نموذج مقترح للدور الوسيط لجودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل في العلاقة بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي[1]

د. سماح محمود إبراهيم[2]

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة حلوان

الملخص:

هدفت الدراسة إلى اختبار نموذج مقترح للدور الوسيط لجودة العلاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل في العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي (١٠٥ذكور، ٩٧ إناث)، وأظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح، وأن القصور في مكونات الوظائف التنفيذية له تأثير مباشر وسلبي في نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم، وأن نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم لهما تأثير إيجابي ومباشر في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وأسفرت نتائج تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية بطريقة توليد العينات المتتالي Bootstrapping أن جودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل يتوسطان العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات ذات الصلة، وبالاعتماد على هذه النتائج وتفسيرها تم صياغة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل– جودة العلاقة التلميذ بالمعلم – الوظائف التنفيذية –الكفاءة الاجتماعية الانفعالية – تلاميذ الصف الأول الابتدائي

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٠/٩/١٥وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٠/١٠/١٠

[2] ت: ٠١٠١٨٠٤٢٤٥٥ Email: samahpsy@hotmail.com

مقترح للدور الوسيط لجودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل في العلاقة بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي[٣]

د. سماح محمود إبراهيم[٤]

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة حلوان

مقدمة

يتعرض الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة إلى أمرين مختلفين يؤثران على التكيف في البيئة التعليمية الجديدة، أحدهما يعد أمرا إيجابيا وهو تكوين صداقات جديدة مع الأقران وبدء علاقات إيجابية مع المعلمين، مما يزيد من الإيجابية تجاه المدرسة، والاندماج فيها، وغالبا ما يتنبأ بالنجاح الأكاديمي، والأمر الآخر وهو العجز في تكوين علاقات اجتماعية وعاطفية مع الأقران والمعلمين مما يمثل مشكلة لديهم تؤثر على تحصيلهم الدراسي والتكيف مع البيئة التعليمية، فعلى سبيل المثال الأطفال الذين لا يستطيعون تكوين صداقات داخل المدرسة ومنهم من يكون عرضة إلى التنمر من بعض الأقران ويفتقدوا إلى القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع معلميهم، فإنهم يواجهون صعوبة أكبر في التكيف مع البيئة المدرسية، ويصبحوا أكثر عرضة لسلسلة محتملة من المشاكل بما في ذلك الاضطرابات النفسية والصعوبات الأكاديمية وهذا ما أكدته الدراسات السابقة أمثال (Nakamichi, Nakamichi & Nakazawa,2019; Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt, 2014; Choi & Dobbs-Oates, 2016; Denham, 2006).

وتعد الكفاءات الاجتماعية الانفعالية من بين القدرات الأكثر أهمية التي تدعم نجاح التعليم، ونمو الكفاءة الأكاديمية في مرحلة التعليم الإلزامي، فتشير نتائج دراسة Nakamichi, Nakamichi & Nakazawa(2019) ودراسة Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt (2014) إلى أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ترتبط بالإنجاز الأكاديمي اللاحق، في حين ترتبط المشاكل أو التحديات الاجتماعية الانفعالية بالصعوبات الأكاديمية (Romano, Babchishin, Pagani & Kohen, 2010)، وتتزايد أهمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية داخل الفصل الدراسي وخارجه في تحسين جودة الحياة وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وخفض السلوك السلبي لدى الطلبة، واعدادهم للنجاح في المدرسة والحياة (Collie, Martin & Frydenberg, 2017) ، كما كشفت

---

[٣] تم استلام البحث في ٢٠٢٠/٩/١٥وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٠/١٠/١٠

[٤] ت: ٠١٠١٨٠٤٢٤٥٥ Email: samahpsy@hotmail.com

نتائج دراسة Jones, Greenberg and Crowley (2015) عن وجود ارتباط بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة والنتائج في التعليم والتوظيف والنشاط الاجرامي في مرحلة الشباب.

كما كشفت نتائج الدراسات أن قدرة الأطفال الصغار على تنظيم العاطفة والانتباه والسلوك ترتبط بالتكيف الدراسي والنجاح الأكاديمي (Bierman, Nix, Greenberg, Blair& Domitrovich, 2008) وعلى وجه الخصوص قد لا يمتلك الأطفال – الذين يواجهون صعوبات في التعامل مع المشاعر السلبية – الموارد الشخصية للتركيز على التعلم، في حين أن أولئك الذين يمكنهم الحفاظ على عواطف إيجابية يظلون أكثر تفاعلا مع المهام الصفية (Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt,2014).

وتم تصور الوظائف التنفيذية كمكون معرفي للتنظيم الذاتي الذي يتضمن المهارات والكفاءات المتعلقة بالتكيف في المواقف الاجتماعية مع الالتزام بالمعايير الاجتماعية (Rueda, Posner& Rothbart, 2005)، وفي هذا الصدد يشير Halle and Darling– Churchill (2016) أن التنظيم الذاتي يختلف عن الوظائف التنفيذية على الرغم من وجود روابط بينهما، حيث أنها لا تتضمن العواطف وتنظيمها بشكل مباشر، وإنما تشمل في المقام الأول العمليات المعرفية مثل الذاكرة العاملة والانتباه والكف أو التثبيط والمرونة المعرفية والمراقبة التي تعمل في تخطيط وتنفيذ حل المشكلات الجديدة والنشاط الموجه نحو الهدف، ودعم ذلك النتيجة التي توصلت لها دراسة(2016) Baptista, Osório, Martins, Verissimo and Martins أن الأطفال الذين يتمتعون بمهارات الوظائف التنفيذية لديهم المزيد من التنظيم العاطفي الناضج والمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى عدد أقل من المشكلات الداخلية والخارجية، كما توصلت نتائج مجموعة من الأبحاث إلى أنه يمكن استخدام الاختلافات في مهارات الوظائف التنفيذية للأطفال لشرح العديد من الاختلافات في التكيف الدراسي والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية (Moreno, Shwayyder& Friedman, 2017; Blair& Raver, 2014)، كما كشفت الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة والمراهقة Landry, (Smith & Swank, 2009).

ومع ذلك فإن الوظائف التنفيذية ليست هي العامل الوحيد الذي يؤثر على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، حيث أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن نظرية العقل مرتبطة بالكفاءة الاجتماعية وانخفاض المشكلات السلوكية والنجاح المدرسي اللاحق، وتعتبر نظرية العقل ذات أهمية خاصة في التواصل والتفاعل والإدراك الاجتماعي، وامتلاك الفرد لهذه القدرة يجعله قادرا على

التفاعل بنجاح مع الآخرين، كما أنها مهمة لفهم سلوك الفرد نفسه وسلوكيات الآخرين (Stanzione & Schick,2014; Goldstein & Winner,2012; Ball, smetana, Sturge-Apple,2017; Smogorzewska,2018).

علاوة على ذلك توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية ونظرية العقل، ويسهم كل منهما في تنمية بعضهما البعض(Devine& Hughes,2014) ، حيث تشير دراسة Moses and Tahiroglu (2010) ودراسة Carlson, Claxton and Moses(2015) إلى وجود علاقة ارتباطية بين نظرية العقل والوظائف التنفيذية، والتي تعمل على تحسن القدرات على تركيز الانتباه، والتعامل مع مزيد من المعلومات وبذلك يصبح الأطفال أكثر قدرة على تمييز الحالة العقلية الخاصة بهم وكذلك الحالة العقلية للآخرين.

كما تعد العلاقات المبكرة بين التلميذ والمعلم هي الأساس لإنشاء بيئات تعليمية داعمة مع انتقال الأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الابتدائية وما بعدها، ويعد فهم شكل هذه العلاقات أمرا بالغ الأهمية لتعزيز التفاعلات الإيجابية بين التلميذ والمعلم والتي لها تأثير كبير على نجاح الأطفال على المدى الطويل، ولفهم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية عند أطفال الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية كان من المهم مراعاة علاقات الأطفال مع معلميهم، وأظهرت نتائج الأبحاث أن التقارب بين الأطفال ومعلميهم يرتبط بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي والتكيف مع البيئة المدرسة، وسلوكيات أكثر كفاءة (على سبيل المثال المهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي بين الأقران، كما أنه يقلل من خطر تعرض الأطفال لصعوبات التعلم (Palermo, Hanish, Martin, Fabes & Reiser, 2007) ولهذا يعد التركيز علي علاقة التلميذ بالمعلم أمر بالغ الأهمية لتطوير نماذج عمل مفيدة يمكنها توجيه كل من البحث والممارسة في المستقبل.

مشكلة الدراسة

تعتبر الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لبنات بناء مهمة لنجاح الأطفال أثناء انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية والنجاح في المستقبل، وكما هو جلي للجميع أن الأطفال في الصف الأول من المرحلة الابتدائية يكتسبون قدرا أكبر من الاستقلالية عن الآباء، ويتعرضون للكثير من المواقف والخبرات الجديدة، وإلى العديد من المعلومات والمعارف المستجدة بالنسبة لهم، فما يكون منهم إلا محاولة فهم واستيعاب هذه الوضعيات الجديدة ومحاولة التكيف معها، وفي الوقت نفسه يتميز الانتقال إلى المدرسة الابتدائية بزيادة التفاعلات الاجتماعية وتوقعات أعلى للأداء، وبالتالي تتطلب هذه المرحلة التنموية على وجه الخصوص مهارات وجدانية واجتماعية متقدمة مثل بناء صداقات جديدة أو بناء علاقات مع المعلمين، والتواصل الفعال للعواطف، وحل المشكلات، والتركيز والمثابرة

في المهام الصعبة، وتطرح تحديات لقدرات الأطفال الحالية (Austin, Bondü & Elsner, 2020)، ولهذا يهتم الباحثون والتربويون وصانعوا السياسات بالقياس الدقيق للكفاءة الاجتماعية الانفعالية من أجل تتبع نمو الأطفال بمرور الوقت وتحديد فعالية التدخلات المستهدفة.

كما يشير Hemmeter, Ostrosky and Fox(2006) إلى أن الكفاءات الاجتماعية الانفعالية تعتبر حاسمة لنجاح الأطفال لانتقالهم إلى المدرسة، وأن ما يقارب من ١٠% إلى ١٥% من الأطفال يعانون من مشكلات سلوكية، كما أشارت دراسة شعبان(٢٠١٤) أن(٤٤%) من المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة تعود إلى قصور في الكفاءة الاجتماعية، كما أشارت دراسة Ark and Shoveller Richardson Thomson, Guhn, (2017) أن ما يقارب من ٤٠% من الأطفال أظهروا بعض الضعف في الصحة الاجتماعية والعاطفية؛ وذلك على عينة من الأطفال في دولة كولومبيا في عمر خمس سنوات عددها(٣٥٨١٨) طفل، مما يخلق تحديا في تعزيز نمو الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى الأطفال، ومن هنا ترجع أهمية دراسة الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، والعوامل التي تسهم فيها حتى يتم دعم وتعزيز الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في وقت مبكر.

وفي هذا الصدد يشير كل من Blair and Razza (2007) أن القدرة على تنظيم أفكار الفرد وعواطفه وسلوكه تتطلب مهارات معرفية متعددة ومعقدة، وتمهد عمليات الوظائف التنفيذية (الانتباه والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية والكف) الطرق لتحديد الحالات العقلية المختلفة، وتقلل هذه القدرات المعرفية من احتمالية السلوك الاندفاعي وتزيد من فرص حل المشكلات السلوكية. ويشير Rueda, Posner and Rothbart (2005) أن الوظائف التنفيذية تؤثر في قدرة الفرد على تنظيم المعلومات الجديدة وتعلمها، كما أنها تؤثر في قدرته على التكيف لمواجهة التغيرات الجديدة، ويدعم هذا الرأي دراسة Hughes and Ensor (2008) والتي تشير إلى أن التحكم في الانتباه وإدارة المعلومات الجديدة وتعديل الذات يساعد الأطفال على العمل بشكل أكثر تكيفا في مواجهة المطالب الاجتماعية.

كما تشير العديد من النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية وانخفاض المشكلات السلوكية، وتفسير ذلك أن التمييز بين الحالة العقلية للطفل والحالة العقلية للآخرين يجعل الطفل أكثر وعيًا بالتفسيرات المحتملة للمواقف ويساعدهم على تشكيل سلوكياتهم الاجتماعية (Suway, Degnan, Sussman & Fox, 2011; Razza & Blair,2003; Razza, 2009; Kuhnert, Begeer, Fink & de Rosnay,2017) ، ووفقًا لذلك قد لا يكون فهم الحالات العقلية للآخرين كافياً في حد ذاته للانخراط في السلوك التكيفي والإيجابي ولكنه

ضروري (Astington,2003).

ووفقا لما سبق هدفت دراسة Razza(2009) إلى أن الارتباط بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية يمكن أن يكون غير مباشر بواسطة نظرية العقل، وأسفرت نتائج هذه الدراسة أن الارتباط بين مهمة المعتقدات الخاطئة كأحد مهام نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية كان مستقلا عن الوظائف التنفيذية، واتفقت مع نتائج هذه الدراسة دراسة Etel and Yagmurlu(2014) التي توصلت إلى أن نتائج تحليل الانحدار كشف أن الوظائف التنفيذية كانت مؤشرًا مهمًا لنظرية العقل، ولكن لم يكن أي منهما مرتبطًا بالكفاءة الاجتماعية. وتتعارض مع هذه النتائج النتيجة التي توصلت لها دراسة Bondü and ElsnerAustin(2020) , والتي قامت بدراسة طولية على تلاميذ المرحلة الابتدائية من عمر (٦-١١ عاما) وتكونت العينة من(١٦٥٧) طفل، وهدفت لمعرفة العلاقات بين الوظائف التنفيذية ومهام نظرية العقل وأعراض المشكلات السلوكية، والدور الوسيط لنظرية العقل في العلاقة بين الوظائف التنفيذية وأعراض المشكلات السلوكية، وباستخدام النمذجة البنائية توصلت النتائج إلى وجود تأثيرات غير مباشرة للوظائف التنفيذية على اعراض المشكلات السلوكية من خلال نظرية العقل. ونلاحظ من هذه الدراسات السابقة وجود تناقض في النتائج. واقتصر الاهتمام بدراسة مهمة الاعتقاد الخاطئ فقط كمهمة لنظرية العقل وتم إغفال باقي المهمات، وكذلك اقتصر الاهتمام بدراسة الكفاءة الاجتماعية فقط، ولم تتطرق الدراسات إلى الاهتمام بدراسة الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وبالتالي فإن أحد أهداف هذه الدراسة هو توضيح اتجاه الارتباط بين الوظائف التنفيذية ومهام نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

كما تشير الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية ونظرية العقل (Moses, Carlson & Sabbagh, 2005; Memisevic, Biscevic & Pasalic, 2018; Carlson, Claxton & Moses, 2015)، وهناك مجموعة من الأبحاث التي تدعم الفرضية القائلة بأن الوظائف التنفيذية ضرورية لاكتساب مهام نظرية العقل، على سبيل المثال دراسة Devine and Hughes(2014) والتي أسفرت نتائجها أن الذاكرة العاملة وكف الاستجابة تتنبأ بمهمة الاعتقاد الخاطئ وهو أحد مهام نظرية العقل، ولكن الذاكرة العاملة كانت أكثر اسهاما في التنبؤ بمهمة الاعتقاد الخاطئ عن كف الاستجابة. كما أشارت بعض الدراسات بأن كف الاستجابة والمرونة والذاكرة العاملة تساهم في فهم المعتقدات الخاطئة كأحد مهام نظرية العقل وذلك على عينة تتراوح عمرها بين ٢ – ٣ سنوات (Carlson, Mandell &Williams,2004; Carlson& Moses,2001; Razza,2009)، ويتفق مع هذه النتائج دراسة Hughes and Ensor(2007)

حيث كشفت عن وجود دعم جزئي لفكرة أن نظرية العقل هي شرط أساسي للوظائف التنفيذية، ولكن دعما أقوى للفرض بأن الوظائف التنفيذية تسهل أداء الأطفال في مهام نظرية العقل.

كما تشير بعض الدراسات أن أبعاد المناخ المدرسي الإيجابي مثل جودة علاقة التلميذ بالمعلم ترتبط بالاندماج المدرسي والصحة العقلية والنمو الاجتماعي الانفعالي، وتحسين مفهوم الذات وارتفاع مستويات الدافع الأكاديمي وتقليل الانفعالات السلبية (Datu& Park, 2019; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013) ، وكشفت نتائج دراسة Hamre and Pianta(2001) أن التلاميذ الذين لديهم علاقات إيجابية وتفاعلية مع معلميهم تكون سلوكياتهم أكثر ملائمة في الفصل الدراسي، وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم عند مقارنتهم بالتلاميذ ذوي العلاقات المتضاربة ، كما كشفت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتمتعون بمهارات أفضل في الوظائف التنفيذية يكون لديهم علاقات أوثق مع معلميهم، وأكثر قدرة على اتباع التوجيهات، وتثبيط السلوكيات غير الملائمة في الفصول الدراسية (Garon, Bryson& Smith, 2008; de Wilde, Koot & van Lier, 2016; Berry, 2011; Capobianco, 2018) ، وفي حدود البحث المتاح يوجد عدد قليل من الأبحاث الاجنبية تربط بين الوظائف التنفيذية وجودة علاقة التلميذ بالمعلم، ولم توجد في حدود البحث المتاح دراسة تربط بين تفاعل الوظائف التنفيذية مع جودة علاقة التلميذ بالمعلم وتأثيرهما معا في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، ويعد هذا أحد أهداف الدراسة الحالية.

وكمحاولة لسد الثغرات الموجودة في أدبيات البحث الحالي، وحتى يصبح مفهوم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية أكثر وضوحا، ولأن متغيرات الدراسة الحالية التي تم تناولها في الدراسات السابقة تمت معالجتها في نطاق ارتباطات بسيطة بين كل من هذه المتغيرات، وليس في إطار معالجة هذه المتغيرات في هيئة نموذج بنائي شامل يستوعب هذه المتغيرات جميعا، يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الراهنة في السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى يمكن لجودة علاقة التلميذ بالمعلم، ونظرية العقل – وفقا للنموذج المقترح –أن يتوسطا العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية، والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

وللإجابة على السؤال السابق، يحاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية؟

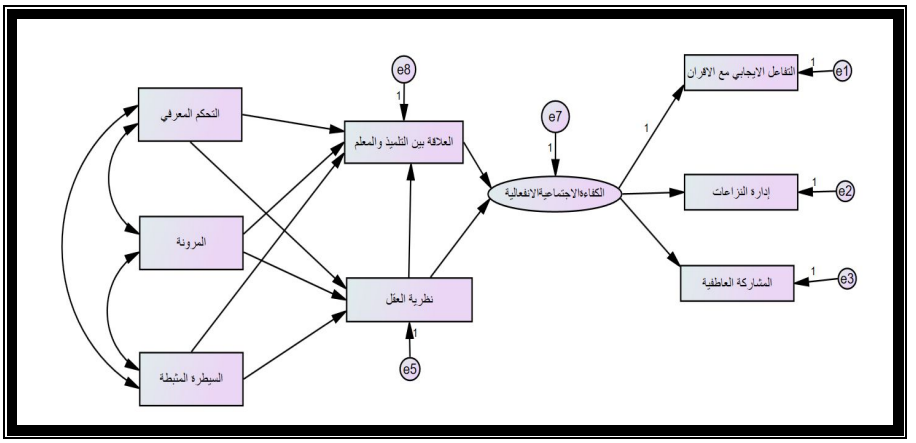
أ- هل يوجد تأثير مباشر لمكونات الوظائف التنفيذية في نظرية العقل؟

ب- هل يوجد تأثير مباشر لمكونات الوظائف التنفيذية في جودة علاقة التلميذ بالمعلم؟

ج- هل يوجد تأثير مباشر لنظرية العقل في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية؟

د- هل يوجد تأثير مباشر لجودة علاقة التلميذ بالمعلم في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية؟

هـ- هل يوجد تأثير توسطي Mediating Effect لنظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم في العلاقات بين مكونات الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية؟



شكل (١) نموذج مقترح للعلاقات بين مكونات الوظائف التنفيذية ونظرية العقل وعلاقة التلميذ بالمعلم والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- اختبار نموذج سببي مقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين مكونات الوظائف التنفيذية (التحكم المعرفي- السيطرة المثبطة- المرونة المعرفية) ونظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟
- الكشف عما إذا كانت نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم تتوسط Mediate العلاقات بين مكونات الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية البحث من أهمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية التي تعد أهم المنبئات بالنجاح الأكاديمي على المدى الطويل، كما أنها من العوامل المؤثرة في تحديد التوافق السلوكي

والانفعالي في الطفولة والمراهقة (Nakamichi, Nakamichi & Nakazawa, 2019; Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt, 2014).

- القيمة النظرية لنتائج وتفسير دراسة الارتباطات والتنبؤ لمتغيرات الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة الحالية مقاييس جديدة لم تستخدم في البيئة العربية- في حدود علم الباحثة- حيث تعد بطارية الكفاءات الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من المقاييس الحديثة التي تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف في الكفاءات الاجتماعية الانفعالية، مما تعزز عملية التعلم الفعال والتقييم لتحديد الكفاءات التي يجب الاهتمام بها في أنشطة التعليم والتعلم بالصف الأول الابتدائي، كما تمكن بطارية مهام نظرية العقل في قياس مهام نظرية العقل لدى التلاميذ من جوانب متعددة.
- الكشف عن الدور المحتمل لنظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم كمتغير وسيط في العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي مما يسهم في توجيه التدخلات العلاجية الملائمة لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية عند الأطفال.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

نظرية العقل Theory of Mind

تشير نظرية العقل في الدراسة الحالية إلى قدرة الأطفال على عزو الحالات العقلية للآخرين وفهمها للتنبؤ بالسلوك.

وتعرف اجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الصف الأول الابتدائي على بطارية مهام نظرية العقل المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي تقيس القدرة على التعرف على تعبيرات الوجه للآخرين، والانفعالات القائمة على الرغبات والرؤية المؤدية إلى المعرفة، ومعرفة اتجاه النظر، والإدراك القائم على الفعل، والاعتقادات الخاطئة من الدرجة الأولى، والاعتقادات الخاطئة من الدرجة الثانية، والانفعالات القائمة على الوقائع، والانفعالات من الدرجة الثانية، والتناقض في الرسالة التي تعبر عن الرغبات.

جودة علاقة التلميذ بالمعلم: Quality of Student-Teacher Relationship

تشير علاقة التلميذ بالمعلم إلى طبيعة ونوعية تفاعلات التلاميذ بمعلميهم، وغالبا ما يتم تصور العلاقات بين التلميذ والمعلم من حيث التقارب Closeness والصراع Conflict (Pianta, 1992). وتشير جودة علاقة التلميذ بالمعلم إلى التميز في طبيعة التفاعلات والتواصل الجيد

بين التلميذ والمعلم.

ويتحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس علاقة التلميذ بالمعلم إعداد (Pianta, 1992) .

الوظائف التنفيذية: Executive Functions

تتبني الدراسة الحالية تعريف (Gioia, Isquith, Guy& Kenworthy, 2000) للوظائف التنفيذية، حيث تم تعريفها بأنها مجموعة من المُكوِّنات المعرفية التي تُستخدم لوصف سلوكيات تكمن وراءها مجموعة واسعة من الوظائف متُعدُّدة الأبعاد؛ مثل: التحول (المرونة المعرفية)، والتخطيط، والذاكرة العاملة، والمبادأة، وكفِّ الاستجابة، وتنظيم الأدوات والمراقبة.

ويتحدد هذا المصطلح إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية.

الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:Social-emotional competence

تعرف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في الدراسة الحالية، بأنها قدرة الطفل على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وإدراك المضمون الانفعالي للموقف الاجتماعي مع التفسير الجيد والاستجابة لعواطف الآخرين، والمشاركة في حل المشكلات بينه وبين زملائه. وقد تم قياسها وفق ثلاث مهارات: التفاعل الإيجابي مع الأقران، المشاركة العاطفية، إدارة النزاعات.

وتتحدد اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في بطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (إعداد الباحثة).

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعدد من المحددات هي:

الحدود الزمنية: العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م وابتداء من شهر ديسمبر ٢٠١٩ إلى بداية شهر مارس ٢٠٢٠.

الحدود المكانية: تتمثل في المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الجيزة.

الحدود البشرية: تتمثل في تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الوظائف التنفيذيةExecutive Functions

حدد الباحثون تعاريف ونظريات متعددة للوظائف التنفيذية، ولكن لا توجد نظرية واحدة متفق عليها، وهذا يرجع إلى الطبيعة المعقدة للغاية للوظائف التنفيذية، وتسمى الوظائف التنفيذية Executive Functionsأيضا بالتحكم التنفيذي، ويتفق الباحثون على أنها مجموعة معقدة من

الإجراءات العقلية التي تشمل عمليات معرفية عالية المستوى مثل التثبيط أو الكف، والانتباه، والتخطيط، والتحول، والذاكرة العاملة، والمبادأة (Blair & Razza,2007; Choi, Castle, Williamson, Young, Worley, Long& Horm, 2016)

أهمية الوظائف التنفيذية:

إن للوظائف التنفيذية مهام رئيسية وهي كالتالي:

- يتميز الأطفال الذين يتمتعون بوظائف تنفيذية عليا بأنهم يمتلكون قدرات مرتفعة في التحكم في سلوكهم والتكيف مع التحديات المتغيرة (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson & Grimm, 2009).
- ترتبط الوظائف التنفيذية ارتباطًا وثيقًا بالخصائص المعرفية للأطفال، مثل القدرة اللغوية وفهم المعتقدات الزائف، كما أنها تساهم في الاستعداد المدرسي والنجاح الأكاديمي، خاصة في الحساب، ومحو الأمية، وكفاءة القراءة (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson & Grimm, 2009).
- يواجه الأطفال ذوي الوظائف التنفيذية الدنيا صعوبة في الاستمرار في العمل، أو التصرف بشكل أكثر اندفاعًا مع أقرانهم أو معلميهم، أو مواجهة المحتوى الأكاديمي، أو يجدون صعوبة في التواصل مع الآخرين في الفصل الدراسي (Diamond,2013).
- المتعلم الذي لديه قصور في الوظائف التنفيذية ربما يعرف خطة التصرف أو العمل المناسب في موقف ما ولكنه يعجز عن تنفيذ أو أداء هذا الفعل أو العمل، مما قد يساهم في صعوبة إكمال الأنشطة اليومية والانخراط مع الآخرين بطريقة مناسبة اجتماعيا (Benners,2017).
- ترتبط الوظائف التنفيذية بالضبط السلوكي والاجتماعي، وتحديد أولويات السلوك وتسلسله، حيث أن الأفراد الذين لديهم قصور في الوظائف التنفيذية يجدون صعوبة في الانتقال من موضوع واحد إلى آخر، وكذلك يكون لديهم توتر عاطفي (Denson, Pederson, Friese, Hahm & Robert, 2011; Jacob & Parkinson,2015).
- انشاء قواعد مجردة والتعامل مع المواقف الجديدة (مهارة مطلوبة لحل العديد من مسائل الرياضيات)(Jacob & Parkinson,2015) .

مكونات الوظائف التنفيذية

أجرى Packwood, Hodgetts and Tremblay(2011) تحليل بعدي للدراسات

السابقة في الوظائف التنفيذية، وأظهرت نتائجه أنه تم استخدام ما يقرب من (٦٨) مصطلحا لتحديد مكونات الوظائف التنفيذية، وأكثر من (٩٨) مهمة لاختبار هذه المكونات، وكانت المهارات الأكثر شيوعا و المرتبطة بالوظائف التنفيذية هي التحويل أو المرونة المعرفية، والكف أو السيطرة المثبطة، والذاكرة العاملة (Diamond, 2013; Lehto, Juujarvi, Kooistra& Pulkkinen, 2003; O'Meagher, Norris, Kemp & Anderson, 2019) .

كما حدد كثير من الباحثين مثل (e.g., Lehto, Juujarvi, Kooistra& Pulkkinen, 2003; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter& Wager, 2000) ثلاثة محاور أساسية للوظائف التنفيذية؛ المحور الأول وهو (التثبيط) Inhibition ويتضمن التحكم المثبط وضبط النفس self–control والمحور الثاني يسمي التحكم في التداخل Interference Control ويتضمن الانتباه الانتقائي والتثبيط المعرفي، والمحور الثالث ويسمى التحول shifting ويتضمن الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية، ومن هذه العمليات العقلية الأساسية يتم إنشاء الوظائف التنفيذية ذات الرتبة الأعلى مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط، والوظائف التنفيذية هي المهارات الأساسية للصحة العقلية والجسدية، والنجاح في المدرسة وفي الحياة، والنمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي (Diamond, 2013).

وحدد Searle (2013) ست مهارات مختلفة للوظائف التنفيذية وهي التخطيط وحل المشكلات، والذاكرة (الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى)، والتنظيم، والانتباه الانتقائي، والتحكم الذاتي، والمراقبة الذاتية، وتناول Cartwright (2012) مجموعة مهارات مماثلة، ولكنها تضمنت عمليات إضافية بما في ذلك التحكم الانتباهي، والمرونة المعرفية، والكف، وما وراء المعرفة، والتنظيم، والتخطيط، والتنظيم الذاتي، والتحول، والمبادأة، والذاكرة العاملة.

كما حدد كل من Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy (2000) ثمانية أبعاد للوظائف التنفيذية وهي الذاكرة العاملة، والكف، والتحويل، التنظيم، المبادأة، الضبط الانفعالي، المراقبة، والتخطيط.

يتضح مما سبق أنه لم يتم الاتفاق على مكونات الوظائف التنفيذية، ولكن يتفق معظم الباحثين أن الوظائف التنفيذية تتكون من مكونات فرعية مختلفة تعمل بشكل مستقل. أما التصنيف الذي يتبناه البحث الحالي للوظائف التنفيذية هو تصنيف(Gioia, Isquith, Guy& Kenworthy, 2000) .

وتعرِّف الوظائف التنفيذية إجرائيًّا في البحث الحالي: بأنها مجموعة من المهارات المعرفية المطلوبة لتوجيه السلوك نحو الهدف؛ مثل: التحول (المرونة المعرفية)، والتخطيط، والذاكرة العاملة، والمبادأة، وكفِّ الاستجابة، وتنظيم الأدوات والمراقبة. وفيما يلي عرض توضيحي لهذه المهارات المعرفية.

١- الكف Inhibition:

الكف هو أحد مكونات الوظائف التنفيذية ويعرف بأنه " القدرة على التحكم في انتباه الفرد وسلوكه وأفكاره ومنع الاستجابات غير المرغوبة لصالح أهداف أكثر ملائمة للموقف" (Diamond,2013). ويعرفه Jacob and Parkinson (2015) بأنه القدرة على قمع استجابة تلقائية عندما تكون استجابة أخرى أقل هيمنة الأكثر ملائمة.

وهذه الوظيفة التنفيذية تمنح المرء ميزة اتخاذ خيارات مدروسة بدلا من مجرد الرد على المثيرات بشكل متهور، وغالبا ما يرتكب الطلاب الذين يعانون من عجز في الكف أخطاء لأنهم لا يستطيعون الانتظار، والاندفاع لإعطاء إجابات غير مدروسة ومعظمها تكون غير صحيحة، فإذا تم تعليم الطلاب الانتظار أو العمل ببطء أكثر يتحسن فغالبا ما يتحسن جودة أدائهم (Diamond, 2013).

وجد الباحثون Moffitt, Poulton and Caspi (2013) الذين أجروا دراسة طولية في لندن على(١٠٠٠) مشارك من الأطفال لمدة (٣٢) عاما، أن الأطفال الذين تم تحديدهم لديهم مستويات أقل من ضبط النفس، أظهروا في مرحلة البلوغ فشلًا في الصحة النفسية، وحالات أعلى من تعاطي المخدرات، ومشاكل مالية، وارتفاع معدلات الحبس وتناقص مهارات الأبوة. وقد وجد أن هذا هو الحال على الرغم من أن متغيرات مثل مستوى الذكاء، والجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي قد تم استبعادها، مما يدل على الأهمية الحاسمة لأهمية مكون الكف ليس فقط للأفراد ولكن للمجتمع بشكل عام.

٢- الذاكرة العاملةWorking Memory

وتشير الذاكرة العاملة إلى المستودع الذي يتم فيه تخزين ومعالجة المعلومات، من أجل إكمال المهمات أو من أجل الاستجابة بطريقة ملائمة، وتتألف من حلقة التلفظ phonological loop، ومكون بصري مكاني visual–spatia ومنفذ مركزي executive central يعد بمثابة الوحدة المركزية للذاكرة العاملة ويلعب دورا ما في الوظائف التنفيذية من خلال التخطيط ومراقبة الأداء وتنسيق أداء الأنظمة الفرعية(Baddeley, 1986) .

٣- المرونة المعرفية أو التحول Cognitive flexibility

تعرف المرونة المعرفية بأنها القدرة على استرجاع وتطبيق المعرفة السابقة بنجاح في المواقف الجديدة باستخدام طريقة تفكير متغيرة باستمرار، من حيث الأفكار المتنوعة والمتعددة (Matthew & Stemler,2013)، كما يرى Kahn and Foster (2013) المرونة المعرفية بأنها القدرة على الانتقال من نشاط إلى آخر، تسمح هذه المهارة للفرد التفكير بطرق مختلفة، والخلل في

هذه القدرة يؤدي إلى ميل الفرد للتفكير بطريقة واحدة، والانزعاج من التغيرات السريعة. وتتعلق هذه المهارة بالمرونة الكافية للتكيف مع التغيرات في المواقف، ويشير Diamond (2013) بأن هذه المهارة تمكن الطلاب بأن يكونوا مبدعين ومنفتحين على الفرص الغنية في الفصل الدراسي وفي الحياة، وأن معظم الطلاب غير قادرين على تبديل المهام بكفاءة كمهارة تنفيذية من سن السابعة حتى التاسعة.

٤- **الضبط الانفعالي: Emotional Control**: ويقيس القدرة على الضبط والتحكم والتعديل في الاستجابات الانفعالية بشكل ملائم (Gioia, Isquith, Guy& Kenworthy, 2000).

٥- **التخطيط : Planning**:

يعد التخطيط أحد الوظائف التنفيذية، وهو القدرة على وضع أهداف، وتطوير الخطوات لتحقيق الهدف (Gioia, Isquith, Guy& Kenworthy,2000)، ويعتبر التخطيط متطلبا أساسي لاتخاذ القرار، وتنظيم الأداء، ومظهر من مظاهر الضبط المعرفي (عبد الحافظ،٢٠١٦).

٦- **المبادأة: Initiate**: ويقصد بها قدرة الطفل على بدء الحوار للإجابة عن سؤال معين أو الاستفسار عن شيء معين من تلقاء نفسه (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy,2000)

٧- **المراقبة Monitor**: ويقيس القدرة على مراقبة المهمة، ومراقبة الذات، وتشير مراقبة المهمة إلى القدرة على متابعة أدائه للتأكد من انجاز الهدف. وتشير مراقبة الذات إلى القدرة على إدراك تأثير سلوك الشخص في الآخرين (Gioia, Isquith, Guy& Kenworthy,2000).

٨- **تنظيم الموارد Organization of Materials**:

تنظيم الموارد أو ما يطلق عليها تنظيم الأدوات، والمحافظة على ترتيبها، وتشير إلى قدرة الطفل على تنظيم بيئة فصله في المدرسة، وحجرة نومه والحفاظ عليها بشكل مرتب.

نمو الوظائف التنفيذية:

وعلى الرغم من أن مكونات الوظائف التنفيذية مرتبطة ببعضها البعض، لذا كان من المهم أن نفهمها كقدرات معرفية متميزة يكتسبها الأطفال أثناء فترة النمو، وأشارت الدراسات إلى أن الوظائف التنفيذية تظهر في مرحلة الطفولة وتتطور خلال الفترات العمرية لمرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية بالتتابع (Hughes, Ensor, Wilson & Graham, 2010; Diamond,

(2013; O'Meagher, Norris, Kemp & Anderson, 2019، كما أشارت الدراسات إلى أن الكف يظهر في مرحلة الطفولة ويتطور بسرعة في مرحلة الطفولة المبكرة ، حيث يظهر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و٦ سنوات تحسينات مهمة في مهام الكف، بينما تتطور المرونة المعرفية والذاكرة العاملة بين ٣ و٨ سنوات من العمر، وأن هناك زيادة خطية في قدرات الذاكرة العاملة من عمر ٤ إلى ١٤ عاما (Best & Miller,2010). وكما هو الحال مع الكف، يمكن رؤية تحسينات ملحوظة في الذاكرة العاملة خلال سنوات ما قبل المدرسة، ويمكن للأطفال بعمر ٢,٥ سنة أن يكملوا أبسط مهام المرونة المعرفية لكنهم لا يستطيعون النجاح بشكل كامل حتى بلوغهم سن الخامسة (Perner& Lang,2002)، لذلك، يطور الأطفال وظائفهم التنفيذية في الغالب في فترة ما قبل المدرسة وسن المدرسة الابتدائية.

ثانيا: نظرية العقل Theory of mind

يعد الباحثان بريماك وودوف(1978) Premack and woodduff أول من استخدم مصطلح نظرية العقل Theory of Mind–TOM وبعدها ظهرت الدراسات التي بحثت في نظرية العقل وتطورها لدى الأفراد العاديين وذوي الإعاقة. وتتمثل نظرية العقل بالقدرة على تمييز أو توقع ما سيفعله الشخص نفسه أو أشخاص آخرون، وفهم أن للآخرين معتقدات، ونوايا، ورغبات، وآراء مختلفة، ويطلق عليها نظرية لأننا لا نستطيع أن نعرف ما يحدث في عقول الآخرين بشكل مباشر، بل نستنتج من خلال عدد من الأدلة، ويستطيع الشخص من خلال هذه النظرية أن يتنبأ بما سيفعله الآخرون. وتعد هذه النظرية هي الآلية المسئولة عن تسهيل عملية التفاعل الاجتماعي؛ وذلك لأنها تساعد الفرد على فهم العوامل التي تقف خلف سلوك الأفراد، كما أنها تعد ترجمة مباشرة لمعرفة الفرد بأن الآخرين يملكون مشاعر أو معتقدات ورغبات خاصة بهم (Carlson, Koenig & Harms,2013; Hiatt &Trafton, 2010).

ويرى كل من Hiatt and Trafton (2010) أن نظرية العقل تمثل قدرة الفرد على الاستدلال وفهم المعتقدات والرغبات والنوايا من خلال معرفة الفرد بما يتوافر لديه من معلومات عن الآخرين.

يعرف كل من Carlson, Koenig and Harms (2013) نظرية العقل بأنها فهم الأطفال لأفكارهم وأفكار الآخرين.

كما يعرف كل من James and Blair(2003) نظرية العقل على أنها القدرة على تمثيل الحالات العقلية للآخرين، أي أفكارهم ورغباتهم ومعتقداتهم ونواياهم.

وبناء على ما سبق تشير نظرية العقل في الدراسة الحالية إلى قدرة الأطفال على عزو

الحالات العقلية للآخرين وفهمها للتنبؤ بالسلوك.

وتنمو نظرية العقل بين الأطفال العاديين، وكذلك بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو، وبين الأطفال ذوي الإعاقة، ويعتبر نمو نظرية العقل متأخراً عند الأطفال ذوي الإعاقة، والقصور في نمو نظرية العقل له عواقب سلبية على جوانب الحياة اليومية، مثل لعب الأدوار والخيال وفهم العواطف والنكت والمزاح والنوايا وما إلى ذلك (Kimhi,2014; Nilsson & Jensen de Lopez ,2016; Smogorzewska, 2018)

ويفسر حدوث نظرية العقل على المستوى المعرفي بثلاثة تفسيرات أولها والمعروف باسم النظرية – النظرية Theory– Theory ويتم وصفها عادة في سياق منطق الاعتقاد والرغبة، وأن الأشخاص المختلفين يمكن أن يكون لديهم معتقدات مختلفة، وأن لدى الأفراد رغبات داخلية تجعلهم يتصرفون بطرق معينة ، ولهذا يكون أحد التفسيرات المحتملة لمهام نظرية العقل أن الأطفال يتعلمون مجموعة من القوانين السببية حول معتقدات ورغبات الناس بشكل عام، ثم يستخدم الأطفال هذه القوانين السببية لشرح السلوك الذي لوحظ في الآخرين، والتنبؤ بالرغبات والسلوكيات، والتفسير الثاني ويطلق عليه نظرية المحاكاة Simulation theory ويتضمن محاولة تمثيل الحالة العقلية للآخرين، واتخاذ القرارات والتنبؤ بسلوكهم، وتفسير السلوك الملاحظ، أما التفسير الثالث فيفترض أن للعقل آليتين منفصلتين تعملان معا، وتسمح الآلية الأولى بتوليد العديد من المعتقدات المحتملة، والآلية الثانية توفر عملية الاختيار selection Process من خلال تثبيط المعتقدات الأخرى، مثل تثبيط المعتقد الحقيقي لاختيار إجابة معتقد خاطئ. ومعرفة أي المعتقدات صحيح بنسبة كبيرة بناء على خبرتهم وتجاربهم(Hiatt &Trafton,2010) .

نمو نظرية العقل:

أكدت العديد من الدراسات التي أجريت على الأطفال بأعمار مختلفة على وجود مراحل متطورة لنظرية العقل لدى الأطفال، وأن مرحلة ازدهارها يكون حوالي في عمر أربع سنوات؛ ففي هذا العمر يستطيع معظم الأطفال معرفة الحالات العقلية للآخرين، بينما لا يستطيع الأطفال في عمر الثالثة فعل ذلك(Wellman & Miller,2006)، ويستطيع الأطفال في سن الرابعة تكوين فكرة أن للأفراد الآخرين معتقدات خاطئة تختلف عن المعتقدات الخاصة بهم (Wellman& Miller,2006; Ball, smetana & Sturge-Apple,2017)، والأطفال بين عمر السادسة والسابعة يستطيعون الإجابة على المعتقدات من الدرجة الثانية، أما الأطفال بين عمر التاسعة والحادية عشر من العمر فتكون لديهم القدرة على فهم زلات اللسان ومعرفتها ؛ والتي تظهر عندما يتفوه الشخص بشيء كان يجب عليه أن يقوله (Carlson, Koenig& Harms,2013) ، كما وجدت الدراسات أيضا أن

نظرية العقل يمكن أن تكون غير مستقرة، بمعني أن الأطفال قد يكونوا قادرين على فهم الحالات العقلية في بعض المواقف، ولكنهم لا يستطيعون في مواقف اخري، كما أن هذه القدرات تتحسن وتتطور خلال مرحلة المراهقة(Dumontheil, Apperly& Blakemore, 2010)

وأظهرت نتائج دراسة Wellman, Fuxi and Peterson (2012) أن الأطفال يتقدمون عادةً من خلال نظرية العقل بترتيب قياسي متسلسل، وذلك وفق الترتيب التالي:

١- فهم أن الأسباب التي تجعل الناس يريدون شيئا ما(أي الرغبات) قد تختلف من شخص إلى آخر.
٢- فهم أن الناس قد يكون لديهم معتقدات مختلفة حول نفس الشيء أو الموقف.
٣- فهم بأن الناس قد لا يفهمون أو لا يعرفون أن شيئا ما صحيح.
٤- فهم أن الناس يمكن أن يحملوا معتقدات خاطئة عن العالم.
٥- فهم أن الناس يمكن أن تكون لديهم مشاعر خفية، أو أنهم قد يتصرفون بطريقة ما عما يشعرون به.

قياس نظرية العقل

ولأهمية نظرية العقل وجدت العديد من المقاييس، ومن أشهرها مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجتين الأولى والثانية، الهدف من هذه المهام هو مطالبة الأطفال بعمل استنتاجات حول ما فعله شخص ما أو ما يفكرون فيه عندما تتعارض معتقدات الشخص الآخر حول الواقع مع ما يعرفه الأطفال حاليا، إلا أن طبيعة هذه الاختبارات بسيطة للغاية، علاوة على ذلك أن مهمة الاعتقاد الخاطئ ما هي إلا جانب واحد من جوانب متعددة من نظرية العقل وهي غير كافية لفهم مستوى قدرة الطفل الفعلية، وهناك جوانب أخرى مهمة أيضا، على سبيل المثال فهم تنوع الرغبات والمعتقدات حول نفس الأشياء، وفهم العواطف الخفية – وهي أن العواطف الداخلية للناس يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي تظهر في الخارج، وفهم السخرية وفهم المواقف الغامضة (Peterson, Wellman& Liu,2005; Hutchins, Prelock& Bonazinga, 2014; Smogorzewska, 2018)

يتضح مما سبق أن نظرية العقل تتحسن تدريجيا للأطفال وتتابعا مع تقدم العمر، وهي ضرورية للتفاعلات الاجتماعية ، ولهذا يتم قياس نظرية العقل في الدراسة الحالية من خلال مهام متعددة تقيس القدرة على التعرف على تعبيرات الوجه للأخرين، والانفعالات القائمة على الرغبات والرؤية المؤدية إلى المعرفة، ومعرفة اتجاه النظر، والإدراك القائم على الفعل، والاعتقادات الخاطئة من الدرجة الأولى، والاعتقادات الخاطئة من الدرجة الثانية، والانفعالات القائمة على الوقائع،

والانفعالات من الدرجة الثانية، والتناقض في الرسالة التي تعبر عن الرغبات، وذلك من خلال بطارية مهام نظرية العقل لـ (Hutchins, Prelock& Bonazinga,2014).

ثالثا: الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية Social–Emotional Competence

يعرف التعلم الاجتماعي الانفعالي (SEL) بأنه العملية التي يكتسب من خلالها المعارف والمواقف والمهارات اللازمة لفهم العواطف وإدارتها وتطبيقها بفعالية، وكذلك تحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسئولة، وتتضمن هذه العملية الكفاءات التي تشمل المعرفة والمهارات والمواقف التي تؤثر على جودة تفاعلات الطلاب مع بعضهم البعض وقدرتهم على التكيف مع تعقيدات الحياة اليومية Zhou& (Ee,2012). ويعد نمو الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ناتج للتعلم الاجتماعي الانفعالي.

وتعرف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأنها قدرة الطفل على التفاعل بطريقة إيجابية مع الآخرين، وإيصال المشاعر بشكل إيجابي وتنظيم السلوك(Innis,2014) .

وتشير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إلى المهارات التي تساعد الأطفال على التفاعل بطرق إيجابية مع الآخرين وإدارة عواطفهم، وتتنوع هذه المهارات وتشمل مهارات العلاقات الاجتماعية والثقة ومهارات التأقلم والتنظيم الذاتي والوعي الذاتي (Darling–ChurchillL& Lippman, 2016).

ويرى Halberstadt, Denham and Dunsmore (2001,80) الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأنه من الصعب تخيل أن أي تفاعل اجتماعي يخلو من توصيل بعض المعلومات العاطفية و/أو تلقي معلومات عاطفية، و/أو تجربة الحالة العاطفية، لأن المهارة في تحديد مشاعر الفرد والتعبير عنها، والتعرف على مشاعر الآخرين تعتبر أساسية في التفاعلات الاجتماعية الناجحة وهو ما نسميه الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وتعرف بأنها وسيلة تواصل فعالة لانفعالات وعواطف الفرد، وتفسيره الناجح واستجابته لانفعالات الآخرين، مع إدارة لانفعالاته. وبناء على ذلك يعد مفهوم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية أوسع من مفهوم الكفاءة الاجتماعية الذي يوصف بأنه الفعالية في التفاعل.

كما أشار كل من Rose–Krasnor and Denham (2009) إلى أنه لكي يكون تعريف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مبني على أسس رصينة فلابد أن يكون متوافق مع مظاهر النمو للمرحلة العمرية المراد دراستها، ولهذا فيما يلي عرض لمظاهر نمو الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة.

نظرة عامة على تطور الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة

يعرف مركز الأسس العاطفية الاجتماعية للتعلم المبكر (CSEFEL) النمو الاجتماعي

والانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة على أنه "القدرة المتنامية للطفل لتكوين علاقات وثيقة وآمنة بين الكبار والأقران وتنظيم التعبير عن العواطف بطرق مناسبة اجتماعياً وثقافياً واستكشاف بيئة التعلم في سياق الأسرة والمجتمع (In Darling-ChurchillL &Lippman,2016) .

يصبح الأطفال في عمر (٢-٣ سنوات) قادرين على التعرف على مجموعة متنوعة من الأشخاص والتفاعل معهم، وتركيز الانتباه واللعب بشكل أكثر استقلالية، والتعبير (على حد سواء شفهيا وغير لفظي) عن مجموعة أكبر من العواطف؛ بما في ذلك التحدي والغضب والإحباط، والتصرف بحزم أكبر في التفاعلات الاجتماعية مثل توجيه لعب الآخرين. ويبدأ الأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين (٣-٥ سنوات) بتطوير الروابط العاطفية خارج الأسرة في شكل صداقات، وفهم الفروق بين السلوك المقبول اجتماعيا وغير مقبول، وتجنب مقاطعة الآخرين، ومشاركة الألعاب، وإدارة عواطفهم بشكل متزايد بطرق مناسبة اجتماعية، وحل بعض المشاكل الاجتماعية بشكل مستقل (National Association for the Education of Young Children, 2009; Han& Kemple,2006) ، كما قام Costin and Jones(1992) في دراستهما "الصداقة كميسر للتدابير الاجتماعية والحساسية العاطفية بين الأطفال الصغار"، بدراسة ردود فعل الأطفال في سن ما قبل المدرسة من سن (٤ – ٦) سنوات على المواقف التي قد يشعر فيها أصدقاؤهم ومعارفهم بالغضب والخوف، ووجدوا أن الأطفال أظهروا المزيد من المشاركة العاطفية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Jones, Greenberg and Crowley (2015)أن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال أفضل في حل النزاعات مع الأقران، وفهم العواطف، والتعاون ومساعدة الآخرين.

قياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:

ويعد تقييم الكفاءات الاجتماعية الانفعالية من المجالات المهمة التي حظيت باهتمام أقل نسبيا في الدراسات السابقة، فمن الملاحظ توافر أدوات ومقاييس للكفاءة الاجتماعية، ولكن توجد ندرة في المقاييس التي تركز على الكفاءات الاجتماعية الانفعالية، ولهذا السبب تم في الدراسة الحالية بناء بطارية للكفاءات الاجتماعية الانفعالية لأطفال الصف الأول الابتدائي.

الكفاءة هي مصطلح تقييم عام يشير إلى جودة أو ملائمة الأداء العام للفرد في مهمة معينة، وبناء على هذا يمكن مناقشة الكفاءة الاجتماعية الانفعالية كنتيجة للتقييم وفقا لمعيار معين أو مجموعة من المعايير حول ما إذا كان أداء الفرد في موقف اجتماعي مناسبا أم لا (Ölçer,2017).

وفي دراسة Wolf and McCoy (2019) تم قياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للأطفال في عمر خمس سنوات من خلال خمسة أبعاد وهي الوعي الذاتي للأطفال، وتحديد

المشاعر، والتعاطف، والصداقة، وحل النزاعات.

وتم قياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في دراسة قرني (٢٠١٨) من خلال سبعة أبعاد للكفاءة الاجتماعية الانفعالية للأطفال في المرحلة الابتدائية وهي العناية بالذات والوعي بالأمن والسلامة، والتفاعل الإيجابي مع الأقران، والتواصل الفعال مع الكبار واتباع تعليماتهم، والتعاون، وفهم الانفعالات، والتعبير عن الانفعالات، والتعاطف.

كما تم تقييم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للأطفال في دراسة Ölçer (2017) من خلال ثلاثة أبعاد فرعية هي التنظيم الذاتي/ المسؤولية، والكفاءة الاجتماعية والتعاطف.

وفي دراسة(2016) Halle and Darling– Churchill تم إعداد مقياس في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للأطفال ما قبل المدرسة وتكون المقياس من أربعة أبعاد (الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة العاطفية، المشكلات السلوكية، والإدارة الذاتية).

وفي دراسة Zhou and Ee(2012) تم إعداد مقياس في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للأطفال والمراهقين من (الصف الثالث الابتدائي – الصف الثاني عشر) وتكون من خمسة أبعاد هي الوعي الذاتي– الوعي الاجتماعي– الإدارة الذاتية– إدارة العلاقات – صنع القرار والمسئولية.

مما سبق يبدو أن هناك القليل من الإجماع المشترك حول مكونات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وذلك لأنها تختلف باختلاف المرحلة العمرية، ولكن اتفقت معظم الدراسات أن الكفاءات التي تعتبر حاسمة لنجاح الأطفال أثناء انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية هي القدرة على تطوير علاقات إيجابية مع الأقران، وحل المشكلات الاجتماعية، والثقة بالنفس، وإدارة العواطف بشكل فعال. ووفقا لمظاهر نمو الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، ومحاور قياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في الدارسات السابقة فقد تم **تعريف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية في الدراسة الحالية**، بأنها قدرة الطفل على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وإدراك المضمون الانفعالي للموقف الاجتماعي مع التفسير الجيد والاستجابة لعواطف الآخرين، والمشاركة في حل المشكلات بينه وبين زملائه. وقد تم قياسها وفق ثلاث مهارات: التفاعل الإيجابي مع الأقران، المشاركة العاطفية، إدارة النزاعات.

ويعرف التفاعل الإيجابي مع الأقران في الدراسة الحالية: بأنه قدرة التلميذ على المشاركة الإيجابية المستمرة مع الأقران في المواقف المختلفة والتواصل معهم بوضوح، والاستماع الجيد، والتعاون مع الآخرين، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة.

المشاركة العاطفيةEmotional sharing:

ولتوضيح مفهوم المشاركة العاطفية؛ اقترح Michael(2016) ثلاثة معايير تفسر موقف عاطفي اشترك فيه شخصان X,Y:

أ- تعبر X عن حالتها العاطفية لفظيا أو غير ذلك- المعيار الأول

ب- Y تدرك هذا التعبير- المعيار الثاني

ت- المعيار الثالث للمشاركة العاطفية هو أن يؤدي إدراك Yلتعبيرات X إلى تأثيرات تعمل كعوامل تنسيق في التفاعل بين X, Y من خلال تسهيل تبادل المعلومات بينهما.

ووفقا لذلك تشير المشاركة العاطفية في الدراسة الحالية إلى قدرة الطفل على إدراك الحالة العاطفية لشخص آخر يشترك معه في نفس الموقف ووجود رغبة للقيام بكافة الأعمال الإيجابية المناسبة للتخفيف عن الشخص الآخر من خلال تبادل المعلومات بينهما، ودون الانغماس في الحالة العاطفية للآخر، ولهذا فالمشاركة العاطفية تفوق التعاطف، حيث أن مفهوم المشاركة العاطفية يتضمن فهم وإدراك شعور الآخرين، والمشاركة الفعالة في تخفيف الحالة العاطفية للآخر، وبدون الخوض فيها.

وتشير إدارة النزاعات في الدراسة الحالية والمعروفة أيضا باسم حل النزاعات والمشكلات إلى قدرة الطفل على مواجهة المشكلات مع زملائه وإيجاد حلول لها.

رابعا: العلاقة بين التلميذ والمعلم Student- Teacher Relationship

وتشير العلاقة بين التلميذ والمعلم إلى طبيعة ونوعية التفاعلات بين التلميذ ومعلمه، وغالبا ما يتم تصور العلاقات بينهما من حيث التقاربCloseness والصراع Conflict ,Pianta) (1992 ، ويُعرف التقارب بين التلميذ والمعلم بالتفاعلات الإيجابية بينهما، والتواصل المفتوح ، والعواطف المتبادلة (Mashburn & Pianta, 2006, 163)، ويُعرف الصراع بين التلميذ والمعلم بأنه درجة التفاعلات السلبية وافتقار التواصل والعاطفة والتأثير بينهما (Mashburn & Pianta, 2006, 163)، وكشفت نتائج الدراسات السابقة أن كلا المكونين للعلاقة بين التلميذ والمعلم تساهم بشكل أساسي في التحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية للمتعلم (Zhang& Nurmi,2012)، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة Palermo, Hanish, Martin, Fabes and Reiser(2007) التي توصلت إلى وجود نموذج بنائي لعلاقة التلميذ بالمعلم والاستعداد الأكاديمي من خلال التكيف الاجتماعي، كما كشفت نتائج دراسة Ewing and Taylor(2009) أن الأطفال الذين تتسم علاقاتهم مع المعلمين بالنزاع أو الصراع هم أكثر عرضة للمشاكل السلوكية. وتتفق نتائج هذه الدراسات مع نظرية (Pianta,1999) التي تشير إلى أن الاختلافات في جودة علاقة التلميذ بالمعلم تؤثر على مقدار الدعم العاطفي والدعم التعليمي والسقالات التعليمية التي يتلقاها المتعلمين من معلميهم، والتي بدورها تؤثر على نمو الأطفال الصغار في مختلف المجالات (in Choi & Dobbs-Oates, 2016)، كما أشارت بعض الدراسات أن جودة علاقة التلميذ بالمعلم لها تأثيرات

دائمة على النتائج الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية وانخفاض المشكلات السلوكية في جميع صفوف المدرسة الابتدائية، وأن أهمية جودة علاقة التلميذ بالمعلم لا تتغير من روضة الأطفال وحتى الصف الخامس الابتدائي (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011) .

مما سبق يتضح أن جودة علاقة التلميذ بالمعلم تؤثر على الاندماج المدرسي، وتقليل المشكلات السلوكية، وزيادة التكيف الاجتماعي مما يدعم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للطفل.

خامسا: العلاقة بين الوظائف التنفيذية والعلاقات بين التلميذ والمعلم:

يستخدم الأطفال الوظائف التنفيذية لمعالجة المعلومات وتنظيمها والتصرف بطرق مناسبة اجتماعيا عند التفاعل مع المعلمين والاستجابة لسلوكيات الأطفال (على سبيل المثال، التفاعل مع الأطفال أو إدارة سلوك الأطفال).

والأطفال ذوي المستويات الأعلى من الوظائف التنفيذية يظهرون سلوكيات أكثر إيجابية في الفصل الدراسي مثل الاستمرار في المهمة بشكل مستقل، والامتثال للقواعد، وتثبيط السلوكيات غير الملائمة وقد يقود هذا المعلمين إلى تفاعلات أكثر إيجابية مع المتعلمين (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson& Grimm ,2009) ، والمتعلمون الذين لديهم مستويات أقل في الوظائف التنفيذية يميلون إلى أن يكون لديهم سلوك خارجي أكثر، ومشاكل في النشاط المفرط؛ مما يجعل العلاقة بين التلميذ والمعلم في شكل صراع ويتطلب ذلك إلى تدخلات متكررة من المعلم لإكمال الأنشطة (McKinnon& Blair, 2016)، كما أجريت دراسة بواسطة الباحثون في مشروع الحياة الأسرية وكل من McKinnon and Blair(2018) حيث تم قياس الوظائف التنفيذية قبل دخول المدرسة كمؤشر على العلاقات بين الطفل والمعلم من روضة الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي، وكانت البيانات من مشروع الحياة الأسرية، وتكونت العينة من(١٢٩٢) عائلة من حالات اجتماعية و اقتصادية منخفضة، ومجتمعات ريفية في بنسلفانيا بالولايات المتحدة الامريكية، وتم قياس الوظائف التنفيذية عندما كان عمر الأطفال ٤٨ شهرا، وارتبطت الوظائف التنفيذية إيجابيا مع التقارب، وارتبطت سلبيا مع الصراع ، ولم تتغير علاقة الوظائف التنفيذية في التقارب أو الصراع مع مرور الوقت. وتتفق مع نتائج هذا المشروع دراسة de Wilde, Koot and van Lier(2016) التي أظهرت نتائجها أن الذاكرة العاملة هي أحد مكونات الوظائف التنفيذية تنبأ بشكل إيجابي بالدفء، وسلبيا بالصراع مع المعلمين لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ودراسة Berry(2011) الطولية التي توصلت إلى أن الأطفال الذين لديهم قدرة أعلى على السيطرة المثبطة في رياض الأطفال تكون لديهم علاقات أكثر إيجابية مع المعلمين حتى ثلاث سنوات بعد ذلك.

كما توصلت دراسة Capobianco (2018) أن الوظائف التنفيذية وجودة علاقة الطفل

بالمعلم والاستعداد للمدرسة كانت مترابطة بشكل كبير، وأن التثبيط أو الكف كان مرتبطا بالصراع في علاقة الطفل بالمعلم، وأن علاقة الطفل بالمعلم كانت متغيرا وسيطا عند الارتباط بين الوظائف التنفيذية والاستعداد للمدرسة (الأكاديمي والسلوكي).

سادسا: العلاقة بين نظرية العقل والوظائف التنفيذية

أجرى كل من Brigitte, Mark and Marilyn (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاسهام النسبي للذاكرة العاملة وكف الاستجابة في التنبؤ بمهمة الاعتقاد الخاطئ كأحد مهام نظرية العقل، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طفل تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٥) سنوات، وتوصلت النتائج إلى أن الذاكرة العاملة وكف الاستجابة تنبئا بمهمة الاعتقاد الخاطئ، ولكن الذاكرة العاملة كانت أكثر اسهاما في التنبؤ بمهمة الاعتقاد الخاطئ عن كف الاستجابة.

كما أظهرت نتائج دراسة Etel and Yagmurlu(2014) أن تحليل الانحدار كشف أن الوظائف التنفيذية كانت مؤشرًا مهمًا لنظرية العقل، ولكن لم يكن أي منهما مرتبطًا بالكفاءة الاجتماعية. وكانت عينة الدراسة من أطفال الروضة حيث تكونت من (٢١) طفل في عمر ثلاث سنوات، و(٣٩) طفلا في عمر أربع سنوات، و(٤٧) طفلا في عمر خمس سنوات ممن يعيشون في مؤسسات رعاية الأطفال.

كما هدفت دراسة Memisevic, Biscevic and Pasalic(2018) إلى دراسة آثار العمر والنوع والوظائف التنفيذية على اكتساب نظرية العقل، وتكونت عينة الدراسة من ١١٦ طفلاً في سن ما قبل الدراسة تتراوح أعمارهم بين ٣٦-٧٢ شهرًا (متوسط العمر ٥٨.٨ شهرًا ، وانحراف معياري ٩,٥شهر). وتكونت العينة من ٥٦ انثي و٦٠ ذكر، وتم استخدام اختبار سالي آن – وهي مهمة تهدف إلى قياس نظرية العقل، كمتغير تابع، كما تم استخدام مقاييس العمر والنوع والوظائف التنفيذية كمتنبئات، وتم استخدام تحليل الانحدار كطريقة لتحديد آثار المتنبئات على نظرية العقل، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه من الأفضل التنبؤ بالنجاح في اختبار نظرية العقل من خلال السيطرة المثبطة، يليه الطلاقة اللفظية وعمر الطفل، ولم يرتبط نوع الطفل باكتساب نظرية العقل، وأوضح النموذج العام أن ما بين ٢٧ ٪ و٣٨٪ من التباين في درجات مهمة نظرية العقل كانت للسيطرة المثبطة.

ودراسة Austin Bondü and Elsner(2020) ,التي قامت بدراسة طولية على تلاميذ المرحلة الابتدائية من عمر (٦-١١ عاما) وتكونت العينة من(١٦٥٧) طفل، وهدفت إلى معرفة العلاقات بين الوظائف التنفيذية، ومهام نظرية العقل، وأعراض المشكلات السلوكية، والدور الوسيط لنظرية العقل في العلاقة بين الوظائف التنفيذية وأعراض المشكلات السلوكية، وباستخدام

النمذجة البنائية توصلت النتائج إلى وجود تأثيرات غير مباشرة للوظائف التنفيذية على أعراض المشكلات السلوكية من خلال نظرية العقل.

سابعا: العلاقة بين نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية الانفعالية

تشير الدراسات أنه بمجرد أن يكتسب الأطفال فهم المعتقدات الخاطئة وهو أحد مهام نظرية العقل، يصبح الأطفال قادرين على تمثيل الحالة العقلية الخاصة بهم، وكذلك فهم الحالة العقلية للآخر. وهذه القدرة على تفسير تصورات ورغبات ومعتقدات الآخرين لها آثار مهمة على التنمية الاجتماعية للأطفال (Razza,2009)، ووفقا لهذا الرأي فإن القدرة على تمثيل المعتقدات المتعددة في وقت واحد قد تسمح للأطفال بتنسيق أفضل لأفكارهم ومعتقداتهم مع أفكار ومعتقدات الأخرين، مما قد يؤدي إلى تفاعلات أكثر نجاحا(Razza & Blair, 2003).

والقدرة على تمثيل الحالات العقلية للأخرين تعد أداة قوية للتنبؤ بالسلوك ، ويبدو أنها شرط أساسي للأداء الاجتماعي المناسب ، ووفقا لذلك وجدت بعض الدراسات أن قدرات نظرية العقل أقل لدى الأطفال الذين أظهروا سلوكا غير اجتماعي (Austin, Bondü, Elsner, 2017)

وكشفت نتائج دراسة (Razza(2009عن وجود علاقة ارتباطية ثنائية الاتجاه بين فهم المعتقدات الخاطئة والكفاءة الاجتماعية لدي عينة من أطفال الروضة بمتوسط عمر(٥ سنوات وشهرين) ، كما تشير النتائج أن الارتباط الطولي ثنائي الاتجاه بين فهم المعتقدات الخاطئة والكفاءة الاجتماعية كان مستقلا عن الوظائف التنفيذية.

كما هدفت دراسة (Kuhnert, Begeer, Fink and de Rosnay(2017 إلى معرفة أثر نظرية العقل، والفهم الانفعالي، والتفضيل الاجتماعي في التنبؤ بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتكونت عين الدراسة من (١١٤) طفل في عمر الخامسة، ثم أعيد تطبيق قياس المتغيرات المذكورة سلفا في عمر السابعة، بالإضافة إلى ملاحظة السلوكيات الاجتماعية الإيجابية أثناء التفاعلات مع الأقران بين فترتي القياس، وأوضحت أهم النتائج أن نظرية العقل منبئا بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية في سن السابعة.

ودراسة عبد الحميد (٢٠١٣) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحديد مستوى التنظيم الانفعالي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح فاعلية البرنامج لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم.

ثامنا: العلاقة بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية

وأوضحت نتائج دراسة(2008)Hughes and Ensor أن الارتباط بين الوظائف التنفيذية والكفاءة السلوكية كان مرتفعا في عمر (٣-٤) سنوات، حيث أن التحكم في الانتباه وإدارة المعلومات الجديدة وتعديل الذات يساعد الأطفال على العمل بشكل أكثر تكيفًا في مواجهة المطالب الاجتماعية، ويمكن للأطفال تلبية الاحتياجات خلال التفاعلات الاجتماعية وتنظيم رغباتهم وأفكارهم وسلوكياتهم بشكل مناسب، كما كشفت الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة والمراهقة (Landry, Smith & Swank, 2009).

وهدفت دراسة Morgan, Farkas, Hillemeier, Pun and Maczuga(2019) إلى معرفة ما إذا كانت الوظائف التنفيذية لأطفال رياض الأطفال تتنبأ بتحصيلهم الأكاديمي للصف الثاني الابتدائي وسلوكهم، وتم إجراء ذلك باستخدام عينة طولية عددها(٨٩٢٠)، متوسط عمرها(٩٧,٦ شهرًا)، وأسفرت أهم النتائج أن المكونات الثلاثة للوظائف التنفيذية – الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية والسيطرة المثبطة – تنبأت بشكل إيجابي وكبير بالقراءة والرياضيات والإنجاز العلمي، بالإضافة إلى ذلك، فإن السيطرة المثبطة تنبأت سلبًا بالمشكلات السلوكية.

تعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

وبناء على ما سبق يتضح أن كل من الوظائف التنفيذية ونظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم ترتبط بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تفترض وجود نموذج بنائي يجمع بينهم، وفي حدود البحث المتاح يوجد القليل من الدراسات الأجنبية التي كشفت عن الروابط بين بعض هذه المتغيرات، ولكن لم تستكشف الروابط بين متغيرات الدراسة مجتمعة، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة تعتبر من الدراسات القليلة التي اهتمت بأحد متغيرات المناخ المدرسي وهي جودة علاقة التلميذ بالمعلم، كما اهتمت بعوامل معرفية متمثلة في الوظائف التنفيذية ونظرية العقل، وعلاقتهم بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وقد يكشف هذا النموذج المقترح عن علاقات محددة لاستهدافها في التجارب المستقبلية.

فروض الدراسة:

باستقراء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة وأدبيات البحث والأطر التنظيرية لمتغيرات الدراسة، يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- يوجد تأثير مباشر لمكونات الوظائف التنفيذية في نظرية العقل لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢- يوجد تأثير مباشر لمكونات الوظائف التنفيذية في جودة علاقة التلميذ بالمعلم لدى تلاميذ

الصف الأول الابتدائي.

٣- يوجد تأثير مباشر لنظرية العقل في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٤- يوجد تأثير مباشر لجودة علاقة التلميذ بالمعلم في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٥- يوجد تأثير توسطي Mediating Effect لنظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم في العلاقات بين مكونات الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي السببي، لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها في إيجاد العلاقات المقترحة من الناحية النظرية بين متغيرات الدراسة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، واستكشاف العلاقات المفترضة المباشرة وغير المباشرة بين مكونات الوظائف التنفيذية، والكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم، من خلال نموذج بنائي للعلاقات المفترضة، حيث تعمل مكونات الوظائف التنفيذية(متغير مستقل) كمنبئ للكفاءة الاجتماعية الانفعالية (متغير تابع)، في حين أن نظرية العقل، وجودة علاقة التلميذ بالمعلم يعملا كمتغير وسيط.

ثانيا: المشاركون بالدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٢) مفحوص من تلاميذ الصف الأول الابتدائي (١٠٥ذكور، ٩٧ إناث)، ملتحقين بمدارس حكومية بمحافظة الجيزة (مدرسة الشهيد محمد محمود)، وتراوحت أعمارهم ما بين (٦,٢- ٧,٤) عاما، بمتوسط ٦,٧ وانحراف معياري٢,١، وقد راعت الباحثة في العينة عدم وجود أي إعاقة أو تشوهات ظاهرة لدى الأطفال المشاركين في الدراسة.

وتكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (١٥٣) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة الشهيد أحمد عبد العزيز بمحافظة الجيزة؛ بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية، وقد تباين عدد التلاميذ الذين شاركوا في حساب الخصائص السيكومترية من مقياس لآخر نظرا لغياب بعض التلاميذ أو عدم إكمال الاستجابة على المقياس بشكل صحيح.

ثالثا: أدوات الدراسة:

١- بطارية مهام نظرية العقل: إعداد (Hutchins, Prelock &Bonazinga,2014)،

تعريب وتقنين الباحثة- ملحق(١)

٢- مقياس علاقة التلميذ بالمعلم: إعداد (Pianta,2001) ، تعريب وتقنين الباحثة ملحق(٢)

٣- قائمة التقدير السلوكي (نسخة المعلم) لقياس الوظائف التنفيذية :إعداد (Gioia, Isquith, Guy& Kenworthy,2000) ، تعريب وتقنين الباحثة- ملحق (٣)

٤- بطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية: إعداد: الباحثة، ملحق(٤)

وفيما يلي عرض لأدوات الدراسة:

أولا: بطارية مهام نظرية العقل:

قام بإعداد بطارية مهام نظرية العقل Hutchins, Prelock and Bonazinga(2014) ثم قامت الباحثة بترجمته وإعداده للبيئة العربية، ويسمى مقياس مهمات نظرية العقل، وتستخدم هذه البطارية لقياس نظرية العقل لدى الأطفال العاديين، والحالات الخاصة (منها اضطراب طيف التوحد، وذوي ضعف الانتباه وفرط الحركة، وصعوبات التعلم، والاعاقة العقلية، والاضطرابات السلوكية، والإصابات الدماغية، وبعض الحالات العصبية والنفسية) للفئة العمرية (٢-١٣) سنة ، ويطبق خلال (٨-١٢) دقيقة، يتألف المقياس في صورته الأصلية من (١٥) سؤال موزع على (٩) مهمات، تم ترتيبها بحيث تكون متدرجة في الصعوبة، وهي على النحو التالي:

١- مهمة التعرف على العاطفة The Emotion Recognition Task

تتألف من أربع مهام، لقياس قدرة الطفل على تمييز الحالة الانفعالية للآخرين، حيث يطلب من الطالب أن يشير إلى صورة الوجه المناسبة للسؤال (سعيد، حزين، خائف، غضبان)

٢- مهمة الانفعالات القائمة على الرغبات Desire Based Emotion Task

وتتألف من سؤال واحد يقيس قدرة الطفل على معرفة انفعالات الأشخاص الآخرين إذا حصلوا على ما يرغبون فيه، وفهم أن الناس تكون سعيدة عندما تحصل على ما ترغبه.

٣- مهمة الرؤية المؤدية إلى المعرفة The Seeing Leads to Knowing Task

وتتألف من سؤال واحد لتقييم قدرة الطفل على الوصول إلى معرفة الأشياء يكون من خلال رؤيتها حيث تؤثر تصوراته عن هذه الأشياء على معتقداته التي تؤدي إلى معرفة الآخرين لها.

٤- مهمة اتجاه النظر: The Line of Sight Task

تتألف هذه المهمة من سؤالين يهدفان إلى قياس قدرة الطفل على فهم أن الآخرين قد يروا الشيء الواحد في صور أو اشكال مختلفة.

٥- مهمة الفعل القائم على الادراك: The Perception-Based Action Task

وتتألف هذه المهمة من سؤال واحد يقيس مدى فهم الطفل أن الآخرين يتصرفون بناء على خبراتهم السابقة.

٦- مهمة الاعتقاد الخاطئ A Standard False Belief Task

ويتضمن سؤال واحد يقيس قدرة الطفل على استنتاج معتقدات شخص آخر، وفهم أن الناس يكون لديهم اعتقاد يتعارض مع الواقع.

٧- مهمة الانفعالات: Emotion

تتألف من ثلاثة أسئلة تهدف إلى معرفة انفعالات الطفل

أ- الانفعالات القائمة على المعتقدات Belief Based Emotion Task

وتقيس المهمة قدرة الطفل على استنتاج أن المعتقدات يمكن أن تؤثر على العواطف والانفعالات.

ب-الانفعالات القائمة على الوقائع Reality Based Emotion Task

وتقيس المهمة قدرة الطفل على استنتاج الانفعالات في المواقف الحقيقة.

ج-الانفعالات من الدرجة الثانية Second Order Emotion Task

ويضاف للمهمة درجة من التعقيد تتطلب تفكيرا متكررا التفكير فيما يفكر فيه شخص ما بشأن مشاعر/ رغبات شخص آخر، وتقيس قدرة الطفل على فهم مشاعر الآخرين والتي قد تختلف حول الموقف الواحد.

٨- مهمة التناقض في الرسائل المعبرة عن الرغبة The Message-Desire Discrepant Task

وتتضمن سؤالا واحدا يقيس قدرة الطفل على استنتاج معتقدات الآخرين بناء على تفسير وفهم العبارات المعبرة عن رغباتهم.

٩- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية A Second-Order False Belief Task

وتتضمن سؤالا واحدا يقيس قدرة الطفل على التفكير فيما يفكر فيه شخص ما بشأن ما يعتقده شخص متضمنا لعنصر الاعتقاد الخاطئ.

طريقة تطبيق بطارية مهام نظرية العقل:

١- تطبيق بطارية مهام نظرية العقل بطريقة فردية على المشاركين في الدراسة.

٢- تهيئة وسط من الألفة مع الطالب قبل تطبيق الاختبار.

٣- البدء بتطبيق الأداة بعد التأكد من فهم الطالب لطريقة التطبيق.

نظام تقدير الدرجات وطريقة التصحيح:

المهمة الأولى والرابعة: تم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صائبة، وصفر للإجابة الخاطئة.

المهمة الثانية والثالثة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة: تم إعطاء صفر للإجابة الخاطئة، وإذا أجاب الطفل إجابة صحيحة يعطى الدرجة بناء على تفسيره كالتالي:

١ = لا استجابة؛ "أنا لا أعرف"؛ أو خلاف ذلك استجابة غير صحيحة بوضوح.

٢ = استجابة غير مكتملة عندما لا يشير الطفل إلى حالات ذهنية داخلية (مثل الرغبة والتفكير والمعرفة) أو استجابة غير صحيحة جزئيًا حيث يشير الطفل إلى حالات ذهنية داخلية ولكن يتم استدعاء الحالات الذهنية الخاطئة أو يتم فقدان تفاصيل مهمة والروابط من الحالات الذهنية إلى عواقب العالم الحقيقي غامضة أو غائبة.

٣ = استجابة صحيحة كاملة.

ومرفق مفتاح التصحيح لكل المهام بالتفصيل في ملحق(١) بحيث يكون لكل طفل ورقة إجابة.

الخصائص السكومترية لأداة الدراسة بصورتها الأصلية الاجنبية:

تم حساب الصدق بطريقة تمايز العمر، وذلك بأخذ عينة مكونة من (١٦) طفل تتراوح أعمارهم بين ٢,٥إلى ٣,٥ سنة، وعينة أخرى عددهم (١٣) طفل تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٥ سنوات، وأشار اختبار(ت) إلى وجود فرق كبير، حيث أن ت= ٤,١٢ عند درجات حرية ٢٧ دالة عند ٠,٠١.

كما قاموا معدوا البطارية بحساب الصدق العاملي باستخدام التحليلي العاملي الاستكشافي وتم تشبع المفردات على عامل واحد هو (نظرية العقل).

وتم حساب ثبات البطارية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وكان معامل الثبات ٠,٨٩ بعد إعادة تطبيق الاختبار بعد في فترة ١٤يوم، وتم حسابه بطريقة الفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ = ٠,٩٨

الخصائص السيكومترية لبطارية مهام نظرية العقل في الدراسة الحالية:

١- **صدق المحكمين:**

قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، مع تغيير أسماء الأشخاص المستخدمة في البطارية إلى أسماء عربية، وتم مراجعته من قبل اثنين متخصصين في اللغة الإنجليزية، ثم تحكميه من قبل اربعة متخصصين في مجال علم النفس التربوي، وقامت الباحثة بإعادة صياغة وتعديل بعض المفردات التي أشار لها المحكمون، وقد كانت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ١٠٠%، وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

٢- **صدق بطارية مهام نظرية العقل(طريقة تمايز العمر):**

قامت الباحثة بحساب صدق بطارية مهام نظرية العقل في البحث الحالي باستخدام محك تمايز العمر (الصفوف الدراسية)، حيث تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الصفوف الدراسية (الصف الأول الابتدائي والصف الثاني الابتدائي)، باستخدام اختبار "ت" للتأكد فيما جاء من فروق بين أطفال الصف الأول والثاني الابتدائي وتحديد مستوى دلالتها، ويبين جدول (١) قيم هذه الفروق ومستوى دلالتها.

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات الصف الأول الابتدائي والصف الثاني الابتدائي في بطارية مهام نظرية العقل (محك تمايز العمر)

مجموعات المقارنة	الصف الأول الابتدائي			الصف الثاني الابتدائي			درجات الحرية	ت
	م	ع	ن	م	ع	ن		
الصف الأول والصف الثاني الابتدائي	٢٢,٣٦	٣,٥٥	٢٥	٢٥,٦٤	٤,٥٣	٢٥	٤٨	**٢,٨٤

** دال عند ٠.٠١

من الجدول السابق يتبين أن قيم متوسطات درجات مهام نظرية العقل تتزايد بتزايد مستوى الصف الدراسي، وكانت الفروق بين متوسطات درجات نظرية العقل بين الصف الأول والصف الثاني الابتدائي دالة احصائيا، مما يشير إلى أن البطارية تتمتع بصدق تمايز العمر (الصفوف الدراسية).

الاتساق الداخلي لبطارية مهام نظرية العقل:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للبطارية، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبطارية بعد حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للبطارية باعتبار أن بقية أسئلة البطارية محك للسؤال، وذلك على عينة (ن =٢٥) من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبطارية.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لبطارية مهام نظرية العقل

رقم السؤال	الدرجة الكلية للبطارية	رقم السؤال	الدرجة الكلية للبطارية
١	**٠,٥٧	٨	**٠,٧٩
٢	**٠,٥١	٩	**٠,٦٩
٣	**٠,٣٢	١٠	**٠.٨١
٤	**٠,٤٨	١١	**٠,٦٢
٥	**٠,٤٠	١٢	**٠,٦٠
٦	**٠,٦٤	١٣	**٠,٦٢
٧	**٠.٥٥٤	١٤	**٠,٥٨
		١٥	**٠,٦٦

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠.٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للبطارية.

ثبات بطارية مهام نظرية العقل:

تم حساب ثبات بطارية مهام نظرية العقل في البحث الحالي باستخدام طريقة الفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ ٠,٧٧ ويشير ذلك أن البطارية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

كما تم التحقق من ثبات البطارية من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٢٥تلميذ وتلميذة بالصف الأول الابتدائي) بعد التطبيق الأول بأسبوعين، وبلغت قيمة معامل الثبات(٠.٨٦) مما يشير أن البطارية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

يتضح من العرض السابق للخصائص السيكومترية لبطارية مهام نظرية العقل أنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وصالحة للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثانيا: مقياس علاقة التلميذ بالمعلمStudent–Teacher Relationship Scale (STRS) (تعريب وتقنين الباحثة) ملحق(٢)

استخدمت الباحثة مقياس بيانتا (Pianta,2001) لعلاقة التلميذ بالمعلم(كما يدركه المعلم) (الصورة المختصرة)، وتم استخدام هذا المقياس عبر دراسات وعينات متعددة، وله خصائص سيكومترية جيدة، ويتكون المقياس من (١٥) مفردة، تم توزيعهم على محوري الصراع والتقارب، وتصحح العبارات طبقا لتقديرات أحد البدائل الأربعة التالية: غالبا(٤ درجات)، أحيانا(٣درجات)، نادرا (درجتين)، أبدا (درجة واحدة)، وتعطى الدرجات(٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات(١، ٢، ٣، ٤) للمفردات السالبة. وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على جودة علاقة التلميذ بالمعلم.

ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٢٨ مفردة) بإضافة مقياس فرعي ثالث وهو مقياس التبعية، بالإضافة لمقياس التقارب والصراع، وهذا المقياس الثالث يعكس اعتماد الطفل المفرط على معلمه.

وتم استخدام الصورة المختصرة في الدراسة الحالية والمكونة من (١٥ مفردة)، وذلك حتى لا يرهق المعلم في الاستجابة على المقياس، وأن العلاقات الوثيقة والمتضاربة بين المعلم والطفل هي ذات أهمية في هذه الدراسة لارتباطها بعينة الدراسة، كما أن بعد التبعية يكون مناسبا للأطفال في مرحلة رياض الأطفال أكثر من طلاب المرحلة الابتدائية.

الخصائص السيكومترية لمقياس علاقة التلميذ بالمعلم في صورتها الأصلية الأجنبية:

تم حساب الخصائص السيكومترية على أكثر من ١٥٠٠طالب، و٢٧٥ معلم، وتم قياس الاتساق الداخلي بواسطة طريقة الفا كرونباخ، حيث كانت الفا تساوي٠,٨٥ لمقياس التقارب، و٠,٩١ لمقياس الصراع، و٠,٦٤ لمقياس التبعية، وتم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مدته أربعة أسابيع، لتكون ٠,٨٩ للمقياس ككل، و٠,٩٢ للصراع، و٠,٨٨ للتقارب، و٠,٧٦ لمقياس التبعية (Pianta, 2001).

وتم حساب التحليل العاملي التوكيدي في كثير من البلدان مثل الولايات المتحدة الامريكية، واليونان، وإيطاليا، وهولندا، وتم التأكد من صلاحية المقياس في ثقافات مختلفة (Fraire, Longobardi, Prino, Sclavo & Settanni,2013,859).

الخصائص السيكومترية لمقياس علاقة التلميذ بالمعلم في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين:

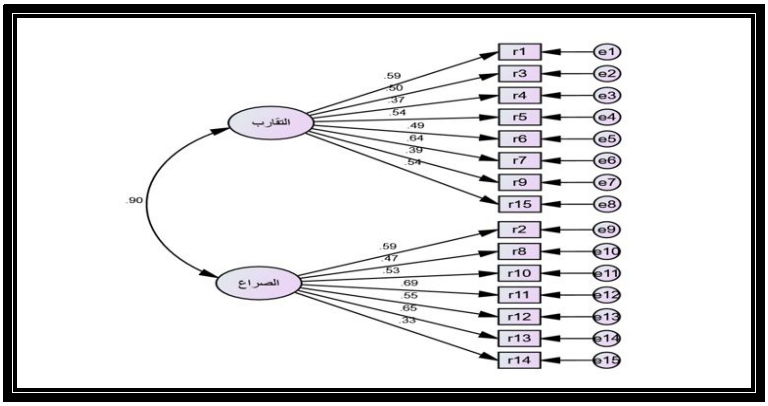
قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم مراجعته من قبل اثنين متخصصين في اللغة الإنجليزية، ثم تحكيمه من قبل أربعة متخصصين في مجال علم النفس التربوي، وقامت الباحثة بإعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات التي أشار لها المحكمون، وقد كانت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ١٠٠%، وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق العاملي لمقياس علاقة التلميذ بالمعلم:

للتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد، أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confrmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method باستخدام برنامج أموس على عينة قوامها (١٥٣) تلميذ بالصف الأول الابتدائي ، وتم التطبيق بواسطة (٥) معلمات وذلك في العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠م)، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٣٩-٠,٦٤) لبعد التقارب، و(٠,٣٣-٠,٦٩) لبعد الصراع، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠١، كما أظهرت النتائج أن قيمة كا٢χ تساوي(١٣٢,٠١) بدرجات حرية تساوي (٨٧)، أي أن قيمة (χ2 /df) تساوي (١,٥١) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليا، ويوضح جدول (٣) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما يوضح شكل(٢) البناء العاملي لمقياس علاقة التلميذ بالمعلم.

جدول (٣) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات – مقياس علاقة التلميذ بالمعلم

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة χ^2/df	١.٥١	من صفر إلى ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦٤	١ >RMSEA ≥٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	,٩٣	١ >GFI ≥0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٤	١ >AGFI ≥0	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠	١ >NFI ≥0	١



شكل (٢) البناء العاملى لمقياس علاقة التلميذ بالمعلم

ثبات مقياس علاقة التلميذ بالمعلم

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية والمقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول(٤) معاملات ثبات عوامل مقياس علاقة التلميذ بالمعلم بطريقة ألفا كرونباخ والمقياس ككل

البعد	الفا كرونباخ
التقارب	٠.٧٠
الصراع	٠,٧٦
المقياس ككل	٠,٨٣

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، ويشير ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

يتضح من العرض السابق للخصائص السيكومترية، أن مقياس علاقة التلميذ بالمعلم يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ، وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثانيا: قائمة التقدير السلوكي (نسخة المعلم) للوظائف التنفيذية: (تعريب وتقنين الباحثة- ملحق ٢)

استخدمت الباحثة في البحث الحالي مقياس التقدير السلوكي BRIEF للوظائف التنفيذية نسخة المعلم (Gioia,Isquith, Guy& Kenworthy,2000)، وهو عبارة عن مقياس لتقييم السلوكيات المتعلقة بالوظائف التنفيذية، ويهدف إلى تحديد مدى شيوع سلوكيات معينة تدل على اضطراب الوظائف التنفيذية من قبل أشخاص (أولياء أمور – معلمين) لهم معرفة بالطفل لا تقل عن ثلاثة شهور من خلال مقياس ليكرت ثلاثي(غالبا ، أحيانا ، نادرا)، وللمقياس صورتان إحداهما للآباء والأخرى للمعلمين، ويستخدم في البحث الحالي نسخة المعلمين، ويطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥- ١٨) عام، وتم تطوير BRIEF بناء على النظرية القائلة بأن الوظائف التنفيذية تتكون من مجالات فرعية، بما في ذلك بدء السلوك، والإجراءات المثبطة، واختيار الأهداف، والتخطيط والتنظيم كوسيلة لحل المشكلات، والتحول بين الاستراتيجيات، ومراقبة الأداء والسلوك، وبالتالي يتكون المقياس من ثمانية محاور وهي الذاكرة العاملة، الضبط الانفعالي، الكف، التحول، المبادأة، المراقبة، التخطيط، تنظيم الموارد.

تصحيح قائمة التقدير السلوكي: تعطى الدرجة (١) للإجابة أبدا، والدرجة (٢) للإجابة أحيانا، والدرجة (٣) للإجابة غالبا، وجميع فقراته قائمة على تقدير سلوكي ذو توجه سلبي، ولأن المقياس يقيس سلوكيات تدل على اضطراب وقصور في الوظائف التنفيذية، لذا فكلما زادت الدرجة دل ذلك على انخفاض الوظيفة التنفيذية المقاسة.

صدق قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية:

قام معدوا المقياس (Gioia, Isquith, Guy& Kenworthy,2000) بتقنينه على عينة شاملة من عمر (٥-١٨) عام ، بلغ عددها (٧٢٠) مفحوص، وقد تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وأشارت النتائج سواء في نسخة المعلم أو نسخة الآباء إلى وجود عاملين هما : التنظيم السلوكي وتشبعت به وظائف الكف والتحكم الانفعالي والتحول، وعامل ما وراء المعرفة وتشبعت به وظائف المبادأة والذاكرة العاملة والتخطيط والمراقبة والتنظيم، ثم قام (Gioia, Isquith, Retzlaff & Espy,2002) بإجراء تحليل توكيدي على أطفال لديهم اضطرابات وتوصلت النتائج إلى أن مؤشرات المطابقة أعلى في حالة النموذج الثلاثي المكون من عامل التنظيم السلوكي(تشبعت به البنود التي تقيس الكف والمراقبة)، وعامل التنظيم الانفعالي(تشبعت به البنود التي تقيس الضبط الانفعالي والتحول) وعامل ما وراء المعرفة (تشبعت به البنود التي تقيس الذاكرة العاملة والتخطيط والذاكرة العاملة والتنظيم) ، كما توصلت دراسة عبد الجواد وعبد العزيز (٢٠١٢) عند تقنين قائمة

التقدير السلوكي على عينة تتراوح أعمارهم (٤-١٦) عام، وكان عددهم (٤١٥) مفحوص وهي ما وراء المعرفة، الكف، المرونة المعرفية أو التحول.

ولتلافي النقد في الدراسات السابقة حول البنية العاملية لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية كما تقيسها قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية فقد استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية للكشف عن البنية العاملية للقائمة على تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٨٦) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.V18. وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود، وتم حذف (١٣) مفردات لأنها لا تتشبع على أي من العوامل الثلاثة وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٧٣) مفردة، وتظهر النتائج أن قائمة التقدير السلوكي تقيس ثلاثة عوامل تفسر ٧٢,١٧% من حجم التباين الكلي؛ حيث كانت نسبة كل عامل على الترتيب ٣٤,٨١%، و١٨,٩٦%، و١٨,٤٠% ويبين جدول (٥) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول (٥) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية (ن=١٥٣)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	٢٥,٦٨	٣٤,٨١	٣٤,٨١
الثاني	١٣,٧٨	١٨,٩٦	٥٣,٧٧
الثالث	١٣,٢٧	١٨,٤٠	٧٢,١٧

وفيما يلي العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

جدول (٦) معاملات تشبع مفردات العامل الأول

المفردة	معامل التشبع	المفردة	معامل التشبع	المفردة	معامل التشبع	المفردة	معامل التشبع
١	٠,٧٦	٣٤	٠,٦٩	٤٤	٠,٣١	٦٣	٠,٨٤
٢	٠.٧٩	٣٥	٠,٩٠	٤٥	٠,٣٢	٦٤	٠,٩٢
٣	٠,٥٠	٣٦	٠,٨١	٤٦	٠,٨٠	٦٥	٠,٧٢
٤	٠,٨٣	٣٧	٠,٦٩	٤٧	٠,٧٦	٦٧	٠,٣٢
٥	٠,٧٢	٣٨	٠,٣٤	٤٨	٠,٨٤	٦٨	٠.٦٢
٦	٠,٦٢	٣٩	٠,٦٥	٤٩	٠,٦٧	٦٩	٠,٦٢
٧	٠,٧٨	٤٠	٠,٧٥	٥٠	٠,٨٠	٧٠	٠,٧٩
٨	٠,٣٢	٤١	٠,٤٢	٥١	٠,٨٥	٧١	٠,٨٤
٩	٠,٣٢	٤٢	٠,٣١	٦١	٠,٨٣	٨٠	٠,٧٩
١٠	٠,٩٣	٤٣	٠,٣١	٦٢	٠,٨٧	٨٢	٠,٧٩
						٨٣	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية تشبع على(٤١) مفردة ، وأن معاملات التشبع تراوحت على هذا البعد ما بين(٠,٣١-٠,٩٣)، وبالرجوع إلى تلك المفردات وجدت مفرداتها تعبر عن وظائف الذاكرة العاملة والتخطيط والمبادأة والمراقبة والتنظيم، ولذلك تم تسمية هذا العامل (التحكم المعرفي) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢٥,٦٨)، وفسر نسبة (٣٤,٨١%) من التباين الكلي.

جدول (٧) معاملات تشبع مفردات العامل الثاني

المفردة	معامل التشبع	المفردة	معامل التشبع	المفردة	معامل التشبع
٢٢	٠,٣٣	٢٩	٠,٨٥	٥٤	٠,٧٩
٢٣	٠,٤٢	٣٠	٠,٧٣	٥٥	٠,٧٩
٢٤	٠.٤٠	٣١	٠,٤٤	٥٦	٠,٧٠
٢٥	٠,٤٥	٣٢	٠,٧٢	٥٧	٠,٦٨
٢٦	٠,٣٢	٣٣	٠,٣٤	٥٨	٠,٦٨
٢٧	٠,٣٢	٥٢	٠,٧٠	٥٩	٠,٥٢
٢٨	٠,٨٠	٥٣	٠,٧١	٦٠	٠,٤٧

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثاني لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية تشبع على(٢١) مفردة ، وأن معاملات التشبع تراوحت على هذا البعد ما بين(٠,٣٢-٠,٨٥)، وبالرجوع إلى تلك المفردات وجد أن مفرداتها تعبر عن الكف والضبط الانفعالي ولذلك تم تسميته(السيطرة المثبطة) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١٣,٧٨)، وفسر نسبة (١٨,٩٦%) من التباين الكلي.

جدول (٨) معاملات تشبع مفردات العامل الثالث

المفردة	معامل التشبع	المفردة	معامل التشبع	المفردة	معامل التشبع
١١	٠,٦٣	١٥	٠,٥٣	١٩	٠,٦٥
١٢	٠,٨٢	١٦	٠,٦٤	٢٠	٠,٧٩
١٣	٠,٤٧	١٧	٠,٧٨	٢١	٠,٨١
١٤	٠,٧١	١٨	٠,٧٥		

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثالث لقائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية تشبع على(١١) مفردة ، وأن معاملات التشبع تراوحت على هذا البعد ما بين(٠,٤٧-٠,٨٢)، وبالرجوع إلى تلك المفردات وجدت مفرداتها تعبر عن التحول أو المرونة المعرفية، ولذلك تم تسميته (المرونة المعرفية) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١٣,٢٧) وفسره نسبة (١٨,٤٠%) من التباين الكلي.

ثبات قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول(٩) معاملات ثبات عوامل قائمة التقدير السلوكي بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	الفا كرونباخ
التحكم المعرفي	٠,٩٦
السيطرة المثبطة	٠,٩٧
المرونة المعرفية	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، ويشير ذلك إلى أن قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

رابعا: بطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية: إعداد: الباحثة

تهدف البطارية إلى قياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وقد قامت الباحثة بإعدادها، وذلك من خلال الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية التي تناولت الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (Darling-Churchill &Lippman& L zhou; 2016 , Ee,2012; Ölçer,2017; Wolf& McCoy,2019; Dadds et al., 2008) ، ونتيجة لعدم وجود أداة لقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدي تلاميذ الصف الأول الابتدائي تتوافق مع مظاهر النمو في هذه المرحلة في حدود البحث المتاح، قامت الباحثة بإعداد بطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وشملت البطارية على ثلاثة مقاييس فرعية هي:١- مقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران ، ٢- مقياس إدارة النزاعات،٣- مقياس المشاركة العاطفية.

وقد قامت الباحثة بتنقيح البطارية بعد عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم

النفس التربوي. وقد كانت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس٨٥%- ١٠٠%، وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

وفيما يلي عرض لمقاييس بطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

أ- مقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس، وهو مقياس يجيبه المعلم، ويتكون المقياس من (١٦) مفردة تقيس قدرة الطفل على التفاعل الإيجابي مع الأقران.

وتتم الاستجابة على كل مفردة من خلال اختيار أحد البدائل الثلاثة التالية: غالبا(٣درجات)، أحيانا(درجتين)، نادرا (درجة واحدة)، وتعطى الدرجات (٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣) للمفردات السالبة.

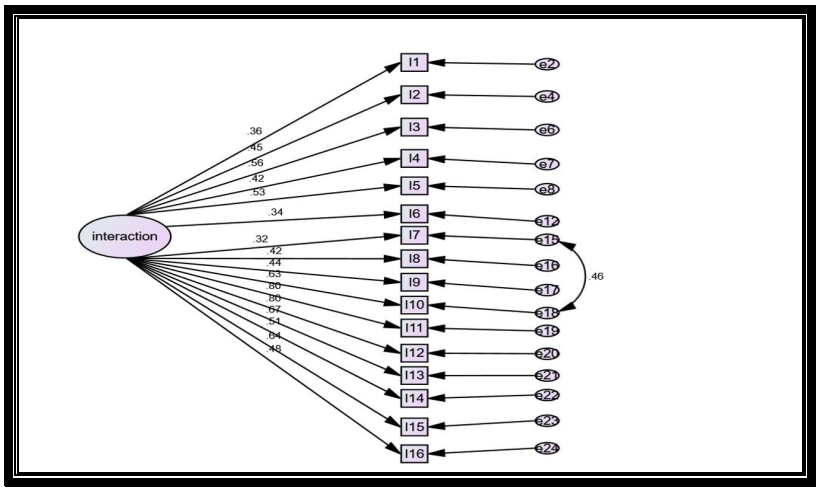
الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران:

الصدق العاملي لمقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران:

للتأكد من تشبع المفردات المفترضة للمقياس أجرت الباحثة التحليل العاملى التوكيدي Confrmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method باستخدام برنامج أموس على عينة قوامها (١٤٠) تلميذ بالصف الأول الابتدائي وتم التطبيق بواسطة (٥) معلمات، وقد تم التأكد من البناء العاملي للمقياس (التفاعل الإيجابي مع الأقران)، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٣٢-٠,٨٠) ، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠١، كما أظهرت النتائج أن قيمة كا٢χ تساوي(١٧٩,٢١) بدرجات حرية تساوي (١٠٠)، أي أن قيمة (χ2 /df) تساوي (١,٧٩) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليا، ويوضح جدول (١٠) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما يوضح شكل(٣) البناء العاملي لمقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران.

جدول (١٠) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات مقياس التفاعل الإيجابي مع الاقران

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة χ^2/df	١,٧٩	من صفر إلى ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦٩	١ >RMSEA ≥٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	,٩٥	١ >GFI ≥0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٨	١ >AGFI ≥0	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠	١ >NFI ≥0	١



شكل (٣) البناء العاملي لمقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران

ثبات مقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران:

حسبت قيمة الثبات للمقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت ٠,٨٦، مما يشير ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ب- مقياس : إدارة النزاعات :

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس، وهو مقياس يجاب عنه بواسطة الطفل حيث تم التطبيق بطريقة فردية على المشاركين بالدراسة، ويتكون المقياس من (٨) مفردات، ويقيس قدرة الطفل على مواجهة المشكلات مع زملائه وإيجاد حلول لها.

وتقدر الدرجة على المقياس من خلال بديلين، وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخطأ درجة صفر.

الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة النزاعات:

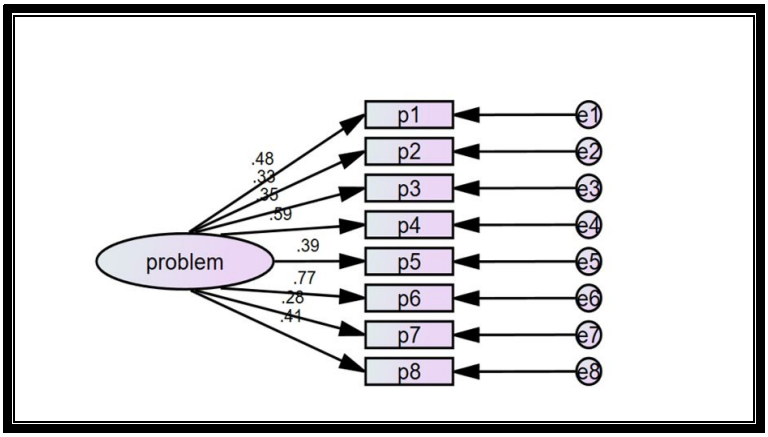
صدق مقياس إدارة النزاعات:

للتأكد من تشبع المفردات المفترضة للمقياس أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confrmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method باستخدام برنامج أموس على عينة قوامها (١٤٠) تلميذ بالصف الأول الابتدائي، حيث تم التطبيق بطريقة فردية، وقد تم التأكد من البناء العاملي بمقياس إدارة النزاعات، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٣٣-٠,٧٩) ، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠١، كما أظهرت النتائج أن قيمة كا٢χ تساوي(١٦,٨٥) بدرجات حرية تساوي (١٨) وهي

غير دالة احصائيا، أي أن قيمة (df/ 2χ) تساوي (٠,٩٣٦) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملي، ويوضح جدول (١١) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما يوضح شكل (٤) البناء العاملي لمقياس إدارة النزاعات.

جدول (١١) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات مقياس إدارة النزاعات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة χ^2/df	٠,٩٣٦	من صفر إلى ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠١	١ >RMSEA ≥٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	,٩٧	١ >GFI ≥0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٤	١ >AGFI ≥0	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨٩	١ >NFI ≥0	١



شكل (٤) البناء العاملي لمقياس إدارة النزاعات

ثبات مقياس إدارة النزاعات

حسبت قيمة الثبات للمقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت ٠,٧٥ مما يشير ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ج-مقياس المشاركة العاطفية:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس، وهو مقياس يجاب عنه بواسطة الوالدين، ويتكون المقياس من (١٤) مفردة، ويقيس قدرة الطفل على المشاركة العاطفية.

وتقدر الدرجة على المقياس من خلال اختيار بديل من البدائل الثلاثة (غالبا- أحيانا – نادرا)،

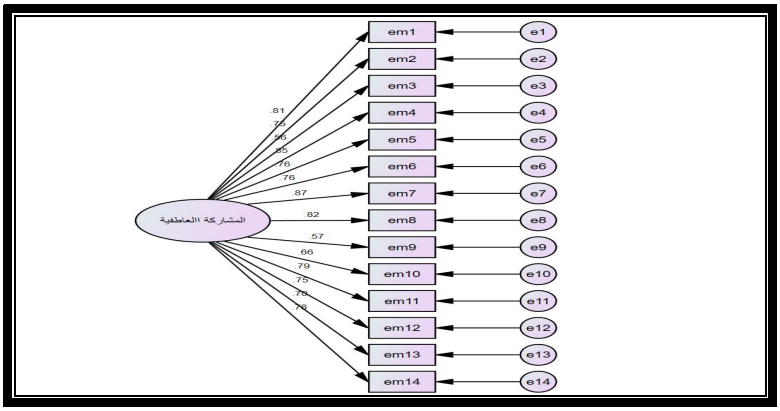
وتعطى الإجابة غالبا ثلاث درجات، والإجابة أحيانا درجتين، والإجابة نادرا درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المشاركة العاطفية

للتأكد من تشبع المفردات المفترضة للمقياس أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likehood Method باستخدام برنامج أموس على عينة قوامها (١٤٠) تلميذ بالصف الأول الابتدائي وتم تطبيقه بواسطة الوالدين، وقد تم التأكد من البناء العاملي بمقياس المشاركة العاطفية، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات هذا المقياس مرتفعة وتراوحت بين (٠,٥٦-٠,٨٧)، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠٠١، كما أظهرت النتائج أن قيمة كا٢χ تساوي(١٢١,٨٦) بدرجات حرية تساوي (٦٥) وهي دالة احصائيا، أي أن قيمة (χ2 /df) تساوي (١,٨٧) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليا، ويوضح جدول (١٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات. كما يوضح شكل (٥) البناء العاملي لمقياس المشاركة العاطفية.

جدول (١٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات مقياس المشاركة العاطفية

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة χ^2/df	١,٨٧	من صفر إلى ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٧	١ >RMSEA ≥٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	,٩١	١ >GFI ≥0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٤	١ >AGFI ≥0	١
مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٣	١ >NFI ≥0	١

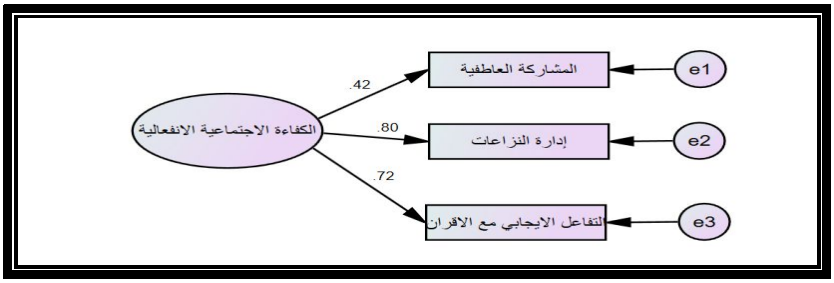


شكل (٥) البناء العاملي لمقياس المشاركة العاطفية

ثبات مقياس المشاركة العاطفية

حسبت قيمة الثبات لمقياس المشاركة العاطفية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت ٠,٩٣، مما يشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لبطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وذلك لإختبار أن جميع مقاييس (المشاهدة) Observad Factor(التفاعل الإيجابي مع الأقران – إدارة النزاعات– المشاركة العاطفية) تنتظم حول عامل كامن واحد One Latent Factor وهو الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وتم التحقق من هذا الفرض من خلال التحليل العاملي التوكيدي كما بشكل(٦)



شكل (٦) نموذج العامل الكامن الواحد لبطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لبطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على مؤشرات حسن مطابقة تامة، حيث أن قيمة مربع كاي غير دالة وتساوي صفر، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع للعوامل المشاهدة لبطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تراوحت بين (٠,٤٢– ٠,٨٠)، وجميعها دالة احصائيا عند ٠,٠١ كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار.

جدول(١٣) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع

العوامل المشاهدة	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المشاركة العاطفية	٠,٤٢	١,٢٤	٠,٣١٩	٣,٨٩	٠,٠٠١
إدارة النزاعات	٠,٨٠	٢,٣٥٧	٠,٥٥	٤,٢٦	٠,٠٠١
التفاعل الإيجابي مع الأقران	٠,٧٢	١,٨٩	٠,٤٥	٤,٢٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لبطارية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلا قويا على صدق البناء التحتي لهذه البطارية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول في شهر ديسمبر٢٠١٩ ، وبداية الفصل الدراسي الثاني إلى بداية شهر مارس ٢٠٢٠، حتي تتوافر لكل معلمة فترة معايشة للطفل لا تقل عن ثلاثة أشهر تسمح لها بالإجابة على مقاييس البحث. وتم تطبيق مقياس علاقة التلميذ بالمعلم، حيث تم اختيار معلمات اللغة العربية لأنها تمكث حصصا كثيرة مع الأطفال، وتم تطبيق قائمة التقدير السلوكي لقياس الوظائف التنفيذية من قبل معلمات الفصل، وتم تطبيق مقياس التفاعل الإيجابي مع الأقران أيضا من قبل معلمات الفصل، كما قامت الباحثة بتطبيق بطارية مهام نظرية العقل بشكل فردي أثناء فترة الفسحة ، أو أثناء حصص النشاط الصفية، وكذلك تطبيق مقياس إدارة النزاعات بشكل فردي مع التلاميذ، وأخيرا تم تطبيق مقياس المشاركة العاطفية من قبل الوالدين وذلك من خلال إرسال نسخة مع التلميذ وإعادة إرسالها مع التلميذ، أو إرسالها على شكل google form على جروب الواتس لأولياءالأمور في كل فصل.

الإحصاء الوصفي:

تم إجراء التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية بهدف التعرف على الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء في إجراء التحليلات الإحصائية الأساسية، فقد حسبت المتوسطات **والانحرافات** المعيارية والالتواء، ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية، ويوضح هذه النتائج الجدول التالي.

جدول (١٤) معاملات ارتباط بيرسون والاحصائيات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١- المرونة	١,٠٠								
٢- السيطرة المثبطة	٠,٥٣**	١,٠٠							
٣- التحكم المعرفي	٠,٧٨**	٠,٤٨**	١,٠٠						
٤- نظرية العقل	-٠,٧٦**	-٠,٥٧**	-٠,٧٦**	١,٠٠					
٥- علاقة التلميذ بالمعلم	-٠,٧٠**	-٠,٦٠**	-٠,٦٩**	٠,٧٢**	١,٠٠				
٦- التفاعل الإيجابي مع الأقران	-٠,٣٥**	-٠,٣٤**	-٠,٢٨**	٠,٢٩**	٠,٣٩**	١,٠٠			
٧- المشاركة العاطفية	-٠,٣٣**	-٠,١٦*	-٠,٢٧**	٠,٣١**	٠,٢٦**	٠,١٤*	١,٠٠		
٨- إدارة النزاعات	-٠,٤١**	-٠,٣٠**	-٠,٣٦**	٠,٤٢**	٠,٤٤**	٠,٣٤**	٠,١٨*	١,٠٠	
٩- الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٥٠**	-٠,٣٧**	-٠,٤١**	٠,٤٦**	٠,٤٩**	٠,٧٧**	٠,٧١**	٠,٥٤**	١
المتوسط	٢٦,٦١	٢٩,٢٦	٦٠,١١	٢٢,٦٤	٤٣,١٧	٣٤,١٨	٢٩,٦٦	٣.٩٥	٦٧,٧٨
الانحراف المعياري	٦,٠٦	٨,٢٠	١٧,٩٨	٤,٢١	٨,٠٠	٤,٩٤	٤,٧١	١,٨٦	٨,١٢
الالتواء	-٠,١٣	٠,٧٩	-٠,٣٩	٠,٠٦	-٠,١٥	-٠,٢٨	٠,٣٦	٠,١٦	٠,٠٣٤
المشاركون	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢

يتبين من الجدول السابق أن جميع متغيرات الدراسة تتوزع توزيعا اعتداليا، حيث أن قيم الالتواء تقترب من الصفر؛ مما يدل على اعتدالية التوزيع لجميع متغيرات الدراسة. كما يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة كانت جميعها دالة احصائيا. حيث تبين أن نظرية العقل كمتغير وسيط ترتبط بشكل متوسط، ودال بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأبعادها(التفاعل الإيجابي مع الأقران، المشاركة العاطفية ، إدارة النزاعات) ، وأن جودة علاقة التلميذ بالمعلم كمتغير وسيط ترتبط بشكل متوسط، ودال بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأبعادها(التفاعل الإيجابي مع الأقران، المشاركة العاطفية ، إدارة النزاعات)، وأن القصور في مكونات الوظائف التنفيذية (التحكم المعرفي – السيطرة المثبطة – المرونة) ترتبط ارتباطا قويا عكسيا مع كل من نظرية العقل، وجودة علاقة التلميذ بالمعلم، كما ترتبط ارتباطا متوسطا عكسيا مع الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأبعادها(التفاعل الإيجابي مع الأقران، المشاركة العاطفية ، إدارة النزاعات).

نتائج الدراسة:

للتحقق من قبول أو رفض فروض الدراسة الحالية، والتي تنص على:

١- يوجد تأثير مباشر لمكونات الوظائف التنفيذية في نظرية العقل لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢- يوجد تأثير مباشر لمكونات الوظائف التنفيذية في جودة علاقة التلميذ بالمعلم لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣- يوجد تأثير مباشر لنظرية العقل في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٤- يوجد تأثير مباشر لجودة علاقة التلميذ بالمعلم في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٥- يوجد تأثير توسطي Mediating Effect لنظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم في العلاقات بين مكونات الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

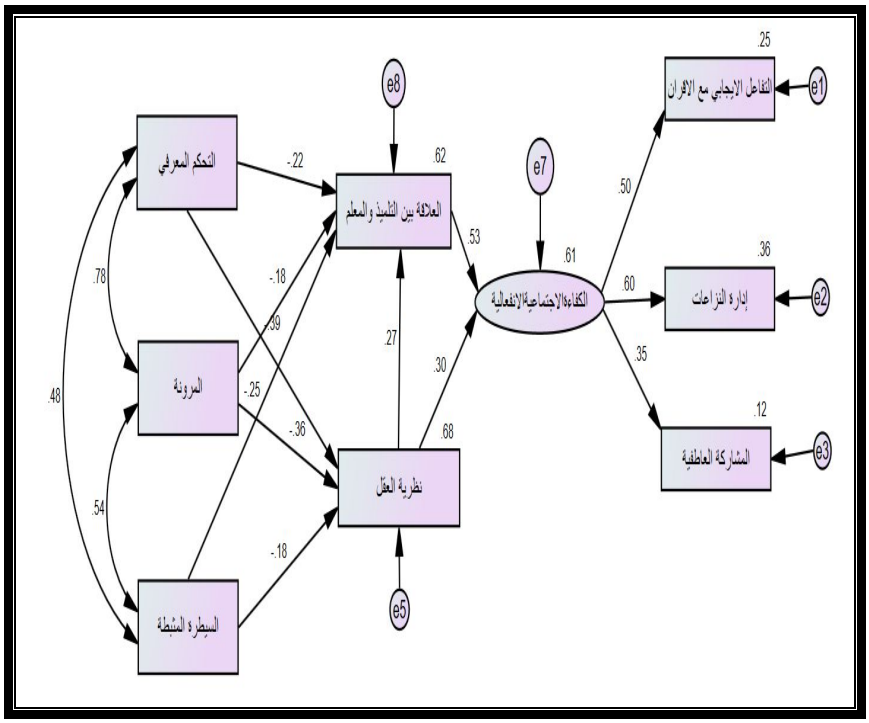
وللتحقق من صحة هذه الفروض قامت الباحثة بإجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية في التحقق من مطابقة النموذج المقترح (شكل١) لبيانات الدراسة الحالية، وذلك اعتمادا على عدد من المؤشرات الإحصائية، وتم استخدام البرنامج الاحصائي AMOS-25 لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة للمتغيرات المتضمنة في النموذج المقترح بطريقة الاحتمالية القصوى، وكانت النتائج كما

بالشكل (٧) وجدول (١٥) وجدول (١٦)، وأظهرت نتيجة التحليل أن قيم المؤشرات الإحصائية تقع في مدى القيم المقبولة كما في جدول (١٥)

جدول (١٥) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا٢ (χ^2) درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢ (χ^2)	١٨,٩٤ ١٣ ٠,١٢٥	غير دالة	غير دالة
قيمة χ^2/df	١,٤٦	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٤٨	١ >RMSEA ≥٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	,٩٨	١ >GFI ≥0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٤	١ >AGFI ≥0	١
مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٨	١ >NFI ≥0	١
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	٠,٩٩	١ >CFI ≥0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	٠,٩٨	١ >TLI ≥0	١

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة كا٢(χ2) تساوي(١٨,٩٤) بدرجات حرية تساوي (١٣) وهي غير دالة احصائيا (مستوى الدلالة=٠,١٢٥)، وهذا يشير إلى حسن مطابقة النموذج، وقيمة (χ2 /df) تساوي (١,٤٦) وهذا يشير أيضا إلى أن المطابقة مقبولة للنموذج المقترح ، بالإضافة إلى ذلك فإن قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) ينبغي أن تكون أقل من معيار القطع (٠,٠٠٥) وكانت في النطاق المقبول ٠,٠٤، كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة(GFI, AGFI, NFI, CFI, TLI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة، وهو ما يشير إلى تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية. ويظهر شكل (٧) قيم معاملات المسار (معاملات الانحدار المعيارية) ودلالتها بالنموذج النهائي.



شكل (٧) النموذج النهائي للعلاقات بين مكونات الوظائف التنفيذية (التحكم المعرفي- السيطرة المثبطة- المرونة) ونظرية العقل، وجودة علاقة التلميذ بالمعلم، والكفاءة الاجتماعية الانفعالية موضح به قيم بيتا المعيارية (معاملات الانحدار المعيارية)

يبين شكل (٧) قيم بيتا المعيارية (β) أو معاملات الانحدار المعيارية للنموذج النهائي الناتج من التحليل، وتشير قيم بيتا المعيارية إلى مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع عندما يتغير المتغير المستقل بمقدار وحدة معيارية واحدة، وذلك عند تحييد أو تثبيت أثر باقي المتغيرات في النموذج، وتبين معاملات المسار المعيارية للنموذج البنائي في شكل(٧) أن المعاملات بين المسارات تكون بين -٠,١٨ ، و ٠,٥٣، حيث وفقا لما ذكره Kline (2016) فإن معامل مسار معياري ٠,١٠ يعد صغيرا، و٠,٣٠ يعد متوسطا، ٠,٥٠ كبيرا. ويوضح جدول (١٦) قيم بيتا غير المعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسبة الحرجة (التي تساوي ناتج قسمة بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري)، ويمكن استخدام قيم النسبة الحرجة للتحقق من الدلالة الإحصائية لقيم بيتا المعيارية، ويمكن توضيح هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول (١٦) قيم بيتا المعيارية، وغير المعيارية، والخطأ المعياري، والنسبة الحرجة للعلاقات بين مكونات الوظائف التنفيذية ونظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم والكفاءة الاجتماعية الانفعالية في النموذج البنائي

من ← إلى	بيتا المعيارية	بيتا غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجةz	مستوى الدلالة
المرونة ← نظرية العقل(تأثير مباشر وكلي)	-٠,٣٦	-٠,٢٥	٠,٠٤٧	-٥,٢٧	٠,٠٠١
السيطرة المثبطة ←نظرية العقل (تأثير مباشر وكلي)	-٠,١٨	-٠,٠٩٥	٠,٠٢٥	-٣,٨٥	٠,٠٠١
التحكم المعرفي ←نظرية العقل (تأثير مباشر وكلي)	-٠,٣٩	-٠,٠٩	٠,٠١٥	-٦,٠٦	٠,٠٠١
المرونة ← علاقة التلميذ بالمعلم (تأثير مباشر(	-٠,١٨	-٠,٢٤	٠,١٠	-٢,٣٤	٠,٠٥
المرونة ← علاقة التلميذ بالمعلم (تأثير غير مباشر(	-٠,٠٩٦	-٠,١٢٦	٠,٠٤٧	-٢,٦٨	٠,٠١
السيطرة المثبطة ← علاقة التلميذ بالمعلم(مباشر)	-٠.٢٦	-٠,٢٥	٠,٠٥	-٤,٦٣	٠,٠٠١
السيطرة المثبطة ← علاقة التلميذ بالمعلم(غير مباشر)	٠,٠٤٩	-٠,٠٤٨	٠,٠٢	-٢,٤	٠,٠٥
التحكم المعرفي ← علاقة التلميذ بالمعلم (تأثير مباشر)	-٠.٢٢	-٠,١٠	٠,٠٣	-٢,٨٩	٠,٠١
التحكم المعرفي ←علاقة التلميذ بالمعلم (تأثير غير مباشر)	-٠,١١	-٠,٠٤٧	٠,٠١٧	-٢,٧٦	٠,٠١
نظرية العقل ← علاقة التلميذ بالمعلم (تأثير مباشر وكلي)	٠.٢٧	٠,٥١	٠,١٤	٣,٥٤	٠,٠٠١
نظرية العقل ←الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (تأثير مباشر)	٠,٣١	٠,١٨	٠,٠٧	٢,٥٣	٠,٠٥
نظرية العقل ← الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (تأثير غير مباشر(	٠,١٤	٠,٠٨٤	٠,٠٣٨	٢,٢١	٠,٠٥
علاقة التلميذ بالمعلم ←الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (تأثير مباشر وكلي)	٠,٥٣	٠,١٧	٠,٠٤	٣,٩٣	٠,٠٠١
التحول ← الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (تأثير غير مباشر) من خلال(نظرية العقل وعلاقة التلميذ بالمعلم) معا	-٠,٢٦	-٠,١١	٠,٠٣١	-٣,٥٥	٠,٠١
السيطرة المثبطة ← الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (تأثير غير مباشر)	-٠,٢٢	-٠,٠٦٦	٠,٠١٨	-٣,٦٧	٠,٠١
التحكم المعرفي ← الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (تأثير غير مباشر)	-٠,٢٩	-٠,٠٤	٠,٠٠٩	-٤,٤٤	٠,٠١

وأظهرت نتائج التحليل كما بالجدول السابق ما يلي:

- أن القصور في المرونة المعرفية له تأثير سلبي ومباشر في نظرية العقل.
- أن القصور في السيطرة المثبطة له تأثير سلبي ومباشر في نظرية العقل
- أن القصور في التحكم المعرفي له تأثير سلبي ومباشر في نظرية العقل.
- أن القصور في المرونة المعرفية له تأثير سلبي ومباشر في جودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- أن القصور في السيطرة المثبطة له تأثير سلبي ومباشر في جودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- أن القصور في التحكم المعرفي له تأثير سلبي ومباشر في جودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- يوجد تأثير ايجابي مباشر وكلى دال احصائيا لنظرية العقل في جودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- يوجد تأثير إيجابي مباشر دال احصائيا لنظرية العقل في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.
- يوجد تأثير إيجابي مباشر وكلي دال احصائيا لجودة علاقة التلميذ بالمعلم في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.
- أن القصور في المرونة المعرفية له تأثير سلبي وغير مباشر في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- أن القصور في السيطرة المثبطة له تأثير سلبي وغير مباشر في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- أن القصور في التحكم المعرفي له تأثير سلبي وغير مباشر في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم.

مما سبق يتضح أن مكونات الوظائف التنفيذية (السيطرة المثبطة– المرونة المعرفية– التحكم المعرفي) لها تأثير مباشر في نظرية العقل، ومن ثم تحقق الفرض (١)، وأن مكونات الوظائف التنفيذية (السيطرة المثبطة– المرونة المعرفية– التحكم المعرفي) لها تأثير مباشر في جودة علاقة التلميذ بالمعلم، ومن ثم تحقق الفرض (٢)، وأنه يوجد تأثير مباشر لنظرية العقل في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، ومن ثم تحقق الفرض (٣)، وأن جودة علاقة التلميذ بالمعلم لها تأثير مباشر في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، ومن ثم تحقق الفرض(٤).

تحليل التوسط :

تم في ضوء النموذج النهائي شكل(٧) إجراء تحليل التوسط للكشف عما إذا كانت نظرية العقل، وجودة علاقة التلميذ بالمعلم يتوسطون العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية(التحكم المعرفي– السيطرة المثبطة– المرونة المعرفية) والكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وقد تم تحليل التوسط باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping والذي يعتمد على سحب عدد من العينات من العينة الأصلية، وتقدير قيمة التأثيرات غير المباشرة في كل عينة وحساب متوسط هذه القيم بحيث

يصف هذا المتوسط التأثير غير المباشر، ويتم إجراء تحليل التوسط على خطوتين؛ الخطوة الأولى وتتضمن مجموع التأثيرات غير المباشرة، وتتضمن الخطوة الثانية فحص مستوى الدلالة الإحصائية لكل تأثير غير مباشر على حدة (Preacher & Hayes, 2008).

جدول (١٧) نتائج تحليل التوسط للنموذج البنائي بطريقة توليد العينات المتتالي Bootstrapping

المتغيرات المستقلة(المنبئة)	المتغير الوسيط	المتغيرات التابعة (الناتج)	التأثير غير المباشر	حدود الثقة (٠,٩٥)	
				حد أدني	حد اعلى
السيطرة المثبطة	علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل معا	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٦٦**	-٠,١١	-٠,٠٤
	علاقة التلميذ بالمعلم	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٤**	-٠,٠٧	-٠,٠٢
	نظرية العقل	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٢**	-٠,٠٤	-٠,٠١
المرونة المعرفية	علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل معا	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,١١**	-٠,١٨	-٠,٠٥
	علاقة التلميذ بالمعلم	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٦*	-٠,٠٩	-٠,٠١
	نظرية العقل	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٥*	-٠,٠٩	-٠,٠٢
التحكم المعرفي	علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل معا	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٤**	-٠,٠٦	-٠,٠٣
	علاقة التلميذ بالمعلم	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٢**	-٠,٠٣	-٠,٠١
	نظرية العقل	الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	-٠,٠٢*	-٠,٠٣	-٠,٠٠٦

** دال عند مستوى٠,٠١، * دال عند مستوى٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- القصور في السيطرة المثبطة لها تأثير غير مباشر وسلبي دال احصائيا عند ٠,٠١في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في جودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- القصور في السيطرة المثبطة لها تأثير غير مباشر وسلبي دال احصائيا عند ٠,٠١في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في نظرية العقل.

- القصور في السيطرة المثبطة له تأثير غير مباشر وسلبي دال احصائيا عند ٠,٠١ في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في جودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل معا.
- القصور في المرونة المعرفية لها تأثير غير مباشر سلبي دال احصائيا عند ٠,٠٥في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في جودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- القصور في المرونة المعرفية لها تأثير غير مباشر سلبي دال احصائيا عند ٠,٠٥في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية عند ٠,٠٥ من خلال التأثير في نظرية العقل.
- القصور في المرونة المعرفية له تأثير غير مباشر سلبي دال احصائيا عند ٠,٠١ في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في جودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل معا.
- القصور في التحكم المعرفي له تأثير غير مباشر سلبي دال احصائيا عند ٠,٠١ في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في جودة علاقة التلميذ بالمعلم.
- القصور في التحكم المعرفي له تأثير غير مباشر سلبي دال احصائيا عند ٠,٠٥ في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في نظرية العقل.
- القصور في التحكم المعرفي له تأثير غير مباشر سلبي دال احصائيا عند ٠,٠١ في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال التأثير في جودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل معا.

مما سبق يتضح أن نظرية العقل وجودة علاقة التلميذ بالمعلم تتوسط العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية (السيطرة المثبطة– المرونة المعرفية– التحكم المعرفي) والكفاءة الاجتماعية والانفعالية. وبهذا يتحقق الفرض (٥).

مناقشة وتفسير النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار نموذج مقترح للكفاءة الاجتماعية الانفعالية، يساهم فيه كل من الوظائف التنفيذية، ونظرية العقل، وجودة علاقة التلميذ بالمعلم، وتتوسط جودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل في الارتباط بين مكونات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية– التحكم المعرفي– السيطرة المثبطة)، والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. وأظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية إلى أن المرونة المعرفية لها تأثير مباشر وكلي في نظرية العقل، والسيطرة المثبطة لها تأثير مباشر وكلي في نظرية العقل، والتحكم المعرفي له تأثير مباشر وكلي في نظرية العقل. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات (Brigitte, Mark & Marilyn, 2006; Etel& Yagmurlu, 214; Memisevic, Biscevic, Pasalic, 2018; Memisevic, Biscevic,Pasalic,2020)، ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أنه بتحسن القدرات على تركيز الانتباه، والتعامل مع مزيد من المعلومات يصبح الأطفال أكثر قدرة على تمييز الحالة

العقلية الخاصة بهم وكذلك الحالة العقلية للآخرين. كما أن الوظائف التنفيذية تؤثر في ظهور نظرية العقل، وحيث أنه من الممكن أن يمتلك الأطفال مفاهيم الحالة العقلية، ولكنهم يجدون صعوبة في التعبير عنها بسبب المطالب التنفيذية في المهام المستخدمة لاختبار هذه المفاهيم. ويؤيد هذه التفسيرات دراسات (Carlson, Claxton& Moses, 2015; Moses & Tahiroglu,2010, Devine, Hughes,2014; Hughes and Ensor,2007)

كما أظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية إلى أن المرونة المعرفية لها تأثير مباشر في جودة علاقة التلميذ بالمعلم، والسيطرة المثبطة لها تأثير مباشر في جودة علاقة التلميذ بالمعلم، وأن التحكم المعرفي له تأثير مباشر في جودة علاقة التلميذ بالمعلم. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson, Grimm & 2009; McKinnon& Blair, 2018, de Wilde, Koot & van Lier,2016; Berry, 2011; Capobianco, 2018) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التلاميذ ذوي المستويات الأعلى من الوظائف التنفيذية يظهرون سلوكيات أكثر إيجابية في الفصل الدراسي مثل الاستمرار في المهمة بشكل مستقل، والامتثال للقواعد، وتثبيط السلوكيات غير الملائمة، مما يدفع المعلمين إلى تفاعلات أكثر إيجابية مع التلاميذ، كما أن التلاميذ الذين لديهم مستويات أقل في الوظائف التنفيذية يميلون إلى أن يكون لديهم سلوك خارجي أكثر، ومشاكل في النشاط المفرط وبالتالي تكون جودة العلاقة مع المعلمين دائما في شكل صراع، بالإضافة أنهم يحتاجون إلى تدخلات متكررة من المعلم لإكمال الأنشطة، ويدعم هذه التفسيرات دراسات (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson & Grimm ,2009; McKinnon& Blair, 2018)، وتتفق مع دراسة Berry(2011) الطولية التي توصلت إلى أن الأطفال الذين لديهم قدرة أعلى على السيطرة المثبطة في رياض الأطفال تكون لديهم علاقات أكثر إيجابية مع المعلمين حتى الصف الثاني الابتدائي. وتتفق مع نتائج هذه الدراسة دراسة de Wilde, Koot and van Lier(2016) التي أظهرت نتائجها أن الذاكرة العاملة أحد مكونات الوظائف التنفيذية وتنبأت بشكل إيجابي بالتقارب، وسلبيا بالصراع مع المعلمين لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

كما أظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية أن نظرية العقل لها تأثير مباشر وايجابي في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أن نظرية العقل لها أهمية خاصة في التواصل والتفاعل والإدراك الاجتماعي، وامتلاك الأطفال لهذه القدرة يجعلهم قادرين على التفاعل بنجاح مع الآخرين، كما أنها مهمة لفهم سلوك الفرد نفسه وسلوكيات الآخرين، وتمثيل الحالات العقلية للآخرين، مما يسمح للأطفال بتنسيق أفضل لأفكارهم ومعتقداتهم مع أفكار ومعتقدات

الآخرين، مما يؤدي إلى تفاعلات أكثر نجاحا، ويؤيد هذا التفسير دراسات (Razza& Blair, 2007;Razza,2009; stanzione & Schick, 2014; Goldstein& Winner,2012; Ball, smetana& Sturge-Apple,2017; Smogorzewska, 2018) كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Kuhnert, Begeer, Fink & de Rosnay(2017) التي أوضحت أن نظرية العقل منبئ بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية(أثناء التفاعل مع الأقران) في سن السابعة.

كما أسفرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية أن جودة علاقة التلميذ بالمعلم لها تأثير مباشر وايجابي في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أن جودة العلاقة بين التلميذ والمعلم تؤثر على مواقف الأطفال تجاه المدرسة، وكذلك تعاونهم ومشاركتهم في بيئة الفصل الدراسي، وهذه المواقف والسلوكيات مهمة لكفاءة الطفل الاجتماعية الانفعالية، كما أن جودة العلاقة بين التلميذ والمعلم وهي إحدى أبعاد المناخ المدرسي الإيجابي المرتبطة بالنمو الاجتماعي الانفعالي، حيث أن الأطفال الذين لديهم علاقات جيدة مع المعلمين هم أكثر عرضة للتوافق مع قواعد الفصل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Palermo, Hanish, Martin, Fabes & Reiser(2007) والتي أشارت إلى أن التقارب بين الأطفال ومعلميهم(على سبيل المثال، العلاقات الدافئة والداعمة والتفاعلية) كان مرتبط بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي والتكيف مع المدرسة، وإنتاج سلوكيات أكثر كفاءة (على سبيل المثال المهارات الاجتماعية والتواصل الايجابي بين الأقران)، كما أسفرت نتائجها أن جودة العلاقة بين التلميذ والمعلم كانت لها تأثير مباشر في التكيف الاجتماعي، ودراسة(2012)Zhang and Nurmi التي أسفرت نتائجها أن كلا من مكوني العلاقات بين التلميذ والمعلم(التقارب والصراع) تساهم بشكل أساسي في التحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية للطفل، وتتفق مع نتيجة دراسة (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011) التي أظهرت نتائجها أن العلاقات بين التلميذ والمعلم لها تأثيرات دائمة على النتائج الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية، وانخفاض المشكلات السلوكية في جميع صفوف المدرسة الابتدائية.

وكشفت نتائج تحليل التوسط أن نظرية العقل وعلاقة التلميذ بالمعلم تتوسط العلاقة بين مكونات الوظائف التنفيذية (السيطرة المثبطة- المرونة المعرفية- التحكم المعرفي) والكفاءة الاجتماعية والانفعالية، ولهذا فإن القصور في مكونات الوظائف التنفيذية لها تأثيرات غير مباشرة سلبية في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من خلال نظرية العقل وعلاقة التلميذ بالمعلم. وهذا يعني أن القصور في مكونات الوظائف التنفيذية يصاحبه قصور في نظرية العقل، وتزداد الصراعات بين المعلم والطفل مما يؤدي إلى انخفاض في مستوى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأطفال ذوي الوظائف التنفيذية المرتفعة يكون لديهم القدرة على معالجة المعلومات،

وتنظيمها والتصرف بطرق مناسبة اجتماعيا عند التفاعل مع المعلمين، والتفاعل الإيجابي مع الأقران، ويدعم هذا التفسير دراسة Garon, Bryson and Smith(2008) التي أشارت إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بمهارات أفضل في الوظائف التنفيذية سيكون لديهم علاقات أوثق مع معلميهم، وأكثر قدرة على اتباع التوجيهات وتثبيط السلوكيات غير الملائمة في الفصول الدراسية، كما تتفق مع دراسة Berry(2011) الطولية التي توصلت إلى أن الأطفال الذين لديهم قدرة أعلى على السيطرة المثبطة في رياض الأطفال تكون لديهم علاقات أكثر إيجابية مع المعلمين حتى الصف الثاني الابتدائي، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Capobianco(2018) التي أشارت إلى أن علاقة التلميذ بالمعلم كان متغيرا وسيطا عند الارتباط بين الوظائف التنفيذية والاستعداد للمدرسة(الأكاديمي والسلوكي)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسةAustin Bondü , and Elsner(2020) والتي توصلت نتائجها باستخدام النمذجة البنائية إلى وجود تأثيرات غير مباشرة للوظائف التنفيذية على أعراض المشكلات السلوكية من خلال نظرية العقل، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Brigitte, Mark and Marilyn(2006) التي توصلت نتائجها إلى أن الذاكرة العاملة، وكف الاستجابة تتنبآ بمهمة الاعتقاد الخاطئ وهو أحد مهام نظرية العقل، كما تتفق مع نتائج دراسة Memisevic, Biscevic and Pasalic(2018) والتي أشارت نتائجها إلى أنه يمكن التنبؤ بالنجاح في اختبار نظرية العقل من خلال التحكم المثبط، وتتعارض مع نتائج دراسة Etel and Yagmurlu(2014) التي كشفت أن الوظائف التنفيذية كانت مؤشرًا مهمًا لنظرية العقل، ولكن لم يكن أي منهما مرتبطًا بالكفاءة الاجتماعية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١- ربط تقييمات الكفاءات الاجتماعية الانفعالية بنتائج الأطفال الأكاديمية، واستخدام هذه التقييمات في برامج التدخل والمعالجة.

٢- لقياس تقدم الأطفال والبرامج الفردية يجب الأخذ في الاعتبار الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بدلا من الاعتماد فقط على القدرات المعرفية للأطفال.

٣- تعزيز الدعم للمعلمين من خلال التدريب قبل الخدمة، وأثناء الخدمة حول كيفية تطوير العلاقات الداعمة للطلاب والحفاظ عليها.

٤- يجب على صانعي السياسات والتربويين الحرص على عدم إهمال العلاقات بين المعلمين والطلاب كأحد السبل لتعزيز الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بين الأطفال.

٥- يجب أن تركز برامج التعلم المبكر والصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية على مهارات

الوظائف التنفيذية ومهام نظرية العقل بجانب المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) لما لها من انعكاس على كفاءات الفرد الاجتماعية والعاطفية

البحوث المقترحة:

١- إجراء دراسة نمائية لتطور نظرية العقل عند المراهقين.

٢- اجراء دراسات النمو الطولية لتتبع التغيرات المحتملة في مستويات الوظائف التنفيذية ونظرية العقل وأثرها على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

٣- اجراء دراسة طولية لتحديد أهمية العلاقات بين التلميذ والمعلم خلال سنوات المرحلة الابتدائية.

٤- إجراء بحوث تجريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية اعتمادا على نتائج الدراسة الحالية.

المراجع:

شعبان، عرفات صلاح (٢٠١٤). قصور الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة العلوم التربوية*، العدد الرابع- ج١/ أكتوبر، ٢٤١-٢٨٨.

عبد الجواد، هناء عزت وعبد العزيز، أسماء حمزة (٢٠١٢). بنية عمليات الضبط التنفيذي: دراسة عاملية لاستبانة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية لدى شرائح عمرية من ٤ – ١٦ سنة. *مجلة كلية التربية جامعة الفيوم*، ع١٢، مايو، ٢٥٤-٣٠٠.

عبد الحافظ، ثناء عبد الودود (٢٠١٦). *الانتباه التنفيذي والوظيفة التنفيذية*. عمان: دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، سعيد كمال (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدي أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوي التنظيم الانفعالي لديهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٣٢، ح٣ ،٢١٤-١٦١.

قرني، سعاد كامل (٢٠١٨). أنماط ما وراء الانفعال للأمهات كمنبئ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية بالمنيا، *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق- كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ع٢٤، أغسطس، ١٤٠-١٩٠.

Astington, J.W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13–38). New York, NY: Psychology Press.

Austin, G., Bondü R., & Elsner B. (2017). Longitudinal relations between children's cognitive and affective theory of mind with reactive and proactive aggression. *Aggres. Behav.* 43 440–449.

Austin, G., Bondü, R., & Elsner, B. (2020). Executive Function, Theory of Mind, and Conduct-Problem Symptoms in Middle Childhood. *Front Psychol.* v 11: 539. Published online 2020 Apr 2. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00539.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University

Press.

Ball, C.L., Smetana, J.G., &Sturge-Apple, M. L. (2017). Following my head and heart: Integrating Preschoolers ' empathy, theory of mind, and moral Judgments, *Child development,*88(2),597-611.

Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Verissimo, M., & Martins, C. (2016). Does social–behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22–30. *https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.004*.

Benners, m. (2017). *Comparing the factor structures of cognitive measures of executive function and parent ratings of executive function in a mixed clinical group*. ph.D. Texas Woman's University, ProQuest Dissertations Publishing, 10605731.

Berry, D. (2011). Inhibitory control and teacher–child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 33, 66-76. doi:10.1016/j.appdev.2011.10.002.

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Dev. Psychopathol*. 20, 821–843. doi: 10.1017/S0954579408000394

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development,* 78(2), 647–663.

Brigitte, M., Mark, B.& Marilyn, W. (2006). Theory of Mind and Executive Function: Working Memory Capacity and Inhibitory Control as Predictors of False -Belief Task Performance. *Perceptual& Motor Development*,102(3).135-189.

Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J.

(2009). The contributions of 'hot'and 'cool'executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 337-349. doi:10.1016/j.ecresq.2009.06.001

Capobianco, N. (2018). *Understanding school readiness: the interacting roles of executive function and teacher-child relationship quality*. MA, winston-salem, north carolina.

Carlson, S.M., Koenig, M.A., & Harms, M. B. (2013). Theory of mind. *WIREs Cogn Sci* 2013, 4:391–402. doi: 10.1002/wcs.1232

Carlson, S.M., Claxton, L.J & Moses, L.J. (2015) The Relation Between Executive Function and Theory of Mind is More Than Skin Deep, *Journal of Cognition and Development,* 16:1, 186-197.

Carlson, S.M., Mandell, D.J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40:1105–1122.

Carlson, S.M., & Moses, L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*. 72,1032–1053.

Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development,* 23(1), 24-36. doi:10.1080/10409289.2011.615025.

Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M., & Horm, D. M. (2016). Teacher–child interactions and the development of executive function in preschool-age children attending head start. *Early Education and Development,* 27(6), 751–769. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.112986.

Choi, J.Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-Child Relationships: Contribution of Teacher and Child Characteristics. *Journal of research in childhood education*, vol. 30, no. 1, 15–28 http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2015.1105331.

Collie, R., Martin, A., & Frydenberg, E. (2017). Importance of social and emotional competence for teachers, for very young children and

for at-risk students: latest research, *published by Springer Nature in Singapore in 2017 and to be launched today, Wednesday 29th July, at the 2017 Australian Association for Research in Education Conference in Canberra.*

Costin, S. E., & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology, 28*(5), 941–947. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.941.

Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S.,& El Masry, Y. (2008). A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry Hum Dev*,39:111–122 DOI 10.1007/s10578-007-0075-4.

Darling-ChurchillL.,K.E., & Lippman,L.(2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *Vol45,* July–August, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002.

Datu,J.A & Park,N.(2019).Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. School Psychology International, Vol. 40(5) 456–473https://doi.org/10.1177/0143034319854474

de Wilde, A., Koot, H. M., & van Lier, P. A. (2016). Developmental links between children's working memory and their social relations with teachers and peers in the early school years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 19-30. doi:10.1007/s10802-015-0053-4

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social- emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, *23*, 426–454.

Denham, S. A. (2006). Social–Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early Education And Development*, 17(1), 57–89.

Denson, T. F., Pederson, W. C., Friese, M., Hahm, A., &Roberts, L.

(2011). Understanding impulsive aggression: Angry rumination and reduced self-control capacity are mechanisms underlying the provocation-aggression relationship. Pers. *Soc. Psychol*. Bull. 37,850–62.

Devine, R.T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child Dev*, 85, 1777–1794.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *The Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

Dumontheil, I., Apperly, I. A., Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Dev. Sci.* 13,331-338. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00888.

Etel, E. E., & Yagmurlu, B. (2014). Social competence, theory of mind, and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*,1-11.

Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L.E., Sclavo, E & Settanni, M.(2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 11(3), 851-882.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31.

Gioia, G. A., Isquith, P.K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). Test review Behavior Rating Inventory of Executive Function. *Child Neuropsychology*. Vol. 6, No. 3, 235-238.

Gioia, G. A., Isquith, P.K., Retzlaff, P.D., & Espy, K. A. (2002). Confirmatory factor analysis of the behavior Rating Inventory of Executive function (BRIEF) in a clinical sample. *Child Neuropsychology*, Vol. (8), No. (4).249-257.

Goldstein, T. R., &Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development.* 13(1),19-37.

Halle, T.G., &Darling- Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45,* 8–18. *https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003*.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. *Child Development*, 72, 625–638. doi:10.1111/1467-8624.00301

Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., &Fox, L. (2006). Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. *School Psychology Review*, Vol 35, No. 4, 583-601.

Hiatt, L. M., & Trafton, J.G. (2010). A Cognitive Model of Theory of Mind.

Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental psychology*, 43, 1447-1459.

Hughes, C., & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1–14. doi:10.1007/s10802-007-9107-6.

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

Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2014). Technical manual for the theory of mind inventory and theory of mind task battery. 1-137. Retrieved from. http://www.theoryofmindinventory.com/download-tests-test-materials/

Innis, G. (2014). *Social emotional competence: an important protective*

factor – Part 6. Michigan State University Extension .

Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: *A review. Review of Educational Research*, 85(4), 512–552. https://doi.org/10.3102/0034654314561338

James, R., & Blair, R. (2003). Did Cain fail to represent the thoughts of Abel before he killed him? In B. Rapacholi and V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development.* (pp. 143-170). New York: Psychology Press.

Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015) Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness .*American Journal of Public Health*, 16 (2015), pp. e1-e8

Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom*: A practical guide for educators. San Francisco: Jossey-Bass.

Kimhi, Y. (2014). Theory of Mind Abilities and Deficits in Autism Spectrum Disorders. *Top Lang Disord*, 34, 329–343.

Kline, B. R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.

Kuhnert, R., Begeer, S., Fink, E., & de Rosnay, M. (2017). Gender differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*. 154, 13-27.

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2009). New directions in evaluating social problem solving in childhood: Early precursors and links to adolescent social competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 123, 51–68. doi:10.1002/cd.235

Lehto, J. E., Juujarvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L.(2003). Dimensions of executive functioning: evidence from ¨ children. Br. *J. Dev.*

Psychol. 21,59–80.

Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child Development*, 82, 601- 616. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x

Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, 17, 151–176. doi:10.1207/s15566935eed1701_7

Matthew, C., & Stemler, S. (2013). Assessing mental flexibility with a new word recognition test. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 915-920.

McKinnon, R. D., &Blair, C. (2016). Moderating effects of executive functions and the teacher–child relationship on the development of mathematics ability in kindergarten. *Learn Instr*. Feb; 41: 85–93.

McKinnon, R. D., Blair, C., & The Family Life Project Investigators. (2018). Does early executive function predict teacher–child relationships from kindergarten to second grade? *Developmental Psychology, 54*(11), 2053 – 2066. https://doi.org/10.1037/dev0000584

Memisevic, H., Biscevic, I., & Pasalic, A. (2018). Exploring the link between a theory of mind and executive functions in preschool children. *Acta Neuropsychologica* March,17-26.

Michael, J. (2016). What Are Shared Emotions (for)?. *Front Psychol,* v.7; 2016. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00412.

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D.(2000).The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cogn. Psychol.* 41,49–100.

Moffitt, T., Poulton, R., & Caspi, A. (2013). Lifelong impact of early self-control. *American Scientist*, 101, 352-359.

Moreno, A., Shwayder, I., & Friedman, I. (2017). The function of executive function: everyday manifestations of regulated thinking in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 143–153. https://doi.org/10.1007/s10643016-0777-y

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H., & Maczuga, S. (2019). Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior. *Child Development, 90*(5), 1802–1816. https://doi.org/10.1111/cdev.13095

Moses, L. J., & Tahiroglu, D. (2010). Clarifying the relation between executive function and children's theories of mind. In J. Carpendale, G. Iarocci, U. Mu ¨ller, B. Sokol & A. Young (Eds), *Self- and Social-Regulation: Exploring the Relations between Social Interaction, Social Cognition, and the Development of Executive Functions* (pp. 218–233). New York, NY: Oxford University Press

Moses, L. J., Carlson, S. M., & Sabbagh, M. A. (2005). On the specificity of the relation between executive function and children's theories of mind. In W. Schneider., R. Schumann-Hengsteler., B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. (pp. 131-145). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa,J. (2019): Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2019.1608978 .

National Association for the Education of Young Children Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. (3rd ed.), Author, Washington, DC (2009).

Nilsson, K.K., & Jensen de Lopez, K. (2016). Theory of Mind in Children with Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Dev*.87. 143–153

O'Meagher, S., Norris, K., Kemp, N., & Anderson, P. (2019). Examining the relationship between performance-based and questionnaire assessments of executive function in young preterm children: Implications for clinical practice. *Child Neuropsychology*, 25(7), 899-913.

Ölçer, S. (2017). Validity and Reliability Study for the Social and Emotional Competence Assessment Scale among 60-72 Months-old Children. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 5, No. 3; March,20-33. http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i3.2105.

Packwood, S., Hodgetts, H. M., & Tremblay, S. (2011). A multi perspective approach to the conceptualization of executive functions. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33, 456-470.

Palermo, F., Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., &Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher–child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly.* 22. 407–422.

Perner, J., & Lang, B. (2002). What causes 3-year-olds' difficulty on the dimensional change card sorting task? *Infant and Child Development, 11*(2), 93–105. https://doi.org/10.1002/icd.299

Peterson, C.C., Wellman, H.M., &Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness and autism. *Child Dev*. 76, 502–517.

Pianta, R. C. (1992). *Student-teacher relationship scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia.

Preacher, K. J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and re-sampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*,40, 879-891.

Razza, R.P., & Blair, C. (2003). False-belief understanding in a low-income population. *Early Education and Development*.14,425–439.

Razza, R. A. (2009). Associations among False-belief Understanding, Executive Function, and Social Competence: A Longitudinal Analysis. *J Appl Dev Psychol.* May 1; 30(3): 332–343. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.020.

Romano, L. Babchishin, L.S. Pagani, D., & Kohen (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46 (5), 995-1007.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. In K. H. Rubin., W. M. Bukowski., B. P. Laursen. (Eds). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, pp162-175. New York, The Guilford Press.

Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*. 28, 573–594. doi:10.1207/s15326942dn2802_2.

Searle, M. (2013). Causes and cures in the classroom: Getting to the root of academic and behavior problems. Alexandria, VA: ASCD.

Smogorzewska, J. (2018). Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PLoS One*. 13(10). doi: 10.1371/journal.pone.0202553.

Stanzione, C., & Schick, B. (2014). Environmental Language Factors in Theory of Mind Development. *Topics in Language Disorders*. 34(4):296-312.

Suway, J. G., Degnan, K. A., Sussman, A. L., & Fox, N. A. (2011). The relations among theory of mind, behavioral inhibition, and peer interactions in early childhood. *Social Development*, 21, 331–342. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00634.x

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., &Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research 83(3),*357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907

Thomson, K.C., Guhn, M. Richardson, C.G., Ark, T.K., & Shoveller, J. (2017). Profiles of children's social-emotional health at school

entry and associated income, gender and language inequalities: a cross-sectional population-based study in British Columbia, Canada. *BMJ Open*. Jul 26;7(7):e015353. doi: 10.1136/bmjopen-2016-015353.

Wellman, H.M., & Miller, J.G. (2006). Developing Conception of Responsive International Agents. *Journal of Cognition and Cultural*,6,12-.

Wellman, H. M., Fuxi, F., &Peterson, C. C. (2012). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Dev.*82(3):780-792. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x

Wolf, S., & McCoy, D. C. (2019). The role of executive function and social-emotional skills in the development of literacy and numeracy during preschool: a cross-lagged longitudinal study. *Developmental Science*. 22: e12800.PP1-18. https://doi.org/10.1111/desc.12800.

Zhang, X., &Nurmi, J. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 33 (2012) 125–135.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of social emotional competency questionnaire. *The International Journal of Emotional Education*. Volume 4,

A proposed model for the mediating role of the quality of student - teacher relationship and the theory of mind in the relationship between executive functions and social - emotional competence among first-grade students

Dr. Samah Mahmoud Ibrahim
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education - Helwan University

The study aimed to test a proposed model for the mediating role of the quality of student - teacher relationship and the theory of mind in the relationship between the components of executive functions and the social-emotional competence among first-grade students, and the sample of the study consisted of (202) students of the first grade students (105 males, 97 females). The results of the structural equation analysis model showed indicators of good conformity with the proposed model, and that deficiencies in the components of executive functions have direct and negative effects on the theory of mind and the quality of student - teacher relationship, and that the theory of mind and the quality of student - teacher relationship have positive and direct effects on emotional social competence. The results of the analysis of the mediation of the structural equation model by the method of generating successive samples, Bootstrapping, that the quality of the relationship student - teacher relationship and the theory of mind mediate the relationship between the components of executive functions and the social - emotional competence of first-grade students, and the results were interpreted in the light of the theoretical literature of the study variables and related studies, and by relying on these Results and their interpretation a number of recommendations have been formulated.

Key words: theory of mind - quality of student - teacher relationship the - executive functions - social - emotional competence - first grade students