحدي.

هذا– وفى حدود علم الباحثة – توجد ندرة فى البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت كلٍ من أنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية بشقيها المعرفي والانفعالي وعلاقتهما باضطراب العناد المتحدي وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا مايدفع الباحثة لمحاولة بحث طبيعة هذه العلاقة، والتعرف على مدى اسهام كلٍ من أنماط ماوراء انفعال الأمهات، والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الكشف عن ديناميات الشخصية للحالتين الطرفيتين من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمنظور المنهج الاكلينكي، ويمكن بلورة مشكلة البحث من خلال الأسئلة الآتية:

١. ما العلاقة بين أنماط ماوراء انفعال الأمهات واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
٢. ما العلاقة بين الوظائف التنفيذية واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
٣. ما تأثير متغيري النوع (ذكور– إناث)، والصف الدراسي(الرابع– الخامس– السادس)، والتفاعل الثنائي بينهما على اضطرب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
٤. ما نسبة إسهام كلٍ من أنماط ماوراء انفعال الأمهات، والوظائف التنفيذية في التنبؤ اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
٥. ما الاختلاف في ديناميات الشخصية لحالتي الدراسة الكلينيكية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي (اضطراب العناد المتحدي) من منظور المنهج الاكلينكي؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث في الكشف عن:

١. **العلاقة بين أنماط ماوراء انفعال الأمهات، اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذي صعوبات التعلم.**
٢. **العلاقة بين الوظائف التنفيذية، واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذي صعوبات التعلم.**
٣. **تأثير متغيري النوع (ذكور– إناث)، والصف الدراسي(الرابع– الخامس– السادس)، والتفاعل الثنائي بينهما على اضطرب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .**
٤. **الإسهام النسبي لكلٍ من أنماط ماوراء انفعال الأمهات، والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي.**
٥. **اختلاف ديناميات الشخصية لحالتي الدراسة الكلينيكية من ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي اضطراب العناد المتحدي.**

أهمية البحث

١. **تعزيز القاعدة المعرفية لاضطراب العناد المتحدي بإضافة إطار نظري لهذا المتغير مع البنى المعرفية والعلمية الأخرى كالوظائف التنفيذية، وأنماط ماوراء انفعال الأمهات.**
٢. **تزويد العاملين في مجال التربية الخاصة بإجراءات وأدوات للتنبؤ باضطراب العناد المتحدي لذوي صعوبات التعلم بمعلومية الوظائف التنفيذية وأنماط ماوراء انفعال الأمهات؛ مما يسهم في الوقاية من الاضطراب.**
٣. **توجيه اهتمام العاملين والباحثين فى مجال التربية الخاصة للعوامل الأسرية والمعرفية والانفعالية المؤثرة في اضطراب العناد المتحدي؛ ممايسهم في وضع برامج ارشادية لخفض اضطراب العناد المتحدي.**
٤. **تقديم مقياس لقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات، ومقياس آخر لقياس الوظائف التنفيذية مقنن على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمكن الاستعانه به من قبل الأخصائين النفسيين العاملين بمجال التربية الخاصة.**

٥. تتيح الدراسة الكلينيكية الفهم العميق للأسباب و الدوافع النفسية وراء اضطرب العناد، والتعمق في شخصية التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الاضطراب.

مصطلحات البحث

١- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Difficulties

بالرجوع إلى كلٍ من (أبو نيان، ٢٠١٥؛ سالم وآخرون، ٢٠١٢؛ عبدالله،٢٠١٠؛ عواد، والسرطاوي، ٢٠١١; برادلي وآخرون,Bradley et al. ,2002) تُعرف الباحثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم "تلاميذ يمتلكون ذكاء متوسط أو فوق متوسط، ولكنهم يعانون من صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية ، وإجراء العمليات الحسابية، والاستدلال العددي، ويظهر ذلك من خلال التناقض الواضح بين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وقدراتهم العقلية؛ ويرجع ذلك التناقض إلى قصور فى معالجة المعلومات، ولايرجع إلى إعاقة حسية أو نقص الفرص التعليمية فى هذا المجال الأكاديمى، وذلك كما تعكسه درجات التلميذ فى اختبار الذكاء(١٠٠درجة– فأكثر) ، والاختبار التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات المستخدم فى هذه الدراسة(٤١ درجة– فأكثر)".

٢- اضطراب العناد المتحدي Oppositional Defiant Disorder

تتبنى الباحثة مقياس وتعريف الدسوقي (٢٠١٥) لاضطراب العناد المتحدي بأنه" نمط من السلوك السلبي، والمتمرد، والعدواني تجاه الأشخاص الممثلين للسلطة ، ويتضح في سلوكيات مثل: تعمد إزعاج ومضايقة الآخرين، ولوم الآخرين على أخطائه، وتقلب الحالة المزاجية، وتدمير الممتلكات، والعدوان تجاه الآخرين".

٣- الوظائف التنفيذية Executive Functions

بالرجوع إلى كلٍ من (إبراهيم، ٢٠١٨؛ عبدالحميد، وعبدالعظيم، ٢٠١٩; باركلي وآخرون,Barkley et al. ,2016 ; كوهن وآخرون,Kuhn et al. ,2017) تُعرف الباحثة الوظائف التنفيذية إجرائياً بأنها العمليات المعرفية والانفعالية التي توجه سلوك التلميذ أثناء أداء المهام اليومية، وتصنف الوظائف التنفيذية إلى:

١. الوظائف التنفيذية المعرفية: هي الوظائف المسئولة عن معالجة المعلومات أثناء أداء المهام اليومية، وتتضم العمليات التالية:

أ. تحليل المهمة: قدرة التلميذ على فهم التعليمات الشفهية المقدمة في المهمة، وتجزئة المهمة إلى عناصرها الفرعية، واكتشاف العلاقات التنظيمية بينها.

ب. التخطيط لأداء المهمة: قدرة التلميذ على وضع أهداف واقعية قصيرة المدى، والتخطيط لها، والالتزام بتنفيذها خلال الوقت المحدد.

ج. تقويم نتائج أداء المهمة: قدرة التلميذ على مراقبة الأساليب التي يتبعها الفرد أثناء أداء المهمة، والمتمثلة في أفعاله وأفكاره من أجل اتخاذ القرار بشأن استمرارية الأداء أو التعديل أو الكف والانتقال إلى أسلوب آخر إذا تتطلب الأمر ذلك.

٢. الوظائف التنفيذية الانفعالية: هي الوظائف المسئولة عن السيطرة الانفعالية والسلوكية أثناء أداء المهام اليومية، وتتضم العمليات التالية:

أ. التجهيز الانفعالي: قدرة التلميذ على توجيه انفعالاته في الموقف في ضوء التغذية الراجعة الناتجة عن مراقبة خبراته السابقة مع حالات انفعالية مشابهة.

ب. الضبط الانفعالي: قدرة التلميذ على التحكم في الاستجابات الانفعالية أثناء تأدية المهمة المكلف بها.

ج. المداوة الانفعالية: قدرة التلميذ على التغلب على العوائق التي تحول دون ضبط الاتفعالات، وتتمثل تلك العوائق في وجود خبرة انفعالية سلبية تتداخل مع استجابة الفرد في الموقف الجديد.

٤- أنماط ماوراء انفعال الأمهات Maternal Meta-emotion Patterns

بالرجوع إلى كلٍ من (بريك،٢٠١٨؛ الجمال، ٢٠١٨؛ السيد، ٢٠٢٠؛ دوفيت، Duffett,2016 ; ميشلر ,Mechler ,2016 ; بورتر, Porter , 2015) تُعرف الباحثة أنماط ماوراء انفعال الأمهات إجرائياً بأنها الأساليب التي تتبعها الأمهات في التعامل مع الانفعالات السلبية لأطفالهن، وتلك الأساليب هي نتاج لمعتقدات ومشاعر الأمهات تجاه انفعالات أطفالهن، وتتضمن تلك الأساليب عمليتي وعي وإدارة الأمهات للانفعالات السلبية لأطفالهن ، وتصنف أنماط ماوراء انفعال الأمهات إلى:

أ. نمط تدريب الانفعال: أسلوب تتبعه الأم في التعامل مع الانفعالات السلبية للطفل، ويقوم على وعي الأم بانفعالات الطفل مع تدريب الطفل على كيفية إدارة تلك الانفعالات، وذلك

الأسلوب هو نتاج لمعتقد الأم بأن انفعالات الطفل فرصة مناسبة لتعليمه والتواصل الانفعالي معه.

ب. نمط نبذ الانفعال: : أسلوب تتبعه الأم في التعامل مع الانفعالات السلبية للطفل، ويقوم على عدم وعي الأم بانفعالات الطفل مع محاولاتها لإدارة تلك الانفعالات، فتركز الأم على وقف انفعالات الطفل السلبية من خلال (صرف انتباه الطفل – انكار الانفعال – تلبية مطالب الطفل) أكثر من تركيزها على معرفة الأسباب، وذلك الأسلوب هو نتاج لمعتقد الأم بأن انفعالات طفلها غير منطقية ولا تستحق مناقشتها معه.

ج. نمط إطلاق الحرية للانفعال: أسلوب تتبعه الأم في التعامل مع الانفعالات السلبية للطفل، ويقوم على وعي الأم بانفعالات الطفل مع عدم قدرتها على إدارة تلك الانفعالات، فتترك الأم الطفل يعبر عن انفعالاته بحرية مطلقة دون مساعدته على فهمها وإدارتها، وذلك الأسلوب هو نتاج لمعتقد الأم بأن انفعالات الطفل هي حالة مؤقتة، وستنتهي دون تدخل منها.

د. نمط معارضة الانفعال: أسلوب تتبعه الأم في التعامل مع الانفعالات السلبية للطفل، ويقوم على عدم وعي الأم بانفعالات الطفل مع عدم قدرتها على إدارة تلك الانفعالات، حيث العقاب والتوبيخ والنقد على أي نوع من التعبير الانفعالي للطفل، وذلك الأسلوب هو نتاج لمعتقد الأم بأن الانفعالات السلبية تتطلب استجابة تأديبية.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي في:

١. البعد البشري: أجري البحث الحالي على عينة قوامها (٢١٧) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتتراوح أعمارهم من(١٠– ١٢) سنه بواقع (١١٩) من الذكور و(٩٨) من الإناث.

٢. البعد الجغرافي: تم اختيار العينة التي أجري عليها البحث من مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد.

٣. البعد المنهجي: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج الإكلينكي للتحقق من فروض البحث.

٤. البعد الزمني: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢١–٢٠٢٢ م.

الإطار النظري ودراسات سابقة

يتم عرض الإطار النظري ودراسات سابقة في أربعة محاور كما يلي :

المحور الأول : التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أولاً : تعريف صعوبات التعلم

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم إلى:

١– تعريفات ركزت على التباين بين الذكاء والتحصيل:

يتفق تعريف كلٍ من(سالم وآخرون، ٢٠١٢؛ سليمان، ٢٠١٠؛ عواد، والسرطاوي، ٢٠١١) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة من التلاميذ الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم على الاختبارات التحصيلية، وأدائهم على اختبارات الذكاء حيث أن ذكائهم متوسط أو فوق متوسط، ويظهر ذلك التباعد في صورة صعوبات في القراءة أو الحساب أو الكتابة.

٢– تعريفات ركزت على المنشأ العصبي لصعوبات التعلم:

تناول تعريف كلٍ من (أبو نيان، ٢٠١٥؛عبدالله،٢٠١٠؛ برادلي وآخرون,2002, Bradley et al.) صعوبات التعلم بأنها مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في الاستماع، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، وتكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وإذا حدث أن ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى مثل: قصور الحواس، والإعاقة العقلية، والاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، أو متلازمة مع المؤثرات البيئية مثل: طرق التدريس غير المناسبة، واختلاف الثقافات؛ فإن صعوبات التعلم لاتكون ناتجة مباشرة عن تأثير هذه الاعاقات أو المؤثرات البيئية.

٣– تعريفات ركزت على استخدام المهارات الأكاديمية:

يتناول الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية صعوبات التعلم باسم اضطرابات التعلم المحددة، ويعرفها بأنها اضطراب نمائي يعيق القدرة على التعلم، ويظهر خلال سنوات المدرسة الرسمية، ويتسم بصعوبات مستمرة، ومسببة لعجز في استخدام المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة –الكتابة –الحساب)، وتكون أدنى من تلك المتوقعة

بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتتسبب في حدوث تداخل كبير مع الأداء الأكاديمي أو المهني، أو مع أنشطة الحياة اليومية، وهو ما تؤكده المقاييس المعيارية الفردية والتقييم الإكلينيكي الشامل.

American Psychiatric Association,2013)

ثانياً: محكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

بالرجوع إلى كلٍ من(أبو الديار،٢٠١٢؛ سليمان،٢٠١٠؛ كوافحة، ٢٠١١؛ تانوك , Tannock 2014,) يمكن تحديد محكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فيمايلي:

١- محك التباعد: يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً في إحدى الحالات التالية:

أ. تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الأكاديمي للتلميذ.

ب. تباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل الانتباه، والذاكرة، واللغة، والحركة.

ج. تباعد مستوى تحصيل التلميذ عن مستوى تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس العمر.

٢- محك الاستبعاد: يشير إلى استبعاد التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الأكاديمي نتيجة لحالات عجز أو قصور سواء حالات إعاقة فكرية أو بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطرابات انفعالية، و نقص فرص التعلم.

٣- محك العلامات النيرولوجية: يشير هذا المحك إلى التلف النيرولوجي أو العضوي للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تكون العلامات النيرولوجية بسيطة أو شديدة، فالعلامات النيرولوجية البسيطة ترتبط بالاضطرابات الادراكية كالادراك السمعي، والبصري، والنشاط الزائد، أما العلامات النيرولوجية الشديدة فترتبط بإصابة أو تلف بالجهاز العصبي المركزي، والذي يؤدي إلى مشكلات في التعلم أو السلوك.

ثالثاً: خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

١ – الخصائص المعرفية:

بالرجوع إلى كلٍ من(العريشي، وآخرون، ٢٠١٢؛ عيسى، ٢٠١٢؛ كوافحة، ٢٠١١؛ هالاهان، وكوفمان،٢٠٠٨) تتحدد الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

أ. قصور مهارات ماوراء المعرفة: يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من القصور في كلٍ من الرقابة العقلية، وتنظيم الذات، وتناسق العمليات العقلية، واستخدام الطرائق والخطط التي تساعد على التعلم.

ب. انخفاض التحصيل الدراسي: ينخفض معدل التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمعدل عام أو أكثر عن معدل عمره العقلي، كما يظهرون تناقض واضح بين التحصيل الدراسي المتوقع والتحصيل الدراسي الفعلي.

ج. قصور الانتباه: يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الانتباه ترتبط بعجز الاحتفاظ بالانتباه خاصة أثناء عملية التعلم، وعجز تحويل الانتباه بين المهام المدرسية، بالإضافة إلى صعوبة متابعة التعليمات الموجهه إليهم.

د. قصور الذاكرة: يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الذاكرة ترتبط بترميز المعلومات لتخزينها في الذاكرة، ومن ثم صعوبة القيام باستدعائها.

٢ – الخصائص الانفعالية:

بالرجوع إلى كلٍ من (إبراهيم،٢٠١٨؛ سالم وآخرون،٢٠٠٦؛ المطيري،٢٠٢١؛ رشماواتي وآخرون,2019, .Rachmawati et al) تتحدد الخصائص الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

أ. تدني مفهوم الذات: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينشأ لديهم نظرة دونية لذواتهم؛ نتيجة لعدم تمكنهم من مجاراه زملائهم في الفصل، والتوتر المستمر مما يشعرهم بالاهانة وعدم الأمان، بالإضافة إلى تعرضهم لقلق الآباء وإنزعاجهم.

ب. عدم الثبات الانفعالي: يفتقر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى عدم القدرة على تنظيم الانفعالات ومراقبتها وضبطها وتوجيهها؛ ويرجع ذلك إلى انخفاض مفهوم الذات

الأكاديمي والعام لديهم، كما أنهم من ذوي الضبط الخارجي، فهم يرجعون عدم قدرتهم على إدارة انفعالاتهم إلى الظروف الخارجية، والسلبية تجاه تصرفاتهم وسلوكياتهم.

ج. السلوك الاندفاعي: يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نمط سلوكي يتضمن عدم مقدرتهم على ضبط السلوك، والميل للاستجابة دون تفكير، كما أنهم يتصفون بسرعة التهيج والتهور لأبسط الأمور.

د. السلوك العنادي أو التصادمي: يميل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواقف الصفية إلى تجاهل تعليمات المعلم، أوعدم الاستجابة لها، أو معارضته، وإذا استجابوا يستجيبوا بانفعال شديد وغضب وألفاظ سلبية تعارض تعليمات المعلم.

٣- الخصائص الاجتماعية:

بالرجوع إلى كلٍ من(شريت وآخرون ، ٢٠٢٠؛ العريشي وآخرون، ٢٠١٣؛ عيسى،٢٠١٢؛ كوافحة، ٢٠١١) تتحدد الخصائص الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية:

أ. السلوك العدواني: يلجأ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى السلوك العدواني نتيجة الاحباطات الناشئة عن فقدان النجاح أو التعزيز فضلاً عن تكرار الاحباطات وحدتها، وسخرية المحيطين بهم.

ب. المهارات الاجتماعية: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مهارات اجتماعية غير ناضجة؛ ويرجع ذلك إلى أنهم مرفضون من قبل أقرانهم العاديين، وعجزهم عن فهم المعايير الاجتماعية داخل الإطار الثقافي الذين يعيشون فيه، كما أنهم أقل قدرة على الانصات للآخرين، وتقبل وجهات نظرهم، وإظهار الاختلاف معهم بشكل مقبول.

ج. الانسحاب الاجتماعي: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر نزوعاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية سواء فى نطاق الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة، وذلك نظراً لشعورهم بالعجز والقصور، بالإضافة إلى القيام بسلوكيات غير مناسبة في المواقف الاجتماعية؛ وبالتالي الانسحاب.

د. مواجهه الضغوط: أكثر عرضه للضغوط من قبل الأقران والأسرة خاصة، كما أنهم يواجهون تلك الضغوط باستخدام استراتيجيات سلبية مثل العدوان والتمرد والعناد.

المحور الثاني: اضطراب العناد المتحدي

أولاً: تعريف اضطراب العناد المتحدي

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت اضطراب العناد المتحدي إلى:

١– تعريفات تناولت العناد المتحدي كاضطراب سلوكي:

يتفق تعريف كلٍ من(الشربيني،٢٠٠٢؛ الصادق،٢٠١٥؛ بوسكي,2002, Boesky) على أن اضطراب العناد المتحدي هو اضطرب سلوكي يصنف ضمن النزعات السلوكية العدوانية، ويتضمن عدم الاصغاء للكبار ومعارضتهم، وتدمير الممتلكات، واستخدام العدوان اللفظي، وتقلب الحالة المزاجية؛ ويكون ذلك السلوك ناتج عن التصادم بين رغبات التلميذ، وأوامر وتعليمات الكبار.

٢– تعريفات تناولت العناد المتحدي كتمرد تجاه الأشخاص ذوي السلطة:

تناول تعريف كلٍ من (أبو زيد، وعبدالحميد، ٢٠١٥؛ القريطي،٢٠٠٥؛ كليدزيك وآخرون, Kledzik et al. , 2012 ; باردیني وآخرون, Pardini et al. , 2010) اضطراب العناد المتحدي بأنه سلوك يتضمن الرفض، والتحدي، والاستفزاز المفرط الموجه تجاه أشكال السلطة، ولايتضمن سلوكيات عداونية خارجة عن التقاليد الاجتماعية.

٣– تعريفات ركزت على التشخيص الفارق لاضطراب العناد المتحدي:

طبقاً للدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية فإن اضطراب العناد المتحدي يتمثل في(American Psychiatric Association,2013):

أ– نمط من السلوك المخالف والمنحرف يدوم لمدة ستة أشهر على الأقل، ويشتمل أربعة أعراض على الأقل من الأعراض التالية:

١. يفقد مزاجه.
٢. يتجادل مع الكبار.
٣. يرفض الامتثال لأوامر وتعليمات الكبار.
٤. يتعمد مضايقة الآخرين.
٥. يلوم الآخرين على أخطائه.
٦. يسهل استفزازه من قبل الآخرين.
٧. محب للانتقام.

٨. يستخدم الكلمات البذيئة والألفاظ النابية.

ب– يؤدي اضطراب العناد المتحدي إلى قصور في الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

ج– لاتحدث تلك السلوكيات أثناء اضطراب المزاج أو الذهان.

د– لاتتضمن تلك السلوكيات معايير اضطراب المسلك.

ثانياً: العوامل المسببة لاضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

بالرجوع إلى الأدبيات النظرية التي تناولت اضطراب العناد المتحدي، والدراسات السابقة التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن للباحثة أن تصنف العوامل المسببة لاضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كمايلي:

١– العوامل البيولوجية: تتمثل تلك العوامل في أوجه العجز العصبية في الفصوص الجبهية، وأنظمة المخ، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلف بالجهاز العصبي المركزي الذي يؤدي إلى مشكلات تتعلق بتشتت الانتباه، والاندفاعية، وسرعة الغضب، وهذه المشكلات تؤدي إلى اضطراب العناد المتحدي(إبراهيم،٢٠١٨؛ الدسوقي، ٢٠١٥؛ رشماواتي وآخرون,2019, .Rachmawati et al).

٢– العوامل الاجتماعية: تتمثل تلك العوامل في خصائص البيئة المحيطة بالتلميذ مثل المدرسة والأقران، وأفراد العائلة، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرفوضون من قبل أقرانهم العاديين، ومعلميهم، ويدعم ذلك الرفض سلوك العناد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كرد فعل تجاه المواقف الاجتماعية للحفاظ على شخصيتهم في تلك المواقف المحبطة(شريت وآخرون ، ٢٠٢٠؛ العريشي وآخرون، ٢٠١٣؛ كوافحة، ٢٠١١).

٣– العوامل الأسرية: تتمثل تلك العوامل في أساليب التنشئة الأسرية، والعلاقات داخل الأسرة، ويواجه أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضغوطاً ناتجة عن مكافحتهم المستمرة لإكمال أبنهم للمهام الدراسية اليومية، وتزداد تلك الضغوط نتيجة لسوء معرفتهم بذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم، وينتج عن تلك الضغوط أساليب التربية غير السوية، والتعليمات المتناقضة، والطباع الوالدية الحادة، واستخدام العقاب الجسدي والمعنوي؛ مما يدعم سلوكيات العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (بيلجيك وآخرون, Bilgiç et al. , 2021 ; ماكيني وستيرنز, McKinney & Stearns,2021) .

٤– العوامل المعرفية: وتتمثل تلك العوامل في المعالجة المعرفية للتفاعلات الاجتماعية، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بقصور في الوظائف التنفيذية المسئولة عن التحكم في السلوك، بالإضافة إلى إنهم من ذوي الضبط الخارجي؛ مما يزيد من ردود الفعل التي تتسم بالعناد والتحدي في المواقف الاجتماعية (الصادق،٢٠١٥؛ فيروزيهشي وآخرون،2021, .Firoozehchi et al).

المحور الثالث: الوظائف التنفيذية

أولاً: تعريف الوظائف التنفيذية

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت الوظائف التنفيذية إلى:

١– تعريفات تناولت الوظائف التنفيذية من المنظور العصبي الفسيولوجي :

أشار تعريف كلٍ من(عبد الجواد، وعبد العزيز،٢٠١٠؛ هيوز وآخرون,2010, .Hughes et al ; بانيراي وآخرون,2014, .Panerai, et al ; واسرمان وواسرمان, Wasserman & Wasserman,2013) إلى أن الوظائف التنفيذية هي حزمة العمليات النفسية المسئولة عنها القشرة المخية الجبهية، والتي تقوم بضبط وتنسيق المهام المعرفية في المواقف اليومية المعقدة.

٢– تعريفات تناولت الوظائف التنفيذية من المنظور المعرفي:

عرف كلٍ من (حسين، والصبوة، ٢٠٠٤؛ باركلي وآخرون,2016, .Barkley et al ; كوهن وآخرون,2017, .Kuhn et al) الوظائف التنفيذية بأنها نظام معرفي يقوم بضبط وتوجيه العمليات المعرفية المسئولة عن التخطيط، والمرونة المعرفية، والوعي بالذات، والتفكير المجرد، وكف الاستجابة، وتأجيلها للوقت المناسب.

٣– تعريفات تناولت الوظائف التنفيذية من المنظور المعرفي والسلوكي:

تناول كلٍ من(إبراهيم، ٢٠١٨؛ عبدالحميد، وعبدالعظيم، ٢٠١٩؛ فتحي،٢٠١٣؛ روزنتال وآخرون.Rosenthal et al ,2013,) الوظائف التنفيذية بأنها مجموعة القدرات المعرفية العليا التي تعمل على كف السلوك غير المرغوب، والمبادرة بالسلوك الملائم للموقف، وتوجيه السلوك لتحقيق الهدف، وتتضمن تلك الوظائف التنفيذية : التخطيط، والمبادرة، والضبط الانفعالي، وتنظيم الذات، ومراقبة الذات، والذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية.

ثانياً: الوظائف التنفيذية المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

بإطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت الوظائف التنفيذية، وجدت أن الدراسات تناولت الوظائف التنفيذية مع التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كلً على حدة، ومن الدراسات التي تناولت الوظائف التنفيذية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دراسة كلٍ من(إبراهيم،٢٠١٨؛ صالح،٢٠١٨؛ أبو الوفا وآخرون,2020، Abou El Wafa et al. ; كيهان وليسكو,2021, Ciuhan & Iliescu ; ميلتزر وآخرون,2018, Meltzer et al.) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك وظائف تنفيذية محددة يؤدي القصور فيها إلى صعوبات التعلم، وهي:

١. **كف الاستجابة: القدرة على السيطرة التلقائية للاستجابات غير المناسبة للموقف.**
٢. **المرونة المعرفية: القدرة على الانتقال بسهولة من موقف أو مهمة أو جانب من المشكلة إلى جانب آخر حسب متطلبات الموقف.**
٣. **مراقبة الذات: القدرة على متابعة الأفكار والأفعال، والتصحيح الذاتي لها.**
٤. **الذاكرة العاملة: القدرة على التخزين المؤقت للمعلومات، واسترجاعها من الذاكرة بهدف إنجاز المهام المرتبطة بعملية التعلم.**
٥. **تنظيم الذات: القدرة على تحديد الأهداف، ووضع تسلسل لخطوات تنفيذ تلك الأهداف في الوقت المناسب.**

أما عن الدراسات التي تناولت الوظائف التنفيذية مع اضطراب العناد المتحدي مثل دراسة بونهام وآخرون(2021) .Bonham et al والتي توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي يواجهون صعوبات في التحكم الذاتي وهو المكون المسئول عن التحكم الكامل في كف السلوكيات غير المرغوبة، وتنظيم الذات، والضبط الانفعالي، بينما تشير دراسة دريجاس وكاريوتاكي (2019) Drigas & Karyotaki إلى أن التحكم الذاتي ليس هو المكون الوحيد المسئول عن اضطراب العناد المتحدي، وأن هناك علاقة ثنائية الاتجاه بين الوظائف التنفيذية ومهارات حل المشكلات حيث أن كلاهما يعتمد على التحكم الذاتي، فحل المشكلات يرتبط بعمليات الوعي ماوراء المعرفي، وهو أمر ضروري لتطبيق الوظائف التنفيذية المتعلقة بالمبادأة، وتحديد الأهداف، والتخطيط، ومواقف صنع القرار، كما تشير نتائج دراسة ديترس وآخرون(2020) .Deters et al إلى أن بنية الوظائف

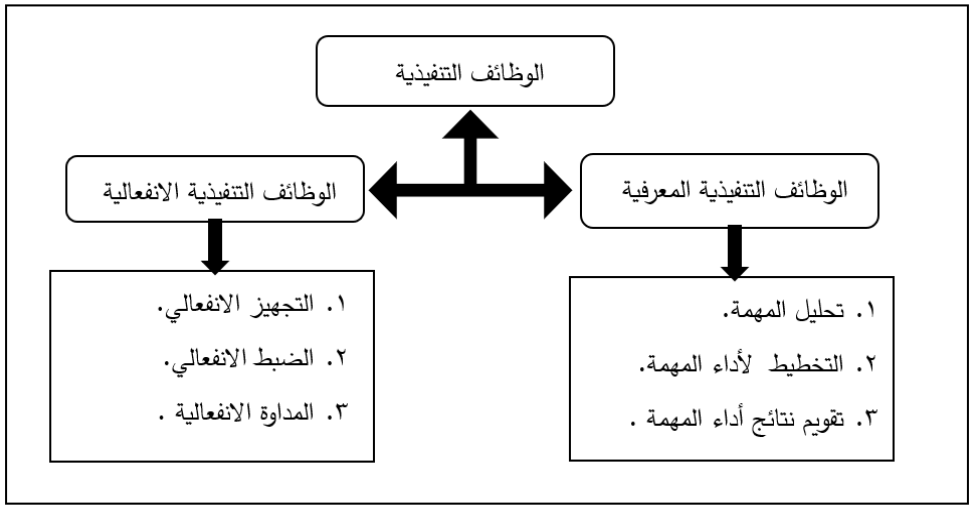
التنفيذية لدى التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي عبارة عن تكوينات معرفية مستقلة، وأن هذه الوظائف تندرج في ثلاث وظائف أساسية، وهي:الذاكرة العاملة البصرية، والانتباه البصري، والتحكم الذاتي.

واقترحت دراسة جافيد وآخرون(2021) .Javid et al تصنيف للوظائف التنفيذية لدى اضطراب العناد المتحدي يتضمن وظائف ساخنة (انفعالية) وتتمثل في: ضبط الانفعالات، وتأجيل الاشباعات، ووظائف باردة(معرفية) وتتمثل في: الانتباه، والمرونة المعرفية، ويدعم ذلك التصنيف دراسات رسم المخ التي اشارت إلى وجود منطقتين مميزتين في حل المشكلات أحدهما للمعالجة الانفعالية وهي منطقة القشرة الأمامية المدارية، والأخرى للمعالجة المعرفية وهي منطقة قشرة الفص الجبهي(Blair & Razza,,2007).

وبناءاً على ماسبق، تم العمل على استخلاص تصور للوظائف التنفيذية من خلال تصنيفها إلى وظائف معرفية، ووظائف انفعالية، خاصة وأن ذلك التصنيف يزيد من عمق دراسة الوظائف التنفيذية، والشكل(١) التالي يوضح تصور الباحثة للوظائف التنفيذية المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

١– الوظائف التنفيذية المعرفية: هي الوظائف المسئولة عن معالجة المعلومات أثناء أداء المهام اليومية، وتتضم العمليات التالية (التحليل – التخطيط – التقويم).

٢– الوظائف التنفيذية الانفعالية: هي الوظائف المسئولة عن السيطرة الانفعالية والسلوكية أثناء أداء المهام اليومية، وتتضم العمليات التالية (التجهيز الانفعالي – الضبط الانفعالي– المداوة الانفعالية).



شكل(١) تصور مقترح للوظائف التنفيذية المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ويلاحظ على التصور المقترح للوظائف التنفيذية من قبل الباحثة مايلي:

١- تصنيف الوظائف التنفيذية: جميع الأدبيات والدراسات التي تناولت الوظائف التنفيذية تناولتها غير مصنفة، وهو ما يزيد من قيمة وضع تصنيف لأنواع الوظائف التنفيذية والعمليات الفرعية لكل نوع على حدى.

٢- تناولت عمليتي التجهيز والمداوة الانفعالية : لم تطرق الأدبيات والدراسات السابقة لعمليتي التجهيز والمداوة الانفعالية، على الرغم من أهميتها لأن من خلالها يتم التحكم في الانفعالات في ضوء الخبرات الانفعالية السابقة.

٣- الذاكرة الانفعالية: ركزت الدراسات السابقة على الذاكرة العاملة وعلاقتها باضطراب العناد المتحدي في حين أن الدراسة الحالية تناولت عملية التجهيز الانفعالي التي تعتمد على سعة الذاكرة الانفعالية حيث تحتفظ بتسجيلات للاستراتيجيات التي سبق فاعليتها في إدارة الانفعالات، والقدرة على الربط بين انفعال ما واستراتيجية معينة، واسترجاع تلك الاستراتيجية التي ثبت نجاحها في مواقف انفعالية مشابهة .

٤- تراعي طبيعة عينة البحث : جميع الدراسات التي تم عرضها تناولت الوظائف التنفذية المنبئة لاضطراب العناد المتحدي، وصعوبات التعلم كلٍ على حدى.

٥- اتسمت بالشمولية و التسلسل والإجرائية:

أ. الشمولية: الوظائف التنفيذية شملت نطاقين: العمليات المعرفية، والعمليات الانفعالية المسئولة عن التحكم وتوجيه السلوك.

ب. التسلسل: يبدأ التحكم وتوجيه السلوك من الأفكار ثم الانفعالات.

ج. الإجرائية: تم تحديد عمليات فرعية للوظائف التنفيذية المعرفية والانفعالية.

المحور الرابع: أنماط ماوراء انفعال الأمهات

أولاً: تعريف ماوراء الانفعال الوالدي

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت ماوراء الانفعال الوالدي إلى:

١– تعريفات ركزت على وعي الوالدين بانفعالاتهم وانفعالات ابنائهم :

يعتبر جوتمان وآخرون (1996) .Gottman et al أول من قدموا مفهوم ماوراء الانفعال الوالدي، إذ يشيروا إلى أنها تشمل مشاعر الوالدين وأفكارهم حول انفعالاتهم الشخصية، وانفعالات ابنائهم، ثم طور كلٍ من (دوفيت، Duffett,2016 ; ميشلر ,2016, Mechler) تعريفاً آخر لماوراء الانفعال الوالدي على أنها انتباه ووعي وتقييم الوالدين لانفعالاتهم وانفعالات ابنائهم؛ مما يجعل الوالدين على دراية بالعمليات المعرفية التي يقوموا بها أثناء تواصله انفعالياً مع ابنائهم.

٢– تعريفات ركزت على أساليب تعامل الوالدين مع انفعالات ابنائهم :

أشارت بعض التعريفات أن مفهوم ماوراء الانفعال الوالدي لايقتصر فقط على وعي الوالدين بانفعالاتهم وانفعالات ابنائهم بل يمتد إلى ترجمة ذلك الوعي إلى أساليب تهدف إلى ضبط وتنظيم انفعالات الأبناء، مثل تعريف كلٍ من(الجمال،٢٠١٨؛ عراقي،٢٠١٤؛ مطر،٢٠١٥؛ كيهو ,2006 ,Kehoe)، ويضيف تعريف باكير وآخرون Baker et al.,(2011) إلى اختلاف أساليب تعامل الوالدين مع انفعالات ابنائهم فمنهم من يهتم بانفعالات الأبناء ويعتبرها فرصة لتعديل السلوك، والبعض الآخر يتجاهل الانفعالات تماماً، وبعضهم يرفضون انفعالات الأبناء ويعاقبوهم على انفعالاتهم.

ثانياً: أنماط ماوراء الانفعال الوالدي المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

قدم جوتمان وآخرون (1996) .Gottman et al تصور إدراكياً لماوراء الانفعال فى ارتباطها بأساليب التربية الانفعالية التى يمارسها الوالدين، وقد نتج عن ذلك مكونات ماوراء الانفعال الوالدي وهي:

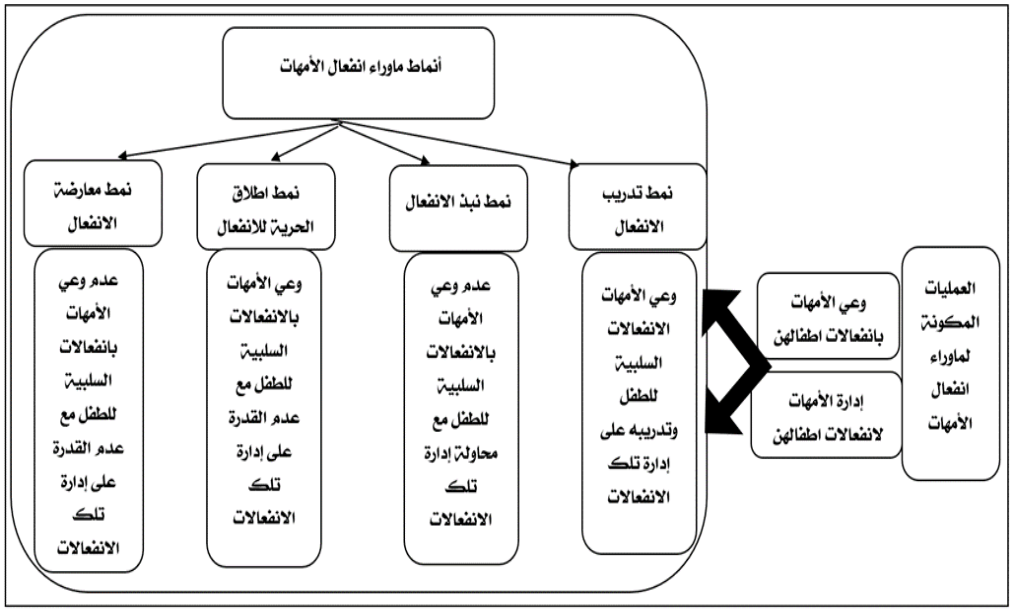
١– الوعى: ويشمل دراية الوالدين بانفعالاتهم وإدراكهم لها، وكذا درايتهم بانفعالات ابنائهم.
٢– التقبل: ويعنى مدى تقبل الوالدين لانفعالاتهم وانفعالات ابنائهم.
٣– التنظيم: ويشمل الإجراءات التى يقوم بها الوالدين لتنظيم انفعالاتهم وانفعالات ابنائهم.

وتختلف مكونات ماوراء الانفعال الوالدي المتمثلة في عمليات (الوعي– التقبل– التنظيم) عن أنماط ماوراء الانفعال الوالدي التي يستخدمها الوالدين في التعامل مع انفعالات ابنائهم، تلك الأنماط تختلف بين الآباء طبقاً لخصائصهم، ومشاعرهم، وأفكارهم تجاه انفعالاتهم وانفعالات ابنائهم، ويصنف كلٍ من(بريك،٢٠١٨؛ السيد، ٢٠٢٠؛ بورتر, 2015 , Porter) ماوراء الانفعال الوالدي إلى:

١– ماوراء الانفعال الوالدي الايجابي: وعي وقبول الوالدين لانفعالات ابنائهم لاسيما السلبية، والعمل على تنظيم تلك الانفعالات، وتكون في صورة تدريب الانفعال.
٢– ماوراء الانفعال الوالدي السلبي: عدم قبول الوالدين لانفعالات ابنائهم السلبية، والتقييم السلبي لها، وتأخذ صورة اهمال الانفعال ، ونبذ الانفعال، ومعارضة الانفعال.

وفي هذا الإطار هناك دراسات تناولت جوانب وطيدة الصلة بمكونات ماوراء الانفعال الوالدي واضطراب العناد المتحدي كدراسة كلٍ من(بيلجيك وآخرون, 2021 , Bilgiç et al. ; هونغ وآخرون,2018, .Hong et al ; لين وآخرون,2019, .Lin et al ; ماكيني وستيرنز,2021, McKinney & Stearns) التي أشارت إلى أن الوالدين الذين يعانون من قصور في تنظيم انفعالاتهم يميلون إلى استخدام ممارسات قاسية تجاه انفعالاتهم، وتجعلهم أكثر عرضه لخطر اضطراب العناد المتحدي، وهناك دراسات تناولت بشكل غير مباشر ماوراء الانفعال الوالدي لدى ذوي اضطراب العناد المتحدي كدراسة كلٍ من(دونسمور وآخرون, 2013 ,.Dunsmore et al ; فولادفاند وآخرون,2021, .Fooladvand et al ; ميلر,2014, Miller) والتي أشارت نتائجها إلى أن الوالدين الذين يستخدمون نمط تدريب الانفعال يؤثر بشكل مباشر على خفض اضطراب العناد المتحدي لدى ابنائهم.

وبناءاً على ماسبق، تم العمل على استخلاص أنماط ماوراء الانفعال الأمهات التي تعبر في مجملها عن المكونين الرئيسين لماوراء الانفعال الوالدي، وذلك كما هو موضح بالشكل التالي



شكل(٢) تصور مقترح لأنماط ماوراء انفعال الأمهات المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

فروض البحث

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن بلورة الفروض فيمايلي:

أ. الفروض السيكومترية

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط ماوراء انفعال الأمهات (تدريب الانفعال– نبذ الانفعال– اطلاق الحرية للانفعال– معارضة الانفعال) واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوظائف التنفيذية(المعرفية – الانفعالية) واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣. يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع(ذكور– إناث)، والصف الدراسي(الرابع– الخامس– السادس)، والتفاعل الثنائي بينهما على اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤. يختلف مدى اسهام ماوراء انفعال الأمهات بأنماطها، والوظائف التنفيذية بأنواعها في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب. الفرض الكلينكي

١. تختلف ديناميات الشخصية لحالتي الدراسة الكلينيكية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي اضطراب العناد المتحدي من خلال منظور المنهج الإكلينكي.

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي للتعرف على العلاقة بين متغيرات البحث، وتأثير متغير النوع والصف الدراسي على اضطراب العناد المتحدي، وتحديد الإسهام النسبي لأنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى المنهج الكلينيكي للتعرف على ديناميات الشخصية لحالتي الدراسة الكلينيكية من ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي اضطراب العناد المتحدي.

ثانياً إجراءات البحث

تعرض الباحثة إجراءات البحث من خلال العناصر التالية:

١ -تحديد مجتمع البحث وعينته

تَكَوَّن مُجتمع البحث الحالي من جميع تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصفوف الثالث والرابع والخامس بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢١– ٢٠٢٢م، وتنقسم عينة البحث إلى:

أ. العينة الاستطلاعية: تكونت هذه العينة من (٥٠) تلميذاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بواقع (٢١) ذكوراً، و(٢٩) إناثاً وبمتوسط عمر زمني(١٠,٠٥)عاماً، وإنحراف معياري (٠,٧٩٧)، وشملت أيضاً العينة الاستطلاعية أمهات هؤلاء التلاميذ بواقع (٥٠) أماً بمتوسط عمر زمني (٣٦,٢٢) عاماً، وإنحراف معياري(١,٨٩٨).

ب. العينة الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من (٢١٧) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ مدرسة (التيمورية– الفرنسيسكان– القناة– الفرما– الراعي

الصالح) بمحافظة بورسعيد بواقع (١١٩) من الذكور و(٩٨) من الإناث، بمتوسط عمري(١١,٠٩) عاماً وانحراف معياري (٠,٨٣٤)، وشملت أيضاً العينة الأساسية أمهات هؤلاء التلاميذ بواقع (٢١٧) أماً بمتوسط عمر زمني(٣٧,٥٧) عاماً، وإنحراف معياري(٢,٠٨١)، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الأساسية للبحث

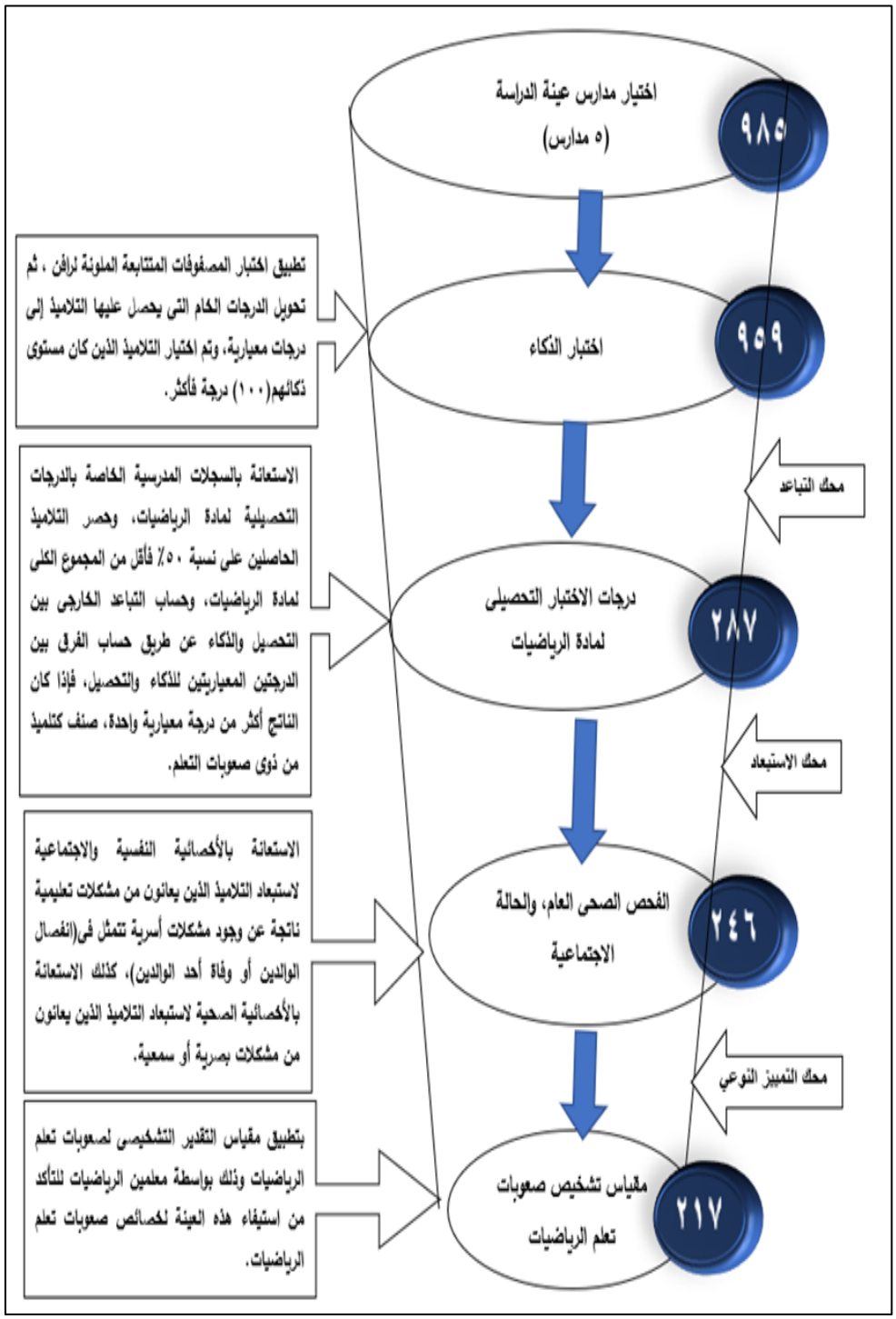
جدول(١)

توزيع عينة الأساسية للبحث وفقاً لمتغير الصف الدراسي، والنوع

الصف الدراسي / النوع	الصف الرابع الابتدائي	الصف الخامس الابتدائي	الصف السادس الابتدائي	الإجمالي
ذكور	٤٠	٣١	٤٨	١١٩
إناث	٢٦	٣٤	٣٨	٩٨
الإجمالي	٦٦	٦٥	٨٦	٢١٧

ج. العينة الكلينيكية: تكونت من حالتين من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من بين العينة الأساسية بناءاً على ارتفاع وانخفاض الدرجات على مقياس اضطراب العناد المتحدي.

٢ - إجراءات اختيار العينة الأساسية



ثالثاً : أدوات البحث

أ- أدوات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

الأداة الأولى: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تقنين علي ، ٢٠١٦)

١- الهدف من الاختبار: تحديد نسبة ذكاء التلاميذ في الفئة العمرية من (٥,٥- ١٦,٤) عاماً.

٢- مبررات اختيار الباحثة للاختبار:

أ. يلائم الاختبار عينة البحث من حيث السن حيث يمكن تطبيقة من (١٠-١٢) سنه.

ب. يتناسب الاختبار مع طبيعة العينة (صعوبات تعلم الرياضيات) حيث إنه اختبار غير لفظي.

ج. يمكن تطبيقه جماعياً؛ مما يوفر الوقت والجهد أثناء التطبيق على عينة البحث.

د. يسهم في تشخيص صعوبات التعلم، فإذا اثبت اختبار الذكاء أن القدرات العقلية للتلميذ تقع ضمن المتوسط أو أعلى من المتوسط، وأظهر التلميذ فى نفس الوقت قصوراً واضحاً فى التحصيل الأكاديمى فإن ذلك يعد مؤشراً أولياً إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم .

٣- وصف الاختبار: يتكون اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي:

أ. القسم (أ): تعتمد بنود هذا القسم على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وقرب نهاية بنود هذا القسم يغير نمط الاستمرار على أساس بعدين في نفس الوقت.

ب. القسم (أب): تعتمد بنود هذا القسم على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

ج. القسم(ب): تعتمد بنود هذا القسم على قدرة الفرد على فهم القاعدة التي تحكم التغييرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهب تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

يشمل كل قسم على (١٢) بنداً، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي.

٤– تصحيح الاختبار: بحسب مفتاح التصحيح الذي يتضمن أرقام الإجابات الصواب يعطى المفحوص درجة واحدة مقابل كل إجابة صواب ولا يعطي درجات على الإجابات الخطأ أو المتروكة، وتكون الدرجة الخام للمفحوص هي مجموع درجات في بنود الأقسام الثلاثة، وبالرجوع إلى الجزء الخاص بالمعايير المئينية يتم توصيف المستوى العقلي ونسبة الذكاء.

٥– الخصائص السيكومترية للاختبار

أ. ثبات الاختبار: قامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة من(٥٠) تلميذاً ، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩٤)، وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ على الأقسام الثلاثة الفرعية للاختبار مابين(٠,٦٣٠–٠,٧٨٤)، كما تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للاختبار يساوى (٠,٨٧٣) بطريقة سبيرمان / براون، ويساوى (٠,٨٧٠) بطريقة جتمان، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.

ب. صدق الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٥٠) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية، ثم قامت بحساب الارتباط بين أقسام الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، حيث بلغ معامل ارتباط القسم (أ) بالدرجة الكلية (٠,٩١٠)، وبلغ معامل ارتباط القسم (أب) بالدرجة الكلية (٠,٩٣٠)، كما بلغ معامل ارتباط القسم (ب) بالدرجة الكلية (٠,٨٥٧)، وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

الأداة الثانية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات (إعداد الزيات ، ٢٠٠٧)

١– الهدف من المقياس: التعرف على صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ موضوع التقدير، اعتماداً على تقدير الخصائص السلوكية التى تعكس مدى توافر صعوبات تعلم الرياضيات.

٢– مبررات اختيار الباحثة للمقياس:

أ. أداة موضوعية للتعرف على الصعوبات النوعية الخاصة بتعلم الرياضيات من خلال تحليل مجموعة من(الخصائص السلوكية) القابلة للملاحظة من قبل المعلم، والتى

تساعد على تمييز وتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عن الحالات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب. تدعم درجات التلاميذ فى الاختبارات التحصيلية الخاصة بمادة الرياضيات.

ج. وضوح الصياغة وسهوله التطبيق والتفسير بمعرفة كلٍ من المعلمين والأخصائيين.

٣- وصف المقياس: يتكون المقياس من ٢٠ بنداً تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند واختيار البديل الذى يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذى يصفه على التلميذ موضوع التقدير مابين: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا ينطبق.

٤- تصحيح مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات: يتم حساب الدرجات للمقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين لجميع البنود، ويحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبات تعلم عندما يكون درجاته على مقياس التقدير(٤١- فأكثر).

٥- الخصائص السيكومترية للمقياس

أ. ثبات المقياس: قامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة من(٥٠) تلميذاً، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢٤)، كما تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس يساوى (٠,٧١٣) بطريقة سبيرمان / براون، ويساوى (٠,٦٣٣) بطريقة جتمان، وجميعها معاملات ثبات موثوق فيها؛ مما يجعل المقياس صالح للتطبيق فى البحث الحالي.

ب. صدق المقياس: استخدمت الباحثة صدق المحك الخارجى حيث قامت بتطبيق المقياس الحالى بواسطة المعلمين على عينة (٥٠) تلميذاً يظهرون صعوبات فى تعلم الرياضيات(من وجهة نظر معلميهم)، والحصول على درجاتهم فى اختبار الرياضيات لاستخدامه كمحك خارجى وذلك لتقدير الارتباط بين درجات الاختبارين، وقد بلغ معامل الارتباط(-٠,٤٨٣) وهو دال عند مستوى دلالة(٠,٠١).

ب– أدوات الدراسة السيكومترية

الأداة الأولى: مقياس اضطراب العناد المتحدي (إعداد الدسوقي ، ٢٠١٥)

١– الهدف من المقياس: تحديد مستوى اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أن هذا التحديد يسهم في الوقوف على التنبؤ باضطراب العناد المتحدي في ضوء أنماط ماوراء انفعال الأمهات، والوظائف التنفيذية .

٢– مبررات اختيار الباحثة للمقياس :

أ. بنود المقياس مشتقة من السلوكيات التي تميز الاضطراب وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية.

ب. لايقتصر استخدام المقياس بمعرفة المعلمين والأخصائيين بل يمكن استخدامه أيضاً بمعرفة الوالدين، ويناسب ذلك طبيعة البحث الحالي الذي يهدف لمعرفة الاسهام النسبي لأنماط ماوراء انفعال الأمهات في التنبؤ بذلك الاضطراب.

ج. يلائم المقياس عينة البحث من حيث المرحلة العمرية والنوع حيث تم اشتقاق معايير المقياس من نتائج التطبيق على عينة ممثلة للصفوف الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية شاملة الذكور والإناث.

٣– وصف المقياس: يتكون من(٢٤) بنداً، ويتم استخدامه من خلال(٣) صور، وهما صورة(أ) للمعلمين، وصورة(ب) للوالدين، وصورة(ج) للمراهق، حيث أن بنود الصورتين(أ) ،(ب) واحدة، ويقوم الوالدين أو المعلم بملاحظة سلوك الطفل والإجابة على بنود المقياس من خلال مقياس خماسي، وفي البحث الحالي تستخدم الباحثة صورة (ب) مع أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤– تصحيح المقياس: تتضمن الإجابة على كل بند من بنود المقياس تبعاً لبدائل خمسة هي: هذا السلوك لايحدث مطلقاً، هذا السلوك يحدث أحياناً، هذا السلوك يحدث كثيراً، هذا السلوك يحدث كثيراً جداً، وهذا السلوك يحدث طوال الوقت، وخصصت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي: صفر، ١، ٢، ٣، ٤ على الترتيب، تتوزع مستويات اضطراب العناد المتحدي على هذا النحو:

أ. مستوى منخفض: إذا حصل المفحوص على أقل من (٤٨) درجة.
ب. مستوى متوسط : إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين(٤٨ إلى أقل من ٧٢) درجة.
ج. مستوى مرتفع: إذا حصل المفحوص على أكثر من (٧٢) درجة.

٤- الخصائص السيكومترية للمقياس

أ. ثبات المقياس: قامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة من(٥٠) تلميذاً ، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٦٠)، كما تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس يساوي(٠,٨٩٤) بطريقة سبيرمان / براون، ويساوي (٠,٨٨٦) بطريقة جتمان ، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.
ب. صدق المقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية، ثم قامت بحساب الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الإرتباط بين(٠,٣٨٢ – ٠,٩١١)، وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

الأداة الثانية : مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات (إعداد الباحثة)

١- الهدف من إعداد المقياس : يهدف هذا المقياس إلى تحديد أنماط ماوراء انفعال الأمهات، ويسهم هذا التحديد في التعرف على الأنماط المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- بناء المقياس

أ. تحديد أنماط ماوراء انفعال الأمهات: بالرجوع للأدبيات النفسية السابقة التي تناولت أنماط ماوراء الانفعال الوالدي عامة (بريك،٢٠١٨؛ السيد، ٢٠٢٠؛ جوتمان وآخرون,1996, Gottman et al. ; بورتر, 2015 , Porter)، والدراسات التي تناولت جوانب وطيدة الصلة بماوراء الانفعال الوالدي واضطراب العناد المتحدي كدراسة كلٍ من(بيلجيك وآخرون, 2021 , Bilgiç et al. ; دونسمور وآخرون, 2013 Dunsmore et al., ; فولادفاند وآخرون,2021, Fooladvand et al. ; هونغ وآخرون,2018,

Hong et al. ; لين وآخرون,2019, Lin et al. ; ماكيني وستيرنز,2021, McKinney & Stearns)؛ وبناءاً على ذلك تم تحديد أنماط ماوراء انفعال الأمهات كماهو موضح بالإطار النظري.

٣- صياغة مفردات المقياس: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات على التمييز بين الأنماط الأربعة، كما إنها تشمل تلك الأنماط قياس وعي الأم ومعتقداتها تجاه الانفعالات السلبية للطفل، وكيفية إدارتها لتلك الانفعالات.

٤- تحديد البدائل، وأوزانها: تم تحديد بدائل المقياس وأوزانها من خلال وضع مدرج خماسي أمام كل فقرة كمايأتي: (ينطبق تماماً، ينطبق كثيراً، ينطبق أحياناً، ينطبق قليلاً، لاينطبق أبداً)، وحددت الأوزان(٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وبتحدد النمط الذي تتبناه الأم في ضوء أعلى درجة يحصل عليها بين الأنماط الأربعة.

٥- صياغة تعليمات المقياس : توضيح الغرض من تطبيق المقياس، والتعريف بطريقة تسجيل الاستجابة، وعدم إرتباط الاستجابة بزمن محدد.

٦- عرض المقياس على المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصيغة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٨) من الأساتذة المتخصصين فى مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، وقد حظيت المفردات على نسبة اتفاق (٨٠%)، وتم تعديل صياغة بعض المفردات.

٧- الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات في الدراسة الحالية: تم اختيار عينة عشوائية من أمهات التلاميذ الذكور والإناث بالمرحلة الابتدائية، وبلغ عددهم (٥٠) أماً ، وتم تطبيق مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات على هذه العينة في العام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢م) ؛ وذلك بهدف حساب ثبات، وصدق المقياس.

أولاً: ثبات المقياس:

(أ) ثبات المفردات:

تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام برنامج الإحصاء SPSS(20) وذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات المقياس لدى العينة المكونة من (ن = ٥٠) من أمهات التلاميذ، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية

للمقياس، وأسفرت تلك الخطوات عن وجود عدد من المفردات غير الثابتة في المقياس، ولذا تم حذف هذه المفردات.

جدول (٢)
معاملات ثبات مفردات مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات (ن= ٥٠)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٧٨	٨	٠,٨٨٢	١٥	٠,٨٧٧	٢٢	٠,٨٧١
٢	٠,٨٧٥	٩	٠,٨٧٠	١٦	٠,٨٧٢	٢٣	٠,٨٦٨
٣	٠,٨٧٥	١٠	٠,٨٦٨	١٧	٠,٨٨١	٢٤	٠,٨٧٤
٤	٠,٩٠٥	١١	٠,٨٦٣	١٨	٠,٨٧٠	٢٥	٠,٨٦٥
٥	٠,٨٧٥	١٢	٠,٩٠٧	١٩	٠,٨٧٨	٢٦	٠,٨٩١
٦	٠,٨٦٦	١٣	٠,٨٧٦	٢٠	٠,٨٧٦	٢٧	٠,٩٠٣
٧	٠,٨٧٠	١٤	٠,٨٧٣	٢١	٠,٨٧٩	٢٨	٠,٨٦٦
معامل ألفا للمقياس بدون حذف أى مفردة=٠,٨٨٢							

يتضح من الجدول السابق أن:

معاملات ألفا لكل مفردة عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس أقل من معامل ألفا العام للمقياس، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلي خفض معامل الثبات الكلي للمقياس، وذلك باستثناء المفردات ذات الأرقام (٤، ١٢، ٢٦، ٢٧)، حيث وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدى إلي خفض معامل الثبات الكلى للمقياس واستبعادها يؤدى إلي رفع معامل الثبات الكلى للمقياس، لذا تم حذف هذه المفردات، حيث تراوحت قيم ثبات مفردات المقياس من (٠.٨٨٢) إلي (٠.٩٥٠).

(ب)الثبات الكلى للمقياس: وذلك باستخدام طريقتين:

١– حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الأبعاد والمقياس ككل بطريقة معامل ألفا كرونباخ لدى العينة الكلية (ن = ٥٠) بعد حذف المفردات غير الثابتة، حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلي أجزاء بطريقة مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء المقياس، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي:

جدول (٣)
معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات والدرجة الكلية

الأبعاد الرئيسية	معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد الحذف
نمط تدريب الانفعال	٠,٧٦٤
نمط نبذ الانفعال	٠,٨٩١
نمط اطلاق الحرية للانفعال	٠,٨٥٤
نمط معارضة الانفعال	٠,٧٥٠
الدرجة الكلية	٠,٩٥٠

ويتضح من الجدول السابق ثبات المقياس ككل والأبعاد الفرعية الأربعة لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٢- باستخدام التجزئة النصفية:

حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي، حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس يساوى (٠,٩٦٤) بطريقة سبيرمان / براون، ويساوى (٠,٩٦٣) بطريقة جتمان، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على الثبات الكلي لمقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات .

جدول (٤)
ثبات مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات =٢٤	عدد أفراد العينة =٥٠
معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) =٠,٩٦٤	معامل الارتباط بين الجزئيين =٠,٩٣٠
معامل الثبات بطريقة سبيرمان / بروان (في حالة عدم تساوي الطول)= ٠,٩٦٤	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠,٩٦٣
١٢ مفردة في الجزء الأول	١٢ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول =٠,٩٠٥	معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠,٨٩٩

ويتضح من خلال ما سبق الثبات الكلي للمقياس وكذلك الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس لدى العينة الاستطلاعية الحالية.

ثانياً: صدق المقياس:

(أ) صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة (المفردات التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للمقياس، وذلك

عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)
معاملات صدق مفردات مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات

المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط
١	**٠,٤٥٥	٨	*٠,٢٨٤	١٥	**٠,٥٥٣	٢١	**٠,٤٢٤
٢	**٠,٦٣٥	٩	**٠,٧٥٠	١٦	**٠,٥٩٧	٢٢	**٠,٧٣٣
٣	**٠,٦٣٠	١٠	**٠,٨٤٠	١٧	*٠,٢٨٠	٢٣	**٠,٨٩٧
٥	**٠,٥٢٠	١١	**٠,٩١٦	١٨	**٠,٧٥٠	٢٤	**٠,٦٧٨
٦	**٠,٨٧١	١٣	**٠,٥١٣	١٩	**٠,٤٨٥	٢٥	**٠,٨٩٧
٧	**٠,٧٢٣	١٤	**٠,٧٧١	٢٠	**٠,٤٩٢	٢٨	**٠,٨٩١

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

وبمقارنة قيم معاملات الارتباط بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط عند درجات حرية تساوي (٤٨) أظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٢٨٠) و(٠,٩١٦)، وجميعها دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١) بينما كانت المفردات ذات الأرقام (٨، ١٧) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥).

(ب)الصدق الكلى للمقياس:

تم حساب الصدق الكلى للمقياس عن طريق حساب صدق المحك، وذلك من خلال اختيار مقياس الخطيب، والربابعة(٢٠٢٠) ليكون محكاً لمقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات (إعداد الباحثة)، وللتحقق من صدق الاختبار الحالي تم حساب معامل الارتباط بين المقياسين وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٣٠ حيث أنها داله عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد الصدق الكلي للمقياس.

ثالثاً:الاتساق الداخلى:

١–معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد المقياس لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٥٠) وهذا ما يسمى بصدق الاتساق الداخلي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)
معاملات ارتباط المفردات بأبعاد مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات

المفردة	نمط تدريب الانفعال	المفردة	نمط نبذ الانفعال	المفردة	نمط اطلاق الحرية للانفعال	المفردة	نمط معارضة الانفعال
١	**٠,٤٧٠	٢	**٠,٦٥٨	٣	**٠,٧٦٢	٨	*٠,٣٥٧
٥	**٠,٧٠١	٦	**٠,٩٣٤	٧	**٠,٧٠٦	١٦	**٠,٧٤١
٩	**٠,٧٢٠	١٠	**٠,٨١٤	١١	**٠,٩٢٩	٢٠	**٠,٧٦٩
١٣	**٠,٦٣٨	١٤	**٠,٧٦٦	١٥	**٠,٦٧٢	٢٤	**٠,٧٠٣
١٧	*٠,٣١٢	١٨	**٠,٨٤٨	١٩	**٠,٥٩٥	٢٨	**٠,٩١٩
٢١	**٠,٥١٦	٢٢	**٠,٨٤٥	٢٣	**٠,٩٢٩		
٢٥	**٠,٩١٥						

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات مرتبطة بأبعادها ارتباط دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)، فيما عدا المفردة (٨، ١٧) دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥).

٢-معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)
معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات والدرجة الكلية

البعد	نمط تدريب الانفعال	نمط نبذ الانفعال	نمط اطلاق الحرية للانفعال	نمط معارضة الانفعال	الدرجة الكلية للمقياس
نمط تدريب الانفعال	------	**٠,٩٢٢-	**٠,٨٧٨-	**٠,٧٩٢-	**٠,٩٥٢-
نمط نبذ الانفعال	------	------	**٠,٩٣٥	**٠,٨٣٠	**٠,٩٧٥
نمط اطلاق الحرية للانفعال	------	------	-------	**٠,٨٢٨	**٠,٩٦١
نمط معارضة الانفعال	------	-------	-------	-------	**٠,٩٠٢

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي للمقياس.

٨–الصورة النهائية للمقياس:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبحت مفردات المقياس(٢٤) مفردة، وتتراوح الدرجات بين ٢٤–١٢٠ درجة، ويعتبر النمط الذي يحصل على أعلى درجة في الأنماط الأربعة هو النمط الذي تتبناه الأم في التعامل مع انفعالات الطفل، والجدول (٨) يبين توزيع فقرات المقياس فى صورتة النهائية على أبعاده الأربعة:

جدول (٨)

توزيع فقرات مقياس أنماط ماوراء انفعال الأمهات على أبعاده الأربعة فى الصورة النهائية

الأبعاد	المفردات	المجموع
نمط تدريب الانفعال	٥- ٩- ١٣- ١٧- ٢١- ٢٤	٧
نمط نبذ الانفعال	٦- ١٠- ١٤- ١٨- ٢٢	٦
نمط اطلاق الحرية للانفعال	٧- ١١- ١٥- ١٩- ٢٣	٦
نمط معارضة الانفعال	٨- ١٢- ١٦- ٢٠	٥
المجموع		٢٤

الأداة الثالثة: اختبار الوظائف التنفيذية (إعداد الباحثة)

١– الهدف من إعداد الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى نمو الوظائف التنفيذية، ويسهم ذلك في التعرف على الوظائف المنبئة باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢– إعداد الاختبار

أ. تحديد العمليات الفرعية التي تندرج تحت كل نوع من أنواع الوظائف التنفيذية: بالرجوع للدراسات التي تناولت الخصائص المعرفية الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة كلٍ من (إبراهيم،٢٠١٨؛ العريشي، وآخرون، ٢٠١٢؛ عيسى، ٢٠١٢؛ كوافحة، ٢٠١١؛ المطيري،٢٠٢١؛ رشماواتي وآخرون,2019, .Rachmawati et al)، والدراسات التي تناولت الوظائف التنفيذية مع اضطراب العناد المتحدي مثل (بونهام وآخرون,2021, .Bonham et al ; ديترس وآخرون,2020, .Deters et al ; دريجاس وكاريوتاكي ,2019, Drigas & Karyotaki ; جافيد وآخرون,2021, .Javid et al)؛ وبناءاً على ذلك تم تحديد أبعاد الوظائف التنفيذية كماهو موضح بالإطار النظري.

ب. صياغة مفردات الاختبار: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات اختبار الوظائف التنفيذية على مواقف حياتية يفترض أن يمر بها غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد روعي أثناء صياغة مفردات الاختبار مايلي:

١. الإيجاز: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بلغة بسيطة موجزة تناسب القدرات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢. مستوى الخبرة: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بحيث تناسب مستوى الخبرات التي يمر بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة.

٣. الحبكة: مراعاة الحبكة القصصية في صياغة الموقف بمعنى أن يبدأ الموقف بمثيرات لحدث يتحدى قدراته ثم يتفاقم الحدث للوصول إلى نقطة الصراع الناتجة عن الاحباطات المستمرة في صعوبة مسايرة زملائهم بالدراسة.

٤. الشمولية: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بحيث تشمل اختبار التلميذ ذوي صعوبات التعلم العمليات المعرفية والانفعالية التي توجه سلوكه في الموقف.

٣– بناء معايير تقييم الأداء(الروبرك)

تم بناء معايير تقييم الأداء من خلال الخطوات التالية:

أ. تحديد المجال: يتم من خلال تحديد البعد ثم بناء معايير تقييم السمات المعبرة عنه، ويتضمن اختبار الوظائف التنفيذية بعدين رئيسين: الوظائف التنفيذية المعرفية، والوظائف التنفيذية الانفعالية.

ب. تحديد معايير الأداء: يتم تحديد معايير لكل بعد رئيس من خلال تجزئته إلى عمليات فرعية، مثال: بعد الوظائف المعرفية يتكون من تحليل المهمة، والتخطيط لأداء المهمة، وتقويم نتائج أداء المهمة .

ج. تحديد مواصفات الأداء: يتم وصف السلوكيات المكونة لكل عملية فرعية بحسب تسلسل حدوثها أو تنفيذها من قبل المفحوص.

مثال: تتمثل مواصفات التخطيط لأداء مهمة فيمايلي:

١. وضع أهداف واقعية قصيرة المدى.

٢. وضع خطة لتحقيق الهدف.

٣. تنفيذ الخطة خلال الوقت المحدد.

د. تحديد مستويات الأداء: اختيار التدرج المناسب على سلم التقدير اللفظي لتقدير الأداء؛ وذلك وفقاً لطبيعة العملية ومجموعة السلوكيات المتضمنة فيها.

مثال: أقيم في المدرسة حفل ترفيهي، وطلب منك المعلم أن تتحدث عن هدف واحد تسعى لتحقيقه، مالذي يمكن أن تقوله في ذلك الموقف؟

يمكن تحديد مستويات تقييم عملية التخطيط في المفردة السابقة كمايلي:

١. مستوى منخفض: : تحديد هدف غير واقعي.

٢. مستوى متوسط: تحديد هدف واقعي بشكل عام.

٣. مستوى مرتفع: تحديد هدف واقعي مع ذكر الزمن والمتطلبات اللازمة لتحقيقه.

٤– صياغة تعليمات الاختبار: التعريف بطريقة طرح أسئلة الاختباروتسجيل الاستجابة، وعدم إرتباط الاستجابة بزمن محدد.

٥– عرض الاختبار على المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصيغة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٨) من الأساتذة المتخصصة فى مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، وقد حظيت المفردات على نسبة اتفاق (٨٠%)، وتم تعديل صياغة بعض المفردات.

٦– التطبيق الاستطلاعي المبدئي للاختبار : تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية تتكون من: (٥) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لضبط عرض المواقف والحصول على الاستجابات وتسجيلها وإدارة موقف الاختبار.

٧– الخصائص السيكومترية لاختبار الوظائف التنفيذية في الدراسة الحالية: تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبلغ عددهم (٥٠) تلميذاً ، وتم تطبيق اختبار الوظائف التنفيذية على هذه العينة في العام الدراسي (٢٠٢١– ٢٠٢٢م) ؛ وذلك بهدف حساب الثبات، والصدق والاتساق الداخلي للاختبار.

أولاً: ثبات الاختبار:

(أ) ثبات المفردات:

تم حساب ثبات مفردات الاختبار باستخدام برنامج الإحصاء SPSS(20) وذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات الاختبار لدى العينة المكونة من (ن =

٥٠) تلميذاً، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للاختبار، وأسفرت تلك الخطوات عن وجود عدد من المفردات غير الثابتة في الاختبار، ولذا تم حذف هذه المفردات.

جدول (٩)
معاملات ثبات مفردات اختبار الوظائف التنفيذية (ن= ٥٠)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٠٥	٨	٠,٨٠٢	١٥	٠,٧٩٦	٢٢	٠,٨٠٥
٢	٠,٨٠٠	٩	٠,٨٠٧	١٦	٠,٨٠٢	٢٣	٠,٧٩٠
٣	٠,٧٩٢	١٠	٠,٨٠٠	١٧	٠,٨٠٥	٢٤	٠,٧٩٦
٤	٠,٨٠٢	١١	٠,٧٩٨	١٨	٠,٧٩٦	٢٥	٠,٨٠٦
٥	٠,٧٩٥	١٢	٠,٧٩٧	١٩	٠,٨٠٢	٢٦	٠,٨٠٦
٦	٠,٧٩٩	١٣	٠,٧٩٥	٢٠	٠,٨٠٠		
٧	٠,٨٠٧	١٤	٠,٧٩٥	٢١	٠,٨٤٥		
معامل ألفا للمقياس بدون حذف أى مفردة=٠,٨٠٨							

يتضح من الجدول السابق أن:

معاملات ألفا لكل مفردة عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار أقل من معامل ألفا العام للاختبار، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلي خفض معامل الثبات الكلي للاختبار، وذلك باستثناء المفردة(٢١)، حيث وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدى إلي خفض معامل الثبات الكلى للاختبار واستبعادها يؤدى إلي رفع معامل الثبات الكلى للاختبار، لذا تم حذف هذه المفردات، حيث تراوحت قيم ثبات مفردات الاختبار من (٠,٧٩٠) إلي (٠,٨٠٧).

(ب)الثبات الكلى للاختبار: وذلك باستخدام طريقتين:

١- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الأبعاد والاختبار ككل بطريقة معامل ألفا كرونباخ لدى العينة الكلية (ن = ٥٠) بعد حذف المفردات غير الثابتة، حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلي أجزاء بطريقة مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي:

جدول (١٠)
معامل ثبات ألفا كرونباخ لبعدي اختبار الوظائف التنفيذية والدرجة الكلية

الأبعاد الرئيسية	معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد الحذف
الوظائف المعرفية	٠,٧٢٤
الوظائف الانفعالية	٠,٧٠٣
الدرجة الكلية	٠,٨٤٥

ويتضح من الجدول السابق ثبات الاختبار ككل والأبعاد الفرعية أفراد عينة الدراسة الحالية.

٢– باستخدام التجزئة النصفية:

حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي، حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للاختبار يساوى (٠,٨٩٥) بطريقة سبيرمان / براون، ويساوى (٠,٨٩٥) بطريقة جتمان، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على الثبات الكلي لاختبار الوظائف التنفيذية .

جدول (١١)
ثبات اختبار الوظائف التنفيذية بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات =٢٥	عدد أفراد العينة =٥٠
معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) =٠,٨٩٥	معامل الارتباط بين الجزئيين =٠,٨١٠
معامل الثبات بطريقة سبيرمان / بروان (في حالة عدم تساوي الطول)= ٠,٨٩٥	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠,٨٩٥
١٣ مفردة في الجزء الأول	١٢ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول =٠,٧٠٨	معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠,٧٢٢

ويتضح من خلال ما سبق الثبات الكلي للاختبار وكذلك الأبعاد المكونة للاختبار لدى العينة الاستطلاعية الحالية.

ثانياً: صدق الاختبار:

(أ) صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات اختبار الوظائف التنفيذية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة (المفردات التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للاختبار، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢)
معاملات صدق مفردات اختبار الوظائف التنفيذية

المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٢٣٠	٨	*٠,٣٣٢	١٥	**٠,٤٨٩	٢٣	**٠,٥٧٧
٢	**٠,٣٨٥	٩	٠,٢٣٣	١٦	**٠,٤١٢	٢٤	**٠,٤٦٦
٣	**٠,٥٣٦	١٠	**٠,٤١٣	١٧	٠,٢٣٠	٢٥	٠,٢٦٧
٤	*٠,٣١٩	١١	**٠,٤٨٠	١٨	**٠,٤٦٥	٢٦	٠,٢٧١
٥	**٠,٥٢٨	١٢	**٠,٤٣٧	١٩	*٠,٣٢٩		
٦	**٠,٣٩٧	١٣	**٠,٥١٢	٢٠	**٠,٤٠٠		
٧	٠,٢٤٣	١٤	**٠,٤٨٣	٢٢	*٠,٢٨٠		

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

وبمقارنة قيم معاملات الارتباط بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط عند درجات حرية تساوي (٤٨) أظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٢٨٠) و(٠,٥٧٧)، وجميعها دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١) بينما كانت المفردات ذات الأرقام(٤، ٨، ١٩، ٢٢) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، وباستثناء المفردات رقم(١، ٧، ٩، ١٧، ٢٥، ٢٦) حيث كانت قيمها غير دالة إحصائياً، لذا ينبغي استبعاد هذه المفردة من الصورة النهائية للاختبار.

(ب)الصدق الكلى للاختبار:

تم حساب الصدق الكلى للمقياس عن طريق حساب صدق المحك، وذلك من خلال اختيار مقياس الشخص وآخرون (٢٠٢٠) ليكون محكاً لمقياس لاختبار الوظائف التنفيذية (إعداد الباحثة)، وللتحقق من صدق الاختبار الحالي تم حساب معامل الارتباط بين المقياسين وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٥١٧ حيث أنها داله عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد الصدق الكلي للاختبار.

ثالثاً:الاتساق الداخلى:

١–معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد الاختبار لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٥٠) وهذا ما يسمى بصدق الاتساق الداخلي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣)
معاملات ارتباط المفردات بأبعاد اختبار الوظائف التنفيذية

المفردة	الوظائف المعرفية	المفردة	الوظائف الانفعالية
٢	**٠,٣٨٤	١٤	**٠,٥٧٣
٣	**٠,٦٦٧	١٥	**٠,٥٥٨
٤	**٠,٤١٦	١٦	**٠,٤٧٨
٥	**٠,٥٦٩	١٨	**٠,٥٨٦
٦	**٠,٥٧٩	١٩	**٠,٤٧٣
٨	**٠,٤٣٧	٢٠	**٠,٤٦٠
١٠	**٠,٥٠٢	٢٢	**٠,٤٧٥
١١	**٠,٦٠٨	٢٣	**٠,٦٢٦
١٢	**٠,٥٧٧	٢٤	**٠,٦٥٧
١٣	**٠,٦٢٩		

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

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات مرتبطة بأبعادها ارتباط دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١).

٢-معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية:

كما تم حساب معامل الارتباط بين بعدي الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٤)
معاملات الارتباط بين بعدي اختبار الوظائف التنفيذية والدرجة الكلية

البعد	الوظائف التنفيذية المعرفية	الوظائف التنفيذية الانفعالية	الدرجة الكلية للاختبار
الوظائف التنفيذية المعرفية	------	**٠,٨٣٣	**٠,٩٦٢
الوظائف التنفيذية الانفعالية	------	------	**٠,٩٥٢

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار وبعضها البعض دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي للاختبار .

٨-الصورة النهائية للاختبار: بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، تبين أن المفردات(١، ٧، ٩، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٦) افتقدت مؤشرات الصدق والثبات؛ وبالتالي تم حذف تلك المفردات، وأصبحت مفردات الاختبار(١٩) مفردة، موزعة على أبعاد الاختبار، (١٠) مفردات للبعد الأول ،(٩) مفردات للبعد الثانى.

٩-تصحيح الاختبار: بالرجوع إلى سلم التقدير اللفظي لاختبار الوظائف التنفيذية، يتم تقدير استجابات المفحوص وفق المستويات المعيارية التالية :

١. **لا يعطي درجات للمفحوص على الإجابات الخطأ أو المتروكة.**
٢. **مستوى منخفض: يخصص للمفحوص درجة واحدة.**
٣. **مستوى متوسط: يخصص للمفحوص درجتان.**
٤. **مستوى مرتفع : يخصص للمفحوص ثلاث درجات.**

ج– أدوات الدراسة الكلينيكية

الأداة الأولى: استمارة المقابلة الكلينيكية (إعداد الباحثة)

١– الهدف من إعداد استمارة المقابلة الكلينيكية : تهدف الاستمارة إلى الدراسة المتكاملة لحالتي الدراسة الكلينيكية، حيث إن فهم ديناميات الشخصية لايمكن أن يتم إلا بمعرفة العوامل البيئية المؤثرة في ماضي الفرد وحاضره، وهذه المعرفة لايمكن أن يغطيها أي اختبار، بينما تقدم المقابلة معلومات مهمة تتعلق بالبناء النفسي للشخصية ونظامها الدفاعي في الحياة اليومية.

٢– وصف استمارة المقابلة الكلينيكية: تشمل البيانات الأولية للمفحوص (العمر– المستوى التعليمي للأب والأم– وظيفة الأب والأم– المستوى الاقتصادي للأسرة)، كما تتكون الاستمارة من أسئلة تغطي المجالات التالية:

أ. **التاريخ الأسري: يتضمن أسئلة للتعرف على طبيعة العلاقة بين المفحوص وأفراد الأسرة، والأساليب الوالدية المتبعة، والمشكلات الأسرية.**
ب. **التاريخ الصحي: يتضمن أسئلة للتعرف على مدى تعرض المفحوص لأمراض عضوية أو نفسية، والأمراض الوراثية داخل الأسرة.**
ج. **العلاقات الاجتماعية: تتضمن أسئلة للتعرف على دينامية العلاقة بين المفحوص وأصدقائة، وجيرانه، وأقاربه.**
د. **الأنشطة والميول: : تتضمن أسئلة للتعرف على طبيعة الأنشطة التي يمارسها المفحوص في وقت فراغه، والأنشطة التي يمارسها داخل المدرسة.**
هـ. **الخلفية الدراسية: تتضمن أسئلة للتعرف على نجاحات واخفاقات المفحوص، وأفكاره عن ذاته.**

و. القلق والمخاوف: تتضمن أسئلة للتعرف على أكثر المواقف التي تشعر المفحوص بالقلق والخوف، وطبيعة الأفكار التي تراوده في تلك المواقف.

ز. عادات النوم: تتضمن أسئلة للتعرف على مدى معاناة المفحوص من اضطرابات النوم، والتعرف على طبيعة محتوى أحلامه.

ح. الصراعات والاحباطات: تتضمن أسئلة للتعرف أكثر المشكلات التي تواجه المفحوص، وكيف يواجه تلك المشكلات.

الأداة الثانية : اختبار ساكس لتكملة الجمل (ترجمة سلامة ، ١٩٧٠)

١– الهدف من الاختبار : اختبار اسقاطي يهدف إلى دراسة أربعة مجالات للتوافق، واستبعدت الباحثة مجال الجنس(لعدم مناسبة بنوده لأفراد العينة)، وبذلك يقتصر البحث الحالي على دراسة ثلاثة مجالات فقط، وهي :

أ. مجال الأسرة: يتضمن الاتجاه نحو الأم، والاتجاه نحو الأب، والاتجاه نحو وحدة الأسرة، وتسمح للمفحوص التعبير عن اتجاه نحو والديه، ونحو الأسرة ككل .

ب. مجال العلاقات الانسانية المتبادلة: يتضمن الاتجاه نحو الأصدقاء، والمعارف، وزملاء المدرسة، ورؤساء المدرسة، والمرؤوسين، وتسمح للمفحوص التعبير عن مشاعره نحو الآخرين خارج نطاق الأسرة .

ج. مجال مفهوم الذات: يتضمن الاتجاه نحو المخاوف، ومشاعر الذنب، والأهداف، والقدرات الذاتية، والماضي، والمستقبل، وتسمح للمفحوص التعبير عن أفكاره عن ذاته.

٢– مبررات اختيار الباحثة للاختبار:

أ. تتيح عبارات الاختبار الفرصة للمفحوص للتعبير عن الأفكار والمشاعر نحو الذات، والأسرة، وأصدقائه ومعلميه بالمدرسة؛ مما يسمح للباحثة بالتعرف على ديناميات الشخصية للمفحوص.

ب. يتناسب الاختبار مع طبيعة البحث حيث أنه يدرس ثلاثة مجالات للتوافق تعكس العوامل الأسرية والمعرفية والانفعالية المسهمة في اضطراب العناد المتحدي.

ج. يُعد أداة موضوعية لاتخضع لذاتية الباحثة حيث يتم عرض استجابات المفحوص على ثلاثة محكمين، ومن ثم أخذ الدرجة المنوالية في كل اتجاه.

٣- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من(٦٠) جملة ناقصة تغطي (١٥) اتجاه، وتعمد الباحثة على الاستجابة على (١٣) اتجاه بعد استبعاد الاتجاهات المتعلقة بمجال الجنس، حيث يقوم المفحوص بقراءة كل جملة ويكملها بأول شيء يتبادر في ذهنه، ويمكن إجراء الاختبار شفهياً، مع تسجيل الفاحص لاستجابات المفحوص، وملاحظة التغييرات السلوكية والجسمية (تعبيرات الوجه- نبرة الصوت).

٤- تصحيح الاختبار: يتم تصحيح الاختبار بطريقة المنوال، حبث تعرض استجابات المفحوص على ثلاثة محكمين، وتأخذ الباحثة الدرجة الأكثر تكراراً في كل اتجاه، ثم يتم تفسير استجابات المفحوص في كل اتجاه بالاستعانة بالمعلومات التي تم جمعها من استمارة المقابلة.

نتائج البحث وتفسيرها

المحور الأول : نتائج الدراسة السيكومترية

أ. نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط ماوراء انفعال الأمهات (تدريب الانفعال- نبذ الانفعال- اطلاق الحرية للانفعال- معارضة الانفعال) واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون كما بالجدول التالي:

جدول(١٥)

معاملات الارتباط بين أنماط ماوراء انفعال الأمهات، واضطراب العناد المتحدي

أنماط ماوراء انفعال الأمهات	نمط تدريب الانفعال	نمط نبذ الانفعال	نمط اطلاق الحرية للانفعال	نمط معارضة الانفعال
اضطراب العناد المتحدي	-٠,٨٦٦**	٠,٤٠١**	٠,٥٧٠**	٠,٧٦٧**

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

يمكن تفسير نتائج الفرض الأول على النحو التالي:

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين نمط تدريب الانفعال واضطراب العناد المتحدي، وهذا يعني أن نمط تدريب الانفعال لدى الأم يرتبط بانخفاض اضطراب العناد المتحدي لدى الطفل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص المرتبطة بنمط تدريب الانفعال حيث يتضمن ذلك النمط قدرة الأم على

الوعي والدراية بالانفعالات السلبية للطفل، كما يتضمن مناقشة الطفل في أسباب انفعالاته، وتعليمه كيفية التعبير عن انفعالاته السلبية بطرق أكثر إيجابية؛ ممايعكس على الكفاءة الانفعالية للطفل، ويجعل هناك تواصل انفعالي بين الطفل والأم، وبالتالي عدم لجوء الطفل إلى سلوكيات العناد المتحدي الناتجة عن التصادم بين رغبات الطفل، وأوامر الكبار.

كما يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين نمط (نبذ الانفعال– اطلاق الحرية للانفعال– معارضة الانفعال) واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا يعني أن نمط نبذ الانفعال، ونمط اطلاق الحرية للانفعال، ونمط معارضة الانفعال لدى الأم يرتبط بارتفاع اضطراب العناد التحدي لدى الطفل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص المرتبطة بتلك الأنماط حيث يتضمن نمط نبذ الانفعال انكار الأم للانفعالات السلبية للطفل ومحاولة صرف انتباهه لشيء آخر، أما نمط اطلاق الحرية للانفعال فيتضمن عدم وضع الأم حدود لانفعالات الطفل، ويتفق كلا النمطين في عدم اهتمام الأم بتوجيه وتدريب الطفل على كيفية التعبير عن انفعالاته؛ ممايجعل الطفل يعبر عن انفعالاته بسلوكيات سلبية متمثلة في اضطراب العناد المتحدي، وتقوى تلك السلوكيات وتستمر مع عدم التوجيه.، بينما يتضمن نمط معارضة الانفعال تعنيف الأم للطفل على أي نوع من التعبير الانفعالي، فتكون سلوكيات الرفض، والمعارضة، والتحدي هي ردود فعل الطفل تجاه السلوكيات العدوانية للأم.

تتسق نتائج الفرض الأول مع الدراسات السابقة التي تناولت ماوراء الانفعال الوالدي كدراسة كلٍ من (دونسمور وآخرون, Dunsmore et al., 2016 ; ميلر,2014, Miller) والتي أشارت نتائجها إلى ارتباط نمط تدريب الانفعال للأمهات بتنظيم انفعالات الطفل، ووعيه بالمشكلات الاجتماعية والانفعالية، وأن نمط تدريب الانفعال للأمهات بمثابة عامل وقائي من اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال، ودراسة هي وآخرون(2020) He et al. التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط تدريب الانفعال والمشكلات الانفعالية والسلوكية للمراهقين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأنماط التالية (اهمال الانفعال، نبذ الانفعال، قصور الانفعال) والمشكلات الانفعالية والسلوكية (القلق، الاكتئاب، الانسحاب) لدى المراهقين، ودراسة كلٍ من(الجمال، ٢٠١٨؛ قرني، ٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط تدريب الانفعال للأمهات والكفاءة الانفعالية

والاجتماعية للطفل، وتتباين نتائج الفرض الأول عن نتائج الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية ركزت على دراسة طبيعة علاقة كلٍ من أنماط ماوراء الانفعال الايجابي المتمثل في نمط تدريب الانفعال، وأنماط ماوراء الانفعال السلبي المتمثل في (نبذ الانفعال– اطلاق الحرية للانفعال– معارضة الانفعال) مع اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوظائف التنفيذية(المعرفية – الانفعالية) واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون كما بالجدول التالي:

جدول(١٦)

معاملات الارتباط بين الوظائف التنفيذية، واضطراب العناد المتحدي

الوظائف التنفيذية	الوظائف التنفيذية المعرفية				الوظائف التنفيذية الانفعالية				الوظائف التنفيذية
	تحليل المهمة	التخطيط لأداء المهمة	تقويم نتائج أداء المهمة	الوظائف التنفيذية المعرفية ككل	التجهيز الانفعالي	الضبط الانفعالي	المداوة الانفعالية	الوظائف التنفيذية الانفعالية ككل	
اضطراب العناد المتحدي	٠,٤٩٦-**	٠,٥١١-**	٠,٧٤٨-**	٠,٨٠٤-**	٠,٧٠٣-**	٠,٨٤٨-**	٠,٧٥٠-**	٠,٨٣٤-**	
الدرجة الكلية للوظائف التنفيذية									
٠,٨٥٩-**									

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

يمكن تفسير نتائج الفرض الثاني على النحو التالي:

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الوظائف التنفيذية المعرفية (تحليل المهمة– التخطيط لأداء المهمة– تقويم نتائج أداء المهمة– الوظائف التنفيذية المعرفية ككل) واضطراب العناد المتحدي، وهذا يعني أن العجز في الوظائف التنفيذية المعرفية يرتبط بارتفاع اضطراب العناد التحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الربط بين مرتكزات تشخيص اضطراب العناد المتحدي، وخصائص الوظائف التنفيذية المعرفية كمايلي:

١– تحليل المهمة: هو وظيفة ذات أساس عصبي تؤثر على العمليات اللازمة للتعلم، والخلل فيها يعني صعوبة فهم التلميذ للمهمة، وبالتالي الفشل في تحقيق الأهداف، أو الاستمرارية في أداء الاستجابات الخاطئة، وجميعها عناصر تؤدي إلى الاحباط، ومن ثم

الغضب، والعدوان؛ وبالتالي احتمالية الفرد للسلوك المضطرب المتمثل في العناد المتحدي.

٢– التخطيط لأداء المهمة: هو مفتاح لعمليات الإدارة العقلية للذات، فالتخطيط الفعال يرتبط بقدرة التلميذ على تكوين خطوات متسقة ومسبقة لأفعاله، والتي تجنبه المواقف المكلفة والأخطاء المحتملة، والعناد المتحدي كاضطراب سلوكي لايتضمن قدرة التلميذ على التخطيط لأفعاله أو للعمليات المسئولة عن إدارة انفعالاته بنجاح؛ مما يعكس خلل أساسي في التخطيط كأحد الوظائف التنفيذية المعرفية.

٣– تقويم نتائج أداء المهمة: هي إحدى ميكانيزمات التغذية المرتدة حيث يقوم التلميذ بمراقبة أدائه، وتقدير مدى اتساق الأداء مع تحقيق أهداف المهمة حيث ينتج عن ذلك تغذية مرتدة توجه الممارسات اللاحقة أثناء أداء المهمة، والعناد المتحدي كاضطراب سلوكي لايتضمن قدرة التلميذ على تقدير عواقب السلوك، ولايتضمن القيام بالأفعال التصحيحية للسلوك؛ مما يعكس خلل أساسي في تقويم ومراقبة الذات كأحد الوظائف التنفيذية المعرفية.

كما يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الوظائف التنفيذية الانفعالية (التجهيز الانفعالي– الضبط الانفعالي– المداوة الانفعالية– الوظائف التنفيذية الانفعالية ككل) واضطراب العناد المتحدي، وهذا يعني أن العجز في الوظائف التنفيذية الانفعالية يرتبط بارتفاع اضطراب العناد التحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الربط بين مرتكزات تشخيص اضطراب العناد المتحدي، وخصائص الوظائف التنفيذية الانفعالية كمايلي:

١– التجهيز الانفعالي: يعتمد على فرز أنماط الذاكرة الانفعالية حيث يقوم التلميذ بتحديد أنماط الحالات المزاجية التي تكررت في الماضي والتي تتشابه مع الموقف الراهن، وتحديد الاستراتيجيات التي ثبتت فاعليتها في إدارة هذه الأنماط المزاجية، والعناد المتحدي كاضطراب سلوكي يتضمن تقلب الحالة المزاجية والسلوكيات العدوانية؛ ممايعكس صعوبة في توجية العمليات اللازمة لإدارة الانفعالات وضبط الحالة المزاجية.

٢– الضبط الانفعالي: تُعد قدرة التلميذ على ضبط نزاعاته واندفاعته وتأجيل اشباع حاجاته بما يتلائم مع الموقف أحد القدرات الأساسية لضبط الذات، والعناد المتحدي كاضطراب

سلوكي يتضن نزعات سلوكية عدوانية متمثلة في عدم الامتثال لأوامر الكبار، وتدمير الممتلكات، والعدووان اللفظي، ومضايقة واستفزاز الآخرين؛ ممايعكس خلل وظيفة الضبط الانفعالي.

٣– المداوة الانفعالية: تمكن التلميذ من التوقف الملائم طبقاً للموقف الحادث على المستوى المعرفي، وعلى المستوى السلوكي، فعلى المستوى المعرفي هو الميكانيزم الذي يمكن التلميذ من عدم التفكير في الخبرات الانفعالية السلبية، وعلى المستوى السلوكي هو الذي يضبط تحول العدائية إلى فعل سلوكي، والعناد المتحدي كاضطراب سلوكي يتضمن ضعف القدرة على التحكم في الأفكار والسلوكيات حيث تتداخل الخبرات الانفعالية السلبية في استجابة التلميذ للموقف الجديد؛ ممايعكس الخلل في المداوة الانفعالية.

تتسق نتائج الفرض الثاني مع نتائج دراسة كلٍ من(الصادق،٢٠١٥؛ جريفث وآخرون, Griffith,2019) والتي أشارت نتائجها إلى أن ضعف الذاكرة العاملة البصرية والتحكم الوظيفي لدى التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي مقارنة بالعاديين، وكذلك دراسة كلٍ من(ديترس وآخرون, Deters et al. , 2020 ; شورل وآخرون ,Schoorl et al. ,2018) التي أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب المسلك مع وجود اضطراب العناد المتحدي يعانون من مشاكل في الوظائف التنفيذية المتمثلة في: الذاكرة العاملة، والانتباه، وكف السلوك، والمرونة المعرفية، وأيضاً دراسة كلٍ من(بونهام وآخرون ,Bonham et al. ,2021 ; سكوجان وآخرون,Skogan et al. ,2014) التي أشارت نتائجها إلى ارتباط أعراض العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالعجز في الوظائف التنفيذية، كما أشارت إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي المصاحب لفرط الحركة وتشتت الانتباه أقل قدرة على كف السلوك بالمقارنة بالتلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي، وتتباين نتائج الفرض الثاني مع الدراسات السابقة في أن تلك الدراسات تناولت الوظائف التنفيذية بصورة إجمالية وركزت على العمليات المعرفية المسئولة عن توجيه السلوك وعلاقتها باضطراب العناد المتحدي في حين أن البحث الحالي عمل على الدراسة التفصيلية للوظائف التنفيذية بشقيها المعرفي والانفعالي وعلاقتهما باضطراب العناد المتحدي، كما ركزت الدراسات السابقة على الذاكرة العاملة وعلاقتها باضطراب العناد المتحدي، في حين أن البحث الحالي تطرق للذاكرة الانفعالية من خلال التجهيز الانفعالي الذي يعتمد على سعة الذاكرة

الانفعالية التي تحتفظ بتسجيلات للاستراتيجيات التي سبق فاعليتها في إدارة الانفعالات هذا من جانب، ومن جانب أخر أغفلت الدراسات السابقة الخبرات الانفعالية السابقة على الرغم من دورها في توجيه سلوك الفرد، في حين أن البحث الحالي تناول التجهيز الانفعالي والمداوة الانفعالية كوظائف تنفيذية انفعالية توجه سلوك الفرد في ضوء التغذية المرتدة الناتجة عن الخبرات الانفعالية.

ج. نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه" يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع(ذكور– إناث)، والصف الدراسي(الرابع– الخامس– السادس)، والتفاعل الثنائي بينهما على اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي، وأظهر التحليل النتائج كما بالجدول التالي:

جدول(١٧)

تحليل التباين الثنائي لاضطراب العناد المتحدي تبعاً لمتغيري النوع والصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
النوع	٢٣,٣٤	١	٢٣،٣٤	٠،٠٤	٠،٨٤٦	لاتوجد فروق
الصف الدراسي	١٧٣,٥٢	٢	٨٦،٧٦	٠،١٤	٠،٨٦٨	لاتوجد فروق
النوع * الصف الدراسي	١١٨	٢	٥٨،٩٩	٠،٠٩	٠،٩٠٨	لايوجد تفاعل
الخطأ	١٢٩٦٠٥	٢١١	٦١٤،٢٥			
الكلي	١٠١٣٥٦١	٢١٧				

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً، وبالتالي عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع، والصف الدراسي، والتفاعل الثنائي بينهما على اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

يمكن تفسير نتائج الفرض الثالث على النحو التالي:

تعزى الباحثة نتائج الفرض الثالث إلى أن تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (ذكور– إناث) تجمعهم خصائص مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة الطفولة، وتجمعهم أيضاً خصائص ذوي صعوبات التعلم، وتسهم تلك الخصائص في حدوث اضطراب العناد المتحدي، وتتمثل تلك الخصائص فيمايلي:

١– الاخفاق المعرفي: يرجع انخفاض التحصيل الأكاديمي للتلميذ ذوي صعوبات التعلم إلى الاخفاق المعرفي المرتبط بفشل التلميذ في التعامل مع المعلومات حيث أخطاء

الانتباه، والادراك، والذاكرة، والأداء، وذلك الاخفاق يؤدي إلى الشعور بالاحباط، والعناد وسلوك الرفض هو بمثابة أداة دفاع من التلميذ ضد الاحباط والشعور بالعجز والقصور.

٢- صعوبات التنظيم الانفعالي: يتصف التلميذ ذوي صعوبات التعلم بعدم التحكم، والاندفاعية، والنشاط الزائد، والمدى الانتباهي القصير، والادراك الضعيف للمنبهات الاجتماعية، وبالتالي صعوبات تنظيم الانفعالات؛ مما يدعم حدوث اضطراب العناد المتحدي.

٣- الرفض المدرسي: يواجه التلميذ ذوي صعوبات التعلم رفض مدرسي من قبل المعلمين، والإدارين، والأقران، ويظهر ذلك الرفض في عدم الرعاية والاهتمام بالتلميذ، كما يظهر الرفض أيضاً في إطلاق تصنيف وتسمية على التلميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة بأنه من ذوي المشكلات السلوكية؛ مما يقود التلميذ إلى القيام بسلوكيات اجتماعية غير مقبولة تظهر في سلوك العناد كوسيلة لإثبات ذاته.

٤- البيئة الأسرية المرضية: يسبب وجود تلميذ ذوي صعوبات تعلم داخل الأسرة عبئاً كبيراً على أفراد الأسرة، ويؤثر على نمط التفاعل بينهما؛ وبالتالي تتوتر العلاقات الأسرية، وتظهر الممارسات الوالدية القاسية أو غير المتسقة التي تسهم في حدوث اضطراب العناد المتحدي حيث يحاول التلميذ التعويض عن ذلك، والانتقام بسلوك العناد.

تتسق نتائج الفرض الثالث مع نتائج دراسة الشريان، وأبوزيد (٢٠١٦) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم في اضطراب العناد المتحدي، ودراسة ميتشيسون، ونجاردفيك (2019) Mitchison & Njardvik التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في أعراض اضطراب العناد المتحدي المتمثل في السلبية، والتحدي، والعدوانية، والسلوك التصادمي، وتتباين نتائج الفرض الثالث عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية عملت على التحقق من تأثير متغيري النوع والصف الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على اضطراب العناد المتحدي، كما تختلف نتائج الفرض الثالث عن نتائج دراسة كلٍ من(الكفوري وآخرون، ٢٠٢٠؛ ميتشيسون وآخرون ,2022, .Mitchison et al) التي

أشارت إلى أن الذكور لديهم مستويات مرتفعة من اضطراب العناد المتحدي مقارنة بالإناث، وتفسر الباحثة هذا الاختلاف في ضوء اختلاف العينة حيث إن وجود صعوبات التعلم أو فرط الحركة وتشتت الانتباه يجعل الفروق غير دالة بين الذكور والإناث في مستوى اضطراب العناد المتحدي، وعلى العكس بالنسبة للتلاميذ العاديين فيوجد فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى اضطراب العناد المتحدي لصالح الذكور.

د. نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه" يختلف مدى اسهام ماوراء انفعال الأمهات بأنماطها، والوظائف التنفيذية بأنواعها في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression حيث تمثلت المتغيرات المستقلة (المنبأت) في أنماط ماوراء انفعال الأمهات، وأنواع الوظائف التنفيذية، بينما المتغير التابع (المتنبأ به) فتمثل في اضطراب العناد المتحدي، ويوضح جدول(١٨) وجدول(١٩) نتائج هذا التحليل الاحصائي.

جدول(١٨)

نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد لنموذج الانحدار المتعدد بين أنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية واضطراب العناد المتحدي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط المتعدد	معامل الارتباط المتعدد المعدل
الانحدار	١١٣١٨٦,٩٢٧	٤	٢٨٢٩٦,٧٣٢	٣٥٧,٥٤٥	٠.٠٠١	٠,٩٣٣	٠,٨٦٨
البواقي	١٦٧٨٢,٣٢٧	٢١٢	٧٩,١٦٢				
المجموع	١٢٩٩٦٩,٢٥٤	٢١٦	------				

جدول(١٩)
نتائج تحليل الانحدار لبيان اسهام أنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي

المتغير التابع	النموذج	معامل الانحدار	الأوزان الانحدارية (بيتا)	ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية	معامل تضخم التباين (VIF)
اضطراب العناد المتحدي	الثابت	١٣٠,٧٧٩	------	١٩,٤٠٥	٠,٠٠١	-----
	نمط تدريب الانفعال	٢,١٠٨-	٠,٤٧٤-	-١١,٨٩٠	٠,٠٠١	٢,٦٠٥
	الوظائف التنفيذية الانفعالية	٢,٤٣٨-	٠,٤١٩-	-١١,٠٤٧	٠,٠٠١	٢,٣٦٢
	نمط معارضة الانفعال	١,٦٧١	٠,٢١٨	٥,٧٢٩	٠,٠٠١	٢,٣٧١
	نمط اطلاق الحرية للانفعال	٠,٦٣٧-	٠,٠٩٨-	٢,٩١٥-	٠,٠٠٤	١,٨٦١

يمكن الحكم على صلاحية نموذج الانحدار المقدر من خلال التعليق على نتائج الانحدار المتعدد للمتغيرات أنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية الموضحة في الجدول السابق كمايلي:

١– القدرة التفسيرية للنموذج : يشير جدول (١٨) إلى أن معامل الارتباط المعدل يساوي(٠,٨٦٨) وهذا معناه أن المتغيرات المستقلة (نمط تدريب الانفعال، الوظائف التنفيذية الانفعالية ، نمط معارضة الانفعال، نمط اطلاق الحرية للانفعال) تفسر (٨٧%) من التباين الحاصل في اضطراب العناد المتحدي، والباقي(١٣%) من التباين يرجع إلى عوامل أخرى، وبذلك تُعد القدرة التفسيرية للنموذج مناسبة حيث أنها أكبر من(٥٠%) من تباين اضطراب العناد المتحدي.

٢– الدلالة الاحصائية الكلية للنموذج: يشير جدول(١٨) الذي يتضمن تحليل التباين أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)؛ وبالتالي فإن نموذج الانحدار دال إحصائياً، ومن ثم يمكن استخدام نموذج الانحدار المقدر في التنبؤ باضطراب العناد

المتحدي من خلال(نمط تدريب الانفعال، الوظائف التنفيذية الانفعالية، نمط معارضة الانفعال، نمط اطلاق الحرية للانفعال).

٣ - الدلالة الاحصائية الجزئية للنموذج:

أ. دلالة معاملات الانحدار: يتضح من الجدول(١٩) إنه تم استبعاد كلٍ من نمط نبذ الانفعال، والوظائف التنفيذية المعرفية؛ وذلك نظراً لإسهامهم غير المعنوي في المتغير التابع(اضطراب العناد المتحدي)، وتم الإبقاء على:

١. نمط تدريب الانفعال: حيث أن معامل الانحدار (-٢,١٠٨) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن كلما زاد نمط تدريب الانفعال بمقدار وحدة إنخفض اضطراب العناد المتحدي بمقدار (٢,١٠٨) وحدة وذلك بفرض ثبوت باقي المتغيرات المستقلة.

٢. الوظائف التنفيذية الانفعالية:حيث أن معامل الانحدار (-٢,٤٣٨) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن كلما زاد الوظائف التنفيذية الانفعالية بمقدار وحدة إنخفض اضطراب العناد المتحدي بمقدار (٢,٤٣٨) وحدة وذلك بفرض ثبوت باقي المتغيرات المستقلة.

٣. نمط معارضة الانفعال: حيث أن معامل الانحدار (١,٦٧١) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن كلما زاد نمط معارضة الانفعال بمقدار وحدة إزداد اضطراب العناد المتحدي بمقدار (١,٦٧١) وحدة وذلك بفرض ثبوت باقي المتغيرات المستقلة.

٤. نمط اطلاق الحرية للانفعال: حيث أن معامل الانحدار (-٠,٦٣٧) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن كلما زاد نمط اطلاق الحرية للانفعال بمقدار وحدة إنخفض اضطراب العناد المتحدي بمقدار (٠,٦٣٧) وحدة وذلك بفرض ثبوت باقي المتغيرات المستقلة.

ب. دلالة الأوزان الانحدارية: تشير قيم بيتا وكذلك دلالتها إلى أن نمط تدريب الانفعال هو أفضل المتغيرات في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي بنسبة (٤٧%)، يليه الوظائف التنفيذية الانفعالية بنسبة(٤٢%)، ثم نمط معارضة الانفعال بنسبة (٢٢%)، وفي الترتيب الأخير نمط اطلاق الحرية للانفعال بنسبة(١٠%).

ج. اختبار التعددية الخطية: يوضح جدول(١٩) نتائج اختبار التعددية الخطية حيث كشفت النتائج على أن معامل التضخم للنموذج أقل من (٥)؛ ممايشير إلى عدم وجود مشكلة التعددية الخطية بين متغيرات النموذج.

يمكن التعبير عن معادلة الانحدار كالتالي:

اضطراب العناد المتحدي = ١٣٠,٧٧٩-٢,١٠٨X نمط تدريب الانفعال -٢,٤٣٨X الوظائف التنفيذية الانفعالية +١,٦٧١X نمط معارضة الانفعال -٠,٦٣٧X نمط اطلاق الحرية للانفعال.

يمكن تفسير نتائج الفرض الرابع في ضوء العناصر التالية:

١- مقارنة نسبة اسهام كلٍ من أنماط ماوراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي:

يتضح من جدول(١٩) أن قيم بيتا تشير إلى أن نمط تدريب الانفعال هو أفضل المتغيرات في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي بالمقارنة بالوظائف التنفيذية الانفعالية، وتفسر الباحثة ذلك في ضوء العوامل المسببة للاضطرابات السلوكية حيث أن العوامل الأسرية هي أحد أهم العوامل التي تؤثر على تكوين شخصية الطفل، وأكثر العوامل التي تزيد من خطورة إصابة الطفل بالاضطرابات السلوكية، ويدعم ذلك التفسير آليات العلاقة بين علم نفس المرضي للوالدين وأبنائهم، والمتمثلة في:

أ. أساليب المعاملة الوالدية: تشير نتائج دراسة ماكيني وستيرنز (2021) McKinney& Stearns إلى أن الوالدين الذين يعانون من مشاكل نفسية مثل الاكتئاب والقلق والسلوكيات المعادية للمجتمع يميلون إلى استخدام الممارسات غير السوية (العقاب الشديد، والنبذ الانفعالي، والصراخ، والتهديد) مع أطفالهم، وتلك السلوكيات مرتبطة باحتمالية أكبر لتطوير اضطراب العناد المتحدي.

ب. الوراثة: تشير نتائج دراسة كلٍ من (بيردسلي وآخرون ,2011, Beardslee et al. ; غولدشتاين، وديفريزو,2017, Goldstein & Devries) إلى الصبغة الوراثية للعديد من الاضطرابات السلوكية حيث أن الآباء يورثون أطفالهم نزعةً للإصابة بالاضطرابات مثل تشتت الانتباه وفرط الحركة أو اضطراب العناد المتحدي أو اضطراب المسلك، كما أن هناك تداخل جيني بين اضطراب العناد المتحدي

وبعض الاضطرابات الأخرى، فالأسر التي تمتلك تاريخًا من الإصابات باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة أو الاضطرابات المزاجية أكثر عرضةً لإصابة أفرادها باضطراب العناد المتحدي.

ج. النمذجة: تشير نتائج دراسة ماكيني وآخرون (2021).McKinney et al إلى أن محاكاة الطفل للوالدين وتقليد مزاجهما العصبى، وتبني الطفل لسلوكيات مماثلة لسلوكيات آبائهم العدوانية يعزز من أعراض اضطراب العناد المتحدي.

٢ - مقارنة نسبة اسهام كل نمط من أنماط ماوراء انفعال الأمهات في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي:

يتضح من جدول(١٩) أن قيم بيتا تشير إلى أن نمط تدريب الانفعال هو أفضل الأنماط في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي مقارنة بنمطي معارضة الانفعال، واطلاق الحرية للانفعال، وتفسر الباحثة ذلك في ضوء طبيعة اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن ذلك الاضطراب ماهو إلا نوبات ناتجة عن الاحباطات والأحداث السلبية المرتبطة بمشكلات التحصيل الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ، كما أن اضطراب العناد المتحدي يرتبط بأوجه القصور في استراتجيات تنظيم الانفعالات التي تعُد بمثابة جزء جوهري من الاتجاهات المتعلقة بالاستجابات الانفعالية في الاحباطات والمواقف السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم هذا من جانب، ومن جانب أخر فنمط تدريب الانفعال يركز على التعليم المباشر والتمكين الانتقائي لاستراتيجيات تنظيم الانفعالات من خلال النمذجة التي تتيح عديد من الخبرات التجريبية لتعليم هؤلاء التلاميذ تنظيم الانفعالات.

تتفق تلك النتائج مع دراسة دونسمور وآخرون(2013) ,.Dunsmore et al التي أشارت نتائجها إلى أن نمط تدريب الانفعال له تأثير غير مباشر على اضطراب العناد المتحدي من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعالات، ودراسة فولادفاند وآخرون(2021), .Fooladvand et al التي أوضحت نتائجها إلى أن برامج الإرشاد الأسري أكثر البرامج فعالية في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال.

٣ - استبعاد نمط نبذ الانفعال من النموذج:

أظهرت نتائج تحليل الانحدار إلى أن نمط نبذ الانفعال غير منبىء باضطراب العناد المتحدي، وتفسر الباحثة ذلك في ضوء أوجه الشبه والاختلاف بين نمط تدريب الانفعال ونمط نبذ الانفعال حيث أنه على الرغم من امتلاك النمطين لمستويات معتدلة من معتقدات إدارة الانفعالات السلبية للطفل إلا أن أساليهم في إدارة الانفعالات مختلفة، فنمط نبذ الانفعال يميل لاستخدام استراتيجيات عقابية واستراتيجيات أكثر رفضاً وتقليلاً للانفعالات السلبية للطفل ، وذلك نتيجة إلى تركيز نمط نبذ الانفعال على إدارة الانفعالات السلبية للطفل دون وعي الطفل بأسباب تلك الانفعالات، بينما يركز نمط تدريب الانفعال على مساعدة الطفل على الوعي بانفعالاته ، ومن ثم إدارتها.

تتفق تلك النتائج مع دراسة كيهو (2006) Kehoe التي أشارت نتائجها إلى أن نمط نبذ الانفعال كمتغير وسيط ليس له تأثير دال إحصائياً في التوسط بين الذكاء الانفعالي للوالدين وإدارة انفعالات أبنائهم، وتختلف مع دراسة تشانغ وآخرون(2021) Chang et al. التي أشارت نتائجها إلى أن نمط نبذ الانفعال له تأثير مباشر على المشكلات السلوكية للمراهقين، وتفسر الباحثة هذا التناقض في ضوء اختلاف المرحلة العمرية للدراسة حيث أن في مرحلة المراهقة يزداد شعور المراهق بذاته، ويكون أكثر استقلالية وتحرر مقارنة بمرحلة الطفولة، ونمط نبذ الانفعال لايمكن المراهق من هذا الاستقلال ويهدد مفهوم الذات لديه، وبالتالي يشعر بالاحباط الشديد وتتكون لديه ردود فعل قوية وانفعالات شديدة غير مناسبة .

٤ - استبعاد الوظائف التنفيذية المعرفية من النموذج:

أظهرت نتائج تحليل الانحدار إلى أن الوظائف التنفيذية المعرفية غير منبئة باضطراب العناد المتحدي، وتفسر الباحثة ذلك في ضوء أن وجود اضطراب العناد المتحدي مع صعوبات التعلم يزيد من بروز القصور في الوظائف الانفعالية عن الوظائف المعرفية حيث أن هذا الاضطراب يرتبط أعراضه بالسلوكيات الأكثر اندفاعية، وميل التلميذ إلى الانغماس في الانفعالات السلبية (الغضب، الاحباط، الحزن)، مع عدم القدرة على تنظيم تلك الانفعالات.

تتفق تلك النتائج مع دراسة كلٍ من (كفانا وآخرون,Cavanagh et al.,2017 ; جيانج وآخرون ,Jiang et al. ,2016) إلى أن تنظيم الانفعالات ليس مجرد أحد مكونات اضطراب العناد المتحدي بل أنه عامل من العوامل المسهمة في حدوث ذلك الاضطراب، أما

دراسة جافيد وآخرون(2021) .Javid et al فتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي في الوظائف التنفيذية المعرفية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي في الوظائف التنفيذية الانفعالية.

تختلف تلك النتائج مع نتائج دراسة أنتونيني وآخرون(2015).Antonini et al التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه المصابين باضطراب العناد المتحدي وغير المصابين بالاضطراب في الوظائف التنفيذية الانفعالية، وتفسر الباحثة هذا التناقض في ضوء اختلاف المهام المستخدمة في قياس الوظائف التنفيذية الانفعالية، حيث أن تلك الدراسة اعتمدت على مهام صنع القرار وتأجيل الاشباع في قياس الوظائف التنفيدية الانفعالية، وتلك المهام غير مرتبطة باضطراب العناد المتحدي؛ وبالتالي لم تقيس عجز الوظائف الانفعالية المرتبطة بالاضطراب، بينما اعتمدت الدراسة الحالية في قياس الوظائف التنفيدية الانفعالية على مهام مرتبطة باضطراب العناد المتحدي كالتجهيز الانفعالي، والضبط الانفعالي، والمداوة الانفعالية.

المحور الثاني : نتائج الدراسة الكلينكية

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس الكلينيكي على أنه " "تختلف ديناميات الشخصية لحالتي الدراسة الكلينيكية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي اضطراب العناد المتحدي من خلال منظور المنهج الإكلينكي"، ولاختبار صحة الفرض قامت الباحثة باختيار حالتين طرفيتين من ذوي اضطراب العناد المتحدي المنخفضة، والمرتفعة، ثم أجرت مقابلة شخصية مع كل حالة على حدة باستخدام استمارة المقابلة الكلينيكية (إعداد الباحثة) لجمع البيانات عن كل حالة، ثم قامت الباحثة باستخدام اختبار ساكس لتكملة الجمل الناقصة، وتم استخدام الملاحظة غير المباشرة أثناء تطبيق الاختبار لتسجيل ردود أفعال كل حالة عند الإجابة على بنود الاختبار، وتم عرض الاستجابات على ثلاثة محكمين من ضمنهم الباحثة لوضع درجات لكل حالة، ثم قامت الباحثة بأخذ الدرجة المنوالية لكل ثلاث درجات وضعها المحكمون، ثم إعطاء درجة لكل اتجاه (ثلاثة عشر اتجاهاً بعد حذف الاتجاهات المتعلقة بالجنس لعدم

مناسبة بنودها لأفراد العينة)، وفي النهاية قامت الباحثة بتفسير الاستجابات بكل حالة على حدة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الكلينيكية

أ. الحالة الأولى (منخفضة اضطراب العناد المتحدي)

١– درجات الحالة على المقاييس السيكومترية للدراسة

١–١– مقياس اضطراب العناد المتحدي

درجة اضطراب العناد المتحدي (صورة الأم) : ٢٦ درجة

درجة اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) : ٢٨ درجة

١–٢– مقياس الوظائف التنفيذية

درجة الوظائف التنفيذية المعرفية : ٢٠ درجة درجة الوظائف التنفيذية الانفعالية: ٢٦ درجة

١–٣– مقياس أنماط ماوراء انفعالات الأمهات

درجة نمط تدريب الانفعال: ٢٠ درجة درجة نمط نبذ الانفعال : ١٠ درجات

درجة نمط إهمال الانفعال: ٨ درجات درجة نمط معارضة الانفعال: ٩ درجات

٢– البيانات الأولية للحالة (ن. ج)

العمر : ١٠ سنوات النوع : أنثى الترتيب بين الأخوات: الثالث

عمر الأب: ٤٢ سنة المستوى التعليمي للأب: بكالويوس تجارة وظيفة الأب: محاسب

عمر الأم: ٣٨ سنة المستوى التعليمي للأم: بكالويوس صيدلة وظيفة الأم : صيدلانية

٣–

٤– ملخص الحالة من واقع استمارة المقابلة الكلينيكية

٣–١– التاريخ الأسري:

أ. موقع الحالة من الأسرة: الحالة هي الثالثة في الترتيب الميلادي بالأسرة المكونة من ستة أفراد، والحالة لديها أختان تؤامتان بالمرحلة الإعدادية، وأخ بالصف الأول الابتدائي.

ب. الحالة السكنية: تسكن الحالة مع الأسرة في شقة تتكون من غرفتان وصالة، وتقع الشقة في منطقة جيدة، ولا توجد حجرة مستقلة للحالة، والمستوى الاقتصادي للأسرة متوسط.

ج. علاقة الحالة بالأم: تذكر الحالة بأن علاقتها بالأم علاقة قوية جداً، وتشبه تلك العلاقة بعلاقة الأصدقاء، كما تذكر الحالة بأن الأم تتسم بالطيبة والخوف الزائد عليها.

د. علاقة الحالة بالأب: تذكر الحالة بأن علاقتها بالأب علاقة ضعيفة، كما تذكر أن الأب دائماً مشغول في العمل، وتتمنى لو أن يهتم بها، ويذهب معها الدروس والتمرين بالنادي كما يفعل أباء أصدقائها.

هـ. علاقة الحالة بأخواتها: تذكر الحالة بأنها تحب أخواتها، وذلك على الرغم من أن هناك أوقات يتشاجرون فيها إلا إنهم سرعان مايتصالحوا، وتبدو علاقة الحالة بأخيها الأصغر تغلب عليها الغيرة الشديدة.

و. أسلوب التربية: تتسم طريقة تربية الأم باللين والحماية الزائدة، بينما تتسم طريقة تربية الأب بالإهمال.

ز. المشكلات الأسرية: تذكر الحالة بأن أغلب الخلافات بين والديها ترجع إلى انشغال الأب الدائم عن الأسرة، وعند وجوده في المنزل فهو مشغول دائماً بمواقع التواصل الاجتماعي، أما الحالة فأغلب خلافتها داخل الأسرة ترجع إلى إهمالها في المذاكرة، وعدم ترتيب أدواتها داخل الغرفة.

٣–٢– التاريخ الصحي: الحالة ضعيفة الجسم، وقد عانت من عدة أمراض أدخلتها المستشفى عدة مرات(أمراض الأنف والحنجرة، والربو)، والحالة الصحية لجميع أفراد الأسرة جيدة.

٣-٣- العلاقات الاجتماعية:

أ. علاقة الحالة بأصدقائها: تذكر الحالة بأن علاقتها بأصدقائها قوية جداً، وأن أسعد الأوقات هي الأوقات التي تقضيها معهم، وأن أغلب أصدقائها من تدريب السباحة وليس لديها أصدقاء حقيقين من المدرسة.

ب. علاقة الحالة بأقاربها: تذكر الحالة بأن علاقتها قوية بأقاربها، وأنهم يجتمعون في بيت الجدة كل أسبوع، وتلعب مع أولاد خالتها.

ج. علاقة الحالة بالجيران: تذكر الحالة بأن علاقتها معدومة بالجيران، حيث أن الأم لاتسمح لها باللعب خارج المنزل مثل باقي الأطفال خوفاً عليها، وتفضل الحالة اللعب وحدها في العالم الافتراضي أو مع أخواتها.

٣-٤- الأنشطة والميول: تذكر الحالة بأنها تحب الرسم، وممارسة الرياضة(السباحة)، والألعاب الالكترونية.

٣-٥- الخلفية الدراسية: تذكر الحالة أنها لاتحب الذهاب للمدرسة، وعلاقتها بمعلميها جيدة وتحترمهم إلا قليلاً منهم، كما تذكر الحالة بأن مادة الدراسات الاجتماعية هي المادة المفضلة لديها، وأنها لاتحب مادة الرياضيات، وتحصل على درجات منخفضة فيها، وترى أنها مادة صعبة جداً، كما أن الحالة لديها أفكار سلبية عن الذات فهي تعتقد أنها إذا فشلت أو رسبت سيكرهوها في المنزل ، وأن فشلها في فهم بعض الدروس معناه فشلها في باقي المواد الدراسية.

٣-٦- القلق والمخاوف: تذكر الحالة بأن المواقف الاختبارية هي أكثر المواقف التي تشعر فيها بالقلق والخوف، فتروي أنه عندما يوجه لها المعلم سؤال تنسى الإجابة نتيجة لقلقها الزائد.

٣-٧- عادات النوم: تذكر الحالة بأن نومها هادىء، كما تذكر الحالة حرص والدتها أن تجعلها تنام مبكراً وتستيقظ مبكراً إلا إنها تستمتع بالسهر أكثر، وتصف الحالة أحلامها بأنها عادية.

٣-٨- الصراعات والاحباطات: تذكر الحالة ان أكثر المشكلات التي واجهتها هي مواقف التنمر التي تتعرض لها من زملائها، فهي تشعرها بالحزن، وأنها أقل من غيرها في المدرسة،

كما تذكر أنها كانت تواجه تلك المواقف بالانسحاب الاجتماعي، ولكن مؤخراً طلبت الدعم من والدتها.

٥- استجابات الحالة على اختبار ساكس لتكملة الجمل

جدول(٢٠)

نتائج استجابة الحالة الأولى (منخفضة اضطراب العناد المتحدي) على اختبار ساكس

المجال	الاتجاهات	التقدير	ملخص التفسير
الأسرة	الاتجاه نحو الأم	صفر	لايوجد اضطراب انفعالي له دلالة ملحوظة في هذا المجال
	الاتجاه نحو الأب	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته
	الاتجاه نحو وحدة الأسرة	صفر	لايوجد اضطراب انفعالي له دلالة ملحوظة في هذا المجال
العلاقات الانسانية المتبادلة	الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف	صفر	لايوجد اضطراب انفعالي له دلالة ملحوظة في هذا المجال
	الاتجاه نحو رؤساء المدرسة	صفر	لايوجد اضطراب انفعالي له دلالة ملحوظة في هذا المجال
	الاتجاه نحو المرؤوسين	صفر	لايوجد اضطراب انفعالي له دلالة ملحوظة في هذا المجال
	الاتجاه نحو زملاء المدرسة	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
مفهوم الذات	الاتجاه نحو المخاوف	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو مشاعر الذنب	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو القدرات الذاتية	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته
	الاتجاه نحو الماضي	صفر	لايوجد اضطراب انفعالي له دلالة ملحوظة في هذا المجال
	الاتجاه نحو المستقبل	صفر	لايوجد اضطراب انفعالي له دلالة ملحوظة في هذا المجال
	الاتجاه نحو الأهداف	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته

يمكن بلورة ملخص استجابات الحالة على مجالات اختبار ساكس كمايلي:

أولاً: مجال الأسرة:

تعيش الحالة في جو أسري معتدل يسودة المودة والحب في التعامل بين أفراد الأسرة، فعلاقة الحالة بالأم قائمة على الحوار والمناقشة دون غضب أو ضيق، أما علاقة الحالة بالأب فينتابها بعض الاهمال وقد يكون ذلك لانشغال الأب بعمله لتوفير احتياجات الأسرة خاصة مع الحجم الكبير للعائلة، ويظهر ذلك في استجابات الحالة مثل: "أنا وأمي أصدقاء" ، " أمي هي الحياة" ، أنا أحب أمي ولكن توبخني أحياناً بسبب المذاكرة"،"أود لو ان والدي ترك

عمله" ، " أشعر أن والدي متعب دائماً من العمل" ، " أسرتي إذا ماقورنت بمعظم الأسر الأخرى فهي أسرة جميلة".

ثانياً: مجال العلاقات الانسانية المتبادلة:

تبدي الحالة توافق اجتماعي مع الأصدقاء والمعارف، والرؤساء بالمدرسة، والمرؤوسين ويظهرذلك في استجابات الحالة مثل: " عندما أكون بين أصدقائي أكون سعيدة"، " الصديق الحق هو الذي يقف بجانبي في وقت الفرح والحزن"، "لو كنت المسئول الأول بالأسرة كنت سأستمع واتناقش مع الجميع دون استثناء لأحد" ، " الناس الذين يعملون من أجلي هم أمي وأصدقائي"، أما على مستوى زملاء المدرسة فتعاني الحالة من التنمر والسخرية من قبل بعض زملاء الدراسة بسبب مالديها من صعوبات تعلم ويظهرذلك في استجابات الحالة مثل: "زملائي الذين معي في المدرسة عادة لا أحب الجلوس معهم" ، "أن هؤلاء الذين أدرس معه يسخرون مني" ، " أحب أن أتعلم مع الناس الذين يحبوني" .

ثالثاً: مجال مفهوم الذات:

تعاني الحالة من انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، ويرجع ذلك إلى التحصيل الدراسي المتدني المرتبط بصعوبات التعلم لديها، وكذلك الخبرات المدرسية السلبية وخاصة تعرض الحالة للتنمر من قبل زملائها وبعض المدرسين، ويظهر ذلك في استجابات الحالة مثل: " معظم من حولي لا يعلمون إني أخاف كثيراً من فقدان أمي ومن الفشل في الامتحانات" ، " أريد أن اتخلص من الخوف من الامتحانات والخوف عندما يسألني المعلم أمام زملائي"، كما أن الحالة لديها شعور بالذنب تجاه ذاتها لعدم قدرتها على التصرف تجاه المواقف التي تعرضت فيها للسخرية من قبل الآخرين، ويظهر ذلك في استجابات الحالة مثل: "كانت أكبر غلطة ارتكبتها إني بقيت قريبة ممن يسخرون مني" ، "حينما كنت صغيرة كنت أحس بالذنب نحو الصمت تجاه أي شيء يضايقني" ، " أسوء مافعلته في حياتي هو السماح بالآخرين للسخرية مني"، إلا إن الحالة تحاول الاجتهاد والمثابرة في لحظات الاخفاق بمساعدة من والدتها ويظهر ذلك في استجابات الحالة مثل: " عندما لاتكون الظروف معي فإن أمي تساعدني على تحديها"، " أعتقد أن لدي القدرة على تحمل المسئولية في بعض الأحيان" ، كما أن الحالة لديها إتجاه إيجابي نحو الماضي والمستقبل ويظهر ذلك في استجابات الحالة

مثل: " لو إني عدت صغيراً كما كنت لن أغير شيئاً" ، " عندما كنت طفلاً كنت ألعب كثيراً"، " يبدو لي المستقبل أفضل من الحاضر" ، " في يوم ما سأصبح صيدلانية ناجحة مثل أمي" .

ب. الحالة الثانية (مرتفعة اضطراب العناد المتحدي)

١– درجات الحالة على المقاييس السيكومترية للدراسة

١–١– مقياس اضطراب العناد المتحدي

درجة اضطراب العناد المتحدي (صورة الأم) : ٨٢ درجة

درجة اضطراب العناد المتحدي (صورة المعلم) : ٨٥ درجة

١–٢– مقياس الوظائف التنفيذية

درجة الوظائف التنفيذية المعرفية : ١٦ درجة درجة الوظائف التنفيذية الانفعالية: ١٨ درجة

١–٣– مقياس أنماط ماوراء انفعالات الأمهات

درجة نمط تدريب الانفعال: ٩ درجات درجة نمط نبذ الانفعال : ٦ درجات

درجة نمط إهمال الانفعال: ١٠ درجات درجة نمط معارضة الانفعال: ١٤ درجة

٢– البيانات الأولية للحالة (ع. م)

العمر : ١٠ سنوات النوع : ذكر الترتيب بين الأخوات: الثاني

عمر الأب: ٣٥ سنة المستوى التعليمي للأب: بكالويوس هندسة وظيفة الأب: مهندس

عمر الأم: ٣٣ سنة المستوى التعليمي للأم: بكالويوس هندسة وظيفة الأم : لاتعمل

٣– ملخص الحالة من واقع استمارة المقابلة الشخصية

٣–١– التاريخ الأسري:

أ. موقع الحالة من الأسرة: الحالة هي الثانية في الترتيب الميلادي بالأسرة المكونة من أربعة أفراد، الحالة لديها أخت أكبر منها بالصف الأول الإعدادي.

ب. الحالة السكنية: تسكن الحالة في شقة الجدة (أم الأب)، وتتكون الشقة من ثلاث غرف وصالة، وتقع الشقة في منطقة جيدة، ولا توجد حجرة مستقلة للحالة، والمستوى الاقتصادي للأسرة متوسط.

ج. علاقة الحالة بالأم: تذكر الحالة بأن علاقتها بالأم علاقة عادية، ولم تكن بذلك الحنان الذي تتمناه، كما تذكر الحالة بأن الأم تتسم بالعصبية والغضب في كثير من الأحيان، كما أنها دائماً مشغولة بمسئولية المنزل، وحملها الجديد.

د. علاقة الحالة بالأب: تذكر الحالة بأن علاقتها بالأب علاقة متوترة، كما تصف الحالة الأب بأنه لايحب أحد أن يعارضه، كما أنه صارم جداً في التربية، ويتحكم في كل شيء في حين أن الحالة كثيرة الاعتراض والتذمر.

هـ. علاقة الحالة بأخواتها: تذكر الحالة بأن علاقتها بأختها الكبرى علاقة قوية جداً، وعلى الرغم من أنهما يتشاجران كثيراً إلا أن أختها تسامحها وتحنو عليها كونها تحملت مسئولية تربيتها نظراً لانشغال الأم بمسئولية المنزل، وحملها الجديد.

و. أسلوب التربية: تتسم طريقة تربية الأم بالشدة، بينما تتسم طريقة تربية الأب بالقسوة والعقاب البدني.

ز. المشكلات الأسرية: تذكر الحالة بأن أغلب الخلافات بين والديها ترجع إلى تدخلات الجدة، وفرض سيطرتها على جميع أفراد الأسرة، أما الحالة فأغلب خلافتها داخل الأسرة ترجع إلى عدم تنفيذها لتعليمات الجدة والأم، وكثرة شكوى المعلمين بالمدرسة منها.

٣-٢- التاريخ الصحي: تعاني الحالة من الانيميا نظراً لضعف شهيتها، وترفض تناول الوجبات التي تعدها الأم، وتفضل الوجبات السريعة، كما يظهر على جسدها عديد من الاصابات والجروح الناتجة عن كثرة الشجار مع الآخرين، والحالة الصحية لجميع أفراد الأسرة جيدة.

٣-٣- العلاقات الاجتماعية:

أ. علاقة الحالة بأصدقائها: تذكر الحالة بأن علاقتها بأصدقائها متوسطة، وأن الحالة ليس لديها صداقات تدوم لفترات طويلة، كما أنها تغضب وتنفعل على أصدقائها، ولا تسامحهم عندما يخطئوا.

ب. علاقة الحالة بأقاربها: تذكر الحالة بأن علاقتها ضعيفة بأقاربها، كما أن الزيارات العائلية محدودة ومقتصرة فقط على المناسبات، حيث إن تعرض الحالة الدائم للضرب والعقاب من الأب أدى إلى انسحاب الأم من الزيارات العائلية حتى لايتم عقاب الحالة أمام الآخرين، وحتى لاتحدث مشكلات بين الأم والأب حول طريقة التربية.

ج. علاقة الحالة بالجيران: تذكر الحالة بأن علاقتها غير جيدة بالجيران، وأن الجيران يشتكون منها دائماً خاصة الذين لديهم أطفال في نفس عمر الحالة، ويرفضون أن تلعب الحالة أمام منزلهم لأنها تعلق دائماً على كلام الكبار.

٣–٤– الأنشطة والميول: تذكر الحالة بأنها تقضي وقتها في مشاهدة اليوتيوب، ومتابعة مواقع التواصل الاجتماعي، والألعاب الالكترونية.

٣–٥– الخلفية الدراسية: يتضح من استجابات الحالة أنها لاتبدي اهتمام بدراستها، وأكثر مايهمها هو اللعب، وتقضي وقت طويل على الهاتف الذكي، مما أثر على مستوى الانتباه والتركيز في الدراسة، كما أنها رسبت أكثر من مرة في أكثر من مادة، كما أن الحالة لديها أفكار لاعقلانية يصاحبها عواقب انفعالية وسلوكية كالغضب والعدائية، وتتمثل تلك الأفكار فيمايلي:

أ. أخطاء العزو: تعتقد الحالة أن سبب عصبيتها وغضبها هو أخطاء الآخرين، فتذكر الحالة " أن فلاناً هو السبب الذى جعلنى اخرج عن شعورى وافعل مافعلت" .

ب. ما يصيب الفرد من مشاكل وأزمات ترجع إلى أسباب خارجية وظروف محيطة لا يستطيع الفرد التحكم بها: تعتقد الحالة أن سبب انخفاض تحصيلها هو كثرة الضغوط من عدة جهات(الأسرة–المدرسة–المعلمين – المناهج)، ولاتستطيع الحالة مواجهة تلك الضغوط.

ج. يجب أن تسير الأمور حسب رغبة الفرد: تعتقد الحالة أن الأوامر والتعليمات والقواعد بمثابة أشياء مزعجة، ومملة، ومعاكسة لرغباتها الشخصية، ويجب أن تعارضها وتفعل مايحلو لها مثلما تفعل جدتها، كما تعتقد الحالة أن الغضب و العناد يجعلها أكثر قوة أمام ذاته وأمام الآخرين، وأن الانتقام يجعل الآخرين يخشون من أذيتها.

د. بعض الناس شر وأذى لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ: تعتقد الحالة أن الكبار دائماً يزعجونها بأوامرهم، لذلك فهم يستحقون منها أن تعارضهم وتجادلهم كي تزعجهم كما يزعجونها.

٣-٦- القلق والمخاوف: تذكر الحالة بأن أكثر مايشعرها بالخوف هو الحيوانات والأحلام المزعجة.

٣-٧- عادات النوم: تذكر الحالة بأن نومها غير منتظم، وتصف الحالة أحلامها بأنها مزعجة ومتكررة وتدور حول المطاردة من شخص أو حيوان أو شخصية مخيفة، وهو حلم رمزي يعني أن الحالة تمر بموقف مرهق تحاول الهروب منه مثل: الدراسة، ومجيء أخ جديد لها، والعقاب البدني من الأب.

٣-٨- الصراعات والاحباطات: تذكر الحالة ان أكثر المشكلات التي تواجهها هي فرض سيطرة الجدة والأم عليها، والعقاب الدائم من الأب، فهي تشعرها بأنها شخص غير مرغوب فيه داخل الأسرة، كما تذكر أنها تواجه تلك المشكلات بأنها تتعمد إزعاج ومضايقة الآخرين كما يفعلون معها، وبذلك فقد ظهر الصراع الأساسي للحالة تجاه اشباع الحاجات، ويرتبط تحقيقها بتوجيه العناد والعدائية على الوالدين، وممثليهم من رموز السلطة.

٤- استجابات الحالة على اختبار ساكس لتكملة الجمل

جدول(٢١)
نتائج استجابة الحالة الثانية (مرتفعة اضطراب العناد المتحدي) على اختبار ساكس

المجال	الاتجاهات	التقدير	ملخص التفسير
الأسرة	الاتجاه نحو الأم	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو الأب	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو وحدة الأسرة	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
العلاقات الانسانية المتبادلة	الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو رؤساء المدرسة	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو المرؤوسين	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو زملاء المدرسة	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته
مفهوم الذات	الاتجاه نحو المخاوف	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته
	الاتجاه نحو مشاعر الذنب	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو القدرات الذاتية	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته
	الاتجاه نحو الماضي	٢	يوجد اضطراب شديد له دلالة ملحوظة لوجود صراعات انفعالية
	الاتجاه نحو المستقبل	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته
	الاتجاه نحو الأهداف	١	يوجد اضطراب معتدل يستطيع الفرد معالجته

يمكن بلورة ملخص استجابات الحالة على مجالات اختبار ساكس كمايلي:

أولاً: مجال الأسرة:

تعيش الحالة في جو أسري يسودة العنف والعصبية في التعامل بين أفراد الأسرة، فالأم دائمة الغضب ولا تعرف كيف تتعامل مع انفعالات أبنائها، والأب يتعامل بقسوة وشدة مع أبنائه، ويزيد من جو العنف داخل الأسرة وجود الجدة (أم الأب) في نفس المنزل حيث إنها تفرض سلطتها على الجميع، وتميل الحالة إلى أختها الكبرى التي تعتبر المسئولة عنها بدرجة كبيرة، كما إن الحالة لديها إتجاه سلبي نحو وحدة الأسرة، ويظهر ذلك في استجابات الحالة مثل: "أنا أحب أمي ولكن لا أحب تشاجرها معي" ، " أعتقد أن معظم الأمهات يصرخن

في وجه أبنائهن" ، " أشعر أن والدي قليلاً مايعاملني بحب" ، " يشعرني الجميع بأنني عبء على الأسرة" ، " لا أحد يهتم بأمري وكأنني غير موجود" ، " أسرتي إذا ماقورنت بمعظم الأسر الأخرى فهي أسرة غير مترابطة".

ثانياً: مجال العلاقات الانسانية المتبادلة:

تتسم العلاقات الاجتماعية للحالة بأنها علاقات عدوانية وتميل إلى الانتقام، ويظهر ذلك في استجابات مثل: " أشعر أن الصديق الحق هو الذي لا ينتقدني ويدافع عني عندما أتشاجر مع الآخرين" ، "لاأحب الناس التي تنتقدني أو تعارضني"، " عندما أتغيب عن أصدقائي يشعرون بالحزن" ويدل ذلك على الغرور والتكبر في علاقة الحالة بأصدقائها، كما إنها تعاني من اضطراب شديد في الاتجاه نحو الرؤساء، والمرؤوسين بالمدرسة، فهي تري أن الأوامر والتعليمات والقواعد والنظام كلها أشياء مزعجة ومملة ومضادة لرغبتها الشخصية ويظهر ذلك في استجابات الحالة مثل: " الناس الذين هم أعلى مني متسلطين و لماذا يجب أن أطيعهم؟" ، " لو أن الناس عملوا لأجلي لن أختلق معهم أي مشاكل" ، " لو كنت المسئول الأول كنت أفعل ما أريده ولايهمني مايريده الآخرين" ، " الناس يعملون من أجلي عندما أغضب فهم يخافون من أذيتي".

ثالثاً: مجال مفهوم الذات:

يتسم مفهوم الذات لدى الحالة بالتناقض الشديد بين مفهوم الذات على المستوى الشعوري و المستوى اللاشعوري، حيث ساد مفهوم إيجابي عن ذاته على المستوى الشعوري في حين اتسم مفهوم الذات على المستوى اللاشعوري بسيادة العجز والدونية وعدم الكفاءة والاعتماد على الآخرين، ويظهر ذلك في استجابات الحالة مثل: "معظم من حولي لايعلمون أني أخاف كثيراً من الأحلام المزعجة المتكررة" ، "أنا أعلم أنه من الحماقة ولكني أخاف من أخاف من الحيوانات" ، ينتابني أحياناً مشاعر الذنب نتيجة اندفاعي وعصبيتي على الآخرين" ، " أكبر غلطة ارتكبتها أنا لا أخطأ" ، "أكبر نقاط الضعف عندي هي الغضب وعدم مسامحة الآخرين"، كا تظهر الحالة اضطراب شديد نحو الماضي ويظهر ذلك في استجاباته مثل: " لو أنني عدت صغيراً لن أترك أحد يضربني وسألعب كثيراً" ويشير ذلك إلى الحرمان واحتياجات الحالة إلى الأمان والحب من أسرته، كما أن الحالة لديها إتجاه سلبي نحو المستقبل ويظهر

ذلك في استجابات الحالة مثل: " يبدو لي المستقبل غير واضح" ، " في يوم ما سأصبح يوتيوبر مشهور" .

ثانياً : التحقق من صحة فرض الدراسة الكلينيكية

يتم للتحقق من مدى اختلاف ديناميات الشخصية لحالتي الدراسة الكلينيكية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعي ومنخفضي اضطراب العناد المتحدي من خلال مايلي:

١– المقارنة بين البناء النفسي لحالتي الدراسة الكلينيكية وفقاً لدرجة اضطراب العناد المتحدي

جدول(٢٢)
مقارنة بين نتائج حالتي الدراسة على أبعاد اختبار ساكس

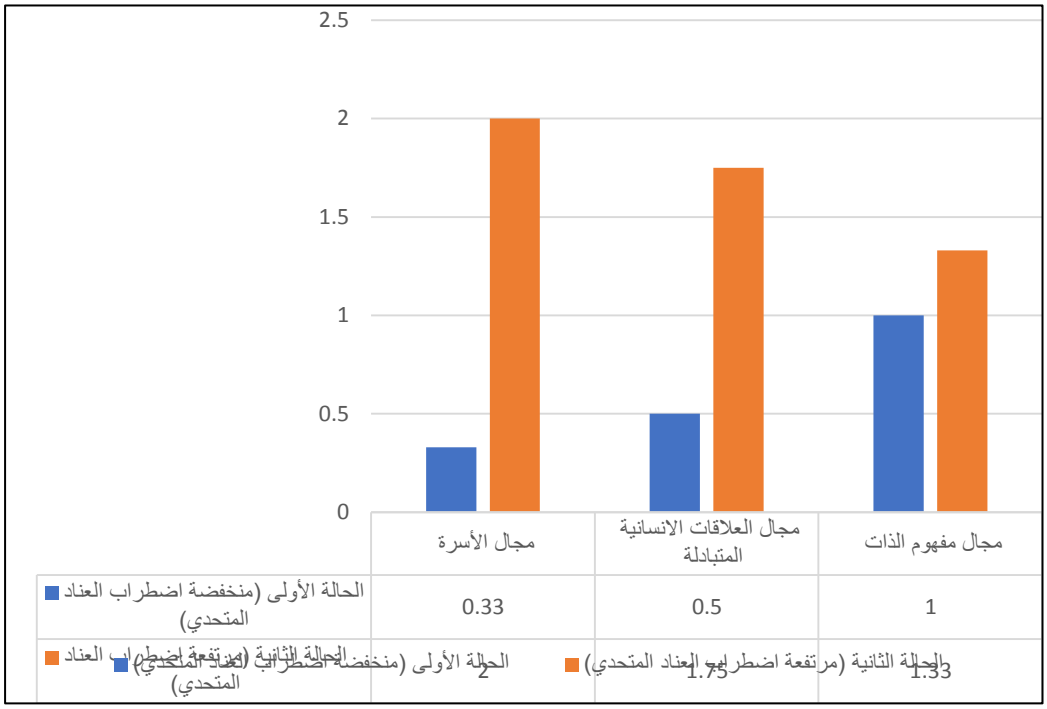
وجه المقارنة	الحالة الأولى (منخفضة اضطراب العناد المتحدي)	الحالة الثانية (مرتفعة اضطراب العناد المتحدي)
الاتجاه نحو الأم	اتجاه إيجابي، تتقبل وتحترم الأم الانفعالات السلبية للحالة، وتتناقش مع الحالة في سبب انفعالاتها، كما تقدم الدعم الانفعالي لها.	اتجاه سلبي، تلجأ الأم إلى النقد والعقاب عندما تظهر الحالة انفعالات سلبية ، وترفض مناقشة الحالة في سبب انفعالها.
الاتجاه نحو الأب	اتجاه معتدل، علاقة الأب بالحالة علاقة يشوبها الاهمال وعدم الاهتمام نظراً لانشغال الأب بعمله أكثر من أسرته.	اتجاه سلبي، علاقة الأب بالحالة علاقة تتصف بالقسوة، والتوبيخ الدائم، واستخدام العقاب البدني في التربية.
الاتجاه نحو الأسرة	اتجاه إيجابي، الأسرة متماسكة، وتشعر الحالة بالحب والأمان داخل أسرتها.	اتجاه سلبي، الأسرة مشتتة، وتفتقد الحالة للاهتمام والاستقلالية، وترفض اسناد مسئولية تربيتها لأختها الكبرى، كما ترفض تدخلات الجدة في التربية.
الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف	اتجاه إيجابي، علاقة الحالة بأصدقائها قائمة على التعاون والاحترام بينهما.	اتجاه سلبي، علاقة الحالة بأصدقائها تتسم بالغرور والتكبر، وحساسية الحالة لأي انتقاد أو معارضة، وعدم مسامحة أصدقائه إذا أخطأوا في حقها.
الاتجاه نحو الرؤساء في المدرسة	اتجاه إيجابي، علاقة الحالة بالمعلمين ومدير المدرسة قائمة على الاحترام والتقدير.	اتجاه سلبي، علاقة الحالة بالمعلمين ومدير المدرسة قائمة على العناد فهي ترفض وتنزعج من أوامر وتعليمات الكبار.
الاتجاه نحو	اتجاه إيجابي، تعتمد الحالة على الاستماع	اتجاه سلبي، تعتمد الحالة على

المرؤوسين في أنشطة داخل المدرسة أو الأسرة	والمناقشة واحترام الرأي الآخر كطريقة للتعامل مع من ترؤوسهم بالمدرسة أو الأسرة.	نوبات الغضب وافتعال المشاكل كطريقة للسيطرة على من ترؤوسهم بالمدرسة أو الأسرة.
الاتجاه نحو زملاء المدرسة	اتجاه سلبي، تشعر الحالة بأن كل من تتعامل معهم يتنمرون عليها، وتتسم علاقتها بزملاء المدرسة بالانسحاب الاجتماعي وعدم الثقة.	اتجاه معتدل، تشعر الحالة بأن كل من يتعامل معها يخاف من عصبيتها وعدوانيتها تجاههم، وتتسم علاقتها بزملاء المدرسة بالعدوانية و حب الانتقام.
الاتجاه نحو المخاوف	اتجاه سلبي، الحالة لديها مخاوف من المواقف الاختبارية، وفقدان الأم ، وتواجه مخاوفها بكبت مشاعرها.	اتجاه معتدل، الحالة لديها مخاوف تجاه الحيوانات، والأحلام المزعجة، وتواجه مخاوفها بالهروب منها.
الاتجاه نحو مشاعر الذنب	اتجاه سلبي، تشعر الحالة بمشاعر الذنب تجاه ذاتها لعدم قدرتها على الدفاع عن نفسها تجاه من يتنمرون عليها.	اتجاه سلبي، تشعر الحالة بمشاعر الذنب تجاه تصرفاتها التي تتسم بالاندفاعية والتهور مع الآخرين، وفي نفس الوقت ترفض الاعتراف بأخطائها.
الاتجاه نحو القدرات الذاتية	اتجاه معتدل، على الرغم من أن الحالة لديها مفهوم ذات أكاديمي سلبي إلا إنها تستخدم أساليب إيجابية في مواجهة الضغوط مثل تحمل المسئولية، والمثابرة، و دعم الأم.	اتجاه معتدل، على الرغم من أن الحالة لديها ثقة في قدراتها على التأثير في الآخرين إلا إنها تستخدم أساليب سلبية في مواجهة الضغوط مثل الغضب والعدوان.
الاتجاه نحو الماضي	اتجاه إيجابي، تتسم ذكريات الطفولة للحالة بأنها سعيدة.	اتجاه سلبي، تتسم ذكريات الطفولة للحلة بأنها قاسية حيث أنها تعرضت للإساءة العاطفية والبدنية من قبل الوالدين.
الاتجاه نحو المستقبل	إتجاه إيجابي، تنظر الحالة للمستقبل بأنه سيكون أفضل من الماضي.	إتجاه معتدل، تنظر الحالة للمستقبل بأنه غامض.
الاتجاه نحو الأهداف	إتجاه معتدل، على الرغم من أن الحالة لديها أهداف محددة مثل: أن تفتخر أسرتها بها، أن لاتغضب أصدقائها، أن تكون صيدلانية مثل أمها إلا أن جميع الأهداف تسعى فيها إلى إرضاء الآخرين.	إتجاه معتدل، على الرغم من أن الحالة لها هدف محدد تسعى لتحقيقه وهي أن تكون يوتيوبر شهير إلا إنها ليس لديها تصور واضح عن كيفية تحقيق الهدف، كما إنها ليس لديها أهداف أخرى في مجالات الحياة المختلفة.

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات جوهرية في البناء النفسي لحالتي الدراسة الكلينيكية .

٢ – تحديد المجالات الأكثر اضطراباً لحالاتي الدراسة الكلينيكية

لتحديد المجالات الأكثر اضطراباً لحالتي الدراسة تم حساب متوسطات درجات حالتي الدراسة على مجالات اختبار ساكس لتكملة الجمل الناقصة، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٤) متوسطات درجات حالتي الدراسة على مجالات اختبار ساكس

أولاً: المجالات الأكثر اضطراباً للحالة الأولى (منخفضة اضطراب العناد المتحدي)

تشير استجابات الحالة الأولى (منخفضة اضطراب العناد المتحدي) إلى أن مفهوم الذات هو أكثر المجالات اضطراباً حيث تنوعت المخاوف لدى الحالة مثل: الخوف من الفشل في الاختبارات المدرسية، والخوف من المستقبل الدراسي، والخوف من فقدان الأم، وظهرت مشاعر الذنب في عدم قدرة الحالة على التصدي إلى الأشخاص الذين يتنمرون عليها، كما انعكس انخفاض مفهوم الذات لدى الحالة على شكل الدفاع عن الذات حيث إن الحالة تعتمد على الشكل السلبي في الدفاع عن الذات فهي ليس لديها القدرة على قول"لا" أو "أنا أريد" ، كما أنها تسعى دائماً إلى أن تنال رضا الآخرين بأي شكل ويظهر ذلك في الأهداف التي تسعى لها الحالة.

تتحدد أسباب انخفاض مفهوم الذات لدى الحالة الأولى (منخفضة اضطراب العناد المتحدي) فيمايلي:

١– صعوبات التعلم: تكمن المشكلة الأساسية للحالة في استمرار افتقارها إلى الوصول إلى المستوى التحصيلي المناسب بسبب صعوبات التعلم، حيث إن خبرات الفشل المتكررة التي تعاني منها الحالة، والاضطراب الادراكي المرتبط بصعوبات التعلم، ومشاعر الرفض من قبل الأقران والمعلمين في كثير من الأحيان جميعها أسباب تزيد من الشعور بالاحباط وانخفاض مفهوم الذات لدى الحالة.

٢– التعرض المستمر للتنمر: تعرض الحالة للتنمر جعلها تكتسب عديد من الخصائص مثل: السلبية، والاستسلام، والميول الانسحابية، ومشاعر الخوف والقلق من المستقبل الدراسي، والخوف من الآخرين.

ثانياً: المجالات الاكثر اضطراباً للحالة الثانية (مرتفعة اضطراب العناد المتحدي)

تشير استجابات الحالة الثانية (مرتفعة اضطراب العناد المتحدي) إلى أن مجال الأسرة هو أكثر المجالات اضطراباً حيث عصبية الوالدين، وكثره نقدهما للحالة، بالإضافة إلى تحكم الجدة في تصرفات الحالة، وفرض رغباتها عليها.

تتحدد أسباب اضطراب مجال الأسرة لدى الحالة الثانية (مرتفعة اضطراب العناد المتحدي) فيمايلي:

١– أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية: تستخدم الأم الأسلوب التسلطي في التعامل مع الحالة حيث فرض رأيها على الحالة، والوقوف أمام رغباتها التلقائية حتى لو كانت مشروعة، بينما يستخدم الأب أسلوب العقاب البدني والتهديد.

٢– ماوراء الانفعال الوالدي السلبي: يستخدم الوالدين نمط معارضة الانفعال في التعامل مع الانفعالات السلبية للحالة حيث تدني وعي الوالدين بانفعالات الحالة، وتدني تنظيم انفعالات الحالة، فيلجأ الوالدين إلى العقاب والنقد عندما تظهر الحالة الانفعالات السلبية، ويرفض الوالدين مناقشة الحالة في سبب انفعالاتها السلبية.

٣– التوترات الانفعالية داخل الأسرة: تتمثل تلك التوترات في المشاكل العائلية بين الأم والجدة(أم الأب)، كما أن الجدة معاندة وتفرض سيطرتها على الجميع.

مما سبق يتضح أن مجال الأسرة له أثر كبير في حدوث اضطراب العناد المتحدي، كما أن الاضطراب في مجال الأسرة ينعكس على المجالات الأخرى في حياة الفرد بما فيها مجال العلاقات الانسانية المتبادلة، ومجال مفهوم الذات، ويتفق ذلك من نظرية فرويد للنمو النفسي للطفل حيث أولت النظرية أهمية كبيرة لتأثير الأسرة على الطفل خاصة في سنوات الحياة المبكرة للطفل، والتي تسمى بالسنوات التكوينية، فالطفل يكتسب سماته الشخصية من الأسرة، والتطور التالي للشخصية هو مجرد تطور لتلك السمات، ومن العوامل الأسرية المرتبطة باضطراب العناد المتحدي تقييد الوالدين لحرية الطفل مما يدفعه إلى العناد والمعارضة كرد فعل للقمع الوالدي، وتعنيف الوالدين للطفل تشعره بعدم الأمان وتحرمه من إشباع حاجاته الأساسية وتعرضه للصراعات النفسية، ومحاكاه الطفل لأحد الوالدين.

٣ – ميكانيزمات الدفاع النفسي لحالاتي الدراسة الكلينيكية

أولاً: ميكانيزمات الدفاع النفسي للحالة الأولى (منخفضة اضطراب العناد المتحدي)

استخدمت الحالة منخفضة اضطراب العناد المتحدي دفاعات ناضجة وإيجابية مثل: التسامي، والاعتدال والتوسط، كما إنها استخدمت دفاعات اتسمت بالانسحابية مثل: التعميم، والتقمص، وفيما يلي عرض تلك الدفاعات:

أ. التسامي: اتخذت الحالة موهبتها في الرسم كوسيلة للتنفيس عن مخاوفها، وإثبات ذاتها.

ب. الاعتدال والتوسط: الحالة قادرة على مراجعة أفكارها، وتعديلها إذا كانت خاطئة، وتساعدها في ذلك والدتها أنها تتناقش دائماً معها في أفكارها وأسباب انفعالاتها السلبية.

ج. التعميم: تعميم مشاعر الفشل الدراسي للحالة إلى شعور عام بالنقص، وتعميم مشاعر الضيق من التنمر عليه من قبل بعض زملائها إلى مشاعر عدم الثقة بالآخرين، والتحفظ في تكوين صداقات جديدة.

د. التقمص: تتقمص الحالة أفكار ومشاعر وسلوك والدتها، فالحالة تريد أن تصبح صيدلانية ناجحة مثل والدتها على الرغم من ضعف التحصيل الأكاديمي للحالة، وتفوقها في مجال آخر وهو الرسم.

ثانياً: ميكانيزمات الدفاع النفسي للحالة الثانية (مرتفعة اضطراب العناد المتحدي)

استخدمت الحالة مرتفعة اضطراب العناد المتحدي دفاعات بدائية وغير ناضجة مثل: الإسقاط، والتعويض، والتبرير، والتكوين العكسي، والإنكار، وفيما يلي عرض تلك الدفاعات:

أ. الإسقاط: استخدمت الحالة هذه الحيلة الدفاعية أكثر من مرة، حيث يظهر في إسقاط الحالة رفضها لمعاملة والدتها لها على جميع الأمهات واعتباره جميع الأمهات عدوانيات وعصبيات، وكذلك اسقاط الحالة إنزعاجها من تعليمات وأوامر المعلمين بوصفها بأن جميع المعلمين متسلطين.

ب. التعويض: يظهر التعويض كحيلة دفاعية في رغبة الحالة في أن تكون يوتيوبير مشهور رغبة في الظهور ولفت الانتباه كتعويض لما تواجه الحالة من الإهمال من قبل الأسرة، كما يظهر التعويض كحيلة دفاعية في اختياراتها لأصدقائها الذين لايعارضوها ويتشاجروا من أجلها كتعويض لعدم قدرته على إثبات ذاته داخل الأسرة.

ج. التبرير: تبرر الحالة نوبات الغضب تجاه الآخرين بأن الغضب يخيف الآخرين ويجعلهم يطيعونها، كما تبرر الحالة عدم إتباعها أوامر الكبار بأن جدتها أيضاً تعارض الآخرين وتفعل في النهاية ماتريده وهي مثلها، وأنها بذلك تزعج الكبار كما يزعجونها.

د. التكوين العكسي: يظهر التكوين العكسي في اسراف التمرد و العصيان لأوامر الكبار كوسيلة لنيل الاهتمام وخاصة في ظل أسرة تتسم معاملتها بالإهمال والشدة في التربية، كما يظهر التكوين العكسي في اسراف التكبر في العلاقة بزملاء المدرسة كوسيلة لاثبات الذات وخاصة في ظل شعور الحالة بالنقص.

هـ. الانكار: يعتبر من الدفاعات البدائية، واستخدمتها الحالة بإنكارها بأنها تقوم بأي أخطاء.

مناقشة نتائج الدراسة الكلينيكية وربطها بنتائج الدراسة السيكومترية

يتضح من نتائج الدراسة الكلينيكية وجود اختلافات بين منخفضي ومرتفعي اضطراب العناد المتحدي في البناء النفسي، والمجالات الأكثر اضطراباً، وميكانيزمات الدفاع النفسي، لديهما، وفيما يلي عرض تلك الاختلافات:

١– البناء النفسي: أظهرت الدراسة الكلينيكية أن الحالة الطرفية المنخفضة في اضطراب العناد المتحدي لديها علاقات إيجابية مع أصدقائها، ومعلميها، بينما تميل إلى الانسحاب الاجتماعي مع زملائها بالمدرسة، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، واستخدام أساليب إيجابية في مواجهة الضغوط، والاتجاه الإيجابي نحو الماضي والمستقبل كل ذلك في ظل حياة أسرية مستقرة، بينما أظهرت الحالة الطرفية المرتفعة في اضطراب العناد المتحدي رفض الامتثال للقواعد بالمدرسة والأسرة، وعدم القدرة على تقديم أي تنازلات أو تفاوضات مع الكبار أو الأقران، وكثرة المجادلة والشجار، والانتقام من الآخرين، واستخدام أساليب سلبية في مواجهة الضغوط كل ذلك في ظل حياة أسرية مفككة.

٢– المجالات الأكثر اضطراباً: أظهرت الدراسة الكلينيكية أن المجال الأكثر اضطراباً للحالة الطرفية المنخفضة في اضطراب العناد المتحدي هو مجال مفهوم الذات، بينما المجال الأكثر اضطراباً للحالة الطرفية المرتفعة في اضطراب العناد المتحدي هو مجال الأسرة، ويليه مجال العلاقات الانسانية المتبادلة، ثم مجال مفهوم الذات، ويمكن تفسير اختلاف ترتيب مجال مفهوم الذات في الحالتين حيث إن الحالة المرتفعة في اضطراب العناد المتحدي تميل إلى السيطرة على الآخرين واستخدام أساليب الانتقام المعنوي والمادي؛ مما يشعرها بتقدير ذات مرتفع، وقلق محدود.

٣– ميكانيزمات الدفاع النفسي: أظهرت الدراسة الكلينيكية أن الحالة الطرفية المنخفضة في اضطراب العناد المتحدي استخدمت دفاعات بعضها إيجابي، والبعض الآخر انسحابي، بينما استخدمت الحالة الطرفية المرتفعة في اضطراب العناد المتحدي دفاعات بدائية وغير ناضجة.

باستقراء استجابات حالتي الدراسة الكلينيكية يتضح مدى الاتفاق بين نتائج الدراسة الكلينيكية والدراسة السيكومترية التي توصلت نتائجها إلى العوامل المسهمة في حدوث اضطراب العناد المتحدي، والمتمثلة في:

١– العوامل البيئية: ترتبط تلك العوامل بالممارسات التي يتبعها الوالدين في التعامل مع الانفعالات السلبية للأبن(أنماط ماوراء الانفعال الوالدي).

٢– العوامل المزاجية: ترتبط تلك العوامل قدرة التلميذ على السيطرة الانفعالية والسلوكية أثناء مواقف الحياة اليومية (الوظائف التنفيذية الانفعالية).

تتسق تلك العوامل التي توصلت إليها الدراسة السيكومترية مع مسببات اضطراب العناد المتحدي التي كشفت عنها الدراسة الكلينيكية ، وفيما يلي مقارنة بين حالتي الدراسة الإكلينيكية في العوامل البيئية والمزاجية:

١– العوامل البيئية: يعتبر مجال الأسرة هو أكثر المجالات اضطراباً لدى الحالة المرتفعة في اضطراب العناد المتحدي هذا من جانب، ومن جانب آخر اختلاف نمط ماوراء الانفعال الأمهات بين الحالتين حيث يتبع الوالدين نمط معارضة الانفعال مع الحالة المرتفعة في اضطراب العناد المتحدي، بينما يتبع الوالدين نمط تدريب الانفعال في الحالة المنخفضة في اضطراب العناد المتحدي.

٢– العوامل المزاجية: تستطيع الحالة منخفضة اضطراب العناد المتحدي تنظيم انفعالاتها السلبية، والتصرف بوعي في المواقف الضاغطة وذلك من خلال التعبير عن انفعالاتها، وطلب الدعم الانفعالي من والدتها، أما الحالة المرتفعة في اضطراب العناد المتحدي فهي كثيرة التفكير في أحداث الماضي المؤلمة، وبالتالي كثرة اجترار الأفكار والانفعالات السلبية مع عدم القدرة على السيطرة على تلك الانفعالات، ويعكس ذلك انخفاض الوظائف التنفيذية الانفعالية لديها.

توصيات البحث

طبقاً لنتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. اهتمام مطوري المناهج بتضمين أنشطة اجتماعية تدعم الثقة بالنفس، وتسمح بالتعبير عن الانفعالات، وتفريغ الطاقة العدوانية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. اهتمام كليات التربية عند إعداد معلمي التربية الخاصة باستحداث مقررات خاصة بالتعامل مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية ومنهم ذوي اضطراب العناد المتحدي.
٣. اهتمام مطوري برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة بتنمية المهارات النوعية للمعلمين ذات العلاقة بقدراتهم على كيفية التعامل مع حالات العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤. تخصيص مساحة كافية من الخريطة الإعلامية للقنوات التعليمية التلفزيونية لتوجيه برامج توعوية تثقيفية للأسرة من خلال المحاضرات والنشرات والأفلام التوعوية التي تهدف إلى إبعاد الأسر عن أساليب التنشئة اللاسوية كالإهمال والقسوة والعقاب، والتي قد تصل بأبنائهم اضطراب إلى العناد المتحدي.

٥. استفادة الباحثين و الأخصائين النفسيين في مجال التربية الخاصة من نتائج الدراسة التنبؤية الحالية في إعداد برامج وقائية وعلاجية لاضطراب العناد المتحدي.

المقترحات البحثية

طبقاً لمضمون البحث الحالي، ونتائجه تقترح الباحثة التوجه بصورة عامة نحو المجالات التالية:

١. فعالية برنامج إرشادي للأمهات في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. فعالية برنامج إرشادي قائم على الوظائف التنفيذية في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣. النموذج السببي للعلاقات بين أنماط ماوراء الانفعال الوالدي والوظائف التنفيذية واضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٤. مفهوم الذات كمتغير وسيط للعلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥. الأفكار المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (دراسة سيكومترية إكلينكية).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حنان (٢٠١٨). الوظائف التنفيذية كمنبئات بصعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٦(٢) ، ٣٦٧-٤٣٦.

أبو الديار، مسعد(٢٠١٢). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*.الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

أبو زيد، أحمد، وعبدالحميد، هبه(٢٠١٥). *اضطراب السلوك الفوضوي*.القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أبو نيان، إبراهيم. *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية(ط٣)*. الرياض: دار الناشر.

بريك، السيد (٢٠١٨). أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات .*المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، ٥١ ، ١١٤-١٤٠.

بطرس، حافظ(٢٠٠٨).*المشكلات النفسية وعلاجها*. عمان: دار الميسرة.

الجمال، رضا (٢٠١٨). علاقة ما وراء الانفعال لدى الأمهات بالكفاءة الانفعالية والسلوك العدواني لدي أطفالهن في مرحلة الروضة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٩٣ ، ١٣٩ – ١٧٠.

جمعه، ناصر ، و رمضان، أحمد (٢٠١٣). الألكسيثيميا واضطراب العناد المتحدى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم: دراسة تنبؤية . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٤١(٤) ، ١٥١-٢٠٠ .

حسين، نشوة، والصبوة، محمد(٢٠٠٤). إعداد بطارية اختبارات الوظيفة التنفيذية في البيئة المصرية. *مجلة دراسات عربية رابطة الأخصائين النفسين المصرية*،٣(٤١)، ٤١-٨٠.

الخطيب، مروة ، و الربابعة، حمزة (٢٠٢٠). *أثر ما وراء الانفعال الوالدي في نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

الدسوقي، مجدي(٢٠١٥). *مقياس اضطراب العناد والتحدي*. القاهرة: دار فرحة.

الروسان، فاروق(٢٠١٧). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة (ط٥)*. الأردن: دار الفكر.

الزيات، فتحي (٢٠٠٧). *دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم، محمد ، عثمان، خالد، و عيسى، أحمد (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الوجداني لتحسين مهارات اللغة العربية والرياضيات لدى ذوي إضطرابات الإنتباه بالمرحلة الابتدائية .*مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة – كلية التربية*، ٧٨(٢)، ٧٣ –١١٣.

سالم، محمود، والشحات، مجدي، وعاشور، أحمد(٢٠٠٦). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج(ط٢)*. عمان: دار الفكر.

سلامة، أحمد (١٩٧٠). *اختبار ساكس لتكملة الجمل*. القاهرة: دار النهضة العربية.

سليمان، السيد(٢٠١٠).*تشخيص صعوبات التعلم: الاجراءات والأدوات*. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، نبيل (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين ما وراء الانفعال والمستوى التعليمي في مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة .*المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٩) ، ٤٠٧–٤٦٠.

الشخص، عبدالعزيز، نوار، إيمان، حسين، رضا، و نور الدين، أمين (٢٠٢٠). مقياس مستوي نمو الوظائف التنفيذية لدي الأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٦١ ، ١ –٦٢.

الشربيني، لطفي(٢٠٠٢). *معجم مصطلحات الطب النفسي* . الكويت: مركز تعريب العلوم الصحية .

الشريان، أروى، و أبو زيد، أحمد (٢٠١٦). اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات .*مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل*، ١٥(٢٤)، ٢٤–٧٥.

شريت، أشرف ، وعبدالموجود، الحسيني، وعطا، أسامة (٢٠٢٠). الشعور بالاغتراب النفسي لدي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية: دراسة وصفية .*مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، ٥ ، ١٧٧٦– ١٧٩٨.

الصادق، عادل (٢٠١٥). المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية والتحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال ذوي العناد المتحدي وأقرانهم العاديين .*مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل*، ١٢ ، ١٥٣–١٩٧.

صالح، هيام (٢٠١٨). قصور الوظائف التنفيذية المنبئة بصعوبات تعلم الحساب والقراءة .*رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج*، ٣٩(١٥٠) ، ٣٩–٥٦.

عبدالتواب، نشوة(٢٠٠٧). *الأسس النفسية العصبية للوظائف التنفيذية: تطبيقات على بعض الاضطرابات عند كبار السن*. القاهرة: دار إيتراك.

عبدالجواد، هناء، و عبدالعزيز، أسماء (٢٠١٢). بنية عمليات الضبط التنفيذي: دراسة عاملية لاستبانة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية لدى شرائح عمرية من ٤ – ١٦ سنة .*مجلة كلية التربية بالفيوم* ، ١٢ ، ٢٥٤ –٣٠٠.

عبدالحميد، هبة ، وعبدالعظيم، محمد (٢٠١٩). فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية للأطفال في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .*المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، ٦٣، ٤٩٥ – ٥٦١.

عبدالله، عادل(٢٠١٠). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة* .الرياض: دار الزهراء.

عراقي، صلاح الدين (٢٠١٤). ماوراء الانفعال الوالدي ونمط التعلق الوالدي لدي الاطفال .*مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي*، ٣٧ ، ٢٥١–٢٨٤.

العريشي، جبريل، ورشاد، وفاء، وعلي، عيد(٢٠١٢). *صعوبات التعلم النمائية، ومقترحات علاجية*. عمان: دار صفاء.

علي، عماد (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل RAVEN*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

عواد، أحمد، والسرطاوي، زيدان(٢٠١١). *صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص والعلاج*.الرياض: دار الناشر.

عيسى، يسري(٢٠١٢). *صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق*. الرياض: دار الزهراء.

فتحي، هيام (٢٠١٣). *فاعلية برنامج تدريبي للوظائف التنفيذية في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال التوحديين وتحسين تفاعلهم الاجتماعي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

قرني، سعاد (٢٠١٨). أنماط ما وراء الانفعال للأمهات كمنبئ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية بالمنيا .*مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل*، ٢٤ ، ١٤٠ –١٩٠.

القريطي، عبد المطلب(٢٠٠٥). *في الصحة النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الكفوري، صبحي، عياد، عاصم ، و حسن، عزة (٢٠٢٠). اضطراب العناد المتحدي وعلاقته باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ٢٠(٤) ، ٢٢١ – ٢٤٤.

كوافحة، تيسير(٢٠١١). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة(ط٤)*. عمان: دار المسيرة.

مطر، عبدالفتاح (٢٠١٥). ماوراء الانفعال لدى معلمى ذوى الإعاقة الفكرية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمصر*،٢(٧)،٧٩–١١٣.

المطيري، أحمد (٢٠٢١). المشكلات السلوكية وعلاقتها باضطراب الإليكسيثيما لذوي صعوبات التعلم .*مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، ٢٣٣ ، ٣٩١ –٤٤١.

هالاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*. (ترجمة عادل عبدالله). عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Abou El Wafa, H., Ghobashy, S., & Hamza, A. (2020). A comparative study of executive functions among children with attention deficit and hyperactivity disorder and those with learning disabilities. *Middle East Current Psychiatry*, *27*(1), 1-9.

Altay, M., & Görker, I. (2018). Assessment of psychiatric comorbidity and WISC-R profiles in cases diagnosed with specific learning disorder according to DSM-5 criteria. *Archives of Neuropsychiatry*, *55*(2), 127-134.

Altemeier, L. (2006). *The contribution of executive functions to reading and writing outcomes in typically developing readers and writers and in children and adults with dyslexia*. Doctoral dissertation, University of Washington.

American Psychiatric Association(2013). *diagnostic and statistical mental disorders(5th Ed.)*.Washington, DC: Author.

Antonini, T., Becker, S., Tamm, L., & Epstein, J. (2015). Hot and cool executive functions in children with attention-deficit/hyperactivity disorder and comorbid oppositional defiant disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *21*(8), 584-595.

Baker, J., Fenning, R., & Crnic, K. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.

Beardslee, W., Gladstone, T., & O'Connor, E. (2011). Transmission and prevention of mood disorders among children of affectively ill parents: A review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *50*(11), 1098-1109.

Bilgiç, A., Uzun, N., Işık, Ü., Açıkel, S. B., Çoşkun, F., & Akça, Ö. F. (2021). The relationships of parent-and child-related psychiatric conditions with oppositional defiant disorder and conduct disorder symptoms in children with ADHD. *Children's Health Care*, 1-20.

Bipeta, R. (2019). Comorbidity in Specific Learning Disorder: Issues in Assessment. *Journal of neurosciences in rural practice*, 10(04), 623-624.

Blair, C., & Razza, R. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647-663.

Blakey, E., Visser, I., & Carroll, D. (2016). Different executive functions support different kinds of cognitive flexibility: Evidence from 2-, 3-, and 4-year-olds. *Child development*, *87*(2), 513-526.

Boesky, L. (2002). *Juvenile offenders with mental health disorders: Who are they and what do we do with them?* (Vol. 4). Lanham, MD: American Correctional Association.

Bonham, M., Shanley, D., Waters, A., & Elvin, O. (2021). Inhibitory control deficits in children with oppositional defiant disorder and conduct disorder compared to attention deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *49*(1), 39-62.

Boukogianni, E. (2018). *Describing the learning profile of a foreign language learner with cooccurring learning difficulties and discussing implications for methodological choices: a single case study* . Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. New Jersy: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cavanagh, M., Quinn, D., Duncan, D., Graham, T., & Balbuena, L. (2017). Oppositional defiant disorder is better conceptualized as a disorder of emotional regulation. *Journal of attention disorders*, *21*(5), 381-389.

Chang, H, Liu, Y., & Kuo, C. (2021). The relationships among maternal meta-emotion philosophy, maternal video-mediated cognitions, and adolescent behavior adjustment in Taiwan. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-11, https://doi.org/10.1007/s10578-021-01283-7.

Ciuhan, G., & Iliescu, D. (2021). Depression and learning problems in children: Executive function impairments and inattention as mediators. *Acta psychologica*, 220, 103420.

Coskun, G., Gurbuz, H., Ceri, V., & Dogangun, B. (2018). Psychiatric comorbidities in children with specific learning disability. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19(1), 87– 94.

Deters, R., Naaijen, J., Rosa, M., Aggensteiner, P. M., Banaschewski, T., Saam, M., & Dietrich, A. (2020). Executive functioning and emotion recognition in youth with oppositional defiant disorder and/or conduct disorder. *The World Journal of Biological Psychiatry*, *21*(7), 539-551.

Drigas, A., & Karyotaki, M. (2019). Executive functioning and problem solving: a bidirectional relation. *International Journal of Engineering Pedagogy*, *9*(3) ,76-98.

Duffett, M. (2016). *Maternal emotion socialization and child problem behaviors in an autism spectrum disorder population: The role of the broad autism phenotype and distress* ,Doctoral dissertation, University of Windsor (Canada).

Dunsmore, J. C., Booker, J. A., & Ollendick, T. H. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, *22*(3), 444-466.

Dunsmore, J., Booker, J., Ollendick, T., & Greene, R. (2016). Emotion socialization in the context of risk and psychopathology: Maternal emotion coaching predicts better treatment outcomes for emotionally labile children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, *25*(1), 8-26.

Firoozehchi, Z., Mashhadi, A., & Bigdeli, I. (2021). The comparison of sluggish cognitive tempo, processing speed, and executive functions in female children with specific learning disabilities and typically developing female children: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-8.

Fooladvand, M., Nadi, M., Abedi, A., & Sajjadian, I. (2021). Parenting styles for children with oppositional defiant disorder: Scope review. *Journal of Education and Health Promotion*, *10*(1), 21. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_566_19.

Giannotta, F., & Rydell, A. (2016). The prospective links between hyperactive/impulsive, inattentive, and oppositional-defiant behaviors in childhood and antisocial behavior in adolescence: The moderating influence of gender and the parent–child relationship quality. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 857-870.

Goldstein, S., & Devries, M. (2017). *Handbook of DSM-5 disorders in children and adolescents*. Cham: Springer International Publishing.

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.

Griffith, S., Arnold, D., Rolon-Arroyo, B., & Harvey, E. (2019). Neuropsychological predictors of ODD symptom dimensions in young children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *48*(1), 80-92.

He, X., Yuan, X., Hu, M., & Zhou, L. (2020). The association between parental meta-emotion philosophy and adolescent's behavior problem: The moderating role of vagus. *Acta Psychologica Sinica*, 52(8), 971-981.

Hong, J., Espelage, D., & Kim, J. (2018). Social-Ecological Antecedents of Oppositional-Defiant Behavior in US Schools: Findings from a

Nationally Representative Sample of Early Adolescents. *Child Indicators Research*, *11*(1), 307-327.

Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A., & Graham, A. (2010). Tracking executive function across the transition to school: a latent variable approach. *Developmental Neuropsychology*, *35*(1), 20-36.

Javid, M., Mohammadi, N., Rahimi, C.,& Hadianfard. H. (2021).Comparison of cognitive emotion regulation and cold and hot executive functions in female students with and without oppositional defiant disorder. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, *8*(3), 87-110.

Jiang, W., Li, Y., Du, Y., & Fan, J. (2016). Emotional regulation and executive function deficits in unmedicated Chinese children with oppositional defiant disorder. *Psychiatry investigation*, *13*(3), 277 -287.

Kehoe, C. (2006). *Parents' Meta-emotion Philosophy, Emotional Intelligence and Relationship to Adolescent Emotional Intelligence*. Doctoral dissertation, Swinburne University of Technology.

Kledzik, A. M., Thorne, M. C., Prasad, V., Hayes, K. H., & Hines, L. (2012). Challenges in treating oppositional defiant disorder in a pediatric medical setting: A case study. *Journal of pediatric nursing*, 27(5), 557-562.

Kuhn, L., Willoughby, M., Blair, C., & McKinnon, R. (2017). Examining an executive function battery for use with preschool children with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, *47*(8), 2586-2594.

Lin, X., Li, Y., Xu, S., Ding, W., Zhou, Q., Du, H., & Chi, P. (2019). Family risk factors associated with oppositional defiant disorder symptoms, depressive symptoms, and aggressive behaviors among chinese children with oppositional defiant disorder. *Frontiers in psychology*, *10*, 2062. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02062.

McKinney, C., & Stearns, M. (2021). Parental psychopathology and oppositional defiant problems in emerging adults: moderated mediation by temperament and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, *52*(3), 439-449.

McKinney, C., Stearns, M., & Szkody, E. (2021). Maltreatment and affective and behavioral problems in emerging adults with and without oppositional defiant disorder symptoms: mediation by parent–child relationship quality. *Journal of interpersonal violence*, *36*(5-6), 2612-2632.

Mechler, H. (2016). *Investigating the relationships between meta-emotion approaches, parental stress, outside support, and education levels* ,Doctoral dissertation, Texas Woman's University.

Meltzer, L., Dunstan-Brewer, J., & Krishnan, K. (2018). Learning differences and executive function: Understandings and misunderstandings. In L.

Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 109–141). The Guilford Press.

Miller, R. (2014). *Parent emotion socialization and treatment outcomes for children with oppositional defiant disorder: The mediating role of emotion regulation* .Doctoral dissertation,Virginia Polytechnic Institute and State University.

Mitchison, G. M., & Njardvik, U. (2019). Prevalence and gender differences of ODD, anxiety, and depression in a sample of children with ADHD. *Journal of attention disorders*, *23*(11), 1339-1345.

Mitchison, G., Liber, J., & Njardvik, U. (2022). Parent and teacher ratings of ODD dimensions and emotion regulation: informant discrepancies in a two-phase study. *Journal of Child and Family Studies*, *31*(2), 496-506.

Nelson, J., Benner, G., Lane, K., & Smith, B. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional children*, *71*(1), 59-73.

Panerai, S., Tasca, D., Ferri, R., Genitori D'arrigo, V., & Elia, M. (2014). Executive functions and adaptive behaviour in autism spectrum disorders with and without intellectual disability. *Psychiatry Journal*. doi: 10.1155/2014/941809.

Pardini, D., Frick, P., & Moffitt, T. (2010). Building an evidence base for DSM–5 conceptualizations of oppositional defiant disorder and conduct disorder: Introduction to the special section. *Journal of abnormal psychology*, 119(4), 683-686.

Porter, J. (2015). *A Parenting Group: Promoting Emotional Competence Through The Use Of Attachment Theory, Mindfulness And Meta-Emotion Philosophy*. Master dissertation, Saint Mary's College of California.

Rachmawati, I., Soegondo, K., & Solek, P. (2019). Demographic characteristics, behavioral problems, and profile of children with dyslexia at dyslexia association of indonesia from january-june 2019: a quantitative study. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, *12*, 68-79.

Rosenthal, M., Wallace, G., Lawson, R., Wills, M.C., Dixon, E., Yerys, B., & Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, 27, 13–18.

Sahu, A., Patil, V., Sagar, R., & Bhargava, R. (2019). Psychiatric comorbidities in children with specific learning disorder-mixed type: A cross-sectional study. *Journal of neurosciences in rural practice*, *10*(04), 617-622.

Schoorl, J., van Rijn, S., de Wied, M., Van Goozen, S., & Swaab, H. (2018). Boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder show impaired adaptation during stress: An executive functioning study. *Child Psychiatry & Human Development*, *49*(2), 298-307.

Skogan, A., Zeiner, P., Egeland, J., Rohrer-Baumgartner, N., Urnes, A., Reichborn-Kjennerud, T., & Aase, H. (2014). Inhibition and working memory in young preschool children with symptoms of ADHD and/or oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, 20(5), 607-624.

Tang, Y., Lin, X., Chi, P., Zhou, Q., & Hou, X. (2017). Multi-level family factors and affective and behavioral symptoms of oppositional defiant disorder in Chinese children. *Frontiers in Psychology*, 8, 1123–1133.

Tannock, R. (2014). DSM-5 changes in diagnostic criteria for specific learning disabilities (SLD): What are the implications?. *International Dyslexia Association*, Baltimore: MD.

Wasserman, T., & Wasserman, L. (2013). Toward an integrated model of executive functioning in children. *Applied Neuropsychology: Child*, *2*(2), 88-96.