



جامعة المنصورة
كلية التربية



**فعالية برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل في
تحسين بعض الوظائف التنفيذية وخفض الإلخسثيميا
لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية**

إعداد

د. كريم منصور عسران
أستاذ مساعد الصحة النفسية
قسم الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة

العدد ١٣١ - يوليو ٢٠٢٥

فعالية برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل في تحسين بعض الوظائف التنفيذية وخفض الإلكسثيميا لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. / كريم منصور عسران

أستاذ مساعد الصحة النفسية

قسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة المنصورة

ملخص

استهدف البحث التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل في تحسين بعض الوظائف التنفيذية وخفض الإلكسثيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة البحث من (٥١) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي، وتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-١١) عامًا، بمتوسط عمري (١٠.٠٥) عامًا، وتراوح درجة الذكاء لديهم (٩٠-١٠٠) درجة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن بمتوسط حسابي (٩٤.٢٩) درجة وانحراف معياري (٢.٣٧)، حيث حصلوا على الأربعين الأدنى على مقياس الوظائف التنفيذية (إعداد الباحث)، وكذلك الأربعين الأعلى على مقياس الإلكسثيميا (إعداد الباحث)، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية (٢٧) وضابطة (٢٤) تلميذا وتلميذة، وطبق على الأولى البرنامج التدريبي (إعداد الباحث). وقد أسفر البحث عن النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الوظائف التنفيذية لصالح المجموعة التجريبية عدا بعد الذاكرة العاملة، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠١) عدا بعدي الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية. كذلك اتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الإلكسثيميا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اتجاه التحسن للمجموعة التجريبية عدا بعد التفكير الموجه خارجيًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الإلكسثيميا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اتجاه التحسن للقياس البعدي عدا بعد التفكير الموجه خارجيًا، بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل في تحسين بعض الوظائف التنفيذية (٠.٨٩) وخفض الإلكسثيميا (٠.٨٦) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي - نظرية العقل - الوظائف التنفيذية - الإلكسثيميا - صعوبات التعلم.

Abstract

The research aims to verify the effectiveness of a training program based on the theory of mind tasks in improving some executive functions and reducing alexithymia in students with learning disabilities. The research sample consisted of (51) male and female students with learning disabilities in the third, fourth and fifth grades of primary school, their ages ranged from (9-11) years, with average (10.05) years, and their mental level ranged from (90-100) degrees on the Raven's Matrices with mean (94.29) score and SD (2.37), where they obtained the lowest quartiles on

the executive functions scale (prepared by the researcher), as well as the highest quartiles on the alexithymia scale, and they were randomly divided into two groups: experimental (27) and control (24) students, respectively, to whom the training program was applied (prepared by the researcher). The research results as the following: There are statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-test on the executive functions scales in favor of the experimental group, except for the working memory dimension. There are also statistically significant differences between the mean scores of the pre and post-tests of the experimental group on the executive functions scale in favor of the post-test at a significance level of (0.01), except for the working memory and cognitive flexibility dimensions. There are also statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group on the alexithymia scale at a significance level of (0.05) in favor of the experimental group, except for the externally directed thinking dimension. There are also statistically significant differences between the mean scores of the pre- and post-tests of the experimental group on the alexithymia scale at a significance level of (0.05) in favor of the post-test, except for the externally directed thinking dimension. The effect of the training program based on theory of mind tasks on improving some executive functions is (0.89) and reducing alexithymia (0.86) among students with learning disabilities in the experimental group

Key-Words: Training program- Theory of Mind (ToM)- executive functions- alexithymia- learning disabilities.

مقدمة:

تعد صعوبات التعلم من المشكلات الأساسية التي يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتعرقل نظم التعليم المختلفة؛ مما تسبب نوعاً من الهدر أو الفقد التعليمي ما لم يتم تشخيصها منذ وقت مبكر أو تقدم خدمات التدخل المبكر، خاصة أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم مستويات متباينة من الاستعداد للتعلم وقدرات متفاوتة على اكتساب المفاهيم والسيطرة على المهارات اللازمة لتنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة، وعندما يفشل هؤلاء التلاميذ في تلبية تلك المتطلبات التي تفوق استعداداتهم يتولد لديهم عجز متنامي ويعرضهم لخطر صعوبات التعلم (Lerner & Kline, 2019, 13).

واستناداً إلى تصنيف Kirk, 1965 في (الزيات، ٢٠٠٨، ٢٥) لصعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية وأكاديمية، نجد أن بعض الدراسات (Willoughby, Magnus, Feagans & Blair, 2023; Dominguez, 2022) ركزت على رصد مظاهر العجز في العمليات المعرفية الأولية (المهارات قبل الأكاديمية Preacademic Skills) كالانتباه والإدراك والذاكرة، أو العمليات المعرفية الثانوية كاللغة والتفكير، وربطت تلك الدراسات بين القصور في تلك العمليات النفسية وبين عجز التلميذ عن إتمام المتطلبات الأساسية للمهارات المقدمة كالتعرف على الحروف الهجائية والأشكال والأرقام والألوان.

وإذا كانت صعوبات التعلم النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية، وأن أي اضطراب أو خلل يظهر في شكل صعوبة أكاديمية يكون نتيجة القصور في النشاط العقلي المعرفي، يربط (Blair & Ursache, 2022, 30) بين العمليات المعرفية الأساسية والوظائف التنفيذية التي تشير إلى

التعامل مع المعلومات بشكل انتقائي والدمج بينها وتجهيزها والمفاضلة بين الخيارات المتاحة. ويرى (De Luca & Leventer, 2023, 16) إتمام عملية التركيز على ثلاث وظائف تنفيذية، هي: الذاكرة العاملة المسؤولة عن الاحتفاظ بالنشط للمعلومات، الكف الذي يعمل على منع الاستجابات الآلية غير الملائمة، وتحويل الانتباه الذي يشير إلى المرونة المعرفية بين المثيرات لتكييف السلوك وفقاً لذلك.

وأشار الظاهر (٢٠٢٠، ٢١-٢٥) إلى أن صعوبات التعلم تؤثر على الوظائف التنفيذية والجوانب الدافعية والانفعالية من شخصية المتعلم سلباً، وما ينتج عنها من مشكلات واضطرابات نفسية كالشعور بالقلق والتوتر وعدم الثقة بالنفس بسبب إحساسه بصعوبة مسايرة زملائه في الدراسة؛ مما يؤدي ذلك إلى لجوئه إلى الكبت والعدوان والشعور بالعجز والقصور عن التعبير عن المشاعر والانفعالات الخاصة به، ليأتي الحصاد في فرد يعاني من الإكسثيميا وضعف القدرة على تحديد المشاعر ووصفها وصعوبة تكوين علاقات إيجابية مع الآخر؛ فنجد حاد الطباع، عنيف مع الآخرين، يتعاطم لديه المشاعر السلبية كالحقد والتدمير والغيرة والكراهية والعناد. الأمر الذي يجعل قضية اندماجهم مخففة بالمعوقات.

وبسبب التحديات والعقبات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في التعامل مع المناهج الدراسية العادية المرتبطة بعملية تنظيم المعلومات وعدم القدرة على الإلمام بالمهام الأكاديمية اللازمة من صعوبات القراءة (مهارات الفهم والتعرف على المقروء) والكتابة (الخط ومهارات التعبير الكتابي) واللغة الشفهية والرياضيات (مهارات العد والاستدلال)، فهم يحتاجون إلى تدخلات علاجية قائمة على التدريب والتغذية المرتدة المستمرة والممارسة الموجهة التي تساعدهم على فهم المعلومات والاحتفاظ بها والقدرة على استرجاعها؛ مما تزيد من الثقة بالنفس والشعور بالرضا والتعبير عن المشاعر بشكل ملائم وتحسين القصور في الجانب الوجداني لديهم.

مشكلة البحث:

تعد صعوبات التعلم من المجالات المهمة الحديثة نسبياً في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والتي ظهرت في العقود الأخيرة من القرن الماضي. ولا تخص هذه الإعاقة الخفية ثقافة معينة أو مجتمع بعينه بل جميع المتعلمين كافة؛ الأمر الذي يدعو إلى التعرف على هذه الفئة وخصائصها والاهتمام بها، نظراً لما تتركه من آثار سلبية على شخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكاديمياً ومعرفياً وانفعالياً واجتماعياً (الزيات، ٢٠٠٨، ١٧).

ويشير عبد الله وسليمان (٢٠١٦، ٢١-٢٤) إلى تأثير صعوبات التعلم السلبي على الجوانب الدافعية والمعرفية والانفعالية لشخصية المتعلم، حيث ينتج عنها مشكلات واضطرابات نفسية كشعوره بالقلق والتوتر والإحباط وعدم الثقة بالنفس بسبب إحساسه بصعوبة مسايرة زملائه في الدراسة، ويرافق ذلك عجزه بالوظائف التنفيذية وقصور بعض العمليات المعرفية المرتبطة بالذاكرة العاملة ومهارات التنظيم والتخطيط وإدارة الوقت وتنظيم الذات، وكذلك المرونة الانفعالية والتنظيم الوجداني.

ويمكن دور وأهمية الوظائف التنفيذية في إصدار السلوك، الذي يعد عملية تفاعلية نفسية عصبية يتم تحضيرها في الذاكرة العاملة، وبشكل أدق في المنطقة الجبهية في الدماغ المسؤولة عن نجاح التحكم بالوظائف التنفيذية، إذ يرى (Goldstein, Naglieri, Princiotta & Otero, 2024, 12) أن الإصابات الدماغية أو الرضوض الناتجة عن السقوط على الرأس والتي تحدث للأطفال في سن الطفولة المبكرة تؤثر بشكل كبير على المناطق المسؤولة عن عمل الوظائف التنفيذية في المنطقة الجبهية للدماغ.

وأُسفرت دراسة بحيري (٢٠١١) في إحدى نتائجها أن العمليات المعرفية وخاصة الوظائف التنفيذية تلعب دوراً فعالاً في تحسين الأداء الأكاديمي والتواصل الاجتماعي عندما يتم التدريب عليها، وذلك من خلال التركيز على الاستراتيجية المفضلة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم، ولأن مكونات الوظائف التنفيذية تساعد التلميذ على تحديد الأهداف وتنظيم الأفكار والتخطيط المناسب لتحقيق الهدف، كما تساعده أيضاً على كف الاستجابة للسلوكيات غير المناسبة والمرونة في التعامل مع المواقف واسترجاع المعلومات عند الحاجة إليها؛ لذا يمكن اعتبار التدريب والتركيز على معالجة الخلل في أبعاد ومكونات الوظائف التنفيذية إحدى المداخل لعلاج صعوبات التعلم.

وأكدت نتائج العديد من الدراسات (Jefferies & Everatt, 2014; Roberts, Quach, Gold, Anderson, Rickards, Menash, Ainley, Gathercole & Wake, 2021) على أهمية الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ عامة وخصوصاً ذوي صعوبات التعلم، فهي تعمل معاً في علاقة ديناميكية، وهذا ما يفكره هؤلاء التلاميذ. ودلت أيضاً النتائج على ارتباط تحسن الوظائف التنفيذية ارتباطاً إيجابياً بإدارة الذات والتخطيط تجاه التعلم والقدرة على وصف المشاعر وتحديدها وتحسين الانسجام النفسي مع الذات والآخرين.

نبعت مشكلة هذه الدراسة من خلال ملاحظات الباحث أثناء قيامه بالزيارات المستمرة لبعض مدارس الحلقة الأولى بإمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومن خلال ما أشارت إليه العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية، حيث وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصنفين بناءً على معايير التصنيف الوطني الموحد للإعاقات لديهم عجز واضح في عمليات الانتباه والذاكرة واتباع التعليمات وضبط السلوك نتيجة الضعف في الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية والتنشيط (المكونات الأساسية للوظائف التنفيذية)، الأمر الذي يصاحبه خلل وجداني من صعوبة وقصور في التعبير عن المشاعر، فنجدهم يظهرون أسلوب معرفي خال من الوجدان ذو توجه خارجي؛ مما يجعلهم غير قادرين على إقامة علاقات إيجابية مع الزملاء، حيث تنسم علاقاتهم بالجمود وعدم الرغبة في التحدث المنطقي والتحاور الفعال مع الآخر؛ فيظهر لديهم العداء والكرهية تجاههم والميل إلى العزلة والوحدة والاكنتاب.

ويؤيد ما سلف نتائج العديد من الدراسات، ومنها (العدل، ٢٠١٣؛ Sasser, Bierman, Hienriches, & Nix, 2019; Willoughby, et al., 2023) إلى حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر هذه الإعاقة الخفية إلى برامج التدخل المبكر التي تسعى إلى تطوير قدراتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية؛ لتتأى بهم عن الانخراط في دائرة العجز والفشل، من خلال التدريب مساعدتهم على تحسين الوظائف التنفيذية والتدريب المبكر على التعبير عن الانفعالات. ومن هذه البرامج نظرية العقل (ToM) التي تعمل على تحسين التأمل والانتباه للتحديات لدى التلاميذ والمفاضلة بين الخيارات، والنظر إلى الأمور في إطار سياقها العام حتى يتصرف التلميذ كأنه يعرف ما يجب فعله، وتطوير قدرته على قراءة عقول الآخرين ليتفاعل مع المواقف الجديدة بنفس الطرق المألوفة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما فعالية برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل في تحسين بعض الوظائف التنفيذية وخفض الإلكتشيما لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟. ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الوظائف التنفيذية في القياس البعدي؟
٢. هل يختلف متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوظائف التنفيذية؟

٣. هل يختلف متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوظائف التنفيذية ؟
 ٤. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الإلكستيميا في القياس البعدي؟
 ٥. هل يختلف متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإلكستيميا ؟
 ٦. هل يختلف متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإلكستيميا ؟
 ٧. ما حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض الإلكستيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:

١. الكشف عن فعالية برنامج الدراسة القائم على نظرية العقل في معالجة متغيري الدراسة التابعين (الوظائف التنفيذية- اضطراب الإلكستيميا).
 ٢. تحسين بعض الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب الإلكستيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل.
- أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث في:

١. تناول دور وأهمية الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لكونها المسيطر والمتحكم بسلوكياتهم.
٢. محاولة علاج أهم المشكلات والاضطرابات الانفعالية المصاحبة لصعوبات التعلم والتي تتمثل في الإلكستيميا من خلال أحد المداخل العلاجية الحديثة (نظرية العقل).
٣. تقديم برنامج تدريبي قائم على مهام وفنيات نظرية العقل لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحسين وظائف الذاكرة العاملة والضبط الانفعالي والمرونة والتنظيم وإتمام المهمات، وكذا تحسين قدراتهم على التعبير عن انفعالاتهم.
٤. مساعدة القائمين على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للاستفادة من نتائج البحث في التخطيط لبرامج إرشادية وعلاجية موجهة لهؤلاء التلاميذ ومساعدتهم على تحسين أدائهم الأكاديمي وتحقيق التوافق النفسي لديهم.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١. **البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل:** يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه "خطة منظمة وفق أسس علمية وتربوية تتضمن مجموعة من الأنشطة والمهارات والفنيات والتدريبات التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف تحسين قدرتهم على عزو الحالات العقلية للآخرين من أفكار واعتقادات ونوايا وانفعالات واتجاهات والتنبؤ بسلوكهم من خلالها من خلال ثلاث مهارات ومهام النظرية المتمثلة، وهي:
- **فهم الانفعالات:** تساعد هذه المهارة الفرد على تمييز الانفعالات الخاصة بالآخرين وتوقع سلوكياتهم بما يتناسب مع مشاعر ومواقف الآخرين، حيث يعد فهم الانفعالات أساس تقوم عليه العلاقات الاجتماعية الناجحة.
- **أخذ منظور الآخر:** تشير هذه المهمة إلى أن يدرك الفرد كيف يبدو العالم من وجهة نظر أي شخص؟، فالتلميذ يدرك أن الجسم الذي يبدو ظاهراً له بشكل ما يبدو بشكل مختلف لشخص آخر. وقبل اكتساب هذه المهارة يعتقد الأطفال بأن تصورات العالم المحيط بهم هي انعكاسات

دقيقة لما يمتلكونه في عقولهم، وأن الآخرين سوف يفهمون العالم ويدركونه كما يدركونه ويفهمونه.

- **اللعبة التمثيلية (التخيلية):** يشير إلى ألعاب يستخدم خلالها التلاميذ التقمص وعمل التحولات التخيلية لتجسيد القصة، حيث يقوم على صور عقلية يحاول الطفل أن ينفذها في عالمه الحقيقي عن طريق المحاكاة والتقليد للأحداث والممارسات وحالات الشعور والغضب والإحباط التي يمر بها.

٢. **الوظائف التنفيذية:** يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه "مجموعة من العمليات العقلية المترابطة في الفصوص الجبهية والمسؤولة عن توجيه الأداء التنفيذي للفرد وتوجيه سلوكه، وتتألف من ثلاث مكونات رئيسية هي: الكف، والتحديث (الذاكرة العاملة)، والتحول. وتقاس الوظائف التنفيذية في الدراسة الحالية من خلال الأبعاد السبعة الفرعية:

- **الانتباه المستمر Sustained Attention:** يشير إلى توجيه أو اليقظة العقلية للمثير المقدم للفرد باعتباره عامل مسؤول عن اختيار العناصر الأساسية للنشاط العقلي، ويعد الانتباه خطوة أساسية لتحقيق الإدراك والتصرف والفعل مستقبلاً.

- **كف الاستجابة Inhibition:** يشير إلى القدرة على الكف التلقائي عمدًا أو كف الردود المسبقة، وهو عنصر رئيس في السلوك التنفيذي أو الموجه نحو الهدف لوقف الاستجابات التلقائية غير المرغوبة وتحقيق السيطرة السلوكية.

- **الذاكرة العاملة Working Memory:** تشير إلى القدرة على الحفاظ على المعلومات ومعالجتها في العقل والقدرة على مراقبة المعلومات وتحديث التمثيلات من أجل الحفاظ على المعلومات ذات الصلة، التي تمكنه من فهم اللغة وحل المشكلات وأسئلة الرياضيات وتحديث الأفكار وإتباع القواعد لاستكمال الإجراءات.

- **المبادأة Initiation:** عملية يتضح فيها قدرة الفرد على بدء الحوار والأنشطة والمهام المكلف بها، والاستفسار عن شيء من تلقاء نفسه، حيث يمكنه بدء المهام والأنشطة بشكل مستقل.

- **التخطيط Planning:** عملية استراتيجية تهدف إلى تنظيم حياة الفرد من خلال وضع أهداف واضحة والعمل على تحقيقها وفق جدول زمني محدد، ويمكن اعتباره بمثابة الخريطة التي توجه الشخص نحو تحقيق رؤيته الشخصية وأهدافه المختلفة من خلال التفكير المستمر وتحديد الأولويات وتقييم النتائج لضمان تحقيق التقدم المرغوب.

- **المرونة المعرفية (التحول) Cognitive Flexibility (Switching):** إحدى المكونات الفرعية المهمة للوظائف التنفيذية التي تتضمن فصل مجموعة من القواعد عن مهمة ذات صلة، وتفعيل القواعد لمهمة بديلة ذات الصلة؛ لذا يمكن النظر إلى تحول المهام كجزء من آلية وميكانيزم الرقابة التنفيذية.

- **مراقبة الذات Self-monitoring:** تشير إلى قدرة الفرد على ضبط نفسه وسلوكياته وأقواله والتفكير في ملاءمتها للمحيط من حوله، ثم اختيار الأفعال الصحيحة والسلوكيات المناسبة وتجنب الأفعال الخاطئة غير المقبولة أو غير المناسبة لمعايير المجتمع.

٣. **الإلكستيميا:** يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه "سمة نفسية ذات خصائص وجدانية ومعرفية تتسم بصعوبة تحديد ووصف المشاعر والانفعالات لدى الفرد والآخرين، مع نمط معرفي يتسم بتوجه خارجي، وتتحدد الإلكستيميا من خلال الأبعاد التالية:

- **صعوبة تحديد المشاعر وتمييزها:** يعاني الفرد الإلكستيمي من الفشل في التمييز بين مشاعره وأحاسيسه الجسدية، فالوصف اللانهائي للأعراض الجسدية يرتبط بعدم القدرة على التمييز

بوضوح الأحاسيس الجسدية؛ فلهذه ميل للإبلاغ عن شكاوى جسدية بسبب ضعف قدراته الخيالية.

- **صعوبة وصف المشاعر للآخر:** يتسم الفرد الإلكتيمي بعدم القدرة على التعبير اللفظي للانفعالات ونقص الكفاءة الاجتماعية الوجدانية في التعامل مع الآخرين، فالعامل المحدد للإلكتيميا هو العلاقة بين الانفعال واللغة، حيث يعاني الفرد فيها من حبسة انفعالية ومحدودية في التعبير اللفظي.

- **محدودية الخيال (الهوامية):** نجد الفرد الإلكتيمي يعاني من محدودية الخيال بسبب ضعف قدرته على إدراك المثيرات والربط بينها، فقليلاً ما يحلم، كما أن محتويات أحلامه فقيرة وواقعية، وأحلام اليقظة كالهوامات لديه قليلة ويظهر لديه بصورة واضحة اضطراب في وتيرة الأحلام وسردها أو تذكرها.

- **التفكير الموجه خارجياً:** يشير إلى تركيز الفرد الإلكتيمي على الموقف بصورة كلية دون التفكير في العوامل المسببة للاستجابات الانفعالية المرتبطة بالخبرات الذاتية لديه، حيث يهتم بالجوانب المعرفية الخارجية للموقف دون النظر إلى مضمونه الوجداني.

٤. **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** يتبنى الباحث تعريف القانون الفيدرالي المعروف بقانون تنمية تعليم ذوي الإعاقات (IDEA) بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم "هؤلاء الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية الضرورية لفهم أو استخدام اللغة سواء أكانت المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في صعوبة القدرة على الاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، النطق، التهجي، العمليات الحسابية. وتتمثل في الصعوبات الإدراكية، التلف الدماغية، عسر القراءة، الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ، أو حبسة الكلام النمائية. ولا يتضمن هذا المصطلح مشكلات تعليمية ناتجة عن أي عجز حركي أو حسي أو اضطراب وجداني أو حرمان بيئي ثقافي (Individuals with disabilities education improvement act, 2014,)، وتتمثل عينة الدراسة الحالية في نوعين من صعوبات التعلم: (35).

- **صعوبات القراءة (Dyslexia):** عدم قدرة التلميذ متوسط أو مرتفع الذكاء على اكتساب مهارات القراءة بما يتناسب مع قدراته العقلية بسبب خلل وظيفي في معالجة الدماغ للغة، وتتمثل صعوبات القراءة في مشكلات التعرف على الصوت (الوعي الصوتي/ المعالجة الصوتية)، أو عدم القدرة على تكوين الكلمات من الحروف تلقائياً، أو مشكلات تراكيب الجمل (المعالجة النحوية)، أو صعوبات الفهم القرائي.

- **صعوبات الكتابة (Dysgraphia):** تلك الصعوبات التي تواجه التلاميذ في كتاباتهم اليدوية، والتي لا ترتبط بإعاقة أو تخلف عقلي، بل ترتبط بدرجة التحكم في عضلات اليد، أو الاستخدام الخاطئ لأدوات الكتابة، أو الكتابة الخاطئة للحروف والكلمات بالحذف أو الزيادة أو الاستبدال، أو الكتابة غير الواضحة، أو العجز عن بناء جمل مفيدة.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر الوظائف التنفيذية من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس المعرفي، ولا تظهر مساهمة هذا المفهوم في المجال العصبي فقط، ولكنها تظهر أيضاً في المجال المعرفي والمجال النفسي؛ وهو ما يفسر الاهتمام الواضح بهذا المفهوم في فترة وجيزة، هذا بالإضافة إلى ما أظهرته الدراسات المختلفة من وجود بعض الاضطرابات المعرفية ذات الأسس العصبية، ومن أكثرها شيوعاً صعوبات التعلم (عبد الحافظ، ٢٠١٦، ١٢).

يعد الدماغ الإنساني هو المحرك والمنظم للسلوك والمعرفة والتعلم، وأي خلل في هذا الجزء المهم يؤثر بشكل كبير في حياة الفرد وتفاعلاته وتعلمه وغيرها. والسلوك عادة هو نتاج عمليات أو مهارات تنفيذية تفاعلية نفسية عصبية يتم تنفيذها في الذاكرة العاملة، وبشكل أدق في المنطقة الجبهية في الدماغ، والتي تعد مسؤولة عن نجاح التحكم بالوظائف التنفيذية وجودتها (Stephen, 2021, 128).

وأشار (Laura, Paige, Elliot & Jessica, 2018, 65) إلى أن الوظائف التنفيذية هي أقوى الأمثلة على القوى المحركة والكامنة وراء السلوك التي تفسر العلاقة بين الدماغ والسلوك، حيث تكمن أهمية هذه الوظائف التنفيذية في إعطاء مؤشرات وتفسيرات للخلل الواضح في السلوك، وكذلك إعطاء مبررات حول الفشل في التعلم. ودلت نتائج الاختبارات المعرفية التي أجراها علماء علم النفس العصبي على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من مشكلات أكاديمية وسلوكية ناتجة عن تاريخ مرضي أو وراثي له علاقة بصعوبات التعلم أو إصابات الرأس أن لديهم مشكلة واضحة في الذاكرة والتنظيم وإتمام المهمات وترميز المعلومات. ويؤكد ذلك على وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم وعجز الوظائف التنفيذية والتي تكمن في خلل المهارات والمهام المختلفة سواء سلوكية أم تعليمية أم انفعالية.

ويعتبر مصطلح الوظائف التنفيذية حديث نسبياً في مجال علم النفس المعرفي التي ما زالت قيد البحث باعتبارها عمليات معرفية عليا تكمن في الضبط المعرفي (Cognitive Control) وتشمل الكف وإرجاء الاستجابة وتنظيم الاستراتيجيات وتغيير الاستجابات اللازمة للأداء الفعال وتحقيق الأهداف (Dencka, 2017, 12). ويعرف عبد القوي (٢٠١١، ٢٧٤) الوظائف التنفيذية بأنها مجموعة من القدرات المعرفية التي تنظم وتتحكم في إدارة السلوك، وأنها أساسية لأي سلوك موجه نحو تحقيق هدف ما، وتتضمن القدرة على المبادرة للقيام بالأفعال أو إيقافها، ومراقبة السلوك وتعديله عند الحاجة، وحل المشكلات، والذاكرة الاستباقية، والتخطيط للسلوك المستقبلي؛ وبذلك فهي تساعد على توقع نتائج السلوك والتوافق مع المواقف المتغيرة.

ويتفق (Chang, 2023, 45) مع التعريف السابق، حيث يرى أن الوظائف التنفيذية تتضمن التوقع والتنظيم الذاتي والمرونة العقلية وتحويل الانتباه، وحددها في ثلاث وظائف أساسية، هي: الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية والكف. والعمليات التنفيذية هي وظائف متميزة ولكنها مترابطة في نفس الوقت، حيث تعمل معاً بشكل متكامل لتساعد على التخطيط وتنظيم السلوك. وتمكن هذه الوظائف الفرد من الاندماج بنجاح في التكيف المرن للسلوك أثناء تأدية المهام، ولا يقتصر دورها على الجانب المعرفي، ولكنها تمتد لتشمل الجانب الاجتماعي والانفعالي.

وفي نفس الاتجاه عرف (Blakey & Carrol, 2020, 31) الوظائف التنفيذية بأنها عملية الإدراك العليا للمخ وتتضمن مجموعة من المهارات المعرفية عالية المستوى، التي تمثل أعلى مستويات القدرة المعرفية المحددة للأنشطة المرنة الموجهة نحو الأهداف باستخدام الذاكرة العاملة وتحويل الانتباه والسيطرة المعرفية التي تحدد السلوكيات الهادفة المطلوبة.

ويشير (Gilbert & Burgess, 2018, 110) إلى الوظائف التنفيذية على إنها مصطلح شامل يتضمن عمليات الرقابة العقلية المرتبطة بقشرة الفص الجبهي (PFC)، والتي تساعد الجوانب البدنية (Physical Aspect) والعمليات المعرفية (Cognitive Processes) وضبط النفس العاطفي (Emotional Self Control) على تحقيق السلوك الهادف والسيطرة على المواقف الجديدة.

ويشير (Sohlberg & Mateerm, 2021, 24) إلى دور قشرة الفص الجبهي المهم في الوظائف المعرفية العليا، فهي تمكن الفرد من أداء الأنشطة التي تتطلب قدرات عالية من التفكير

والتحدث والتذكر، إضافة إلى دورها في السيطرة على معالجة المعلومات، حيث أظهرت الدراسات الحديثة أن الأفراد الذين يستخدمون قشرة الفص الجبهي أدوا أداء أفضل من الذين لا يستخدمون هذه المنطقة من الدماغ عندما يتعلمون المعلومات الجديدة، علاوة على ذلك فإن المرضى الذين يعانون من تلف في قشرة الفص الجبهي يستخدمون استراتيجيات معرفية ضعيفة ويظهرون عدم الاتساق السلوكي.

وحدد (Gerard.; Peter; Steven & Lauren, 2024, 39) أبعاد المهارات أو الوظائف التنفيذية في تسعة أبعاد، هي:

- **الكبح/ الكبت (Inhibit):** تعبر عن القدرة على السيطرة والتحكم في السلوك ومقاومة السلوك غير التكيفي.
- **الرقابة الذاتية (Self-Monitor):** الوعي بتأثير السلوك في الفرد والآخرين، والقدرة على تقييم الذات وتحديد نقاط القوة والضعف بشكل واع، والمقدرة على تحمل مسؤولية السلوك.
- **الانتقال (Shift):** المقدرة على الانتقال بين مهام مختلفة ضمن الروتين اليومي، فالطفل الذي يعاني من عجز الوظائف التنفيذية يميل إلى التركيز على موضوع معين والتعثر في حل مشكلاته المختلفة.
- **الضبط الانفعالي (Emotional Control):** قدرة الطفل على تعديل الاستجابات العاطفية مقابل نوبات الغضب وتردد وتقلبات في المزاج وعدم فهم المشاعر.
- **إتمام المهمات (Task Completion):** لا يستطيع طلاب صعوبات التعلم وذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد إنهاء مهماتهم، ويتصف عملهم بالنقص وعدم الوضوح خاصة مع المهمة الطويلة.
- **المبادأة (Initiate):** يفتقر المصابون بعجز الوظائف التنفيذية إلى المبادرة والشروع في بدء المهمة، وعدم القدرة على تقديم أفكار منظمة وواضحة للبدء في مهارة معينة أو مهمة ما.
- **الذاكرة العاملة (Working Memory):** القدرة على استذكار وتوظيف المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، ويشير علماء النفس العصبي بأن المعلومات تفقد مسارها في الدماغ، فيظهر لدى الطفل ذاكرة ضحلة وانتباه قصير وترميز خاطئ للمعلومات.
- **التخطيط (Plan):** ترتبط هذه المهارة بالقدرة على توقع الأحداث المستقبلية للسلوك وتطوير خطوات مناسبة في وقت مبكر لتنفيذ مهمة أو نشاط. وينطوي التخطيط على التخيل وتطوير الأهداف للوصول بشكل منظم إلى سلوك هادف.
- **تنظيم المواد (Organization of Materials):** القدرة على تصنيف الأشياء المحسوسة وترتيبها من ألعاب وخزائن وحقائب وغيرها، والمحافظة على الأدوات وتنظيف مكان اللعب، والأطفال الذين يعانون بعجز الوظائف التنفيذية تتسم أفعالهم بالفوضى والعشوائية. ويخلص عبد الله (٢٠١٤، ٥٥) مهام الوظائف التنفيذية في أنها عمليات الضبط أو التنظيم الذاتي التي تنظم كل الأنشطة المعرفية والسلوكية والانفعالية، وعادة ما يتطلب واحدًا أو أكثر من ثلاثة أمور تتمثل في كفاية الاستجابة أو تأجيلها لوقت ملائم، وتخطيط الأفعال والاستجابات، وتصورات عقلية للمهمة المطلوبة التي تحتوي على المعالجة التي تتصل بالمثير ونقلها إلى الذاكرة.
- وتعتبر الوظائف التنفيذية من العمليات المعرفية المميزة عن العمليات الأخرى؛ لذا أشار الباحثون في المجال لعدد من الخصائص المميزة لها، وتتمثل في:

- تتطور الوظائف التنفيذية لفترة طويلة بدء من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ المبكر وإلى ما بعد مرحلة المراهقة؛ لذا فالوظائف التنفيذية متعددة المراحل ولا تقتصر على مرحلة عمرية واحدة فقط (Passler, Isaas & Hynd, 2005, 351).
- الوظائف التنفيذية عملية هرمية تتطور مهامها تدريجيًا وعلى نحو متسلسل، فالنظام الانتباهي أساس الوظائف التنفيذية يليها الكف المجالي وتأتي الوظائف التنفيذية الأخرى تبعًا (Romaine, 2009, 205).
- يأخذ النمو والتطور في الوظائف التنفيذية وقتًا أطول عن غيرها من المجالات الإدراكية والمعرفية الأخرى، إلا أن تصل إلى الذروة في النمو خلال مرحلة الطفولة المتأخرة (Welsh, 2013, 2).
- بالرغم من بطء النضج لقشرة الفص الجبهي، إلا أن بعض الوظائف التنفيذية تستمر في التطور، فممو الوظائف التنفيذية مماثل لتطور الفص الجبهي باعتباره المسؤول الأهم عن نمو الوظائف التنفيذية (Jurado & Rosselli, 2017, 215).
- لا تستخدم الوظيفة التنفيذية نفس منطقة الدماغ طوال فترة نموها، ولكنها تعتمد على مناطق مختلفة من الدماغ مع مرور الوقت؛ مما يشير إلى أن الوظيفة التنفيذية قد تعمل بشكل مختلف في فترات تنموية منفصلة (Moran & Gardner, 2018, 115).
- وعن تأثير الوظائف التنفيذية في التعلم، قام (Mariëtte, Dieter & Jacob, 2022) بدراسة طولية على (٥٥٢) طفل بهولندا من عمر (٢-١٢) عامًا للتنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال الوظائف التنفيذية، وذلك بهدف تعميم استراتيجيات مبكرة للحفاظ وإتمام المهمات والتنظيم (أبعاد الوظائف التنفيذية اللازمة للتعلم). وأسفرت أهم نتائج الدراسة عن بعض المؤشرات الواضحة التي تساعد على التنبؤ بوجود مشكلة في الوظائف التنفيذية في سن مبكرة، كذلك استخدام استراتيجيات لتنشيط الوظائف التنفيذية خاصة المرحلة الحرجة من عمر الطفل لتحسين المرونة (الدونة) الدماغية المسؤولة عن تغيير المسارات العصبية غير المناسبة إلى مسارات تنشيط الدماغ؛ فتقلل أثر عدم القدرة على التعلم أو ظهور صعوبات التعلم.
- ويؤثر ضعف الوظائف التنفيذية سلبًا على اللغة، حيث أشار كل من (Gioia; Guy & Kenworthy, 2021) إلى أن ضعف اللغة اللفظية في مرحلة الطفولة يعد مؤشرًا لضعف الوظائف التنفيذية للطفل وتأثيرها عليه لاحقًا، وبصاحب ذلك عدم القدرة على التعبير وفهم الكلمات نظرًا لضعف الوظائف التنفيذية ضمن بعد السلوك الظاهر المرتبط بزمان ومكان معينين، والذي يعمل على استقبال المثيرات وبرمجتها وترتيبها مع المستويات السابقة من أجل إخراج سلوك سوي مقبول. وركز (Pliszka, 2022, 32) على أهمية مرحلة الطفولة من عمر (٢-٦) سنوات وعلاقة ضعف الوظائف التنفيذية بصعوبات التعلم وعجز القدرة عن التعلم، والسبب يكمن في أن التشابكات العصبية والترابطات بين الأعصاب تتكون في هذه المرحلة العمرية، وينضج دورها في الذاكرة العاملة التي تقوم بترتيب الخبرات السابقة وربطها بالخبرات اللاحقة في حياة الطفل، وتقع الذاكرة العاملة في المنطقة الجبهية في الدماغ وهي المسؤولة بشكل كبير عن التعلم والإدراك والانتباه والذاكرة، وأي مشكلات في هذه المنطقة من الدماغ يؤثر بشكل كبير على تعلمه ونموه السوي. وأجمع علماء علم النفس العصبي والفسولوجي أن الخلل في هذه المنطقة هو المسؤول عن صعوبات التعلم وتشتت الانتباه والاضطرابات السلوكية.
- واتفقت نتائج دراسة (Lopez, Lincoln, Ozonoff & Lai, 2015) مع ما سبق في أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قصورًا واضحًا في القدرة على كفا الاستجابة، حيث اعتمدت الدراسة على اختبار (Stroop) لقياس القدرة على كفا الاستجابة وطبقت على (٦١) تلميذًا بالصفين

الثالث والرابع الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم، وطلب منهم تسمية الألوان المستخدمة في كتابة الكلمات المعروضة عليهم مع تجاهل الكلمة التي تعبر عن اسم اللون نفسه. وتتطلب هذه القدرة سرعة وكفاءة في تكامل المناطق التنفيذية، وربما يرجع هذا القصور في القدرة على كفا الاستجابة إلى عدم فعالية الدوائر الجبهية لديهم، وهذا يؤثر سلبيًا على العمليات التنفيذية عامة وليس فقط كفا الاستجابة.

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعف الذاكرة العاملة، ف لديهم مشكلات في تذكر الأشياء كأرقام الهاتف أو الاتجاهات المكانية أو تكرار أرقام بترتيب معكوس أو الحل الشفوي للمسائل الحسابية. ويظهر ضعف الذاكرة العاملة في عدم تذكر القواعد التي تحكم مهمة ما، فنجدهم لا يستطيعون تكرار المعلومات المعطاة لهم، كما يمكن عجز الذاكرة العاملة في ضعف القدرة على استمرار الأداء ومواصلة الانتباه، فالأطفال الذين يعانون من ضعف الذاكرة العاملة لا يستطيعون مواصلة النشاط في الوقت المناسب (Gioia & Barton, 2012, 280; Jeffries & Everatt, 2014, 198).

وتظهر أهمية الوظائف التنفيذية في مرحلة ما قبل المدرسة على أنها تساعد على تحسين بعض المهارات لدى الأطفال، حيث تضم الوظائف التنفيذية مهارات أساسية كالذاكرة العاملة والسيطرة المعرفية للاستجابة والتي تنمو في مرحلة الرياض، وتؤدي إلى العديد من التحسينات في قدرة الطفل على التعبير الفعال، فعلى سبيل المثال تساعد الذاكرة العاملة الأطفال على معالجة المعلومات، في حين يسمح التحكم المعرفي للأطفال بكفا الاستجابات التلقائية، وتشمل الوظائف التنفيذية التحكم في الأفكار والمشاعر والسلوكيات، وتلك المهارات وثيقة الصلة بخفض أعراض الإلكتيميا وتحسين قدرة الأطفال على الوصف والتعبير عن الانفعالات.

واستهدفت دراسة (Ozonoff & Schetter, 2017) تنمية الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٣٢) طالب وطالبة مقسمين على مجموعتين قوام كل مجموعة (١٦) طالب ملتحقين بالصفوف الخامس والسادس الابتدائي، وذلك من خلال تقييمها بعدد من الاختبارات كاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات، واختبار برج هانوي، واستبيان تقدير سلوكيات الوظائف التنفيذية (Behavior Rating Inventory of Executive Functions- BRIEF). وقد استهدفت اختبار أساليب التدخل كفا السلوك والمرونة والمبادأة والذاكرة العاملة والتخطيط في تحسين وتدريب الانتباه والتركيز، وقد أثبتت أساليب التدخل فاعليتها في تحسين ممارسة الوظائف التنفيذية لدى المجموعة التجريبية.

وتبين أن الوظائف التنفيذية تُبنى لعناصر الاستعداد للتعلم، حيث أدلت نتائج دراسات (Blaire & Razza, 2017; Beck, Schaefer, Pang, Carlson, 2021; Willoughby & Bryant, 2022) أن الوظائف التنفيذية المعرفية ارتبطت بالنجاح الأكاديمي، حيث ارتبطت في مرحلة ما قبل المدرسة مع التحصيل الدراسي، وتنبأت بالقدرات المبكرة في الرياضيات والقراءة في سن (٣-٥) سنوات والسلوكيات المتعلقة بالتعلم، في حين لم ترتبط الوظائف التنفيذية العاطفية بذلك، وبما أن الوظائف التنفيذية المعرفية مرتبطة بالقدرة الأكاديمية؛ ومن ثم فإن العجز في نظام الوظائف التنفيذية المعرفية مهم جدًا للتعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو ضعف الأداء الأكاديمي.

وعلاوة على ذلك وضع (Rolls, Hornak, Wade, McGrath, 2014) الإطار العصبي لدراسة الوظائف التنفيذية المعرفية والعاطفية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث وجدوا أن مناطق عصبية معينة ولكنها مترابطة بالمنطقة البطنية بقشرة الفص الجبهي والقشرة المدارية الجبهية مسؤولة عن التنظيم العاطفي للوظائف التنفيذية العاطفية، في حين أن قشرة الفص الجبهي

الظهراني الجانبي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظائف التنفيذية المعرفية. ولعل قصور الوظائف التنفيذية المعرفية والعاطفية يعد سبباً واضحاً في معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور في المشاعر والأحاسيس وصعوبات التواصل الانفعالي (الإلكسثيميا)، وهذا ما سنتناوله في المحور التالي.

ثانياً: الإلكسثيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تعد القدرة على التعبير عن المشاعر من القواعد الأساسية للنجاح في الحياة، حيث تلعب المشاعر دوراً مهماً في تسيير الحياة واتخاذ القرارات الشخصية، وعلى النقيض تماماً عدم القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات قد يكون عائقاً في اتخاذ القرارات الشخصية، وهذا من أكثر الخصائص المميزة والواضحة التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم. وتعتبر فئة صعوبات التعلم من أكثر وأهم الفئات انتشاراً في مجال التربية الخاصة، إذ تؤثر صعوبات التعلم على الجوانب الدافعية والانفعالية من شخصية المتعلم، والتي يظهر تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي، وما ينتج عنها العديد من المشكلات النفسية كعدم الثقة بالنفس وانخفاض الدافعية اللازم لإنجاز المهام الدراسية ومسيرة الزملاء في الدراسة سواء على الجانب التحصيلي أو الجانب الانفعالي (سليمان، ٢٠١٣، ٨١).

ويشير (العدل، ٢٠١٢، ٢١٥) إلى الخصائص التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم، والتي تتمثل في الشعور بالارتباك عند مواجهة مشاعر الآخرين، وكذلك القصور في التعبير عن المشاعر الخاصة بالإضافة إلى وجود مجموعة من الاضطرابات النفسية كالقلق والتوتر والإحباط الناتج عن القصور والعجز في المهارات الاجتماعية. وهذا ما يتفق مع خصائص الإلكسثيميا ومع ما توصلت إليه دراسة (متولي، ٢٠١٧) والتي أكدت أن الخصائص الأساسية للإلكسثيميا تشمل صعوبة التعبير اللفظي عن المشاعر، ومحدودية الخيال، وصعوبة فهم أحاسيس ومشاعر الآخرين.

وهذا القصور في الجانب الوجداني الانفعالي لذوي صعوبات التعلم وما يعانون منه من صعوبة القدرة على تحديد المشاعر ووصفها قد تجعله حاد الطباع، عنيف مع زملائه نتيجة ضعف قدرته على التواصل الانفعالي معهم؛ ومن ثم تتعاظم خطورة هذا الاضطراب الوجداني لديهم فيزداد الشك والغيرة والعناد تجاه الآخرين تارة، وتزداد المشاعر السلبية التي تؤدي إلى الهدم. وقد جعل ذلك اندماجهم في المجتمع قضية محفوفة بالمخاطر والمعوقات (جمعه ورمضان، ٢٠٢٣، ١٥٧).

وتعتبر الإلكسثيميا (Alexithymia) من الاضطرابات النفسية المستخدمة حديثاً بشكل نسبي، وترجع بدايات ظهور المصطلح إلى سبعينات القرن الماضي على يد العالم الأمريكي (Sefenio, 1972) وكان يطلقه على المرضى الذين لديهم أعراض نفسجسمية (سيكوسوماتية)، ويعانون من صعوبات في القدرة على وصف مشاعرهم تجاه المواقف التي تحتاج إلى ذلك، ثم أصبح يستخدم هذا المصطلح على هؤلاء الأفراد دون الرجوع لوجود أمراض سيكوسوماتية مصاحبة (Mellor, 2015, 198).

وتعددت التعريفات التي ذكرها الباحثون للإلكسثيميا وفقاً لتعدد وجهات نظرهم، فيعرفها (Berthoz, Perdereau, Nathalie & Maurice, 2007, 141) بأنها قصور في بعض المهارات الشخصية المرتبطة بالقدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية وتحمل الضغوط وعدم القدرة على فهم أو ضبط الذات. ويعرفها البحيري (٢٠٠٩، ١٢٢) على أنها سمة وجدانية تتمثل في قصور المشاعر والأحاسيس وصعوبات التعرف على المشاعر الذاتية والتمييز بينها، وكذلك صعوبة في التواصل الانفعالي وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر والأحاسيس للآخرين بسبب غياب الكلمات المناسبة لوصف تلك المشاعر، على الرغم من سلامة الجهاز الصوتي وعدم وجود أي مشكلات بحاسة السمع.

ويعرف (Eichorn, Brahler, Franz, Glaesmer, 2014, 2) الإلكسثيميا بأنها قصور في قدرة الفرد على تحديد ووصف المشاعر، وصعوبة التعرف على مشاعر الآخرين، بالإضافة إلى الخيال المحدود والتوجه المعرفي الخارج وانخفاض الوعي العاطفي.

ويتفق تعريف كل من (Parker, Austin, Hogan, Wood, L. & Bond, 2015, 34) للإلكسثيميا مع التعريف السابق بأنها صعوبة التعرف على المشاعر والتمييز بينها والأحاسيس الجسدية للإثارة العاطفية، وصعوبة وصف المشاعر للآخرين، وقصور في عمليات تخيلية وانخفاض القدرة على التعاطف، وصعوبات في تحديد تعبيرات الوجوه.

ويعرفها بدر (٢٠١٥، ٩) بأنها اضطراب يظهر قصوراً في عمليات التفكير والإدراك والمعالجة المعرفية والانفعالية للمشاعر والأحاسيس، وتتمثل في صعوبة التعبير عن المشاعر بالكلمات، وقصور في التواصل الوجداني مع الآخرين، وضعف ومحدودية الخيال، والتفكير المعرفي الانفعالي ذو التوجه الخارجي.

وتخالف نتائج دراسة (Davies, 2021) تعريف بدر (٢٠١٥) للإلكسثيميا، حيث تناولت الدراسة العلاقة بين الإلكسثيميا والإدراك الانفعالي لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. شملت عينة الدراسة (٩٦) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الإدراك الانفعالي (ERQ)، ومقياس الإلكسثيميا للتلاميذ (AQIC) وكلاهما من إعداد الباحثين. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الإدراك الانفعالي والإلكسثيميا.

من خلال العرض السابق للتعريفات نجد أن هناك من ينظر للإلكسثيميا على أنها سمة من سمات الشخصية التي يتصف بها الفرد باعتبارها أحد المكونات المعرفية الوجدانية، ومنهم من يرى أنها اضطراب يكمن في الجانب المعرفي الوجداني لشخصية الفرد. وتتفق التعريفات على أن الإلكسثيميا يتمثل في صعوبة الجانب المعرفي من نقص القدرة على التفكير والتخيل، وقصور الجانب الوجداني من نقص القدرة على التعبير عن المشاعر ووصفها وتحديدها.

ووفقاً للإحصائيات المرتبطة بشيوع اضطراب الإلكسثيميا في قطاعات مختلفة من المجتمع، وضع (Chen, Xu, You, Zhang, & Ling, 2017, 3) نسبة انتشار الإلكسثيميا بدرجة أكبر لدى العينات الإكلينيكية التي تعاني من مشكلات نفسية مقارنة بالعينات الممثلة للمجتمع السوي، حيث تزداد لدى أصحاب الشخصية النرجسية والحدية والاكثائية، كما ترتفع نسبتها لدى ذوي المشكلات السلوكية؛ وبهذا تعتبر الإلكسثيميا منبئاً عن مشاكل في العاطفة تنسم بعدم قدرة الفرد على التعاطف مع الآخرين وصعوبة في الوعي بالمشاعر.

وهذا ما أكدته دراسة جمعه ورمضان (٢٠٢٣)، والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الإلكسثيميا واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في اضطراب الإلكسثيميا. شملت عينة الدراسة (٩٨) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم من (١٠ - ١٣) سنة، وطبق عليهم مقياس الإلكسثيميا ومقياس العناد المتحدي (إعداد الباحثين). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين متغيري الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الإلكسثيميا لصالح الذكور.

النظريات المفسرة للإلكسثيميا:

- **نظرية التحليل النفسي:** أشار ماك دوجال (١٩٨٩) إلى وجود نوعين من الإلكسثيميا، يتمثل النوع الأول في الإلكسثيميا الأولية وترجع إلى أسباب عضوية وتنسم بالثبات النسبي، بينما يتمثل النوع الآخر في الإلكسثيميا الثانوية وترجع إلى أسباب نفسية، وتعتبر بمثابة ميكانيزم

دفاعي يستخدمه الفرد لحماية نفسه من الانفعالات الشديدة المرتبطة بالخبرات الصادمة خلال مرحلة الطفولة (Pirlot, 2015, 14).

- **نظرية التعلم الاجتماعي:** يرى أصحاب هذه النظرية أن الإلكتشيما سلوكًا يتعلمه الفرد من خلال تنشئته الاجتماعية، وقد ينتقل هذا السلوك من الآباء الذين يعانون من صعوبات في تنظيم مشاعرهم؛ ومن ثم يكونوا غير قادرين على تعليم أبنائهم فهم وتنظيم انفعالاتهم والتعبير عنها، فكلما زادت الإلكتشيما عند الآباء زادت معها صعوبة تفسير الأبناء لانفعالاتهم وعدم القدرة على وصف مشاعرهم وتحديدتها (صابر، ٢٠١٢، ٢٧٤).

- **نظرية الوعي الانفعالي:** يرى (Lane & Schwartz, 1997) مؤسس النظرية أن النمو المعرفي مرتبط بالنمو الوجداني لأن الإنسان يحتاج اللغة للتعبير عن حالته الانفعالية، وذلك لا بد أن يكون لديه كلمات عديدة ومختلفة لكي يستطيع التعبير عن مشاعره بسهولة، والأفراد ذوي الإلكتشيما يعانون من قصور في القدرات المعرفية التي تسمح لهم بترجمة تلك الأحاسيس والمشاعر إلى كلمات، فهم يملكون القليل من الكلمات لوصف انفعالاتهم، كما يأخذون وقتًا كبيرًا للوصول إلى هذه الكلمات (زين العابدين، ٢٠١٦، ٣٩).

- **نظرية الأساس النيوربيولوجي:** يعزو البعض من أنصار هذه النظرية سبب الإلكتشيما إلى حدوث خلل في الشق الأيمن من المخ، ويروا أن النصف الأيسر من المخ يرتبط بمعالجة العمليات اللفظية، بينما يختص الجزء الأيمن بالخيال والمشاعر ومعالجة العمليات غير اللفظية؛ ومن ثم أي تلف في النصف الأيمن من المخ قد يتسبب في أعراض صعوبة التعبير عن المشاعر (الرفاعي، ٢٠١٧، ٨٢).

خصائص ذوي الإلكتشيما:

يتصف الأفراد ذوو الإلكتشيما بمجموعة من الخصائص، فهؤلاء الأفراد لا يمتلكون القدرة على تحديد لمشاعر والتمييز بينها من حزن أو فرح ... الخ، كما أنهم يجدون صعوبة في وصف مشاعرهم حيث أنهم لا يستطيعون التعبير عنها لفظيًا، بالإضافة إلى افتقارهم القدرة على التحليل، حيث يعانون من خلل في العمليات التصورية وعجز في الخيال الوجداني المرتبط بالذكريات والصور، ويرتبط تفكيرهم بالعالم المادي الخارجي ويكونون ذوو تفكير تقليدي (Taylor, 2007, 36).

ويتسم هؤلاء الأفراد بمحدودية التفكير والتصرف والجفاء واللاحيوية، وبالرغم من تمتعهم بالذكاء وتحقيق نجاحات مهنية في أعمالهم، إلا أنهم على علاقة فقيرة بحياتهم الداخلية، كما أنهم قليلي التعاطف والتعلق بمن حولهم، كما يتصفون بعدم الرغبة في تقديم أفكار جديدة أمام الآخرين، ولديهم صعوبة في كتابة الكلمات الدالة على مشاعرهم، فهم غير مبتكرين أو مبدعين، وليس لديهم روح الدعابة (Granck, Vanheule, Sdesmet & Slagers, 2020, 177).

ويشير (Nicolo, Semerari, Lysaker, Dimaggio & Conti, 2021, 41) إلى أن الأفراد ذوي الإلكتشيما وذويهم خاصة الأمهات لديهم الكثير من المشكلات الاجتماعية المتمثلة في ضعف القدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين وصعوبة التواصل معهم، فالعلاقات الشخصية لديهم تتسم بالبرود والفتور والتجنب، بالإضافة إلى بعض الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق المرضي ويرجع ذلك إلى القصور في الجانب الانفعالي، الذي يعد أحد وأهم الجوانب الأساسية في الشخصية واللازمة للتعامل مع الضغوط والتحديات.

واتفقت نتائج دراسة (Bagian, Dortaj & Amini, 2020) مع ما سبق، والتي هدفت إلى المقارنة بين أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الإلكتشيما. تضمنت عينة الدراسة من (١٠٠) أمًا لتلاميذ تتراوح أعمارهم من (٩ - ١٥) سنة، وتم التكافؤ بين المجموعتين في

العمر الزمني ومستوى التعليم، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في الإلكتشميا لصالح أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت هؤلاء الأمهات مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب بسبب شعورهن بلوم الذات والتوقعات غير الواقعية لديهن، وعدم قدرتهن على تحديد ووصف المشاعر يرجع إلى ضعف القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة وفقر الوعي الانفعالي.

وفي نفس السياق هدفت دراسة (Abbasi, 2017) إلى الكشف عن الإلكتشميا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى الإجهاد لدى آبائهم. تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم وآبائهم. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس تورنتو لقياس الإلكتشميا (TAS- 20)، ومقياس الإجهاد المدرك (PSS) من قبل الوالدين. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات مرتفعة من الإلكتشميا، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإلكتشميا والإجهاد من قبل الوالدين.

وهدف دراسة (Abbasi, Bagyan, Dehghan, 2024) إلى تحديد دور الإلكتشميا في التنبؤ بالسلوكيات الخطرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتضمنت عينة الدراسة (٨٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم والذين تم اختيارهم عشوائياً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تورنتو للإلكتشميا ومقياس السلوكيات مرتفعة الخطورة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين السلوكيات مرتفعة الخطورة وصعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر والتفكير ذو التوجه الخارجي والتشتت وتشوه الذاكرة والتخبط وعدم القدرة على تذكر الأسماء، كما كشفت عن دور الإلكتشميا في التنبؤ بالسلوكيات الخطرة بنسبة (٣٢%) من إجمالي التباين للسلوكيات مرتفعة الخطورة لدى عينة الدراسة.

ويتضح مما سبق معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجود قصور وصعوبة في الجوانب الانفعالية، حيث ترتبط الإلكتشميا بالصعوبات الأكاديمية أو النمائية لديهم، وهذا ما أوضحته الدراسات السابقة (Abbasi, 2017; Bagian, Dortaj & Amini, Davies, 2021; Nicolò, et al., 2021; Granck, et al., 2020; Abbasi, Bagyan, Dehghan, 2024)، كذا معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور في تنفيذ الوظائف التنفيذية كما دلت عليه نتائج الدراسات والأبحاث السابقة (Gioia & Barton, 2012; Lopez, Lincoln, Ozonoff & Lai, 2015; Pliszka, 2022; Mariëtte, Dieter & Jacob, 2022). وطبقاً لوجوب مساعدة فئات التربية الخاصة، ومنها صعوبات التعلم الأكثر اتساعاً وانتشاراً بين فئات أصحاب الهمم وتقديم أفضل الخدمات للاستفادة القصوى من قدراتهم وإمكاناتهم، وجب على الباحثين انتقاء أنسب البرامج الإرشادية والعلاجية للتخلص من نقاط الضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما سيتم تناوله في المحور التالي.

ثالثاً: دور نظرية العقل والتدخلات الإرشادية مع ذوي صعوبات التعلم:

تعد نظرية العقل واحدة من القدرات الأساسية التي تميز تصرفات الإنسان عن غيره، ويفضل نظرية العقل يكون الإنسان قادراً على إظهار الحالات الذهنية بشكل كامل كالاقتادات والرغبات والنوايا والعواطف والتخيل، فتصرفات الإنسان ما هي إلا نواتج الحالات الذهنية التي يمر بها. وقد أشار (Cross, 2017, 91) أن امتلاكنا لنظرية العقل هو أن نكون قادرين على عزو الحالات العقلية للآخرين وفهم الأسباب وراء السلوكيات التي يقومون بها، فلا يستطيع أي إنسان أن يستغني عن هذه القدرات وهنا يأتي دور العقل في تنميتها والحاجة إلى تطويرها وتحسينها.

وأول من أطلق مصطلح نظرية العقل (ToM) هما العالمان (Premack & Woodruff, 1978)، حيث أوضحا أن الفرد يمتلك نظرية العقل إذا عزا أحوالاً ذهنية لنفسه

وللآخرين، وهذه الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر. ويشير علي (٢٠١٧، ٧٦) لنظرية العقل بأنها قدرات معرفية معينة تمكن الأفراد من معرفة أن الآخرين بما فيهم أنفسهم يمتلكون حالات عقلية قد تكون مختلفة عما يملكونه هم، وهذه الحالات العقلية تتضمن الاعتقادات والرغبات والنوايا وترتبط بالعالم الواقعي والفعل الإنساني وتساعدهم على توضيح السلوك والتنبؤ به.

ويعرفها (Astington, 2008, 67) بأنها قدرة الفرد على إدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفكار والتصورات العقلية لتفسير ما يحدث في محيطهم، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات. وفي نفس السياق يعرف حماد (٢٠٢١، ٦٠٤-٦٠٦) نظرية العقل بأنها قدرة الفرد على فهم واستنتاج أفعال وسلوكيات الآخرين والتجواب معهم، واستخدام تلك المعلومات لتحليل وتفسير ما يقولونه، بحيث يصبح قادراً على حل المشكلات التي تواجهه في الحياة الاجتماعية من خلال أفكار الآخرين.

ويوضح (Candida, 2015, 504- 506) تحاول نظرية العقل تفسير كيف يكون الإنسان قادراً على إظهار الحالات الذهنية بشكل كامل كالاقتقادات والرغبات والنوايا والعواطف، وذلك لأن تصرفات الإنسان ما هي إلا نتاج الظروف والتصورات الذهنية التي يمر بها. وتتمثل مهام نظرية العقل في الوظائف التالية:

- التعرف على تمييز المشاعر (An Emotion Recognition): تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ الحالات الانفعالية للأفراد، حيث يُطلب من التلميذ تمييز تعبيرات الوجه المختلفة مثل: وجه سعيد، وجه حزين، وجه غاضب، وجه خائف.

- تمييز مظهر الشيء (Light of Sight Task): تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الناس قد يرون الشيء الواحد بصور أو بمنظر مختلفة حسب وضعه.

- استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة (An interference of Emotion): تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على التعرف على مشاعر الشخص (إذا ما كان سعيداً أو حزياً) في ضوء تحقيق ما يرغبه أو يتمناه.

- استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم (An interference of Perception Based-Belief): تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على فهم أن الرؤية تؤدي إلى المعرفة، أي يتعلم الفرد الأشياء التي لديه خبرة سابقة بها.

- استنتاج السلوكيات المبنية على الفعل (An interference of Perception Based-Action): تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على فهم أن الرؤية تؤدي إلى الفعل، ويسمى الاعتقاد بالحقيقة، حيث يسعى الفرد إلى الفعل أو اكتساب السلوك بناء على معرفته السابقة بمكانه.

- الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى (First-Order False Belief Task): تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على استنتاج الفكرة أو المعتقد في إطار سياق يحدث فيه تغيير غير متوقع في وضع الشيء.

- استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة (An interference of Feeling Based-Facts): تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على فهم أن الأحداث التي تخالف المعتقدات يمكن أن تسبب في حدوث المشاعر، فقد يسعد الفرد بسبب حصوله على ما يريد أي أن المشاعر تعتمد على المعتقدات التي قد تتعارض في بعض الأحيان.

- التعارض بين الرسالة والرغبة (Message Desire Discrepant Task): تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على استنتاج معتقدات الآخرين بناء على تفسير وفهم العبارات التي تعبر عن رغباتهم.

- **الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية (Second-Order False Belief Task):** تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على فهم أن الآخرين قد تكون لديهم تصورات خاطئة، أو أن لديهم أفكار مختلفة حول نفس الشيء، ويقصد بخطأ الدرجة الثانية أن الاعتقاد الخاطئ يكون لدى الفرد المشاهد الآخر.

- **التمييز بين الأحداث والتصورات الذهنية (The Mental Physical Distinction):** تقيس هذه المهمة قدرة التلميذ على التمييز بين الخبرة المادية (الحقيقة) والخبرة العقلية (التصور والخيال).

ويعزو (Baron & Cohen, 2007, 214) مهام نظرية العقل إلى أن العقل يتكون من جملة من المعتقدات والرغبات والعواطف والنوايا، ونظرية العقل هي القدرة على عزو هذه الأوضاع الذهنية للذات أو للآخرين بغية التعرف والفهم أو التنبؤ بالسلوك، ويضم هذا تمييزاً في تفسير السلوك بين الواقع والعمليات التي تُجرى بالعقل، فالأفراد الذين يعانون من تلقاً بالدماع كصعوبات التعلم أو ذوي الاضطرابات النمائية يكونون أقل قدرة على قراءة العقل مقارنة بأقرانهم العاديين.

واتفق كل من قطامي (٢٠١٥، ٣٢) وعلي (٢٠١٧، ٩١) أن نظرية العقل هي الكيفية التي يتعامل بها الأطفال مع أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين، كما أنها قدرات معرفية معينة تمكن الأطفال من معرفة أن الآخرين بما فيهم أنفسهم يمتلكون حالات عقلية قد تكون مختلفة عما يملكونه هم، وهذه الحالات العقلية تتضمن الاعتقادات والرغبات من فهم وإدراك وتنبؤ واستنتاج وتقدير الحالات العقلية، وترتبط بالعمل الواقعي والفعل الإنساني وتساعدهم على توضيح السلوك والتنبؤ به. وقدمت دراسة (Gever, Manger & Boer, 2016) برنامج معرفي سلوكي اجتماعي لنمو نظرية العقل لدى عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، وكان من ضمن المهام التي تم التدريب عليها مهمة التعرف على انفعالات الآخرين، وقد تضمنت عينة الدراسة (١٨) طفلاً في الفترة العمرية من (٨- ١١) سنة وكانت مدة البرنامج (٢١) أسبوع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تقدم ملحوظ في مهام التمييز الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية؛ بما يدل على عدم فعالية هذا البرنامج في تنمية القدرة على تمييز الانفعالات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية.

وتخالف نتائج دراسة الكناني (٢٠٢٣) نتائج الدراسة السابقة، حيث هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العقل في تنمية التمييز الانفعالي لدى الأطفال القابلين للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً وطفلة بين (٤- ٧) سنوات بمركز المنار بمحافظة إربد، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية (٨) أطفال وضابطة (٨) أطفال. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التمييز الانفعالي وبرنامج الدراسة القائم على نظرية العقل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التمييز الانفعالي لصالح التطبيق البعدي، وأيضاً وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التمييز الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

ويرى الجوالدة والإمام (٢٠٢٠، ٦٨- ٧٠) ظهور قدرات نظرية العقل بشكل جلي بعد سن الرابعة، ويجد آخرون أن سن الثانية والنصف هو العمر الذي يكون فيه الأطفال قادرين على التمييز ومعرفة الرغبات، ويستعرض (Gponik, 2013) (في نفس المرجع السابق، ١٧٦) مراحل نمو نظرية العقل لدى الطفل:

- **من سن عامين إلى ثلاث سنوات:** يميز الأطفال بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، فهم يميزون بين الأرنب الحقيقي والأرنب المتخيل.

- في سن ثلاثة سنوات: يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى، ويدركون أن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.
 - في سن أربع سنوات: يدرك الطفل وجود معتقدات لدى الآخرين، كما يدرك اختلاف المعتقدات عن الواقع.
 - في سن خمس سنوات: يميز الطفل بين المعلومات التي تُنسى بسرعة وبين المعلومات التي تُحتفظ لفترة طويلة.
 - في سن ست إلى سبع سنوات: يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى.
 - من سن (٩-١١) سنة: يطور الطفل القدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان التي يظهرها شخص آخر.
- وحدد حماد (٢٠٢١، ٦٣١) مكونات نظرية العقل في ثلاثة جوانب أساسية، هي:
- أ. التمثيلات المعرفية (Mental Representations): ترتبط بمفاهيم تشبه القوانين أو القواعد العامة، وهي غير مستمرة وتظهر على شكل أفكار أو معتقدات ومفاهيم دلالية.
 - ب. المعتقد الخاطئ (False Belief): يرتبط بالقدرة على أخذ معرفة الآخر، وتوقع أن الآخر الذي نتعامل معه لديه بعض المعلومات والاعتقادات حتى وإن كانت مناقضة.
 - ج. المظهر الحقيقي (Appearance- Reality): وهو قدرة الفرد على معرفة حقيقة الشيء، حتى وإن عرض عليه بمظهر مختلف.
- وفي دراسة قام بها (Kravetz, Katz, Alfa, Stacy & Yehoshua, 2023) لفحص العلاقة بين مهام نظرية العقل وجودة الحياة لدى الأفراد البالغين ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت العينة من (٧٥) فرداً من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمر زمني (٣٣) عاماً ونسبة ذكاء (٩٠-١٠٠) درجة، وأبرزت النتائج عدم وجود علاقة بين تطور العقل وجودة الحياة، ووجود علاقة دالة إحصائية بين مهام نظرية العقل وبعض المتغيرات الديموغرافية، كما بينت النتائج أن عينة الدراسة لم يناقضوا أنفسهم بالاستجابة على العبارات المتناقضة بمقاييس الدراسة؛ مما يدل على نضوج نظرية العقل لديهم، ووجود علاقة طردية بين نظرية العقل والاستعدادات البيئية والاجتماعية، وكذا وجود علاقة طردية بين نظرية العقل والقدرات اللغوية.
- ويعد العتوم والجراح وعبد الناصر وبشارة (٢٠٢١، ١٢١-١٢٢) استخدامات نظرية العقل، والتي تتمثل فيما يلي:
- **إضفاء معنى على السلوك الاجتماعي:** حيث تعد قراءة العقل أسهل طريقة لفهم الآخرين، إذ يقوم الشخص بعزو الحالات العقلية للآخرين وتقديم صياغة لتفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك التالي.
 - **إضفاء معنى على التواصل:** يقصد به فهم رموز الحديث كالتحكم والسخرية والدعابة، فقد لا ينوي المتحدث أن يؤخذ كلامه بشكل حرفي، وعلى المستمع أن يذهب لأبعد حد ويفترض الحالة العقلية للمتحدث.
 - **القدرة على قراءة العقل:** والتي تمنح الفرد القدرة على استنتاج كيفية تفسير الأشخاص للأحداث واستنتاج الأفعال، فطفل الثلاث سنوات يستطيع فهم انفعال شخص آخر، وعند خمس سنوات يمكنه فهم الانفعالات التي تتولد من معتقدات الآخرين.
 - **الوعي بالذات أو التأمل الذاتي:** فالطفل يستطيع نسب الحالات العقلية الخاصة بالآخرين لذاته، ويمكنه بعد ذلك التأمل والتفكير في حالاته العقلية الخاصة به، فطفل الأربع سنوات ينجح في

تميز وإدراك أسباب سلوكياته، ويستطيع أن يكرر التدريب على الحلول المحتملة للمشكلات في عقله قبل تطبيقها في الواقع.

وفي هذا السياق قام بدراسة (Jespen & Thaden, 2012) هدفت إلى وضع برنامج تربوي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية. تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبًا وطالبة، وتراوحت أعمارهم من (١٤ - ١٦) عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٢٣) طالبًا. وطبق عليهم برنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تركز على تحديد الخطوات المطلوبة للمهمة، واستخدم الباحثان فنيات تسلسل المهارة والمعالجة المكانية البصرية ومعالجة المعلومات، واستراتيجيات حل المشكلات والتخطيط والتفكير. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن في العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه واللغة وتنظيم المعلومات بطرق محددة من خلال إثارة الحواس وتركيز الانتباه والترميز والتخزين والربط والتنظيم، وقد أدى ذلك إلى تحسن الوظائف التنفيذية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقام (Rodman, 2019) بإجراء مقارنة بين مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في زيادة الحصيلة اللغوية لديهم، وتراوحت أعمار العينة من (٨ - ١١) سنة، طبق عليهم مقياس مولين للتعليم المبكر (Mullen Scales of Early Learning) وهو مقياس يُستخدم لقياس اللغة التعبيرية والاستقبالية والإدراك البصري، ومقياس وكسلر للذكاء، ومقياس (ADOS) لتقييم اللعب، بالإضافة إلى برنامج تدريبي مركز (Private Training Response- PTR) بهدف زيادة الكلمات الوظيفية من خلال تعزيز المحاولات اللفظية، واستخدام التعزيز المباشر للهدف. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اختبار (ADOS) للعب والألعاب الحركية مقارنة بأقرانهم العاديين، ولوحظ تحسن القدرة اللغوية لدى تلاميذ المجموعتين ولكن بنسب متفاوتة بفعل البرنامج التدريبي (PTR).

وهدف دراسة يوسف (٢٠٢٣) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية لخفض اضطراب الإلكستيميا لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وشملت عينة الدراسة (٢٤) تلميذًا بالصف السادس الابتدائي منهم (١١) طالب و(١٣) طالبة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية- الانفعالية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي صعوبات التعلم الاجتماعية- الانفعالية ومقياس الإلكستيميا من إعداد الباحث بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، واختبار القدرات العقلية للمستوى (٩ - ١١) عامًا من إعداد عبد الفتاح (٢٠٠٧). وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في خفض الإلكستيميا لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وسعت دراسة غنيم (٢٠١٧) إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الإلكستيميا لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق معالجة جوانب القصور لهؤلاء التلاميذ. تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم طبق عليهم أدوات اختبار الذكاء (إعداد: سري، ١٩٨٨)، ومقياس الإلكستيميا للأطفال والبرنامج الإرشادي لخفض الإلكستيميا (إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية على مقياس الإلكستيميا لصالح القياس البعدي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإلكستيميا.

فروض البحث:

- بناءً على ما سبق الإشارة إليه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:
١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوظائف التنفيذية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
 ٢. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية لصالح القياس البعدي.
 ٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتبقي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية.
 ٤. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإكسثيميا في القياس البعدي لصالح (في اتجاه التحسن) المجموعة التجريبية.
 ٥. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الإكسثيميا لصالح (في اتجاه التحسن) القياس البعدي.
 ٦. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتبقي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الإكسثيميا.
 ٧. يوجد تأثير دال للبرنامج التدريبي في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض الإكسثيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث:

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات شبه التجريبية تصميم مجموعتين متكافئتين (تجريبية-ضابطة) للكشف عن أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل) على متغيرين تابعين (الوظائف التنفيذية-الإكسثيميا) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أولاً: المحددين الزماني والمكاني: تم تنفيذ الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة) والبالغ عددهم (٥١) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثالث والرابع والخامس بالحلقة الأولى والملتحقين بمدارس التعليم الحكومي بإمارة أبو ظبي، والمصنفين من قبل وزارة التربية والتعليم على منصة المنهل التعليمية من خلال بطارية التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية المعتمدة من قبل الوزارة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من بداية يناير إلى نهاية مارس للعام الدراسي ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥م.

ثانياً: عينة البحث: قام الباحث بمجموعة من الإجراءات لانتقاء عينة الدراسة، وكانت على النحو التالي:

- ١) الاطلاع على ملفات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال منصة المنهل التعليمية من تقارير الفحص الطبي ونتائج الاختبارات التشخيصية بالتعليم الحكومي، واختبارات الذكاء المعتمدة بمؤسسة زايد العليا لأصحاب الهمم، على أن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩ - ١١) عاماً، بمتوسط عمري (١٠.٠٥) عاماً وانحراف معياري قدره (٠.٧٥٥)، حيث تم الحصول على الموافقات اللازمة من قبل وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية.
- ٢) حدد الباحث (٥٤) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، والذين يتوافر فيهم الشرطان التاليان:
- التحقق من القدرات العقلية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن (Raven) تقنين وتعريب (حسن، ٢٠١٤)، حيث بلغت درجة الذكاء لديهم $90 \leq 100$ درجة بدرجات مئينية تتراوح بين (٥٠ - ٧٥) درجة.

- التأكد من معاناة التلاميذ من صعوبات التعلم من خلال محكي التباعد (التناقض بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي) والاستبعاد (عدم وجود أي إعاقة حسية أو انفعالية أو حرمان ثقافي بيئي لديهم)، وذلك من خلال درجاتهم (٤١ - ٦٠) درجة بكيفية صعوبات تعلم متوسطة على بطاريات التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (LDDRS) إعداد (الزيات، ٢٠١٨).

- حصول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الأرباعي الأدنى على مقياس الوظائف التنفيذية، وكذلك الأرباعي الأعلى على مقياس الإلكستيميا والملتحقين بمدارس التعليم الحكومي بإمارة أبو ظبي. وبلغ قوام العينة النهائي (٥١) تلميذاً بواقع (٢٨) تلميذاً - ٢٣ تلميذة) بعد انسحاب وتغيب (٣) تلاميذ على مدار أكثر من جلستين.

(٣) قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (٢٧) تلميذاً وتلميذة وضابطة (٢٤) تلميذاً وتلميذة. وفيما يلي وصف مجموعتي الدراسة:

جدول (١): عيني (مجموعتي) الدراسة

المجموعة الضابطة					المجموعة التجريبية					المدرسة
الصف			الجنس		الصف			الجنس		
خامس	رابع	ثالث	أنثى	ذكر	خامس	رابع	ثالث	أنثى	ذكر	
١	١	٢	٢	٢	١	٢	٢	٣	٢	مجمع زايد
٠	١	١	١	١	١	١	٢	١	٣	المزدلفة
١	١	٢	١	٣	١	١	٣	٣	٢	الرياض
١	٢	٢	٣	٢	١	١	١	٢	١	الأصالة
١	٢	٢	٢	٣	٠	٢	٣	٢	٣	التعاون
١	١	٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	٣	الزلاقة
٥	٨	١١	١١	١٣	٥	٩	١٣	١٣	١٤	المجموع

(٤) تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبي على التلاميذ من حيث العمر العقلي، ومقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، والوظائف التنفيذية، والإلكستيميا.

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة على متغيرات التكافؤ

المتغير	المجموعة	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
العمر العقلي	تجريبية	٢٦	٨.٧٧	٠.٧١	١.٢٨٩	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٩.٠٤	٠.٧٩		
مقاييس التقدير التشخيصية	تجريبية	٢٦	٥٣.٩٢	٠.٤٩٦	٠.٠٥٩	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٥٣.٨٨	٠.٥٤٦		
الوظائف التنفيذية	تجريبية	٢٦	٣٦.٢٠	٢.١٢١	٢.٣٠١	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٣٤.٦٢	٢.٧٤٣		
الإلكستيميا	تجريبية	٢٦	٣١.٢٤	٢.٥٠٥	٠.٢٦٨	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٢٩.٤٢	٢.٨٧٣		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر العقلي ومقياس الفرق بالذات، وبطارية التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، ومقياس الوظائف التنفيذية، ومقياس الإلكستيميا، حيث جاءت قيم اختبار "ت" غير دالة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

(١) مقياس الوظائف التنفيذية (إعداد الباحث) ملحق (٢):

يتكون المقياس في صورته الأولى من (٣٨) مفردة، مقسمين على سبعة أبعاد فرعية، وذلك بعد إطلاع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة، ومنها: (Bishop, 2003; DeBonis, 2008; Hall, 2008; Chan, et al., 2009; Barkley, 2011; Gioia & Barton, 2012; Hill, 2013; Bennetto, Pennington, Rogers, 2016; Copeland, 2017; LeMonda, Holtzer, Goldman, 2020; Ozonoff, South & Provencal., 2021; Rakic, Chafee & Friedman, 2023; Kenworthy, et al., 2025; Kleinhans, Akshoomoff & Delis, 2025).

وتم التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

أ. **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس على (١٠) أساتذة من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة، وبناءً على توجيهاتهم قام الباحث بإعادة صياغة بعض المفردات. وتم انتقاء المفردات التي تجاوزت نسبة الاتفاق عليها (٨٠%)، وتم حذف (٣) مفردات بعد حساب معاملات الاتفاق (مراد، ٢٠٠٠، ٥٩).

ب. **صدق المحك:** تم حساب الارتباط بين درجات عينة التقنين (ن = ٤٤) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بمدارس (الأجيال- الإبداع- المنارة الخاصة) بمدينة شخبوط والشامخة بإمارة أبو ظبي والملتحقين بالصفين الرابع والخامس الابتدائي بالحلقة الأولى على مقياس البحث الحالي (أبعاد ودرجة كلية) ومقياس الوظائف التنفيذية (إعداد: الشخص وبدوي، ٢٠٢٣)، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العينة على أبعاد المقياس الحالي ومقياس المحك من (٠.٧٥١ - ٠.٨٦٧).

ثانياً: **الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الوظائف التنفيذية، وذلك بتطبيقه على عينة التقنين من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس الوظائف التنفيذية

البعد / معاملات الارتباط	١	٩	١٥	٢٣	٢٩
الانتباه المستمر	٠.٦٣٢	٠.٧٢٦	٠.٦١٩	٠.٥٨١	٠.٦٣١
معامل الارتباط					
كف الاستجابة	٢	١٠	١٦	٢٤	٣٠
معامل الارتباط	٠.٥٩٤	٠.٦١٤	٠.٧٣٢	٠.٦٩١	٠.٦٦٤
الذاكرة العاملة	٣	١١	١٧	٢٥	٣٢
معامل الارتباط	٠.٧٣٣	٠.٦٢٧	٠.٥٨٤	٠.٦٠٢	٠.٦٨٠
المبادأة	٤	١٢	١٨	٢٦	٣٣
معامل الارتباط	٠.٦٧٣	٠.٥٧٣	٠.٣٢٧	٠.٥٨٩	٠.٥٦٧
التخطيط	٥	٦	١٩	٢٧	٣٤
معامل الارتباط	٠.٥٧٦	٠.٦٥٩	٠.٦٤٧	٠.٦٣٩	٠.٦١١
المرونة المعرفية	٧	١٣	٢٠	٢٨	٣٥
معامل الارتباط	٠.٧١٥	٠.٧٣٤	٠.٦٧٧	٠.٢٨٤	٠.٧١٠
مراقبة الذات	٨	١٤	٢١	٢٢	٣٦
معامل الارتباط	٠.٥٤٨	٠.٦٠٥	٠.٥٦٧	٠.٦٣٨	٠.٦٦٥

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة والبعد التي تنتمي إليه قوية؛ مما يدل على ملائمة وانتماء كل مفردة للبعد الخاص بها، عدا المفردات (١٨، ٢٨، ٣١). والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية

البعد	معامل الارتباط
الانتباه المستمر	٠.٧٣٢**
كف الاستجابة	٠.٨٢١**
الذاكرة العاملة	٠.٧٥٥**
المبادأة	٠.٧١٤**
التخطيط	٠.٦٨٤**
المرونة المعرفية	٠.٨١٠**
مراقبة الذات	٠.٧٥٩**

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة قوية من الاتساق الداخلي.

ثالثاً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ وباستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة التقنين، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٥): معاملات ثبات مقياس الوظائف التنفيذية

البعد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
الانتباه المستمر	٠.٦٣٧	٠.٦١٣	٠.٠١
كف الاستجابة	٠.٦٢٥	٠.٥٩١	٠.٠١
الذاكرة العاملة	٠.٦٠٥	٠.٥٦٨	٠.٠١
المبادأة	٠.٦٣٣	٠.٦٠٧	٠.٠١
التخطيط	٠.٥٤٨	٠.٥١٠	٠.٠١
المرونة المعرفية	٠.٦١٨	٠.٥٨٩	٠.٠١
مراقبة الذات	٠.٦٠٦	٠.٥٦٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٥٦٩	٠.٥٢٧	٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أن مقياس الوظائف التنفيذية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

(٢) مقياس الإكسثيميا (إعداد الباحث) ملحق (٣):

يتكون المقياس في صورته الأولى من (٢٦) مفردة، حيث اطلع الباحث على بعض الدراسات والأبحاث السابقة والمقاييس النفسية مثل (Bagby, Parker & Taylor, 2004؛ Taylor, 2007؛ Berthoz, et al., 2007؛ البحيري، ٢٠٠٩؛ صابر، ٢٠١٢؛ Chen, et al., 2017؛ Mellor, 2015؛ Pirlot, 2015؛ بدر، ٢٠١٥؛ غنيم، ٢٠١٧؛ Abbasi, 2017؛ Granck, et al., 2020؛ جمعه ورمضان، ٢٠٢٣؛ Parker, et al., 2015؛ Nicolo, et al., 2021؛ يوسف، ٢٠٢٣). ويتضمن المقياس أربعة أبعاد: صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر للآخر، محدودية الخيال، التفكير الموجه خارجياً، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

أ. الصدق الظاهري: بعد عرض المقياس على السادة الأساتذة المحكمين، تم انتقاء المفردات بعد حذف (٣) مفردات بناء على حساب معاملات الاتفاق.

ب. **صدق المحك:** تم حساب الارتباط بين درجات عينة التقنيين على مقياس الباحث ومقياس تورنتو للإكسثيميا (TAS- 20) الذي أعده (Bagby, Parker & Taylor, 2004)، والمكون من (٢٠) مفردة موزعين على ثلاثة أبعاد (صعوبة تحديد المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر، والتفكير الموجه خارجياً)، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العينة على أبعاد المقياس الحالي ومقياس المحك من (٠.٦٣٨ - ٠.٧٠٩).

ثانياً: الاتساق الداخلي: قام الباحث بتطبيق مقياس الإكسثيميا على عينة التقنيين وحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد، كذلك بين درجة البعد ودرجة المقياس ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس الإكسثيميا

صعوبة تحديد المشاعر		صعوبة وصف المشاعر للآخر		محدودية الخيال		التفكير الموجه خارجياً	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٢٨	٢	٠.٧٣٧	٣	٠.٦٠٨	٤	٠.٦٤٤
٥	٠.٧٢٣	٦	٠.٢٧٦	٧	٠.٧٢٣	٨	٠.٦٣٠
٩	٠.٦٣٤	١٠	٠.٦٦١	١١	٠.٦٤٥	١٢	٠.٥٨١
١٣	٠.٢١٤	١٤	٠.٦٥٤	١٥	٠.٦٥٤	١٦	٠.٥٥١
١٧	٠.٦٠١	١٨	٠.٦٢١	١٩	٠.٦٣٧	٢٠	٠.٦٣٩
٢١	٠.٦٣٣	٢٢	٠.٦٢٩	٢٣	٠.٣٠١	٢٤	٠.٦٤٢
٢٥	٠.٥٩٧			٢٦	٠.٥٧٦		

يتضح من جدول (٦) قوة معاملات الارتباط بين درجة المفردة والبعد التي تنتمي إليه، عدا المفردات (٦، ١٣، ٢٣). تراوحت معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس من (٠.٦٢٢ - ٠.٧٣٧). والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الإكسثيميا

البعد	معامل الارتباط
صعوبة تحديد المشاعر	٠.٦٠٧**
صعوبة وصف المشاعر للآخر	٠.٨٣٥**
محدودية الخيال	٠.٧٢٤**
التفكير الموجه خارجياً	٠.٧٠٧**

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة قوية من الاتساق الداخلي.

ثالثاً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ وبطريقة إعادة التطبيق، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٨): معاملات ثبات مقياس الإكسثيميا

البعد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر	٠.٦٣٤	٠.٥٨١	٠.٠١
صعوبة وصف المشاعر للآخر	٠.٦٤٩	٠.٦١٦	٠.٠١
محدودية الخيال	٠.٥٢٣	٠.٥٠٤	٠.٠١
التفكير الموجه خارجياً	٠.٦٧١	٠.٦٠٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٥٨٩	٠.٥٤٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٨) تمتع مقياس الإلكستيميا بدرجة مقبولة من الثبات.
(٣) البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل (إعداد الباحث) ملحق (٤):
يستند برنامج نظرية العقل على تنمية مهارات النظرية الأساسية لدى عينة المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحسين الوظائف التنفيذية وخفض أعراض اضطراب الإلكستيميا لديهم، وتتمثل هذه المهارات في:

- فهم الانفعالات (EP): تساعد هذه المهارة التلميذ على تمييز الانفعالات الخاصة بالآخرين وتوقع سلوكياتهم بما يتناسب مع المشاعر والمواقف السائدة.
- أخذ منظور الآخر (TAP): تشير هذه المهارة إلى أن يدرك التلميذ كيف يبدو العالم من وجهة نظر أي شخص؟، وذلك من خلال إدراك تصورات العالم المحيط به.
- اللعب التمثيلي (PP): تساعد هذه المهارة التلاميذ على التقمص وعمل التحولات التخيلية لتجسيد أبطال القصة المراد تعلمها، لما لها من قيم ومبادئ وذلك عن طريق المحاكاة والتقليد للأحداث.

اطلع الباحث على الدراسات والأبحاث التي تناولت تحسين الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب الإلكستيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مثل (Hall, 2008؛ Bishop, 2003؛ Burgess, 2009؛ الشخص ومرسي، ٢٠١١؛ رشدي، ٢٠١١؛ Drahota, et al., 2012؛ Lee, Chan & Loftin, 2012؛ Jespen & Thaden, 2012؛ Ozonoff & Schetter, 2017؛ Krasner, 2018)، كذا البرامج الإرشادية القائمة على نظرية العقل مع فئات مختلفة من الإعاقة (Astonington, 2008؛ رشدي، ٢٠١١؛ Baron & Cohen, 2007؛ Gevers, Manger, 2016؛ Boer, 2016؛ علي، ٢٠١٧؛ الجوالدة والإمام، ٢٠٢٠؛ حماد، ٢٠٢١؛ الكنان، ٢٠٢٣؛ Kravetz, et al., 2023).

عرض الباحث محتوى البرنامج على السادة المحكمين من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية للتحقق من سلامة البرنامج وإجراءاته التنفيذية ومدى مناسبتها لعينة الدراسة، وقام الباحث بإجراء التعديلات وفقاً لتوجيهات السادة المحكمين. وتمثلت إجراءات تصميم البرنامج فيما يلي:

١. أسس البرنامج التدريبي:

- الأسس العامة: يركز برنامج الدراسة على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على بعض المهام التنفيذية ومهارات التفكير وحل المشكلات، لما لها من أهمية بالغة في مساعدتهم على تحقيق الاستقلالية والقيام بأنشطة الحياة اليومية وخفض أعراض الإلكستيميا لتحقيق التواصل الاجتماعي الفعال من خلال اعتمادهم على الضبط الخارجي إلى الضبط الداخلي الذاتي.
- الأسس الاجتماعية: يعد من أهم ركائز برنامج الدراسة، حيث تهدف الأسس الاجتماعية إلى إعداد وتدريب أطفال المجموعة التجريبية لدمجهم في المجتمع؛ لذا تعد البيئة المحيطة بهم أهم الوسائط التعليمية والداعمة لممارسة السلوك في سياقه الطبيعي.
- الأسس النفسية والتربوية: يراعي البرنامج التدريبي خصائص وسمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومحاولة تهيئة الظروف والمواقف والأنشطة التعليمية المناسبة في ضوء فهم هذه الخصائص؛ بما يسمح لهؤلاء التلاميذ بتوظيف قدراتهم وإمكاناتهم لتحقيق أقصى استفادة ممكنة، كذا يتسم البرنامج بالمرونة وإدخال التعديلات اللازمة على الجلسات إذا لزم الأمر، تزويد تلاميذ المجموعة التجريبية بكافة أشكال التغذية الراجعة (تشجيعية- رمزية- مادية) على نحو مباشر وفوري، الاهتمام بتنوع الأنشطة المقدمة وبشكل يتناسب مع ميول وقدرات كل طفل.
- الأسس العصبية والفسولوجية: فيها يتعين مراعاة مشكلات تلف الدماغ أو الاضطرابات الإدراكية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى الإحساس بوضع الجسم في الفراغ وحركة العضلات والتأزر الحسي الحركي، وضرورة إتباع نظام غذائي يزيد من الانتباه

والتركيز لديهم، والابتعاد عن الأطعمة التي تستثير حركاتهم وتشتت تركيزهم كالكسكريات والوجبات السريعة وغيرها.

٢. محك تحقيق أهداف البرنامج التدريبي:

يتحقق إنجاز التلميذ لهدف محدد أو تمكنه من أداء المهمة أو الوظيفة التنفيذية (السلوك المستهدف) عندما يستجيب بطريقة صحيحة وسوية بنسبة (٨٠-٩٠%) لما يزيد عن يومين إلى ثلاثة أيام. ويجب مراعاة أن يكون هناك توازن بين النشاط والمهارة المطلوبة في كل جلسة، ويتم تنفيذ المحاولات من (٣-١٠) محاولات. وتتوقف عدد المحاولات على قدرة الطفل على الانتباه والتركيز واكتساب السلوك المستهدف، حيث يستغرق اكتساب المهارة أو الوظيفة أكثر من جلسة تدريبية.

- **الهدف العام للبرنامج:** يتمثل الهدف العام للبرنامج في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب الإكسيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- **الأهداف الإجرائية الفرعية:** يسعى الباحث لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية من خلال استخدامه لفنيات وأنشطة ومهام نظرية العقل، حيث تتمثل في:

- ✓ بناء وتنظيم بيئة إرشادية ومناخ اجتماعي داعم للتلاميذ ومساندتهم معنوياً.
- ✓ إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة المبادرة والبدء الذاتي.
- ✓ مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات التحول والمرونة المعرفية كطلب المساعدة من الآخر عند الحاجة، طلب التعزيز أو مساعدة إضافية عند الحاجة، طلب وقت راحة لتحسين النشاط.
- ✓ تحسين قدرة التلاميذ على الانتباه والتركيز على المثيرات، ومساعدتهم على إصدار الاستجابات المناسبة.
- ✓ مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب مهارة كف الاستجابة للسلوكيات غير المرغوب فيها.
- ✓ مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ضبط سلوكياتهم وأفعالهم بما يتناسب مع الوسط المحيط، وتعوديهم على السلوك المسؤول، وتجنب الأفعال والسلوكيات المغايرة لسلوك المجتمع.
- ✓ إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة التخطيط وتحديد خطوات المهمة وقوائم المراجعة للخطوات، والعمل عبر البنود بترتيب تسلسلي محدد.
- ✓ مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب مهارة إدارة الوقت كشكل من أشكال التخطيط من خلال جدول، وتحديد المعلومات التي يحتاج إليها ويضعها داخل الجدول، ويستعين بهذا الجدول عند أداء نشاط أو مهمة.
- ✓ إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة التنظيم الذاتي وأداء المهام بشكل فردي وليس في مجموعات، وأن يستكملوا خطوات المهمة أو النشاط بصورة مستقلة.
- ✓ تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ومساعدتهم على تحديث التمثيلات للحفاظ على المعلومات ذات الصلة والاحتفاظ بها.
- ✓ مساعدة التلاميذ على الضبط الانفعالي والمرونة والتنظيم وإتمام المهمات.
- ✓ تحسين قدرة التلميذ على تحديد المشاعر والانفعالات الخاصة به.
- ✓ مساعدة التلميذ على التعبير اللفظي المناسب للانفعالات وتحسين الكفاءة الوجدانية لديه.
- ✓ توظيف الخبرات الذاتية لدى التلميذ لتحسين استجاباته الانفعالية، والاهتمام بالموضوعات شكلاً وموضوعاً بدلاً من التركيز على خارجها أو ظاهرها فقط.

٣. بيئة التدريب:

يجب مراعاة أن يكون التدريب في قاعة تدريسية بعيدة عن الضوضاء وأقل تشتيبًا للتلميذ بقدر الإمكان، فلا يوجد بها الكثير من الأشياء والمعلقات، كما يراعى وجود إضاءة مناسبة ومريحة للعين، والعمل على إحداث بعض التغيرات المحفزة في بيئة التدريب، وتوفير مجموعة من الألعاب وجهاز حاسب آلي وأجهزة لوحية عليها تطبيقات تعليمية.

٤. الجدول الزمني لتطبيق برنامج مهام نظرية العقل:

يحتوي البرنامج التدريبي على (٢٢) جلسة يتم تطبيقها بشكل جماعي على تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتوقع أن يستغرق تطبيق البرنامج نحو شهرين ونصف بواقع جلستين أسبوعياً. ويفضل الباحث أن تكون جلسات التدريب صباحية بالحصتين الأولى أو الثانية عن الجلسات في وقت متأخر. ويتراوح زمن الجلسة من (٢٥ - ٣٥) دقيقة، بحيث تكون أول خمس دقائق تمهيداً للجلسة وإعداد الأدوات والأجهزة، وأيضاً آخر خمس دقائق بالجلسة يساعد التلاميذ الباحث جمع الأدوات ووضعها في أماكنها. ويتم إنهاء الجلسة بطريقة إيجابية يُعزز فيها سلوك التلميذ، على أن يسود الجلسة جوّاً من المرح والتنوع والالتزام بتعليمات الباحث لأداء المهارات، واستخدام أدوات معززة وتطبيقات متنوعة.

٥. مراحل تنفيذ البرنامج التدريبي:

أ. **مرحلة الإعداد والتهيئة:** وتتضمن (٢) جلستين، حيث تهدف إلى التمهيد والتعارف بين الباحث والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أفراد المجموعة التجريبية) وتكوين علاقة إرشادية قائمة على التقبل والدفع، وإلقاء تعليمات البرنامج ومناقشة الأفكار والمهارات المتعلمة.

ب. **مرحلة التدخل والتنفيذ:** وتتضمن (١٨) جلسة قائمة على مهام ووظائف نظرية العقل لتحسين بعض الوظائف التنفيذية (كف الاستجابة- المبادأة- المرونة المعرفية- التخطيط- الذاكرة العاملة- مراقبة الذات) وخفض اضطراب الإلكستيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج. **مرحلة الإنهاء والمتابعة:** وتتضمن (٢) جلستين، الأولى ختامية للإنهاء والوقوف على أهداف البرنامج، والجلسة الثانية للمتابعة والقياس البعدي وتهدف إلى التحقق من فاعلية البرنامج واكتساب المهارات المتعلمة، والاتفاق على موعد القياس التتبعي بعد شهر ونصف تقريباً من القياس البعدي لمقاييس البرنامج.

٦. فنيات برنامج مهام نظرية العقل:

- **المناقشة الجماعية:** يستخدم الباحث هذا الأسلوب عند تقديم أية معلومات جديدة للمجموعة التجريبية من حيث توضيح المفاهيم الأساسية، وذلك عن طريق الإلقاء المباشر وإتاحة الفرصة للتلاميذ لإبداء الرأي والاستفسار والمناقشة الموضوعية الهادفة.
- **الحوار والإقناع:** أسلوب مكمل لأسلوب المحاضرة، يلجأ إليه الباحث عند عرض فكرة أو مفهوم أو نشاط يصعب على التلاميذ فهمه أو تطبيقه.
- **فهم الانفعالات:** تساعد هذه الفنية التلميذ على تمييز الانفعالات الخاصة بالآخرين وتوقع سلوكياتهم بما يتناسب مع مشاعر ومواقف الآخرين.
- **أخذ منظور الآخر:** تشير هذه المهمة إلى أن يدرك التلميذ كيف يبدو العالم من وجهة نظر أي شخص؟، فالتلميذ يدرك أن الجسم الذي يبدو ظاهراً له بشكل ما يبدو بشكل مختلف لشخص آخر.
- **اللعب التمثيلي:** فنية يُستخدم خلالها التلاميذ ألعاب تتضمن التقمص وعمل التحولات التخيلية لتجسيد القصة، حيث يقوم على صور عقلية يحاول الطفل أن ينفذها في عالمه الحقيقي بالمحاكاة والتقليد للأحداث والممارسات.

- **الفصل المعرفي:** يقصد به التفكير بصورة مخالفة ومناقضة لما يدور في ذهن من أفكار سلبية، حيث يتم تدريب التلاميذ على ترك الأفكار السلبية الناتجة عن خبرات الفشل وإحلالها بأفكار إيجابية وتكرارها لتعود إلى سلوكيات إيجابية هادفة.
- **الوعي بالذات:** يقصد به مساعدة التلاميذ على الوعي بالأفكار والمشاعر والاستجابات، وذلك من خلال المعرفة الذاتية وتحديد جوانب القوة وتنميتها والوقوف على مواطن الضعف وتقبلها ومحاولة التخلص منها.
- **اليقظة العقلية:** فيه يساعد الباحث التلاميذ على تركيز الوعي على اللحظة الحالية والانتباه إلى المشاعر والأفكار والبيئة المحيطة في الوقت الحاضر.
- **التشكيل:** فنية تُقدم بصورة متدرجة (منظمة) وتهدف إلى تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب، وتسير هذه الفنية في خطوات صغيرة تيسر الانتقال من خطوة إلى أخرى.
- **التسلسل:** تشير هذه الفنية إلى تكون السلوك من حلقات (Links)؛ لتتصل الحلقات كي تشكل السلسلة السلوكية (Behavior Chain). ويتضمن تسلسل السلوك ربط أو توصيل سلسلة من أنماط السلوك البسيطة ببعضها لتكوين وتنمية سلوك معقد.
- **الاسترخاء:** فنية يقوم بها المسترشد بمجموعة من التمارين والتدريبات لخفض حالة التوتر العضلي لتحسين القدرة على التعبير اللفظي للمشاعر.
- **حل المشكلات:** فنية فيها يساعد الباحث التلاميذ على مواجهة المشكلة وحلها من خلال القيام بخطوات التعرف على المشكلة وتحديد ما تم تقديم الحلول الممكنة للمشكلة ومناقشة جوانب القوة والضعف لكل مقترح للحل؛ وفي النهاية اختيار أنسب الحلول.
- **السلوك الملتزم:** وهو الإجراء الملزم في إطار القيم والسلوكيات السائدة، ويمثل جانب التغيير السلوكي النشط، فهو عملية التغيير التي تخدم القيم بطريقة مرنة وواقعية، بدلاً من المتابعة بشكل صارم لسلوكيات غير قابلة للتطبيق.
- **التعزيز الإيجابي:** يستخدم الباحث فنية التدعيم أو التعزيز لرفع الروح المعنوية للتلاميذ عند تكرار الاستجابة أو السلوك المرغوب فيه، وذلك لضمان تكراره في ظروف مشابهة، ويعد إجراء يترتب عليه زيادة احتمال حدوث السلوك.
- **التعزيز السلبي:** مثله مثل التعزيز الإيجابي، يهدف إلى إبعاد شيء غير مرغوب للتلميذ نتيجة ممارسة التلميذ لسلوك مرغوب. وتتضمن جداول التعزيز الثابتة أو المتغيرة معززات مادية، ومعززات رمزية، ومعززات نشاطية، ومعززات اجتماعية.
- **النمذجة:** فنية تقدم معلومات يكتسبها التلميذ بوصفها تمثيلات رمزية للحدث النموذج، وذلك من خلال أربع عمليات: الانتباه، تنظيم المدخل الحسي، إدراك الحدث، الاحتفاظ وترميز الحدث.
- **الحث (التلقين):** فنية تعليمية تساعد التلميذ أداء الاستجابة الصحيحة بما يقلل من خطأ التلميذ، ويدعم إحساسه بالنجاح. ويتضمن أنواع الحث البدني، والحث اللفظي، والحث بالتقليد، والحث بالإيماءات.
- **لعب الدور:** أسلوب تعليمي يتضمن قيام التلميذ بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه لذلك الدور أو فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها عند القيام به.
- **تنظيم الانفعالات:** فيه يساعد الباحث التلاميذ على الاستجابة للمطالب المستمرة للخبرة من خلال العواطف والمشاعر بطريقة مرنة يمكن تقبلها اجتماعياً، ومحاولة تأخير ردود الفعل العفوية حسب الحاجة.
- **التكليفات المنزلية:** فنية يكلف فيها الباحث التلاميذ في نهاية كل جلسة بممارسة المهارات والسلوكيات التي يتم التدريب عليها من خلال الجلسة، وذلك بهدف إتقانها وتنفيذها في مواقف الحياة اليومية.

٧. مخطط برنامج مهام نظرية العقل:

جدول (٩): مخطط لجلسات برنامج مهام نظرية العقل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محور الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
الإعداد والتهيئة	الأولى: تعارف	- تحقيق درجة مقبولة من التعارف والألفة بين الباحث والتلاميذ من ناحية وبين التلاميذ وبعضهم البعض من خلال حفل استقبال بسيطة. - أن يعرف كل تلميذ نفسه وصفه وسكنه. - أن يتمكن التلميذ من التواصل ببصره.	المناقشة الجماعية- فهم الانفعالات- التعزيز- التكاليف المنزلية- الحث.	٢٥ ق
	الثانية: كسر الجليد	- أن يوظف التلميذ التواصل البصري في التفاعل والتواصل مع الآخرين. - أن يستجيب التلميذ لتحية الآخرين.	المناقشة الجماعية- الحوار والإقناع- اللعب التمثيلي- النمذجة- التعزيز الإيجابي- التكاليف المنزلية.	٣٠ ق
جلسات التدخل	الثالثة: كن منتبهاً لما حولك	- أن يتوجه التلميذ تجاه المثير الواحد (سمعي أو بصري) . - أن ينصرف التلميذ عن المشتتات التي تضعف تركيزه أو انتباهه. - أن يركز التلميذ انتباهه على مثيرين في آن واحد.	فهم الانفعالات، أخذ منظور آخر- التعزيز (الإيجابي/ السلبي)- التسلسل- اليقظة العقلية.	٣٠ ق
	الرابعة: تحسين التواصل البصري	- أن يتوجه التلميذ تجاه مصدر الصوت. - أن يستجيب التلميذ للأوامر البسيطة: "انظر لي - اذهب هناك...". - أن يستجيب الطفل لاسمه بالنظر إلى الآخرين.	فهم الانفعالات- المناقشة الجماعية- الحوار والإقناع- التعزيز- التكاليف المنزلية- الحث- الوعي بالذات.	٣٥ ق
	الخامسة: مهارة كف الاستجابة	- أن يستجيب التلميذ للأمر الموجه له. - أن ينتبه التلميذ لما يعرض على الشاشة. - أن يميز التلميذ بين السلوك السلبي والإيجابي. - أن يعرف التلميذ أن السلوك السلبي غير مرغوب فيه من قبل الآخرين كالانصراف عن الحصة أو عدم التركيز....	الحوار والإقناع- المحاضرة- الفصل المعرفي- الوعي بالذات- التعزيز- السلوك الملتزم- حل المشكلات- لعب الدور.	٣٠ ق
	السادسة: مهارة كف الاستجابة (٢)	- أن يقبل التلميذ على كف السلوك السلبي غير المرغوب. - أن يربط التلميذ بين استخدام الكرة أو الجرس وبين التعبير عن غضبه. - أن يستبدل التلميذ السلوك العدواني بسلوك أكثر قبولاً للتعبير عن رغباته. - أن ينتبه التلميذ لتوجيهات الباحث.	المناقشة الجماعية- الإقناع والحوار- التقبل- الوعي بالذات- التشكيل- اليقظة العقلية- لعب الدور- التكاليف المنزلية.	٣٥ ق

محور الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
	السابعة: نشاط قبض وبسط اليد	- أن يؤدي التلميذ حركة قبض اليد التي يقوم بها الباحث. - أن يقلد التلميذ الباحث في الحركة التي يقوم بها. - أن ينتبه التلميذ لحركة الباحث (بسط اليد)، وهي عكس الحركة الأولى. - أن يوقف الطفل الحركة الأولى ويقوم بأداء الحركة الثانية.	المناقشة الجماعية- الحوار والإقناع- لعب الدور- الفصل المعرفي- الحث- اللعب التمثيلي- أخذ منظور آخر.	٣٠ ق
	الثامنة: مهارة المبادأة	- أن يتمكن التلميذ من التفاعل مع الآخرين. - أن يستجيب التلميذ لدعوة الآخر لبداية اللعب. - أن يستشعر التلميذ أثر رفض زميل آخر للعب معه. - أن يتبع التلميذ توجيهات زملائه في اللعب. - أن يستجيب التلميذ لطلب اللعب معه.	المناقشة الجماعية والمحاضرة- التعزيز الإيجابي- الوعي بالذات- النمذجة- اليقظة العقلية- التشكيل- التكليفات المنزلية.	٣٠ ق
	التاسعة: مهارة المبادأة (٢)	- أن يبادر التلميذ بطلب اللعب من الآخرين. - أن يقدم التلميذ لعبة لطفل آخر كدعوة للعب. - أن ينتبه التلميذ لتعليمات ومتطلبات اللعب. - أن يتواصل التلميذ بصرياً ولفظياً مع المحيطين به.	الحوار والإقناع- النمذجة- المناقشة الجماعية- أخذ منظور آخر- الفصل المعرفي- الحث- التعزيز.	٢٥ ق
	العاشرة: أنشطة معززة للمبادأة	- أن يبتسم التلميذ عند رؤية الآخر ويعبر بإيماء التحية. - أن يعرف التلميذ المقصود بالتحية وكيفية أدائها. - أن يتمكن التلميذ من ترتيب خطوات اللقاء التحية. - أن يرتب التلميذ صور الأنشطة اليومية. - أن يبادر التلميذ بمساعدة الآخرين في تنظيف المائدة. - أن يستخدم التلميذ مواد التنظيف بصورة صحيحة.	المناقشة الجماعية- لعب الدور- الحوار والإقناع- اليقظة العقلية- النمذجة- الاسترخاء- السلوك الملتزم.	٣٥ ق
	الحادية عشر: مهارة المرونة المعرفية	- أن يتقبل التلميذ المرونة في السلوك، كالتغيير من سلوك الجلوس أمام الأبياد إلى القيام بألعاب حركية. - أن يعي التلميذ بالأدوار بلعبة أو نشاط مطلوب. - أن يتمكن التلميذ من اللعب في مكان آخر غير الذي اعتاد عليه. - أن يطبق التلميذ مفهوم العد على النقود ومجموعة من الكرات.	المناقشة الجماعية- الحوار والإقناع- السلوك الملتزم- الفصل المعرفي- حل المشكلات- التكليفات المنزلية- التسلسل.	٣٠ ق

محور الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
	الثانية عشر: مهارة المرونة المعرفية (٢)	- أن يميز التلميذ بين الأشياء والألوان المعروضة عليه. - أن يشعر التلميذ بالمرح وسط اللعب بالكرات الملونة. - أن يتمكن التلميذ من وضع الكرات ذات اللون الواحد في سلة واحدة بزمن موقوف. - أن يميز الطفل بين أنواع مختلفة من الأطعمة.	المحاضرة والمناقشة الجماعية- تنظيم الاتفعال- الوعي بالذات- التعزيز (الإيجابي/ السلبي)- النمذجة- لعب الدور- حل المشكلات.	٢٥ ق
	الثالثة عشر: نشاط الأطعمة والأشكال.	- أن يصنف التلميذ الأطعمة حسب النوع. - أن يتقبل التلميذ أنواع جديدة من الطعام. - أن يميز التلميذ بين الأشكال الهندسية الرئيسية. - أن يصنف التلميذ الأشياء وفقاً للشكل، واللون. - أن ينتقل التلميذ من تصنيف وفقاً للون إلى تصنيف آخر وفقاً للشكل. - أن ينتقل التلميذ من تصنيف وفقاً للشكل إلى تصنيف آخر وفقاً للون.	المناقشة الجماعية- الحوار والإقناع- الفصل المعرفي- اللعب التمثيلي- النمذجة- السلوك الملتمزم- التسلسل- اليقظة العقلية- التكاليفات المنزلية.	٣٥ ق
	الرابعة عشر: مهارة التخطيط.	- أن يدرك التلميذ أن أي نشاط يتكون من عدة خطوات. - أن يحدد الطفل الخطوة الأولى لأي نشاط أو مهمة مطلوبة منه. - أن يختار التلميذ المواد الأساسية المستخدمة في النشاط. - أن يقلد التلميذ صورة نموذج خطوة تلي الأخرى في الاتجاه الصحيح. - أن يحدد التلميذ العلاقة بين الفعل والنتيجة.	الإقناع والحوار- النمذجة- الفصل المعرفي- التعزيز- السلوك الملتمزم- الوعي بالذات- التسلسل- التشكيل- التكاليفات المنزلية.	٣٠ ق
	الخامسة عشر: مهارة التخطيط (٢)	- أن يميز الطفل رسم لشكل غير مكتمل. - أن يستطيع التلميذ إكمال الرسم الناقص. - أن يحدد الطفل أن النشاط قد انتهى. - أن يستطيع التلميذ فهم قواعد لعبة برج هانوي. - أن يتمكن التلميذ من ترتيب برج هانوي.	الحوار والإقناع- حل المشكلات- النمذجة- السلوك الملتمزم- اليقظة العقلية- التعزيز- الحث- الوعي بالذات.	٢٥ ق
	السادسة عشر: الذاكرة العاملة	- أن يفرق التلميذ بين الصندوق الفارغ وغير الفارغ. - أن يستجيب التلميذ لأمر إحضار الصندوق.	الحوار والإقناع- المناقشة الجماعية - أخذ منظور آخر- اليقظة العقلية- الحث- التسلسل- التكاليفات المنزلية.	٣٥ ق

محور الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
جلسة الإنهاء والمتابعة	السابعة عشر: نشاط البطاقات المتشابهة	- أن يتذكر التلميذ مهمة إحضار الصندوق الفارغ الذي ليس به معزز. - أن يتجاهل التلميذ المعزز الموجود ويحضر الصندوق الفارغ. - أن يستطيع التلميذ تركيز انتباهه لمدة طويلة.		
	الثامنة عشر: مراقبة الذات	- أن يعرف التلميذ قواعد لعبة "تذكر البطاقات المتشابهة". - أن يحتفظ التلميذ في ذاكرته بأماكن الصور التي فتحها. - أن يطابق التلميذ بين الصورتين المتشابهتين. - أن يحدد التلميذ مكان الصورة ويربطها بالصورة المشابهة لها. - أن يقوم التلميذ بأكثر من (٥) محاولات صحيحة للعبة.	المناقشة الجماعية- الفصل المعرفي- التشكيل- حل المشكلات- التعزيز- الحوار والإقناع- النمذجة- لعب الدور.	٣٠ ق
	التاسعة عشر: وصف المشاعر	- أن يكون التلميذ مسؤولاً عن تصرفاته. - أن يكون التلميذ قادراً على مواجهة مشكلاته وتحدياته. - أن يحاكي التلميذ نموذجاً ناجحاً لمراقبة الذات. - أن يتخذ التلميذ قراراً صائباً دون مراقبة.	المناقشة الجماعية- النمذجة- الحوار والإقناع- التعزيز- البقطة العقلية- التشكيل- الحث.	٣٠ ق
	العشرون: كن واسع الأفق	- أن يعبر التلميذ عن مشاعر وجوه مختلفة (غضب- حزن- سعادة- تشاؤم ... الخ). - أن يحدد التلميذ مشاعره بواقعية. - أن يصف التلميذ مشاعره تجاه مواقف مختلفة.	الحوار والإقناع- التعزيز- اللعب التمثيلي- أخذ منظور آخر- الاسترخاء.	٣٠ ق
جلسة كل ٢٥ ق	الحادية والعشرون- والثانية والعشرون: الإنهاء وتوجيه الشكر/ القياس النتبجي	- أن يتحرر التلميذ من قيود الواقع. - أن يكون التلميذ قادر على التخيل. - أن يقدم التلميذ حلول كثيرة ومبدعة للمشكلة الواحدة.	المناقشة الجماعية- الحوار والإقناع- حل المشكلات- الفصل المعرفي- الوعي بالذات- الاسترخاء.	٣٥ ق
		- مناقشة التلاميذ للعقبات التي تحول دون تطبيق ما تم اكتسابه من مهارات وسلوكيات. - مناقشة التحديات ووضع أليات لمواجهةها وحلها. - ضرورة الالتزام بما تم اكتسابه أثناء جلسات البرنامج. - تطبيق القياس البعدي لمقياسي الدراسة. - الاتفاق على موعد لتطبيق القياس التتبجي في غضون شهر ونصف أون لاین عبر رابط بالایمیل أو الواتس آب.	الحوار – المناقشة الجماعية- التعزيز- السلوك الملتزم	كل جلسة ٢٥ ق

٨. إجراءات ضبط البرنامج التدريبي:

- تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على السادة المحكمين للوقوف على مدى تنظيم البرنامج ومدى مناسبة محتوى الجلسات لتحقيق أهدافه ومناسبته للفئة المستهدفة، ومناسبة الأدوات والفنيات والأساليب المستخدمة فيه. وتم تعديل البرنامج في ضوء ملاحظات السادة المحكمين حتى وصل للصورة النهائية سالفة الذكر بمخطط البرنامج.

- الوسائل المستخدمة في البرنامج:

- سبورة ذكية (Smart Board) وتطبيقات إلكترونية بالأجهزة اللوحية (I Pads).
- معززات محفزة (مادية- معنوية) وقصص محببة للتلاميذ.
- كتيبات وبطاقات ورقية، ومجسمات.
- استمارة تقييم البرنامج التدريبي (ملحق ٥).

ويراعى الباحث بعض الأمور لإنجاح جلسات البرنامج، ومنها:

- إتاحة الفرصة للتلاميذ للحديث وإبداء الرأي والمناقشة والاستفسار والتعليق دون الخروج عن مضمون الجلسات.
- التشجيع على التعبير عن الآراء والأفكار بين أفراد العينة دون الإخلال بالقواعد والتعليمات.
- بث روح المرح والنشاط، وذلك لتفادي الضيق والملل أثناء الجلسات.
- تشجيع ودعم التلاميذ المشاركين عند حدوث أية تقدم يحرزها إحداهم.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوظائف التنفيذية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-Test" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، وتنتج دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي على مقياس الوظائف التنفيذية من خلال الجدول التالي:

البعـد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانتباه المستمر	تجريبية	٢٧	١٦.٨٥	١.٥٦٢	٥.٥٧٠	٠.٠١
	ضابطة	٢٤	١١.١٣	٥.٠٨٥		
كف الاستجابة	تجريبية	٢٧	١٤.٨٧	٣.٢٦٢	١.١١٦	٠.٠٥
	ضابطة	٢٤	١٤.٥٠	٤.٨٤٥		
الذاكرة العاملة	تجريبية	٢٧	١٥.٠٤	٢.٠٠٩	٧.٤٨٠	غير دال
	ضابطة	٢٤	١٠.٦٣	٢.٢٠٣		
المبادأة	تجريبية	٢٧	١٦.٧٠	١.٤٦٣	١.٤٩٩	٠.٠١
	ضابطة	٢٤	١٥.٤٦	٤.٠٣٢		
التخطيط	تجريبية	٢٧	١٦.٦٧	١.٣٣٠	٨.٤٣٣	٠.٠١
	ضابطة	٢٤	٩.٠٤	٤.٤٨٦		
المرونة المعرفية	تجريبية	٢٧	١٦.٢٦	٢.١٤١	٤.٧٣٣	٠.٠١
	ضابطة	٢٤	١١.٨٣	٤.٣٠٠		
مراقبة الذات	تجريبية	٢٧	١٦.٢٦	١.٩٥٣	٥.٥٢٤	٠.٠١
	ضابطة	٢٤	١١.٣٨	٤.١٠٥		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٧	١١٣.٥٦	٥.٧٤٠	١٢.٦٢٥	٠.٠١
	ضابطة	٢٤	٨٣.٩٦	١٠.٦٥٠		

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الوظائف للتنفيذية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠.٠١) على معظم أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) على بعد كف الاستجابة، وعلى بعد الذاكرة العاملة كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين غير دالة.

ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الأول تحقق جزئياً بوجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا إن دل فيدل على فعالية برنامج الدراسة الحالي القائم على مهام نظرية العقل بفنياته وأنشطته في تحسين الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية لصالح القياس البعدي". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت-T-Test" لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على الوظائف التنفيذية (ن = ٢٧)

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانتباه المستمر	قبلي	١٣.٠٤	١.٣٧٢	٧.٥٨٦	٠.٠٥
	بعدي	١٦.٤٤	١.٨٨٨		
كف الاستجابة	قبلي	١٢.٩٣	١.٣٢٨	٨.٤٥١	٠.٠٥
	بعدي	١٦.٧٤	١.٩٣٣		
الذاكرة العاملة	قبلي	١١.٨٩	٣.٣٧٨	١.٢٩٠	غير دال
	بعدي	١٣.١٩	٣.٩٨١		
المبادأة	قبلي	١٣.٠٤	١.٤٠٠	٦.٣٦١	٠.٠١
	بعدي	١٦.٢٦	٢.٢٢٩		
التخطيط	قبلي	١٣.٠٠	١.٣٨٧	٦.٤٣٣	٠.٠١
	بعدي	١٦.١٩	٢.١٦٧		
المرونة المعرفية	قبلي	١١.٧٤	٣.٢٣٠	٠.١٧٤	غير دال
	بعدي	١٣.١٥	٣.٩٨٨		
مراقبة الذات	قبلي	١٢.٨٩	١.٣٦٨	٦.٧٦٤	٠.٠٥
	بعدي	١٦.١٩	٢.١٣١		
الدرجة الكلية	قبلي	٩٦.٥٢	١٢.٥٤٣	٤.٦٢٨	٠.٠٥
	بعدي	١٠٩.٧٨	١٢.٥٤٣		

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الوظائف للتنفيذية لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠١) على بعدي المبادأة والتخطيط، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) على أبعاد الانتباه المستمر وكف الاستجابة ومراقبة الذات والدرجة الكلية للمقياس، في حين لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي على بعد الذاكرة العاملة.

والمرونة المعرفية. وبهذه النتيجة يتحقق الفرض الثاني جزئياً، فبرنامج الدراسة التدريبي القائم على مهام نظرية العقل ثبت فعاليته إلى حد مقبول في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى مجموعة الدراسة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية". للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-Test" لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية (ن = ٢٧)

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الانتباه المستمر	بعدي	١٦.٤٤	١.٨٨٨	٢.٠٥٩	غير دال
	تتبعي	١٥.٢٢	٢.٤٣٩		
كف الاستجابة	بعدي	١٦.٧٤	١.٩٣٣	٠.٢٥٢	غير دال
	تتبعي	١٦.٥٩	٢.٣٥٨		
الذاكرة العاملة	بعدي	١٣.١٩	٣.٩٨١	٣.٤٠١	٠.٠١
	تتبعي	١٠.١٩	٢.٢٧١		
المبادأة	بعدي	١٦.٢٦	٢.٢٢٩	١.٦٣٤	غير دال
	تتبعي	١٥.١٩	٢.٥٨٨		
التخطيط	بعدي	١٦.١٩	٢.١٦٧	١.٦٦٣	غير دال
	تتبعي	١٥.١١	٢.٥٦٢		
المرونة المعرفية	بعدي	١٣.١٥	٣.٩٨٨	١.٨٨١	٠.٠٥
	تتبعي	١١.٤٤	٢.٥٠١		
مراقبة الذات	بعدي	١٦.١٩	٢.١٣١	٠.١٧٢	غير دال
	تتبعي	١٦.٠٧	٢.٦٠١		
الدرجة الكلية	بعدي	١٠٨.١٥	١١.٢٧٥	٣.١٨٧	غير دال
	تتبعي	٩٩.٨١	٧.٥٨١		

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية (أبعاد ودرجة كلية) عدا بعدي الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥ - ٠.٠١) على الترتيب لصالح القياس البعدي. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الفرض الثاني، فلم ينجح البرنامج التدريبي في تحسين وظيفة الذاكرة العاملة ووظيفة المرونة المعرفية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وبالتالي بعد انتهاء البرنامج ضعفت مثل هذه الوظائف ولم تتحسن.

تفسير الفروض الأولى والثانية والثالثة:

تبين من نتائج الفروض الثلاثة فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Baron & Cohen, 2007) في التحقق من فعالية نظرية العقل ودورها في تحسين الوظائف التنفيذية العليا لدى البالغين ذوي متلازمة اسبرجر واضطراب طيف التوحد، ودراسة (الجوالدة والإمام، ٢٠٢٠) في دور نظرية العقل في تنمية المهارات الأدائية الحياتية لدى

الأطفال منخفضي القدرات العقلية، ودراسة (علي، ٢٠١٧؛ الكنان، ٢٠٢٣) في تحسين التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصرياً والأطفال المعاقين عقلياً على الترتيب.

ويعزي الباحث تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى نجاح المدخل العلاجي وهو نظرية العقل (ToM) ومناسبتها لعينة الدراسة، وكذلك دور الباحث في تهيئة وتنظيم الجلسات مع تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث كان لجلستي التعارف والتهيئة دوراً حيوياً في كسر الحاجز النفسي والرغبة التي وجدها الباحث مع هؤلاء التلاميذ، خاصة أنهم يعانون من خليط مشاعر الإحباط والخوف من الفشل وبث الفوضى. استطاع الباحث من خلال الحزم والتعزيز بأنواعه السلبي والإيجابي والمحفزات والأنشطة المحببة لديهم من التحكم في سلوكيات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لما في ذلك دوراً مستقبلياً لتركيز الانتباه وتقليل التشتت لديهم.

على مدار جلسات البرنامج التدريبي، اهتم الباحث بتوظيف الأنشطة والأدوات المستخدمة بحيث تكون مناسبة للوظيفة التنفيذية المراد تحسينها بالجلسة، وكذا توزيع الوظائف التنفيذية على أكثر من (١٤) جلسة بواقع جلستين لكل وظيفة تقريباً، مع نشاط محفز ومساعد لتحسين الوظيفة التنفيذية في الجلسة التي تليها، وقد وجد الباحث في معظم الجلسات اهتمام ولفت تركيز انتباه تلاميذ المجموعة التجريبية، وساعد على ذلك زمن الجلسة المناسب للنشاط وللوظيفة من (٢٥ - ٣٥) دقيقة لضمان تركيز التلاميذ وعدم الملل أو ضعف تفاعلهم مع الباحث.

كانت بداية الجلسات وتحديدًا من الجلسة الثالثة دوراً مهماً في تحسين الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث هدفت الجلسة إلى تحسين الانتباه المستمر والتركيز على مثير واحد من بين مثيرين أو أكثر لتحقيق الاستجابة المناسبة، وذلك تمهيداً لتحسين التواصل البصري والتركيز على مثيرين معاً، ومساعدة التلميذ بشكل فردي على إصدار الاستجابة المطلوبة عند اعطائه بعض التعليمات والأوامر البسيطة، مع تقديم المعزز المناسب دون مبالغة حتى لا يفقد التعزيز أهميته ودوره مع هؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال تنظيم جدول المعززات المعد في بداية الجلسات من قبل الباحث وفقاً لما يفضلهُ التلميذ من معزز مادي أو معنوي.

ومروراً بالجلسات من الرابعة حتى السادسة عشر حقق البرنامج التدريبي أهدافه في تحسين الوظائف التنفيذية، حيث ركزت على وظيفة تنفيذية تلو الأخرى، تستغرق الوظيفة التنفيذية جلستين يليها نشاط يهدف إلى تدعيم الوظيفة في جلسة متعاقبة، وتبين تحسين الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث أثبت مدخل نظرية العقل القائمة على تحسين قدرات التلاميذ بفهم أفكار ومعتقدات وسلوكيات الآخرين والتنبؤ بها من خلال عزو الحالات العقلية لهم، كذلك مهام النظرية الثلاث المتمثلة في فهم الانفعالات وأخذ منظور آخر واللعب التمثيلي، مضافة إليها فنيات المدخل المعرفي السلوكي كالتسلسل والتشكيل ولعب الدور والسلوك الملتزم.

ويرجع نجاح برنامج الدراسة في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى المجموعة التجريبية إلى تنوع الفنيات المستخدمة ومدى مناسبتها لتحسين كل وظيفة تنفيذية، فوجد مناسبة فنيات السلوك الملتزم والتشكيل والنمذجة وحل المشكلات واليقظة العقلية والتسلسل واللعب التمثيلي والفصل المعرفي ولعب الدور في تحسين وظائف كفاً الاستجابة والمبادأة ومراقبة الذات والتخطيط والانتباه المستمر، مع تنوع الوسائل والأدوات المستخدمة الحديثة من التطبيقات المستحدثة بالأجهزة اللوحية (I Pads) والقصص الكرتونية الجذابة للفت انتباه التلاميذ وتحسين تركيزهم وضبط سلوكهم.

ولم ينجح البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل في تحسين وظيفتي المرونة المعرفية والذاكرة العاملة، حيث تنبأ الباحث بذلك منذ بداية الجلسات، خاصة أنه لاحظ ضعف قدرة

التلاميذ على الحفاظ على المعلومات ومعالجتها في العقل والقدرة على مراقبة المعلومات وتحديث التمثيلات، كذا قصور تفعيل القواعد لمهمة بديلة ذات الصلة والانتقال من مهمة لأخرى، على الرغم من تنوع الفنيات والأدوات والأنشطة، وربما يرجع ذلك إلى منشأ الصعوبة، والتي تكمن في كونها صعوبة التعلم النمائية ومعاونة هؤلاء التلاميذ من اضطراب عصبي قد يؤثر بشكل أو بآخر على العمليات العقلية الأساسية كالتفكير والفهم والتذكر والإدراك، والتي تعد عمليات أساسية لعمل الذاكرة العاملة على نحو مقبول وتوظيف المعلومات ومعالجتها ونقلها إلى مواقف جديدة.

ويعزي الزيات (٢٠٠٨، ٢٧) القصور في تلك العمليات النفسية الأساسية وعجز التلميذ ذوي صعوبات التعلم عن إتقان المتطلبات الأساسية للمهارات المقدمة كالتعرف على الحروف الهجائية والتمييز بين الأشكال والأرقام والألوان إلى عدة عوامل منها: الإصابات الدماغية المبكرة كنقص الأكسجين وبعض الصدمات في أجزاء معينة من الدماغ المسؤولة عن التعلم والتذكر وتخزين المعلومات، الاضطرابات العصبية التي تؤدي إلى الاختلافات العصبية في الدماغ ومن ثم صعوبات في معالجة المعلومات، مشكلات النمو المبكرة كالتأخر في المهارات الحركية وتأخر النطق. وكل هذه العوامل منفردة أو مجمعة تؤدي إلى مشكلات التركيز ومعالجة المعلومات وبطء الأنشطة اليومية والحياتية والقدرة على الانتقال من مهمة لأخرى بكيفية سوية.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإلكستيميا في القياس البعدي لصالح (في اتجاه التحسن) المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-Test" لعينتين مستقلتين، وتوضح دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي على مقياس الإلكستيميا من خلال الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات

المجموعتين على الإلكستيميا

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر وتمييزها	تجريبية	٢٧	١٠.٤٦	٢.٨٥٩	٩.٧٧٩	٠.٠٥
	ضابطة	٢٤	١٧.٢٦	٢.٠٨٦		
صعوبة وصف المشاعر للآخر	تجريبية	٢٧	١٠.٧١	٤.٣٦٩	٦.٣٦٢	٠.٠٥
	ضابطة	٢٤	١٦.٨٩	٢.٣٩١		
محدودية الخيال	تجريبية	٢٧	٩.٥٨	١.٧٩٢	٤.٥٩٥	٠.٠٥
	ضابطة	٢٤	١٢.٨١	٣.٠٠٠		
التفكير الموجه خارجياً	تجريبية	٢٧	٩.٨٨	١.٨٤٩	٠.٧١٤	غير دال
	ضابطة	٢٤	٩.٥٢	١.٧١٨		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٧	٥٦.٣٣	٥.٠٦٩	٢.٤٩٨	٠.٠٥
	ضابطة	٢٤	٥١.٧١	٧.٩٨٦		

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الإلكستيميا (أبعاد- درجة كلية) في اتجاه التحسن للمجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عدا بعد التفكير الموجه خارجياً كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على هذا البعد غير دالة.

وعليه يمكن القول بأن الفرض الرابع تحقق جزئياً بوجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا إن دل فيدل على فعالية برنامج الدراسة

الحالي القائم على مهام نظرية العقل في خفض اضطراب الإلكسثيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الإلكسثيميا لصالح (في اتجاه التحسن) القياس البعدى". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-Test" لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على الإلكسثيميا (ن = ٢٧)

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر وتمييزها	قبلي	١٧.٧٨	٢.٦٦٥	٥.٢٤٠	٠.٠٥
	بعدي	١٤.٧٤	١.٤٠٣		
صعوبة وصف المشاعر للآخر	قبلي	١٧.٨١	٢.٦٩٠	٥.٧٨٨	٠.٠٥
	بعدي	١٤.٤٨	١.٣١٢		
محدودية الخيال	قبلي	١٧.٥٦	٢.٥١٧	٦.١٩٠	٠.٠٥
	بعدي	١٤.١١	١.٤٢٣		
التفكير الموجه خارجياً	قبلي	١٧.٥٩	٢.٥١٥	٠.١٦٠	غير دال
	بعدي	١٧.٧٠	٢.٥٩٩		
الدرجة الكلية	قبلي	٧٠.٧٤	١٠.٣٠٢	٤.٤٧٤	٠.٠١
	بعدي	٦١.٠٤	٤.٥٧٠		

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الإلكسثيميا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اتجاه التحسن للقياس البعدى، وعند مستوى دلالة (٠.٠١) على الدرجة الكلية لمقياس الإلكسثيميا، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدى على بعد التفكير الموجه خارجياً. وبذلك النتيجة يتحقق الفرض الخامس جزئياً، فبرنامج الدراسة التدرجى القائم على مهام نظرية العقل ثبت دوره وحقق أهدافه في خفض الإلكسثيميا لدى المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدى والتتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الإلكسثيميا". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "T-Test" لعينتين مرتبطتين (القياسين البعدى والتتبعي) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الإلكتييميا (ن = ٢٧)

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر وتمييزها	بعدي	١٤.٧٤	١.٤٠٣	٣.٢٧٨	غير دال
	تتبعي	١٦.٣٧	٢.١٦٩		
صعوبة وصف المشاعر للآخر	بعدي	١٤.٤٨	١.٣١٢	٠.٤٦٦	غير دال
	تتبعي	١٤.٦٧	١.٥٩٣		
محدودية الخيال	بعدي	١٤.١١	١.٤٢٣	١.٨٤١	غير دال
	تتبعي	١٥.٠٤	٢.١٩٢		
التفكير الموجه خارجياً	بعدي	١٧.٧٠	٢.٥٩٩	٠.٦٢٦	٠.٠٥
	تتبعي	١٨.٠٧	١.٦٩٣		
الدرجة الكلية	بعدي	٦١.٠٤	٤.٥٧٠	٢.٦٠٦	غير دال
	تتبعي	٦٤.١٥	٤.١٩٤		

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الإلكتييميا (أبعاد ودرجة كلية) عدا بعد التفكير الموجه خارجياً كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح (في اتجاه التحسن) القياس البعدي. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الفرض السابق، فلم ينجح البرنامج التدريبي في معالجة التفكير الموجه خارجياً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

تفسير الفروض الرابع والخامس والسادس:

تتفق نتائج هذه الفروض مع نتائج دراسة الرفاعي (٢٠١٧) التي سعت لخفض الأعراض الإكلينيكية للإلكتييميا من خلال تنمية أساليب المواجهة، دراسة غنيم (٢٠١٧) التي هدفت إلى خفض الإلكتييميا من خلال المدخل المعرفي السلوكي، دراسة يوسف (٢٠٢٣) التي سعت لكشف دور التدريب على الكفاءة الانفعالية والاجتماعية في خفض الإلكتييميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث ثبت فعالية برنامج الدراسة الحالي القائم على مهام نظرية العقل في خفض اضطراب الإلكتييميا لدى مجموعة الدراسة التجريبية.

ويرجع وجود الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإلكتييميا في اتجاه التحسن لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي إلى أمرين ضروريين، الأول يتمثل في مناسبة المدخل العلاجي في خفض هذا الاضطراب، والآخر يكمن في العلاقة الوثيقة بين متغيري الدراسة التابعين (الوظائف التنفيذية- الإلكتييميا)، فقصور المتغير التابع الأول وتفاقم المتغير الآخر واضحين لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا كان واضحاً في دراسة (القطار وشوقي، ٢٠٢٤)، حيث أن عجز الوظيفة التنفيذية (EF) كقصور الذاكرة العاملة والتحكم والمرونة المعرفية يصاحبه مشكلات التفاعل الاجتماعي وصعوبات في تحديد ووصف المشاعر والتعبير عنها.

سعي الباحث في الدراسة الحالية إلى خفض أحد أكثر الاضطرابات والمشكلات النفسية شيوعاً، وهي الإلكتييميا لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يتفق مع نتائج دراستي (البحيري، ٢٠٠٩؛ Chen, et al., 2017) التي حاولت تحديد العوامل والمتغيرات النفسية المنبئة لمعاناة الفرد من اضطراب الإلكتييميا، وتمثلت العوامل المسببة لهذا الاضطراب في ضعف الثقة بالنفس وعدم ضبط الذات، ولعل هذان العاملان يتحكم في تنفيذهما بعض الوظائف التنفيذية كالقدرة على

التخطيط وتنظيم الأدوات ومراقبة الذات والمرونة المعرفية، فنجد أن هذه الوظائف التنفيذية تلعب دور الوسيط بين المتغيرات والعوامل النفسية واضطراب الإلكستيميا، ولعل نجاح البرنامج التدريبي في تحسين بعض الوظائف التنفيذية صاحبه خفض الإلكستيميا لدى المجموعة التجريبية بشكل طبيعي.

وساهمت أنشطة البرنامج التدريبي وفتياته في خفض اضطراب الإلكستيميا، حيث وجد الباحث تفاعل التلاميذ في نشاط قبض وبسط اليد بالجلسة السابعة، كذلك الأنشطة المعززة للمبادأة وتعويدهم على الابتسام للآخر والمبادأة لبدء الترحيب بالآخر؛ لما له من أثر جيد في تكوين علاقات اجتماعية جيدة، وبهذا الشكل طورت مثل هذه الجلسات استجابات التلاميذ وساعدتهم على التخلص من القصور في صعوبات تحديد المشاعر أو وصف الانفعالات والتعبير عنها، كذلك أنشطة المرونة المعرفية المتضمنة بالجلسة العاشرة وتعزيز استجابات التلاميذ من خلال جدول المعززات الخاص بهم، وذلك عند اظهارها بشكل سوي بتناول الأطعمة والمشروبات المختلفة.

ونظراً لوجود العلاقة الوثيقة بين متغيري الدراسة التابعين ونجاح البرنامج القائم على مهام نظرية العقل في تحسين سبع وظائف تنفيذية لدى عينة المجموعة التجريبية وتخصيص الجلسات (من الثالثة إلى السابعة عشر)، فكان لتحسين بعض الوظائف التنفيذية أثراً حيوياً في خفض أعراض اضطراب الإلكستيميا لدى مجموعة الدراسة التجريبية، على الرغم من قلة عدد الجلسات العلاجية التي حاولت خفض الإلكستيميا لديهم، فالتدريب على وظائف الانتباه المستمر وكف الاستجابة ومراقبة الذات والمبادأة لعبت دوراً حيوياً في مساعدة التلاميذ على تحديد المشاعر والانفعالات ووصفها إذا طلب منهم، كذلك دور وظيفة الذاكرة العاملة في توسيع الأفق وعدم محدودية الخيال.

وترجع أهمية برنامج الدراسة الحالي القائم على مهام نظرية العقل في انتقاء الباحث للمدخل العلاجي المناسب في خفض اضطراب الإلكستيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فنجد أن على الرغم من انتشار ظاهرة صعوبات التعلم إلا أن الاهتمام بها غير واضح، خاصة أن مع تكرار مواقف الفشل والإحباط والشعور بالغيرة الذي يُترجم إلى سلوكيات مشكلة كالعدوان والتنمر والهروب من الدراسة. لذا وجب إعطاء هذه الفئة أهمية ودراسة أبرز المتغيرات النفسية والجوانب الانفعالية والاجتماعية في الشخصية لديهم، وهذا ما سعت إليه نتائج دراسة متولي (٢٠١٧) والتي أوصت بأن الإلكستيميا إذا أهملت ولم يتم تحديد مسبباتها وعلاجها على نحو سوي، فالإلكستيميا مثلها كسائر الاضطرابات النفسية تصاحبها مشكلات واضطرابات أخرى كالصداع المرضي وبعض الاضطرابات السيكوسوماتية كدراسة (Berthoz, et al., 2007).

فشل البرنامج التدريبي في خفض أسلوب التفكير الموجه خارجياً لدى مجموعة الدراسة التجريبية، حيث كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على هذا البعد غير دالة، كذا لم تتضح الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على البعد الأخير لمقياس الإلكستيميا. وربما يرجع ذلك إلى قلة عدد الجلسات التي تناولت بعد التفكير الموجه خارجياً أو تأصيل مشكلة أساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهو الاهتمام بالمظهر الخارجي للموضوع دون التعرف على التفاصيل والاهتمام بجوهر الأمور ودراسة المسببات التي تقود إلى نتائج، على الرغم من أن الباحث اهتم بفنيات حل المشكلات والتسلسل والتشكيل ولعب الدور في إكساب السلوكيات والاستجابات السوية لديهم، إلا أن معاناتهم من قصور الإدراك والانتباه المستمر من أبرز جوانب القصور لديهم، والتي لها دور كبير في عدم التفاتهم إلى الأسباب أو الاهتمام بتفاصيل الأمور.

في النهاية يمكن القول أن إذا كانت نظرية العقل واحدة من النظريات التي تدعم قدرة الفرد على التمييز بين تصرفات وسلوكيات وأفعال الآخرين، وتساعد على إظهار الحالات الذهنية بشكل

كامل كالا اعتقادات والرغبات والنوايا والتخيل، فيعد هذا البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل من أنسب المداخل العلاجية للحد من نقص القدرة على فهم ومعرفة المشاعر وتحديدتها ونقص القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات وعجز القدرة على التخيل أنسب المداخل الإرشادية، وذلك لما تتضمنها النظرية من مهارات ومهام من فهم الانفعالات وأخذ منظور الآخر ومساعدة التلاميذ على إدراك كيف يبدو العالم من وجهة نظر أي شخص واللعب التمثيلي وعمل التحولات النخبية لتجسيد القصص المحببة لهم.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: "يوجد تأثير دال للبرنامج التدريبي في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض الإلكتيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل التأثير كوهين "Cohen D"، واتضح معامل تأثير كوهين من خلال جدول (١٦):

جدول (١٦): معامل تأثير كوهين (Cohen D) للبرنامج التدريبي علي متغيري الدراسة (الوظائف التنفيذية- الإلكتيميا)

الوظائف التنفيذية	التطبيق (ن = ٢٧)	قيمة (ت)	معامل التأثير	الإلكتيميا	التطبيق (ن = ٢٧)	قيمة (ت)	معامل التأثير
الانتباه المستمر	القبلي	٧.٥٨٦	١.٠٠	صعوبة تحديد المشاعر وتمييزها	القبلي	٥.٢٤٠	٠.٧١٣
	البعدي				البعدي		
كف الاستجابة	القبلي	٨.٤٥١	١.٠٠	صعوبة وصف المشاعر للآخر	القبلي	٥.٧٨٨	٠.٧٨٨
	البعدي				البعدي		
الذاكرة العاملة	القبلي	١.٢٩٠	٠.١٨	محدودية الخيال	القبلي	٦.١٩٠	٠.٨٤٢
	البعدي				البعدي		
المبادأة	القبلي	٦.٣٦١	٠.٨٦٦	التفكير الموجه خارجياً	القبلي	٠.١٦٠	٠.٠٢٢
	البعدي				البعدي		
التخطيط	القبلي	٦.٤٣٣	٠.٨٧٥	الدرجة الكلية	القبلي	٤.٤٧٤	٠.٦٠٩
	البعدي				البعدي		
المرونة المعرفية	القبلي	١.١٧٤	٠.١٦				
	البعدي						
مراقبة الذات	القبلي	٦.٧٦٤	٠.٩٢١				
	البعدي						
الدرجة الكلية	القبلي	٤.٦٢٨	٠.٦٢٩				
	البعدي						

يتضح من خلال جدول (١٦) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كبير، حيث تعدى حجم التأثير (٠.٦) وهو الحد الأدنى للحكم على التأثير بأنه قوي على معظم المقياس عدا بعدي الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية، حيث كان حجم أثر البرنامج التدريبي على البعدين (٠.١٨ - ٠.١٦) على الترتيب، وهو ضعيف، كذلك كان حجم تأثير البرنامج التدريبي على خفض الإلكتيميا كبير عدا بعد التفكير الموجه خارجياً، بلغ حجم التأثير (٠.٠٢)، وهو ضعيف.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Drahota, et al., 2012) في تحسين مهارات الحياة اليومية والتواصل الاجتماعي من خلال الوظائف التنفيذية، ولعل الارتباط السلبي أو العلاقة العكسية بين متغيري الدراسة الحالية واستخدام منهج تدخل واحد متمثل في مهام نظرية العقل، كان له أثراً

واضحاً في تحسين الوظائف التنفيذية وصاحبه خفض أعراض اضطراب الإلكستيميا، الذي بدوره يعمل على تحسين التفاعل الاجتماعي وبت الثقة بالنفس وضبط الذات والمرونة المعرفية والانفعالية لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في تحقيق أهدافها الذي يعد من أهمها إعداد البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في خفض الاضطرابات والمشكلات النفسية، والتي تتمثل أهمها في اضطراب الإلكستيميا في أن خطورة استمرار مثل هذه الاضطرابات النفسية على شخصية التلميذ وعلاقاته الاجتماعية، التي تتأثر سلباً في ظل استمرار الإلكستيميا وعدم الاهتمام بخفض أعراضها ومحاولة التخلص منها، ولعل هذا ما هدفت إليه دراستي (صابر، ٢٠١٢؛ Mellor, 2015) والتي وجدت العلاقة العكسية بين اضطراب الإلكستيميا وجودة النوم، حيث خلف هذا الاضطراب النفسي من صعوبة تحديد أو وصف المشاعر أثراً سلبياً على نوعية النوم والسلامة النفسية.

لعل هذه النتيجة من تأثير البرنامج التدريبي على تحسين الوظائف التنفيذية وخفض الإلكستيميا لدى المجموعة التجريبية متسقة مع نتائج الفروض السابقة، فكان معامل تأثير كوهين ضعيف على الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية، حيث لاحظ الباحث أثناء جلسات البرنامج وجود بعض الاختلالات التنفيذية الخاصة بمعالجة المعلومات والمهارات، بما في ذلك الإجراءات والاستراتيجيات غير المنظمة والتي تتجلى في انخفاض المبادرة والمثابرة وصعوبات في نقل المفاهيم الجديدة إلى مواقف مشابهة، فمثل هذه الأمور كانت كافية لتنبئ بضعف بعدي مقياس الوظائف التنفيذية لدى صعوبات التعلم، ولعل ذلك يرجع إلى وجود اضطرابات عصبية في معالجة المعلومات (بحيري، ٢٠١١، ٦٨).

كذلك انخفض تأثير البرنامج التدريبي في معالجة التفكير الموجه خارجياً وقد يرجع ذلك إلى معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تفسير الموضوعات والإشارات غير الشفهية كتعبيرات الوجه أو لغة الجسد، فلاحظ الباحث ضعف التنسيق والاستجابات لديهم، فمن أهم الاضطرابات التي يعانون منها اضطراب التعلم غير اللفظي والتناقض الواضح بين المهارات البصرية والمكانية والاجتماعية المقدمة وبين أدائهم واستجاباتهم الواقعية الضعيفة، ويؤثر ذلك بشكل أو بآخر على فهم المعلومات وربط الأسباب بالنتائج، فنجدهم لا يستطيعون إيجاد علاقات منطقية بين مقدمات ونتائج الظاهرة أو الموضوع المطروح.

في النهاية استطاع البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل من خلال فنياته وأنشطته وإجراءاته التنفيذية التي استطاع الباحث إنجازها وتنفيذها على نحو مرض بمساعدة طلاب المجموعة التجريبية وتحفيزهم نحو ضرورة تحسين بعض الوظائف التنفيذية لديهم وانتقال المعلومات والخبرات من مواقف لأخرى وكف الاستجابات غير السوية والانتباه والتركيز على المثيرات والمهارات المقدمة، كذا أهمية خفض اضطراب الإلكستيميا والتخلص من قصور التعبير عن المشاعر وعدم القدرة على وصف الانفعالات ومحدودية الخيال لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لما له من دور فعال في تحسين التواصل الاجتماعي. ولعل من أسباب نجاح البرنامج التدريبي في معالجة المتغيرين التابعين انتقاء مدخل مهام نظرية العقل كأنسب المداخل العلاجية وحدائنها في تحسين بعض الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب الإلكستيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (صابر، ٢٠١٢، ٢٧٥).

توصيات البحث: بناء على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يقدم الباحث التوصيات الآتية:

(١) نشر الوعي عبر وسائل وقنوات الإعلام المتنوعة حول صعوبات التعلم وكيفية التعامل السوي معهم، والتمييز بينهم وبين الفئات الحدية الأخرى.

- (٢) ممارسة المدخل المعرفي السلوكي، والمدخل المعرفي العقلاني الانفعالي بالأخص في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) تشجيع الأسر وخاصة والدي ذوي صعوبات التعلم على اندماج أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، وعدم تعريضهم لمواقف الفشل أو الإخفاق أو النبذ لضعف قدراتهم أو قصور تفاعلهم الاجتماعي.

دراسات مقترحة: من البحوث المقترحة والمرتبطة بنتائج البحث الحالي:

- (١) أثر غرفة مصادر التعلم في تنمية المهارات الانفعالية والتواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) فعالية برنامج قائم على تحسين الوظائف التنفيذية في خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) دراسة مقارنة للوظائف التنفيذية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً.
- (٤) فعالية برنامج قائم على مدخل التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- البحيري، محمد (٢٠٠٩). إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالإلكتيميا لدى عينة من الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة والموهوبين موسيقياً. *مجلة دراسات نفسية*، ١٩ (٤)، ٨١٥-٨٦٣.
- الجوالدة، فؤاد؛ الإمام، صالح (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، جامعة عمان العربية، ٤١ (١)، ٦٦-٨٦.
- الرفاعي، مسعد (٢٠١٧). تنمية أساليب المواجهة لخفض الأعراض الإكلينيكية المصاحبة للإلكتيميا لدى عينة من الأطفال ذوي الأعراض الذاتية. *رسالة دكتوراه*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- الزيات، فتحى (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، ط٢. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحى (٢٠١٨). *بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. جامعة الخليج العربي، سلطنة عمان.
- الشخص، عبد العزيز؛ بدوي، ابتسام (٢٠٢٣). الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة*، جامعة عين شمس، سبتمبر، ٢٥ (٣)، ١٧٢-١٩٦.
- الشخص، عبد العزيز؛ مرسى، هيام (٢٠١١). الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة شمس، ٣٧ (٤)، ٢١٧-٢٦١.
- العطار، محمود؛ شوقي، محمد (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية في خفض الإلكتيميا لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ١٣٨ (١)، ٢٦٠-٣٢٤.
- الظاهر، قحطان (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم*، ط٤. عمان، دار وائل للنشر.
- العتوم، عدنان؛ الجراح، يوسف؛ عبد الناصر، ذياب؛ بشارة، موفق (٢٠٢١). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان، الأردن، دار المسيرة.
- العدل، عادل (٢٠١٢). *مدخل إلى التربية الخاصة*. القاهرة، دار الشروق.

- العدل، عادل (٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- الكنانى، ريم (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية العقل في تنمية التمييز الانفعالي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٥ (٤)، ١٨٨ - ٢٨٧.
- بحيري، صفاء (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات. *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- بدر، أحمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج كورت لتخفيف الإلكتيميا لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- جمعه، ناصر؛ رمضان، أحمد (٢٠٢٣). الإلكتيميا واضطراب العناد المتحدي لدى ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبؤية). *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤١ (٥)، ١٥١ - ٢٠١.
- حسن، عماد (٢٠١٤). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حماد، أحمد (٢٠٢١). نظرية العقل والتعاطف المعرفي والوجداني كمنبئات للعدوان الاستباقي وعدوان رد الفعل لدى الأطفال المعاقين سمعياً والعاديين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران، السعودية، ١٨ (٤)، ٥٩٩ - ٦٣٧.
- رشدي، سلوى (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل في تحسن التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين وخفض سلوكياتهم المضطربة. *دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- زين العابدين، فارس (٢٠١٦). صعوبة التعرف على المشاعر (الإلكتيميا). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ١٠ (٣)، ١ - ١٢.
- سليمان، السيد (٢٠١٣). *صعوبات التعلم "تاريخها، ومفهومها، تشخيصها، وعلاجها"*. ط٤ (٤)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- صابر، سامية (٢٠١٢). الإلكتيميا وعلاقتها بنوعية (جودة) النوم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*، ٢٢ (٢)، ٢٦٩ - ٣٠٢.
- عبد الحافظ، ثناء (٢٠١٦). *الانتباه التنفيذي والوظيفة التنفيذية*. عمان، دار من المحيط إلى الخليج.
- عبد القوي، سامي (٢٠١١). *علم النفس العصبي: الأسس وطرق التقييم*، ط٢. القاهرة، الأنجلو المصرية.
- عبد الله، عادل (٢٠١٤). *مدخل إلى اضطراب الذاتوية: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية*. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الله، عادل؛ سليمان، محمد (٢٠١٦). *قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم*، ط٢. القاهرة، دار الرشاد.
- علي، طلعت (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصرياً في ضوء نظرية العقل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥ (٢)، ٧٣ - ١٠٧.
- غنيم، شاهدة (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في خفض الإلكتيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ٢١ (٢)، ٧٦٥ - ٧٩٣.
- قطامي، يوسف (٢٠١٥). *نمو الطفل المعرفي واللغوي*، ط٣. القاهرة، الأهلية للنشر.

-
- متولي، أحمد (٢٠١٧). دراسة مقارنة لبعض خصائص الإلكسثيميا لدى عينة ممن يعانون من الصداق التوتري والعاديين من طلاب الجامعة. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٢٢(٨)، ١٨٤-٢٣٤.
 - مراد، صلاح (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والعلوم التربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
 - يوسف، سليمان (٢٠٢٣). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية في خفض الإلكسثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦١(٣)، ١٣-٥٦.
 - Abbasi, M. (2017). Self-efficacy and alexithymia as moderators between perceived social support and stress among parents of children with learning disabilities. *European Journal of Mental Health*; Budapest, 12 (2), 218- 229.
 - Abbasi, M.; Bagyan, M. & Dehghan, H. (2024). Cognitive failure and alexithymia and predicting high-risk behaviors of Students with learning disabilities. *International Journal of High Risk Behaviors & Addiction*, 3(2), 49– 64.
 - Astington, J. (2008). *Developing theories of mind*. England, Cambridge University Press.
 - Bagby, R., Parker, J. & Taylor, G. (2004). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross- validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90005](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005).
 - Bagian, K.; Dortaj, F. & Amini, M. (2020). A comparative study Of alexithymia and emotion control in mothers of students with And without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6(2), 6 - 24
 - Barkley, A. (2011). The executive functions and self-regulation: an evolutionary neuropsychological perspective, *Neuropsychology Review*, 11(2), 1- 19.
 - Baron, F. & Cohen, T. (2007). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 213-222.
 - Beck, M., Schaefer, C., Pang, K., & Carlson, M. (2021). Executive function in preschool children: Test-Retest Reliability. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 169–193.
 - Bennetto, L.; Pennington, B.; Rogers, S. (2016). Intact and impaired memory functions in learning disabilities. *Child Development*, 61(4), 816- 835.
 - Berthoz, S., Perdereau, F., Nathalie, G. & Maurice, C. (2007). Observer- and self-rated alexithymia in eating disorder patients: Levels and
-

-
- correspondence among three measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 62(5), 140- 147.
- Bishop, D. (2003). Annotation: Executive functions and theory of mind: A neuropsychological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(2), 279- 293.
 - Blair, C. & Razza, P. (2017). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(4), 247-263.
 - Blair, C. & Ursache, A. (2022). A bidirectional model executive functions and self- regulation, In K. Vohs , R. (eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications*, 2nd. Ed., N. Y, Guilford Press.
 - Blakey, E. & Carrol, D. (2020). A short executive functions training program to improve preschools creative thinking and working memory. *Frontiers in Psychology*, 27(6), 30- 35.
 - Burgess, P. (2009). Theory and methodology in executive function research. In P. Rabbit (Ed.), *Methodology of Frontal Executive*, East Sussex, UK, Psychology Press.
 - Chan, S.; Cheung, M.; Han, Y., Sze, S.; Leung, W.; Man, H.; To, C. (2009). Executive functions deficits and neural discordance in children with learning disabilities. *Clinical Neurophysiology*, 12(4), 107- 115.
 - Chen, L., Xu, L., You, W., Zhang, X., & Ling, N. (2017). Prevalence and associated factors of alexithymia among adult prisoners in China: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 17(4), 1-13. <https://DOI10.1186/s12888-017-1443-7>
 - Chang, I. (2023). Influences of executive function, comprehension and fluency on young children's reading comprehension, *Journal of Early Childhood Research*, 18 (1), 44-57.
 - Copeland, A. (2017). Adaptive processes and the development of executive functions in preschoolers with ADHD in a Head Start early childhood program, *Unpublished doctoral dissertation*, Texas Woman's University, Texas, United States.
 - Cross, C. (2017). Theory of mind in children and adolescents on the autism spectrum: comparison with normative individuals. *PhD Thesis*, Department of Psychology, Union College, New York.
 - Davies, B. (2021). Emotional perception and regulation and their relationship with challenging behavior in people with a learning disability. *Doctoral Dissertation*, Cardiff University.
 - DeBonis, D. (2008). An evaluation of an executive function-based intervention program for adolescents with ADHD and their parent. *Ph.D.*
-

-
- Dissertation, State University of New York at Albany, United States, New York.
- De Luca, S. & Leventer, R. (2023). Developmental trajectories of executive across life Span, *Executive Functions and Frontal Lobes: A Life Span an Perspective*, N.Y., Psychology Press.
 - Dencka, M. (2017). *Executive function binding together the definition of attention – deficit hyperactivity disorder and learning disability*. in A. Meltzer (Ed.), *Executive Functions in Education from Theory to Practice*, (1-18), N.Y., Guilford Press.
 - Dominguez, M. (2022). Risk and resiliency in the preschool classroom: Examining the effects of problem behaviors and adaptive learning behaviors in children early achievement, *Ph.D. Thesis*, University of Miami .
 - Drahota, A.; Wood, J.; Sze, M.; Van Dyke, M. (2012). Effects of cognitive behavioral therapy on daily living skills in children with high functioning autism and concurrent. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 41(5), 257- 265.
 - Gerard, G.; Peter, I.; Steven, G. & Lauren, k. (2024). *Behavior rating inventory of executive function* ,2nd Ed. Copyright by National Library of Medicine National Institutes of Health Printed in the U.S.A.
 - Gever, C., Manger, M., & Boer, A.(2016). Brief report: A Theory of mind school– aged children with pervasive development disorder: An open study of its effectiveness. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 567 – 571
 - Gilbert, J. & Burgess, W. (2018). Executive Functions. *Current Biology*, 18(3), 110-115
 - Gioia, B. & Barton, R. (2012). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 279- 291.
 - Gioia, B.; Guy, F. & Kenworthy, L. (2021). *The behavior rating inventory of executive function*, 2nd Ed (BRIEF2), US National Library of Medicine National Institutes of Health.
 - Goldstein, S.; Naglieri, J.; Princiotta, D. & Otero, T. (2024). *Introduction: A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct Sam Goldstein*, Handbook of Executive Functioning, Science Business Media, New York.
 - Granck, R.; Vanheule, S.; Sdesmet, M. & Slegers, S. (2020). The Observer alexithymia scale: A reliable and valid alternative for Alexithymia measurement. *Journal of Personality Assessment*, 92(2), 175-185
-

-
-
- Hall, D. (2008). Objectives- based education for improving executive functions: Reaching children with neurological deficits. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Union Institute University, Ohio, United States.
 - Hill, E. (2013). Evaluating the theory of executive dysfunctions in ADHD. *Developmental Review*, 24(1), 189- 233.
 - Individuals with disabilities education improvement act (2014). *Definitions, 34 Code of Federal Regulations*. Washington, DC, Government Printing Office.
 - Jespen, H. & Thaden, K. (2012). The effect of cognitive education on the performance of students with neurological developmental disabilities. *Neuro Rehabilitation*, 17(2), 202- 209.
 - Jeffries, S. & Everatt, J. (2014). Working memory: Its Role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia Journal*, 10(2), 196-214.
 - Jurado, B., & Rosselli, M. (2017). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213–233
 - Kenworthy, L.; Black, D.; Wallace, G.; Ahluvalia, T.; Wagner, A. & Sirjan, L.(2025). Disorganization: The forgotten executive dysfunction in high-function ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 28(6), 209- 217.
 - Kleinhans, N.; Akshoomoff, M. & Delis, (2025). Executive functions in Asperger's disorders: Flexibility, fluency and inhibition. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 279- 301.
 - Kravetz, S., Katz, S.; Alfa-Roller, F. Stacy, H. & Yehoshua, K. (2023). Aspects of a theory of mind and self-reports of quality of life by persons with learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15 (2), 267- 278.
 - Laura, E.; Paige, H.; Elliot, T.; & Jessica, C. (2018). The neural architecture of executive functions is established by middle childhood. *PhD Thesis*, Department of Psychology, The University of Texas at Austin, United State.
 - Lee, R.; Chan, L. & Loftin, R. (2018). Social engagement with peers and stereotypic behavior of students with learning disabilities. *Journal of positive Behavior Interventions*, 9(2), 67- 79.
 - LeMonda, B.; Holtzer, R.; Goldman, S. (2020). Relationship between executive functions and motor stereotypes in students with learning disabilities. *Research in Developmental Disorders*, 6(1), 109- 116.
 - Lerner, J. & Kline, F. (2019). *Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies*. Boston, Houghton & Mifflin.
-

-
-
- Lopez, B.; Lincoln, R.; Ozonoff, S. & Lai, Z. (2015). Examining the relationship between executive functions and the restricted, respective symptoms of learning disabled. *Journal of Developmental Disorders*, 32(3), 255- 268.
 - Mariëtte, H.; Dieter, B. & Jacob, B. (2022). Editorial: Executive function and education, This article was submitted to Developmental Psychology, *Journal Frontiers in Psychology*, 11(3), 127- 138.
 - Mellor, K. (2015). Exploring the concept of alexithymia in the lives of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(3), 197-209
 - Moran, S., & Gardner, H. (2018). *Hill, skill, and will. Executive function from a multiple-intelligences perspective*. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice*. New York, The Guilford Press.
 - Nicolo, G.; Semerari, A.; Lysaker, P.; Dimaggio, G. & Conti, L. (2021). Alexithymia in personality disorders: Correlations with symptoms and interpersonal functioning. *Psychiatry Research*, 19(3), 37- 42.
 - Ozonoff, S. & Schetter, P. (2017). Further evidence of intact working memory in students with learning disabilities. *Journal of Developmental Disorders*, 23(3), 139- 154.
 - Ozonoff, S.; South, S. & Provencal., (2021). *Executive functions in Autism and learning disabilities: Theory and practice*. London. England, Jessica Kingley Publishers.
 - Parker, J.; Austin, E., Hogan, M., Wood, L. & Bond, J. (2015). Alexithymia and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 257- 267.
 - Passler, A., Isaac, W., & Hynd, W. (2005). Neuropsychological development of behavior attributed to frontal lobe functioning in children. *Developmental Neuropsychology*, 1(4), 349–370. Romine.
 - Pirlot, G. (2015). Understanding alexithymia within a psychoanalytical framework. *The International Journal of Psychoanalytical*, 93(6), 12- 22.
 - Rakic, P.; Chafee, M. & Friedman, H. (2023). Allocation of function in disturbed circuits: Brain mechanisms of perception and memory, *Journal of Neuron and Behavior*, 32(2), 145- 156.
 - Roberts, G.; Quach, J.; Gold, L.; Anderson, P.; Rickards, F.; Mensah, F.; Ainley, J.; Gathercole; S.; & Wake, M. (2021). *Can improving working memory prevent academic difficulties? A school based randomized controlled trial*. BMC Pediatrics, 11-57, Retrieved October 10, 2021,
-

-
- from
<http://www.Springerlink.com/content/80342t0315501034/fulltext.pdf>.
- Rodman, J. (2019). Efficacy of brief quantitative measures of play for screening for learning disabled children. *Unpublished doctoral dissertation*, Hofstra University.
 - Rolls, T., Hornak, J., Wade, D., & McGrath, J. (2014). Emotion- related learning in patients with social and emotional changes associated with frontal lobe damage. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 57(12), 15–24.
 - Romaine, S. (2009). *Bilingual language development*. In *The Development of Language*, M.Barrett (Ed.). Hove, U.K.: Psychology Press; 251-275.
 - Sasser, T.; Bierman, K.; Heinrichs, B. & Nix, R. (2019). Preschool intervention can promote sustained growth in the executive function skills of children exhibiting early deficits. **Psychological Science**, 28 (12), 119-130
 - Sohlberg, M. & Mateer, A. (2021). *Cognitive Rehabilitation: An Integrative Neuropsychological Approach*. New York, The Guilford Press.
 - Stephen, S. (2021). Antisocial behavior and behavior disorders in children and young, *The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrists*, 21(6), 126- 135.
 - Taylor, G. (2007). *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric illness*. New York, Cambridge University Press.
 - Welsh, C. (2013). Effects of trauma induced stress on attention, executive functioning processing speed, and resilience in urban children. *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*. From <http://scholarship.shu.edu/dissertat>.
 - Willoughby, M. & Bryant, D. (2022). *Helping Slow Learners: Implications for the Classroom*. John Wiley & Sons press.
 - Willoughby, M.; Magnus, B.; Feagans, L. & Blair, C. (2023). Developmental delays in executive function from 3-5 years of age predict kindergarten academic readiness. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (4), 359-372.