فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا وأثره في تحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

د/ زينب مطر عباس سعد الضفيري

دكتوراه تربية خاصة

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الحادى عشر– العدد الأول– مسلسل العدد (٢٨) – يناير ٢٠٢٥م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا وأثره في تحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

د/ زينب مطر عباس سعد الضفيري

دكتوراه تربية خاصة

تاريخ الرفع ١٧-١٠-٢٠٢٤م **تاريخ المراجعة ١٨-١١-٢٠٢٤م**

تاريخ التحكيم ١٠-١١-٢٠٢٤م **تاريخ النشر ٧-١-٢٠٢٥م**

المستخلص:

هدف البحث إلى خفض الإليكسيثميا وتحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل، وتكونت عينة البحث من (١٦) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٩- ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠.٦٣)، وانحراف معياري (٠.٩٦)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة؛ قوام كل منهما (٦) تلاميذ، وتكونت أدوات البحث من اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء (ترجمة: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)، اختبار المسح النيورولوجي (تقنين: إعداد عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)، مقياسي الإليكسيثميا، والمهارات اللغوية، البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل (إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فعَّالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في خفض الإليكسيثميا، وتحسين المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفي القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي، كما أسفرت عن فعَّالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل، وكان ذلك واضحًا في القياس التتبعي حيث أنه لم تكن هناك فروق دالة احصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل – الإليكسيثميا – المهارات اللغوية– صعوبات التعلم.

Abstract:

The aim of the research was to reduce alexithymia and improve some language skills among students with learning difficulties through a training program based on the theory of mind. The research sample consisted of (16) students with learning difficulties, whose ages ranged between (9-12) years, with an arithmetic mean of (10.63) and a standard deviation of (0.96). They were divided into two equal groups, the first experimental and the second control. Each of them consisted of (6) students, and the research tools consisted of the Progressive Matrices Test to Measure Intelligence (translated by: Imad Ahmed Hassan, 2016), the Neurological Survey Test (standardized by: Abdel Wahab Kamel, 2007), the Alexithymia and Language Skills Scales, the Theory of Mind-based

Training Program (prepared by: the researcher), and the results showed the effectiveness of the Theory of Mind-based Training Program in reducing Alexithymia and improving language skills in the experimental group compared to the control group, and in the post-measurement in the experimental group compared to the pre-measurement, and also showed the effectiveness of the Theory of Mind-based Training Program, and this was clear in the follow-up measurement, as there were no statistically significant differences between the post-measurement and follow-up measurement

Keywords: Theory of Mind - Alexithymia - Language Skills – Learning Disabilities

مقدمة البحث

إن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم العديد من الخصائص والمشكلات التي تواجههم ومنها صعوبات التعلم؛ حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون جنبًا إلى جنب مع التلاميذ في الفصل، ولكن لا يمكنهم الاستفادة من جميع المعلومات المقدمة له بالطرق العادية بسبب إعاقتهم، وما تفرضه من قيود عليهم سواء في الجانب الأكاديمي أو النمائي وأيضًا في الجانب الاجتماعي، وبالرغم من ذلك فإنهم مطالبين بالتقدم الأكاديمي والتمكين الاجتماعي دون أن يقدم لهم الدعم والمساعدة.

وإن صعوبات التعلم تستنزف جزءًا كبيرًا من الطاقات العقلية والانفعالية للتلاميذ، مما يسبب لهم اضطرابات عاطفية ونفسية تترك بصماتها على شخصيتهم بالكامل، فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق: الشخصي، والنفسي، والاجتماعي، ويكون أميل إلى: الاكتئاب، والانسحاب، فالمشكلة الرئيسية لهؤلاء التلاميذ تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقومون بها تجعلهم أقل قبولا لدى المعلمين وأقرانهم، وربما لدى والديهم، حيث إن فشلهم المتكرر يدعم مواقف الآخرين السلبية تجاههم، ومن ثم يشعرون بالإحباط، مما يؤدي مرة أخرى إلى مزيد من سوء التوافق، لدرجة أن هؤلاء التلاميذ يفتقرون إلى دعم وتعاون الآخرين مثل الأقران والمعلمين والأسرة، مما يعمق شعورهم بالعجز (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ٦٩-٧٠)

فصعوبات التعلم هي صعوبات تظل مدى الحياة وتحتاج تفهم ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة وأيضًا مساعدة ما بعد التخرج، فإن هذه الصعوبات بمثابة إعاقة الحياة، ويكون لها تأثير هام ليس فقط على في الفصل الدراسي والتحصيل الأكاديمي بل يمتد تأثيرها على لعب التلاميذ وأنشطتهم اليومية، وكذلك على قدرتهم على عمل صداقات؛ لذلك فإن مساعدة هؤلاء التلاميذ تعني أكثر من مجرد تنظيم برامج دراسية تعليمية بالمدرسة (Reilly et al., 2019).

وتعد اللغة عنصرًا مهمًا من عناصر التعلم الرقى البشري؛ حيث تتكون اللغة من وظائف فكرية، وثقافية واجتماعية، واللغة وسيلة من وسائل الاتصال مع الآخرين، وهى وسيلة ضرورية

من وسائل التعليم والتعلم، والتعبير عن مكنونات ذواتنا، وتتألف اللغة من أربع مهارات أساسية، وهي: الاستماع والكلام و القراءة والكتابة، ويتوقف تعلم اللغة على تعلم هذه المهارات اللغوية، واكتسابها، ولكل مهارة من هذه المهارات اللغوية خصائص ومميزات تختص بها؛ لذلك فإن اكتساب المهارات جمعيًا أمر ضرورى في عملية تعلم اللغة وتعليمها (نبيل عبدالهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ١٠٠).

وإن إتقان المهارات اللغوية يساعد الطلاب في التحكم في المواد المختلفة أثناء دراستهم، وتحقيق الكفاءة اللغوية للمتعلم ليس بالمهمة السهلة؛ لأنه يتطلب تدريبًا على المهارات اللغوية، ويتم الاستعداد لها قبل المدرسة ويبدأ في المرحلة الابتدائية، وتطوير المهارات في المرحلة الابتدائية أمرضروري؛ ونتيجة لذلك فإننا لا نقلل من أهمية وخطورة هذه المرحلة في تنمية القدرات اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث إنها تحدد ما يجب على الطلاب في المرحلة التعليمية الثانية أن يفعلوه وما لا ينبغي عليهم القيام به، من حيث المهارات اللغوية، وخاصة القراءة والاستماع، وهناك أسباب عديدة لتدني المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من أكثرها انتشارًا طريقة التدريس المستخدمة؛ فمازالت الطريقة التقليدية هى السائدة في مدارسنا، ومعلم اللغة العربية لا يهتم كثيرا باستخدام أساليب حديثة متعددة تساعد على تنمية المهارات اللغوية؛ رغم أن الميدان التربوي يقوم بالعديد من أساليب التدريس التي تساعد في تحسين القدرات والمهارات اللغوية في اللغة العربية وأيضًا في مختلف المواد الدراسية، ويرجع قصور المهارات اللغوية في الأصل إلي قصور في مهارات اللغة العربية لديهم (سعيد رفاعي، ٢٠١٢، ٤٥ – ٤٧).

لذا فإن ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في تكامل اللغة الداخلية وفهمها، ومشكلات في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بصوره لفظية وربط المفردات بالسلوك، واختيار المفردات المعبرة عن التفكير والمشاعر بصورة صحيحه، وقد يقعون في أخطاء تركيبية ونحوية، فيقومون بحذف أو إبدال بعض الكلمات، كما أن لديهم قصورًا في وصف الصور، ووصف الأشياء وعدم القدرة على الاشتراك في الألعاب اللفظية (سلطان المياح، ٢٠١٠، ٢٩–٣٠).

وقد تكون صعوبات اللغة التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة عن أقرانهم غير ذوي صعوبات التعلم، ويتفق هذا مع نتائج دراسة ياسر عايد، سامر عبدالحميد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على مشاكل اللغة الاستقبالية والتعبيرية بين طلاب المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم كما يراها المعلمون، وتوصلت إلى أن مشكلات اللغة الاستقبالية والتعبيرية كانت مرتفعة لدى ذوى صعوبات التعلم.

ويتميز ذوو صعوبات التعلم عن غيرهم بأنهم يشعرون بالارتباك كرد فعل لانفعالات الآخرين مع وجود صعوبة في القدرة على التعبير اللفظي عن مشاعرهم الخاصة، وهذه المشكلة تتفق مع الخصائص العامة للإليكسيثميا ومنها صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية وعمليات تخيل غير محددة وصعوبة في وصف وتحديد المشاعر للشخص نفسه وللآخرين، فقد تم تجميع هذه المشاعر والانفعالات في صعوبة التعرف على الانفعالات ذاتها، وصعوبة التعبير عن المشاعر الداخلية في كلمات، صعوبة وصف مشاعر الآخرين وفهمها، وضيق الأفق، ومحدودية الخيال، وأسلوب معرفي ذي توجه خارجي (شيماء رضا، ٢٠٢٠، ٢-٣).

وتعد الإليكسيثميا مشكلة أخرى لذوي صعوبات التعلم، لأنهم يواجهون من خلالها مشكلات في التنظيم الذاتي العاطفي وفي المعالجة المعرفية للمعلومات العاطفية، وفيها يعاني ذوو الإليكسيثميا من مشاكل في التعرف على المشاعر الشخصية ووصفها، وهذا قد يؤثر علي ميولهم وردود وافعالهم فتكون ردود أفعالهم أكثر شدة في مواجهة المواقف العاطفية، مما يجعل سلوكياتهم وردود أفعالهم غير مناسبه للموقف (Abbasi et al., 2014, 2).

ويري كل من ميسرة شاكر (٢٠١٧، ٢٣)؛ Pisani et al. (2021, 508) أن مهام نظرية العقل يمكن أن تسهم في خفض الإليكسيثميا كعجز في إدراك وفهم الانفعالات في المواقف المختلفة خصوصا لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث نظرية العقل تتمثل في القدرة على فهم الحالات العقلية للفرد ذاته وللآخرين ويتضح ذلك من خلال بعض مهام تلك النظرية.

ويمكن القول بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في فهم مشاعرهم وإدراك مشاعر الأخرين نحوهم ويواجهون صعوبة في عدم قدرتهم على التعبير عن انفعالاتهم بصورة سليمة، وهذا يجعلهم غير قادرين على التفاعل فيسبب لهم مشكلات اجتماعية ونفسية ولغوية مما يستدعي ضرورة البحث عن حلول لتلك المشكلة لذا يسعي البحث الحالي للتحقق من فعالية البرنامج التدريبي قائم على نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا وأثره في تحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة الدراسة في كيفية التدخل لخفض الإليكسيثميا، وتحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم الشعور بالمشكلة من خلال اطلاع الباحثة في الدراسات العربية والأجنبية حيث أن أغلبها تمحورت وركزت على خفض الإليكسيثميا وتحسين المهارات اللغوية لفئات مختلفة، وفي ضوء عمل الباحثة لاحظت أن هناك ضعفا في المهارات الانفعالية (الإليكسيثميا)، والمهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا الضعف يجعل الحاجة

ملحة لإجراء دراسات تتصدي لخفض الإليكسيثميا وتحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وعند البحث في هذه المشكلة من خلال الدراسات السابقة في هذا الميدان لاحظت الباحثة وجود مستوي مرتفع من الإليكسيثميا لدى بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مراحل عمرية مختلفة وخاصة المرحلة العمرية (٩-١٢)عامًا، وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على وجود الإليكسيثميا لدى ذوى صعوبات التعلم خلال هذه المرحلة العمرية من بينها دراسة كل من أحمد الشركسي (٢٠١٤)؛ أحمد سمير وآخرون (٢٠١٥)؛ أمنية مصطفى (٢٠١٤)؛ عبدالرحمن إبراهيم (٢٠١٩)؛.Soleymani et al. (2015)

ونحو السعي للتعرف على إسهام الدراسات السابقة في خفض الإليكسيثميا وتنمية المهارات اللغوية لدى ذوى صعوبات التعلم قد كشفت نتائج الدراسات السابقة إلى أن نظرية العقل لها علاقة ودورُ مهمُ في خفض الإليكسيثميا ومنها دراسة Gürsoy et al. (2021); Lane et al. (2015).

ولكن لم تجد الباحثة دراسات في حدود اطلاعها تركز على استخدام بعض مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا من خلال برنامج تدريبي ومعرفة أثره على المهارات اللغوية لدى ذوى صعوبات التعلم في المرحلة العمرية من (٩-١٢) عامًا، ولهذا قامت الباحثة بإجراء هذا البحث.

مما سبق ذكره يمكن صياغة المشكلة السؤال الرئيس على النحو التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا وأثره في تحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؟

يتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم على مقياس الإليكسيثميا بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؟
٢. ما الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي من التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم على مقياس الإليكسيثميا لصالح القياس البعدي؟
٣. ما الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإليكسيثميا؟
٤. ما الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم على مقياس المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؟
٥. ما الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي من التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم على مقياس المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي؟

٦. ما الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

١. خفض الإليكسيثميا وتحسين المهارات اللغوية لدى ذوى صعوبات التعلم من خلال برنامج قائم على بعض مهام نظرية العقل.

٢. التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا وأثره في تحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتحقق من استمرارية فعالية البرنامج بعد الانتهاء منه.

أهمية البحث: ترجع الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي إلى ما يلي:

١. تتناول الدراسة الحالية فئة صعوبات التعلم التي هى في أمس الحاجه إلى الاهتمام والكشف المبكر عنهم خاصة ممن لديهم الإليكسيثميا والتي لم تحظ بقدر كافي من البحث والدراسة مقارنة بالمشكلات الأخرى، حيث إن الكشف المبكر يزيد من فاعلية البرنامج والأنشطة المعدة لعلاجها.

٢. تزود المهتمين والمختصين في مجال التربية الخاصة واضطرابات النطق والتخاطب ببرنامج جديد قائم على بعض مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا في تحسين المهارات اللغوية لدى ذوى صعوبات التعلم.

٣. تزود الباحثين في مجال البحث العلمي ببحث جديد يهدف إلي الخفض من الإليكسيثميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤. تناول مفهوم الإليكسيثميا لدى ذوى صعوبات التعلم لأن دراسة هذا المتغير وما يقف خلفه من عوامل توفر فهما أفضل للتعامل مع هؤلاء التلاميذ وقاية وتشخيصًا وعلاجًا.

٥. تشخيص الإليكسيثميا لدى ذوى صعوبات التعلم يساعد في الوقوف على مصادرها وأبعادها، كما يمكن أن يساعد المتخصصين في وضع استراتيجيات الوقاية والعلاج لهذه الظاهرة.

المفاهيم الإجرائية للبحث

١. التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:student with Learning Disabilities

أكد الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-5 أن صعوبات التعلم" هو اضطراب في النمو العصبي ذو أصل بيولوجي يمثل أساس التشوهات على المستوى المعرفي المرتبطة بالعلامات السلوكية للاضطراب، يتضمن الأصل البيولوجي تفاعلًا بين العوامل الجينية والبيئية، والتي تؤثر على قدرة الدماغ على إدراك أو معالجة المعلومات اللفظية أو غير اللفظية بكفاءة

ودقة، وتستمر صعوبات التعلم مدى الحياة، ويبدو أنهم يعانون من قيود، مثل قيود في النشاط والمشاركة في مجالات التواصل والتفاعلات الشخصية والمجتمع والحياة الاجتماعية، ويعد تجنب المشاركة في الأنشطة التي تتطلب مهارات أكاديمية أمرًا شائعًا لديهم، فهم يعانون من ضعف مهارات القراءة والرياضيات، وهم أكثر عرضة للإبلاغ عن الضيق الاجتماعي والعاطفي (مثل، الحزن والوحدة)، واضطرابات القلق، ويواجهون صعوبة في تذكر التواريخ والأسماء وأرقام الهواتف، وقد يواجهون مشكلة في الاختبارات في الوقت المحدد، ويعانون من ضعف في الفهم مع أو بدون قراءة، وقد يكون لديهم تهجئة سيئة للغاية وعمل كتابي سيء، وقد يعبرون عن الخوف من القراءة بصوت عالٍ أو رفض القراءة بصوت عالٍ، ومن المرجح أن يظهروا مشكلات في التعبير الكتابي، وإتقان ضعيف للحقائق الرياضية أو حل المشكلات الرياضية، ومن الأخطاء الإملائية، وقد يحتاجون إلى إعادة قراءة المواد لفهم أو الحصول على النقطة الرئيسية ويواجهون صعوبة في التوصل إلى استنتاجات من النص المكتوب (DSM, 2022, 77-78).

٢. المهارات اللغوية Language skills

هي مجموعة من الأداءات اللغوية التي تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التفاعل مع الآخرين، وذلك من خلال تنمية مهارة مهارة التحدث والكتابة والقراءة، وتعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس المهارات اللغوية (إعداد: الباحثة).

٣. الإليكسيثميا Alexithymia

هي صعوبة التحديد والتمييز بين المشاعر والأحاسيس، ومحدودية الخيال، وصعوبة وصف المشاعر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الألكسيثميا (إعداد: الباحثة).

٤. مهام نظرية العقل Theory of mind

وتعرفها الباحثة في هذه الدراسة: بأنها مجموعة من المهارات التي تساعد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على التعرف على الانفعالات وتحديدها من خلال الوجوه ونظرات العيون، والتمييز بين منظر الشي و مظهره و فهم الاعتقاد الخاطئ الذي يساعد في التوجه الخارجي لدي التلاميذ، وتساعد هذه المهارات على استنتاج الحالات العقلية واستخدامها لشرح السلوك وفهم مشكلات القصص وفهم لأشكال الكلام، الخداع والتظاهر والأكاذيب البيضاء وفهم السخافات من خلال القصص الغريبة، كما يمكن الاستدلال على مستوي نمو وتطور الشخص وفقا لنظرية العقل وتقييمها.

٥. البرنامج التدريبي Training Program

تعرفة الباحثة إجرائيًا بأنه مجموعة من الإجراءات والمواقف التدريبية القائمة على مجموعة من المهارات والفنيات والأساليب والإجراءات المنظمة والمتدرجة من السهل إلي المعقد، ومن المحسوس إلي المجرد، ويتم البرنامج في صورة جلسات تقوم بها الباحثة، وتحدد كل جلسة بهدف، ومحتوى، وزمن محدد.

محددات البحث

١- **المحددات المكانية:** تم تطبيق هذا البحث في دولة الكويت.

٢- **المحددات الزمنية:** تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

٣- **المحددات المنهجية:** وتنقسم إلى:

أ. **منهج البحث:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبة التجريبي فإن المنهج الشبه التجريبي ذا المجموعتين، هو المنهج المناسب، حيث قامت الباحثة بإجراء الدراسة على المشاركين من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وقسمت الباحثة المشاركين في الدراسة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد والتكافؤ بين المجموعتين، إحداهما مجموعة تجريبيه تعرضت للبرنامج التدريبي، والأخرى مجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج.

ب. **عينة البحث:** أجري البحث الحالية على عينة قوامها (١٦) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من الإليكسيثميا وانخفاض في بعض المهارات اللغوية مع مراعاة تكافؤ أفراد العينة من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، ودرجة صعوبات التعلم، ومستوى الإليكسيثميا وبعض المهارات اللغوية، وانحصرت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عامًا بمتوسط حسابي قدره (١٠.٦٣)، وانحراف معياري (٠.٩٦)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من (٨) تلاميذ، ومجموعة ضابطة تكونت من (٨) تلاميذ.

ج. **أدوات البحث:** تم استخدام الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لـ(جون رافن) (ترجمة: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦).

٢- اختبار المسح النيورولوجي السريع: (تقنين: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)

٣- مقياس الإليكسيثميا (إعداد: الباحثة).

٤- مقياس المهارات اللغوية (إعداد: الباحثة).

٥- البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل (إعداد: الباحثة).

د. **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية التي تتمثل في:

أ- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U Test).

ب- اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon).

التأصيل النظري للبحث

أولا: صعوبات التعلم Learning Disabilities

يعد مصطلح صعوبات التعلم حديثًا نسبيًا، ولاقي اهتمام كبير سواء في البحث العلمي أو من التربويين والقائمين على العملية التعليمية؛ حيث كان الاهتمام ينصب على الإعاقات الأخرى، وكانت لهم الأفضلية في الاهتمام بهم في التربية الخاصة، ولكنها استحوذت صعوبات التعلم على هذا الاهتمام بسبب مسايرة الاتجاه الحديث في تحسين مخرجات التعليم، فبدأ الاهتمام بتخريج فئة من المتعلمين يتمتعون بالقدرات العقلية العالية بجانب التمتع بالصحة النفسية والاجتماعية العالية.

مفهوم صعوبات التعلم

لقد تعدد تعريفات صعوبات التعلم فمن الصعب وجود تعريف موحد، وذلك لأن كل تلميذ حالة فريدة من نوعه سواء في مجال التحصيل الدراسي الضعيف فيه دون سبب، أو في الخصائص التي يمتلكها، وأيضًا يختلف عن التلاميذ الآخرين من ذوي صعوبات التعلم.

وأيضًا عرفت المؤسسة الأمريكية صعوبات التعلم بأنها تؤثر في الانتباه، الذاكرة، التآزر الحركي، والمهارات الاجتماعية والنضج الانفعالي، بالإضافة إلى القراءة، الكتابة، التحدث، والتهجئة والعمليات الحسابية وذلك بسبب خلل عصبي يؤثر على الفرد في تخزين المعلومات أو معالجتها أو انتاجها (جانت ليرنر؛ بيفرلي جونز، ٢٠١٤، ٣٢).

وتؤكد جمعية صعوبات التعلم في كندا (٢٠١٥) على أنهم عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب، أو تنظيم، أو الاحتفاظ، أو فهم، أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية، وتؤثر هذه الاضطرابات على التعلم لدى الأفراد الذين يظهرون على الأقل متوسط القدرات الضرورية للتفكير أو الاستدلال (In: Martin et al., 2017, 132).

بينما يشير مصطلح صعوبات التعلم (LD) بشكل عام إلى ضعف القدرة على تعلم مهارة أكاديمية معينة بالسرعة المطلوبة كما هو متوقع؛ نظرًا لسن الفرد، والفرصة التعليمية الكافية، والقدرة المعرفية العامة (Hostutler et al., 2018, 200).

وقد أكد الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-5 أن صعوبات التعلم" هو اضطراب في النمو العصبي ذو أصل بيولوجي يمثل أساس التشوهات على المستوى المعرفي

المرتبطة بالعلامات السلوكية للاضطراب، يتضمن الأصل البيولوجي تفاعلًا بين العوامل الجينية والبيئية، والتي تؤثر على قدرة الدماغ على إدراك أو معالجة المعلومات اللفظية أو غير اللفظية بكفاءة ودقة، وتستمر صعوبات التعلم مدى الحياة، ويبدو أنهم يعانون من قيود، مثل قيود في النشاط والمشاركة في مجالات التواصل والتفاعلات الشخصية والمجتمع والحياة الاجتماعية، ويعد تجنب المشاركة في الأنشطة التي تتطلب مهارات أكاديمية أمرًا شائعًا لديهم، فهم يعانون من ضعف مهارات القراءة والرياضيات، وهم أكثر عرضة للإبلاغ عن الضيق الاجتماعي والعاطفي (مثل، الحزن والوحدة)، اضطرابات القلق، ويواجهون صعوبة في تذكر التواريخ والأسماء وأرقام الهواتف، وقد يواجهون مشكلة في الاختبارات في الوقت المحدد، ويعانون من ضعف في الفهم مع أو بدون قراءة، وقد يكون لديهم تهجئة سيئة للغاية وعمل كتابي سيء، وقد يعبرون عن الخوف من القراءة بصوت عالٍ أو رفض القراءة بصوت عالٍ، ومن المرجح أن يظهروا مشكلات في التعبير الكتابي، وإتقان ضعيف للحقائق الرياضية أو حل المشكلات الرياضية، ومن الأخطاء الإملائية، وقد يحتاجون إلى إعادة قراءة المواد لفهم أو الحصول على النقطة الرئيسية ويواجهون صعوبة في التوصل إلى استنتاجات من النص المكتوب (DSM, 2022, 77-78).

من خلال عرض التعريفات السابقة يتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات أكاديمية وأيضًا قصور في معالجة المعلومات التي تتمثل في تخزين، تنظيم، واستدعاء المعلومات؛ مما تؤثر بالسلب على فهم المعلومات اللفظية وغير اللفظية التي تضعف المهارات الاجتماعية وأيضًا لديهم مشكلات اجتماعية انفعالية سلوكية وهذا كله يؤثر على حياة التلميذ اجتماعيًا داخل وخارج المدرسة. وتبنت الدراسة الحالية تعريف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (DSM-5, 2022) لصعوبات التعلم.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمتلكون بعض الخصائص التي تميزهم، حيث أنه كل تلميذ حالة فردية في حد ذاته؛ فمن الممكن أن يمتلك تلميذ بعض الخصائص أو نقاط ضعف في مجال معين، يختلف عن تلميذ آخر لديه خصائص وسمات آخري وهم من نفس الفئة.

(١) الخصائص اللغوية:

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون قصور في الجانب اللغوي بشقيه سواء في اللغة الاستقبالية ويتمثل في صعوبة القدرة على ابتاع التعليمات أوفهم الأسئلة، وعدم قدرتهم على استقبال وفهم اللغة، والجانب الآخر في اللغة التعبيرية ويتمثل في تشوية في اللغة المنطوقة من حذف كلمات أو جمل أو أخطاء نحوية، وهناك لمن لديه صعوبات في الجانب اللغوي بشقيه في

نفس الوقت، وعدم القدرة على الإصغاء أثناء الكتابة، ولا يكتب على السطر، ويشوه أشكال الحروف والأرقام عند الكتابة، وعند كتابة مقال يتسم بعدم التسلسل المنطقي أو الترابط مع وجود الكثير من الأخطاء الإملائية (أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩، ٧-٧٣؛ فكري متولي، ٢٠١٥، ٦٣).

حيث أشارت نتائج دراسة San Jose (2012) إلى أن الصعوبات اللغوية كانت في مجالات التهجئة، والمفردات، والتمييز بين الاتجاهات، والتنظيم، وظهرت أخطاء لفظ الكلمات، وقد توصلت نتائج دراسة مريم كيبيش (٢٠٢١) إلى أن الصعوبات الإملائية احتلت المرتبة الأولي بنسبة ٤٦٪ من إجمالي الأخطاء، وذلك بسبب العمليات الذهنية التي تتطلبها هذه المهارة ويفتقرها إليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وقد احتلت الصعوبات النحوية المرتبة الثاني بنسبة تزيد عن ٢١٪.

(٢) الخصائص المعرفية . العقلية:

ومنها عدم القدرة على أداء العمليات الحسابية، وصعوبة فهم ما هو مطلوب من المسائل اللفظية الحسابية، لديه صعوبة في القراءة، ولديه خط غير منسق سواء في حجم الحروف أو المسافات بين الحروف، أما بالنسبة للتعبير الكتابي فإن الموضوع يتسم بالعديد من أوجه القصور في الكلمات سواء في عدم وجود تسلسل أو ترابط للأفكار أو قدرته على الوصول إلى مفردات جيدة، لديهم العديد من الصعوبات الإملائية (نازك التهامي والآخرون، ٢٠١٨، ٢٦٢-٢٦٥).

وقد توصلت نتائج دراسة أثمار مجيد (٢٠١٣) إلى حاجتهم إلى وقت أطول لتعلم مهام جديدة مع صعوبة في أداء العمليات الحسابية والكتابة والقراءة ببطء والحاجة لوقت أطول لفهم وتنظيم الأفكار وانجاز الواجبات مقارنة بزملائهم. كما توصلت دراسة Peake et al. (2015) إلى أن أدائهم كان سيئ في في حل المسائل الكلامية الحسابية، حيث إنها تمثل تحديًا صعبًا لهم.

(٣) الخصائص السلوكية و النفسية:

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون ببعض الخصائص السلوكية، ومنها نشاط حركي زائد الذي يصعب السيطرة عليه، ومنهم على النقيض من ذلك فيكونوا خاملين ونشاطهم بسيط، وفاترين في المشاعر، وانخفاض في الدافعية، ولا يتسمون بالفضول والاستقلالية، ومع ذلك فهم من السهل استثارتهم بالمثيرات البصرية والسمعية الخارجية، ويتسمون أيضًا بالاندفاعية واستجاباتهم غير ملائمة للموقف (هدى سلام، ٢٠١٥، ١٩٤ -١٩٥؛ تيسير كوافحة، ٢٠١٥، ١١٧).

كما أن هناك عدة خصائص نفسية مميزة لهذه الفئة ومنها: انخفاض مفهوم الذات، وانخفاض الدافعية للإنجاز، وانخفاض الطموح، ضعف في تقدير السلوك (سليمان إبراهيم، ٢٠١٠، ١٤٦). وأوضحت دراسة عزيزة عنو (٢٠٢٠) التي توصلت لوجود اختلافات تتمثل في قلق مرتفع، وتقدير ذات منخفض، وسلوكيات تكيفية منخفضة، كما توصلت نتائج دراسة Hassan (2015) إلى أنهم لديهم مشكلات أيضًا في التفكير، ضعف التركيز، نقص الانتباه، قلة النشاط، قلة التفاعل، قلة الإحساس بالثقة بالنفس، تقليل قيمة الذات، الارتباك العاطفي، وعدم التفاعل، والنشاط المفرط.

(٤) الخصائص الاجتماعية:

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بخصائص اجتماعية مختلفة عن أقرانهم فهم غير متعاونين، وغير قادرين على تحمل المسئولية، وليس لديهم القدرة على اتباع تعليمات المعلم، ويصدر منهم سلوكيات غير اجتماعية وغير مناسبة، ويتسمون بالانسحاب الاجتماعي، وضعف في التوافق الاجتماعي، وصعوبة في التكيف والتعامل مع زملائهم، ويسيطر علي سلوكهم الاندفاع دون التفكير في عواقب الأمور، عدم قدرتهم على تكوين صداقات والاستمرار فيها بشكل فعال (عبد الفتاح الشريف، ٢٠١١، ٩٠؛ عادل العدل، ٢٠١٣، ٢١٦-٢١٧).

وأشارت نتائج دراسة Schmidt et al. (2014) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون المزيد من الصعوبات تتمثل في التوتر، والقلق الاجتماعي، ومفهوم الذات، وأكثر قلقًا وتحفظًا في التواصل الاجتماعي

مما سبق يتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من التحديات التي تواجههم سواء خلال المنهج الدراسي الذي يتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب والإملاء والتعبير الكتابي، أو عدم قدرتهم من توظيف المعلومات القديمة التي يمتلكوها بالفعل في الوقت المناسب، وبناء نسق متكامل من المعلومات مما يدفعهم للتفوق، والتحديات تشمل عدم قدرتهم على مجاراة أقرانه وذلك لعدم قدرتهم على الإلمام للموقف فلا يستطيعون إعطاء الاستجابة المناسبة مما يتسبب في فشل التعامل، مما يدفعهم إلى التحفظ في التعاملات فيكون لديه صديق واحد أو لا يوجد لديه أصدقاء، فعندما يتنمر به أحد لا يجد من يسانده ويدعمه فيلجئ لتجنب التفاعلات أكثر مع عدم قدرة على مواجهة المتنمر أو حتي الإبلاغ عنه.

ثانيًا: الإليكسيثميا Alexithymia

رغم أن مصطلح الإليكسيثميا نابع من عيادة الطب و علم النفس الإكلينيكي، ذو التوجه العصبي المعرفي لم يعرف المصطلح ويتم تداوله وانتشاره في البداية لأنه لم يدرج في التصنيفات العالمية للاضطرابات النفسية، ولكن في العشرين سنة الأخيرة عاد المصطلح للظهور

والاستعمال الواسع بعد اهتمام الكثير من الباحثين بمجال الطب النفسي وعلم النفس والتربية الخاصة، ويعدّ مصطلح الإليكسيثميا من بين أهم المواضيع المتناولة بالبحث والدراسة نظرا لمدى أهمية ودور إدارة الانفعالات والتعبير عنها لفظيا في الوصول للتوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

مفهوم الإليكسيثميا

عرفها Brewer et al. (2016, 1) بأنها حالة تسبب صعوبة في تحديد و وصف المشاعر الخاصة بالفرد وتمييزها والفصل بينها، وترى شيماء رضا (٢٠١٩، ١١٨) أنها حالة وجدانية معرفية ذاتية للفرد تتضح في صورة قصور في فهم المشاعر والانفعالات والتعبير عنها يصاحبها أحيانًا أعراض جسدية وفقدان للتوازن وعدم القدرة على التخيل وقلة التركيز.

وعرفتها إيمان العربي (٢٠١٩، ٦) بأن أحد أبعاد الشخصية غير المتوافقة والمضطربة وتعرف علي أنها العجز في تحديد المشاعر و العواطف التي تثبت داخل النفس وصعوبة في التعبير اللفظي عن الانفعالات نتيجة ضعف تجهيز المعلومات الوجدانية، وبسبب قلة الوعي الذاتي بوجودها والتركيز علي الأعراض الجسدية التى تصاحب الانفعالات وندرة الأحلام ومحدودية الخيال مما يؤثر علي التعبيرات الانفعالية التي تمكن المراهق من التواصل اللفظي وغير اللفظي بالآخرين، والميل إلي التفكير الذي يعتمد علي خبرات الأخرين أكثر من الاعتماد على الخبرات الذاتية.

وذكر De Berardis et al. (2020,18) أن الإليكسيثميا هي سمة شخصية تتميز بالصعوبة في إدارك المشاعر والتعبير عنها والتمييز بين الأحاسيس الجسدية وأيضًا صعوبة في وصف المشاعر الخاصة بالفرد، وأشار Wei (2021, 4) بأنها سمة شخصية تتمثل في وجود صعوبات في تحديد المشاعر والانفعالات لنفسه وللأخرين، وأشارت سارة حسن (٢٠٢١-١٢) إلى أنها أحد أبعاد الشخصية غير المتوافقة والمضطربة وتعرف بأنها عجز التمييز والتعبير اللفظي للعواطف والمشاعر، نتيجة لضعف في تجهيز المعلومات العاطفية، مما تؤدي إلى عدم القدرة على الكلام حول العواطف التي تثار داخل النفس، لتدني الوعي الذاتي وفهم مدلول ومعني المشاعر، والتركيز على الأعراض الجسدية التي تصاحب الانفعالات.

ومن خلال ما تم تناوله من مفاهيم نجد بعضها أظهرت أن الإليكسيثميا سمة شخصية، ومنها ما تناولها على أنها أحد أبعاد الشخصية، والبعض الآخر يرى أنها بناء نفسي أو بناء شخصية وهناك من ذكر أنها حالة، وهناك مفاهيم أشارت أنها صعوبة أو قصور أو عجز.

أنواع الإليكسيثميا:

هناك أنواع للإليكسيثميا تتمثل في الإليكسيثميا الأولية والثانوية والعضوية وأصبح من الضروري التمييز بينهم في وقت مبكر إلى حد ما، و لكن الأمر استغرق بعض الوقت قبل أن

يتم الاعتراف بهذا والتمييز على نطاق واسع في هذا المجال، وأول من اقترح التمييز بين الإليكسيثميا الأولية والثانوية Freyberger (1977)، والإليكسيثميا الأولية ستكون عاملاً مؤهلًا لظهور اضطرابات نفسية جسمية، بينما الثانوية ستكون عاملاً وقائيا تفاعليا ضد الأهمية العاطفية وشدة المرض (imoney & Holder, 2013, 7).

أ- **الإليكسيثميا الأولية Primary Alexithymia**

ترجع إلي أسباب وعوامل وراثية أو عصبية مبكره، كوجود خلل في عملية الاتصال بين نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مما يجعلها ظاهرة نمائية أو سمة ثابته للفرد، كما تظهر الإليكسيثميا الأولية على أنها نقص في المشاعر وليس في العواطف، ويكون الجهاز الحوفي والقشرة المخية الحديثة في هذه الحالات مرتبطين بشكل ضعيف، ويكون بحاجه الى منبة من المخ ليثير المشاعر، مثل الغضب والخوف، وتتشكل خلال الطفولة وسنوات البلوغ المبكر لذلك فإن الإليكسيثميا الأولية هي تطورية في الطبيعة، ويمكن أن ترفع هذه السمة من معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية وخاصة النفس جسمية (حمدي محمد، زهرة العلا، ٢٠١٦، ٦٩٨)؛ (Messina et al., 2014, 4).

ب_ الإليكسيثميا الثانوية Secondary Alexithymia

تشير الإليكسيثميا الثانوية إلى الاستراتيجية الدفاعية التى تهدف إلى حماية الفرد من التأثيرات التي تكون غير منظمة للغاية بالنسبة للآنا المبكرة وفي هذه الحالة، يمكن أن تمهد الإليكسيثميا من خلال تفضيل بعض التشوهات في القدرة على التعرف على المشاعر للفرد ومشاعر الآخرين (Messina et al., 2014, 41).

ج- **الإليكسيثميا العضوية Organic Alexithymia**

تنتج عن إصابة الدماغ المفاجئة التي تؤثر سلبًا على بنيات الدماغ المسؤولة عن معالجة الانفعالات: مثل قشرة الفص الأيمن للمخ كما في السكتة الدماغية والقشرة الحزامية الأمامية والوزة المخية (حمدي محمد، زهرة العلا، ٢٠١٦، ٦٩٩).

ويشير مصطلح الإليكسيثميا العضوية إلى الحالة التي يُزعم أن سبب الإصابة بها الإليكسيثميا هو تلف عضوي لهياكل الدماغ المشاركة في المعالجة العاطفية بصورة غير مباشرة أو مباشرة للدماغ، نقترح أنه من المفيد تصنيف الإليكسيثميا العضوية تحت عنوان الإليكسيثميا الثانوية مع فهم أنها النتيجة الإضافية لمناطق الدماغ (Messina et al., 2014, 41).

خصائص الإليكسيثميا:

أ- الخصائص اللغوية

عادة ما تظهر الكلمات الأولى التي تمثل المشاعر في السنوات الأولى من عمر الطفل وقبل سن المدرسة، فيتعلم الأطفال التمييز بين بعض المشاعر المنفصلة (كالسعادة، الحزن، الغضب) في هذا العمر، ويكون الأطفال قادرين على مستوى بسيط من وصف مشاعرهم، ومناقشة الأسباب التى تسبب في إثارة مشاعرهم بصوره لفظيه مع الآخرين، وعلى الرغم من أن الأفراد الذين يعانون من الإليكسيثميا، يبدو أنهم يمتلكون مفردات كافية للمشاعر، إلا أنهم غير قادرين على تحديدها أو وصفها، كما يبدو أن ضعف تطور الكلام يؤدي إلى صعوبات تشبه بشكل واضح مميزات الإليكسيثميا.

وربما يرتبط هذا بحقيقة أن الأطفال الذين يعانون من ضعف نمو الكلام يواجهون صعوبات في تفسير الإشارات الوجهية العاطفية والإشارات الصوتية، والتي يقترح أن تكون نموذجية للأفراد الذين يعانون من الإليكسيثميا فإن القدرة على الامتثال للتعليمات متعددة الأجزاء، تقيس بشكل خاص مهارات اللغة الاستقبالية، وأن ضعف مهارات اللغة الاستقبالية في سن ٥ سنوات تتنئ بانخفاض كبير في مستوى الصحة العقلية للبالغين والتكيف النفسي والاجتماع، مما يؤكد ارتباطًا وثيقًا بين النقص في تطور الكلام مع الإليكسيثميا، فمن المعقول أن تطور اللغة لتسمية العواطف والتعبير عنها يتطلب مهارات لغوية كافية على المستوى العام (Karukivi et al., 2012, 60-61).

وقد أثبتت نتائج دراسة (Karukivi et al., 2012) إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف المهارات اللغوية قد يعانون في المواقف الاجتماعية أكثر ويكونون عرضة للإصابة الإليكسيثميا، وكان هدفها تقييم مسببات الإليكسيثميا وتقييم أهمية عوامل النمو الفردية في سن ٥ سنوات للإصابة بالإليكسيثميا في أواخر مرحلة المراهقة، باستخدام البيانات من فحص مركز رعاية الطفل في سن٥ سنوات، و تكونت عينة الدراسة من (٧٢٣) شخصًا تم فحصهم بشكل شامل في سن ٥ سنوات في مركز رعاية الطفل حيث تم تقييم حالتهم الصحية والنمو اللفظي والحركي الإجمالي والحركي البصري والاجتماعي والعاطفي والمعرفي. في أواخر سن المراهقة (متوسط العمر، ١٩ عامًا) تم قياس سمات الإليكسيثميا باستخدام مقياس تورونتو الإليكسيثميا المكون من ٢٠ عنصرًا.

ب-الخصائص الانفعالية والعاطفية

ذوو الإليكسيثميا يوجد لديهم حساسية شديدة وهم كثيرو الخوف والحزن، بالرغم من أن الضبط الانفعالي ربما يكون في بعض الأحيان استراتيجية توافق خاصة في ظل الظروف البيئية

المثيرة للتحدي فإن الأشخاص الذين يكبتون انفعالاتهم ومشاعرهم، عادة ما يقرون بمعاناتهم بشكل كبير من مشكلات في علاقتهم بالآخرين ومشكلات في شخصياتهم (هيام صابر، ٢٠١٣، ١٠٣).

فهؤلاء الافراد من ذوي الإليكسيثميا لديهم استجابة أقل للمحفزات العاطفية، ولديهم تركيز على الأحاسيس الجسدية بدلًا من التمثيلات الرمزية للكلمات والصور عند الإثارة العاطفية، فهم يتصفون بانخفاض الحساسية الخاصة بالاستجابات المثيرة للانفعالات وقصور في الخبرات الانفعالية، وقصور في المعالجات المعرفية للمعلومات الانفعالية، كما يظهرون قصورا في تحديد تعبيرات الوجه العاطفية للآخرين، و يجدون صعوبة تنظيم الانفعالات (Suslow et al., 2016, 194).

جـ – الخصائص الجسمية

يعاني الأطفال ذوى الإليكسيثميا على المستوى الجسمي من انخفاض مناعي، ومن مجموعة متنوعة من المشاكل الجسدية، مثل ارتفاع ضغط الدم، وآلام في المعدة، والصداع، والتعب ويشيرون لهذه الأحاسيس الجسدية في محاولاتهم للتعبير عن مشاعرهم للآخرين، وانخفاض في القدرة على ربط الاحاسيس الجسمية بالانفعالات (Way et al., 2007, 130).

ومما سبق عرضه لخصائص للإليكسيثميا، يظهر أن للإليكسيثميا خصائص مميزة يمكن إجمالها في الدراسة الحالية في الخصائص اللغوية، الخصائص الانفعالية والعاطفية، والخصائص الجسمية ويتضح من خلال هذه الخصائص أنه يوجد قصور في التعرف علي المشاعر والانفعالات الداخلية وتحديدها، وقصور في التعبير عنها في المواقف المختلفة، مما يجعلهم يواجهون مشكلات اجتماعية كثيرة لعدم قدرتهم على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، ومشكلات نفسية تؤثر على انفعالاتهم وأحاسيسهم الجسمية تظهر في أعراض جسمية ومشكلات أكاديمية قد تزيد من صعوبات التعلم لديهم.

بعض النظريات المفسرة للإليكسيثميا

أ– نظرية العقل Theory of mind

تعرف نظرية العقل (ToM) بأنها القدرة على نسب النوايا والحالات العاطفية والعقلية إلى الآخرين، وهى مجموعة من القدرات التى تتراوح بين التمييز بين السلوك المقصود وغير المقصود في الحياة المبكرة وإلى فهم المشاعر والفروق الدقيقة الاجتماعية (مثل السخرية والكذب الأبيض) في مرحلة البلوغ، وتشير الدراسات عبر الثقافات إلى أن تسلسل تطوير قدرات العقل قد يختلف بين الثقافات المختلفة، ولكن هذا التطور يتبع عموما مسارا من قدرات أبسط إلى قدرات أكثر تعقيدا وغالبا ما تنقسم هذه القدرات إلى فئة العاطفية و فئة المعرفية.

ويقصد بنظرية العقل أنها القدرة على إسناد الحالات العاطفية إلى الآخرين والإدراك الحسي الاجتماعي، ويرتبط أكثر بالتعرف على العواطف وآثارها في سياق اجتماعي، وتسمى أيضًا الاجتماعية المعرفية، هى القدرة على التفكير المعرفي، والقدرة على التفكير في سياق أخذ المنظور (Gürsoy et al., 2021, 251-252).

ولان التطور الخاص بتنظيم الانفعالات وبنظرية العقل يحدثان في نفس الوقت وفي نفس الفترة الزمنية للفرد، فإن التوصل إلى ضبط سلوك الفرد بالمهام الخاصة بنظرية العقل يجعل الأفراد الذين يتمتعون بهذه المهام قادرين على التفاعل بين أقرانهم، أما عن الأفراد الذين لديهم قصور في هذه المهام قد يعانون من قصور بالمهارات التنظيمية ومشكلات على المستوي الانفعالي وصعوبات في التفاعل مع أقرانهم، وصعوبة في تفسير التلميحات والإشارات والتعبير عن أنفسهم (سمر مجدي، ٢٠١٦، ٣٤٧).

ب-نظرية كريستال للتطور الوجداني(النمائي) krystals theory of affect development

ترجع هذه النظرية السبب في الإصابة بالإليكسيثميا إلى مرحلة الطفولة وما يتعرض له الطفل في مراحل حياته المتعاقبة من صدمات وخبرات انفعالية عنيفة تؤدى بالضرورة إلى ارتداد أو نقص في الجوانب الانفعالية للطفل مما يترك لديه صورة مشوهة عن نفسه، وبالتالي لا يستطيع وصف ما يشعر به، فالأسرة هي المسئولة عن ظهور الإليكسيثميا لدى أطفالها وخاصة عندما يوجد ندرة في التواصل الإيجابي داخلها (مسعد نجاح أبو الديار، ٢٠١٢).

جـ- النظرية البيولوجية الوراثية Biological Theory

تشير هذه النظرية إلى أن العمليات المتعلقة بالانفعالات والخيالات والحدس والإدراك تتمركز بالنصف الأيمن من المخ، ولذلك فان أي تلف أو ضرر يصيب النصف الكروي الأيمن من المخ فهو السبب في ظهور أعراض الإليكسيثميا، بينما ميز freyberger (1977) بين الإليكسيثميا الأولية التى تنتج عن فروق وراثية وفروق بيولوجية، والإليكسيثميا الثانوية التي تنتج عن الصدمة النفسية. وأشارت دراسة(Joukamaa et al., 2007) أن من بين (٣٠% - ٣٣%) من حالات الإليكسيثميا ترجع إلي الوراثة، وما بين (١٥% - ٢٠%) ترجع إلي عوامل وراثية بيئية، وما بين (٤٧% - ٥٥%) ترجع إلي عوامل غير وراثية بيئية (زينب محمد، ٢٠٢١، ١٤٧).

ومن خلال عرض بعض النظريات المفسرة للإليكسيثميا فإن الباحثة تتبني نظرية العقل لأن مضمونها يفسر الغرض من الدراسة الحالية حيث إنها تساعد في تنظيم الانفعالات والأفكار، ونسب النوايا والحالات العاطفية للأخرين، كما إنها تساعد الفرد علي الإدراك الحسي

الاجتماعي، وتحديد أحاسيسه ومشاعره الداخلية وهذا ما نحتاجه لخفض الإليكسيثميا حيث إن ابعادها(صعوبة تحديد الانفعالات، صعوبة وصف الانفعالات، التفكير الموجه خارجيًا، المشكلات البينشخصية)، فاذا تم تطوير مهام نظرية العقل من خلال برنامج قائم علي بعض مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا و يؤدي ذلك إلى التأثير في المهارات اللغوية.

الإليكسيثميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

إن صعوبة التعبير عن العواطف والمشاعر تكون واضحة في أسلوب تواصل الفرد، سواء كان راشد أم مراهق أم طفل، فالأطفال ذوى الإليكسيثميا لديهم صعوبات في تمييز المشاعر السلبية والإيجابية، فلا يميزون بين الخوف والاستثارة لأنهم لا يملكون المعطيات المعرفية لتمييزها ويعد المحيط الأسري من أهم مصادر اكتساب سمة الإليكسيثميا عند الطفل، خاصة فيما يتعلق بالتواصل بين أفراد الأسرة.

ويرى Abbasi et al. (2014, 2) ان الإليكسيثميا هى مشكلة أخرى لذوى صعوبات التعلم و تم تعريفها على أنه مشكلة في التنظيم الذاتي العاطفي وإعاقة المعالجة المعرفية للمعلومات العاطفية، كما يعاني الأفراد ذوى الإليكسيثميا من مشاكل خطيرة في التعرف على المشاعر الشخصية ووصفها، والحد من التعبير عن ردود الفعل، والتأثيرات والميول والدوافع، فالسلوكيات المعادية للمجتمع والعدوانية عالية الخطورة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم هى أكثر بكثير من العاديين، الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم مشاكل في الاستقرار العاطفي، وأيضًا ردود أفعال أكثر شدة في مواجهة المواقف العاطفية، مما يعدهم لارتكاب سلوكيات عالية الخطورة.

وأظهرت دراسات تناولت مشكلة الإليكسيثميا أنها توجد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وحاولت بعض هذه الدراسات من خلال متغيرات مختلفة خفض أو الحد من هذه المشكلة أو للبحث عن ما إذا كانت هناك علاقه بين صعوبات التعلم والإليكسيثميا ويمكن عرض بعض هذه الدراسات.

كدراسة ناصر جمعة، احمد ثابت (٢٠١٣) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الإليكسيثميا واضطراب العناد المتحدي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية لدى ذوى صعوبات التعلم، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الإليكسيثميا وأبعادها الفرعية و كذلك اضطراب لعناد المتحدي، والكشف عن مدى إسهام الإليكسيثميا في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي، تمثلت عينة الدراسة في (٩٨) تلميذًا وتلميذه من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، والتي تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٣) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى دعم فروض البحث

والتى تم تفسيرها في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحوث السابقة والانتهاء بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

وأظهرت نتائج دراسة Abbasi et al. (2014) أن الفشل المعرفي في الإليكسيثميا له دورُ مهمٌ في إظهار وتقوية السلوكيات عالية الخطورة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فكان الهدف من الدراسة تحديد دور الفشل المعرفي والإليكسيثميا في التنبؤ بالسلوكيات عالية الخطورة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكان هذا بحثًا مترابطًا بجميع الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١٤ -١٦) عامًا خلال العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ في إيران، تم أخذ عينات من (٨٠) طالبًا ممن يعانون من صعوبات التعلم عن طريق العينات العشوائية.

وهدفت دراسة أحمد الشركسي (٢٠١٤) إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على خفض الإليكسيثميا لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبا من ذوي صعوبات تعلم القراءة، تتراوح أعمارهم (١٠-١٢) عامًا، وأظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطات رتب وأبعاد الإليكسيثميا في اتجاه القياس القبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في أبعاد الإليكسيثميا.

وأشارت دراسة كل من أحمد سمير وآخرون (٢٠١٥) إلى أن فاعلية البرنامج القائم علي الكورت في تنمية مهارات التنظيم والإدراك في التخفيف من درجة الإليكسيثميا لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وبلغت عينة الدراسة (٢٠) طفلا وطفلة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي تتراوح أعمارهم من (١٠-١٢) عامًا، وتم استخدام مقياس تورنتو الإليكسيثميا ومقياس ستانفورد- بينية، وبرنامج الكورت.

وهدفت دراسة Soleymani et al. (2015) إلى التعرف علي مدي فاعلية أسلوب الضبط الانفعالي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الرابع والخامس والسادس، والذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب، وبتطبيق رافن للذكاء، واختبار الرياضيات لشاليف، ومقياس الإليكسيثميا ومقياس السعادة النفسية، توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في التخفيف من درجة الإليكسيثميا وزيادة درجة السعادة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب.

ودراسة شاهنده عادل (٢٠١٧) التى كان هدفها تقديم برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستهدف خفض الإليكسيثميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وتكون عدد المشاركين في الدراسة من(١٢) تلميذًا و تلميذه

و تتراوح أعمارهم (٩-١٢) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي علي الدرجة الكلية لمقياس الإليكسيثميا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإليكسيثميا.

وأشارت دراسة دعاء خطاب (٢٠١٩) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإليكسيثميا وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة البحث من(٨٠) تلميذًا وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين(١٠-١٢) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبه داله إحصائيًا بين الإليكسيثميا وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق داله إحصائيًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب النوع (ذكور-إناث) في الإليكسيثميا لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دله إحصائيًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب النوع(ذكور-إناث) في تقدير الذات، وإمكانية التنبؤ بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الإليكسيثميا لديهم.

وتوصلت نتائج دراسة عبدالرحمن بن إبراهيم (٢٠١٩) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإليكسيثميا والعدوانية، ووجود علاقة موجبة ذات دلاله إحصائية بين الإليكسيثميا الوحدة النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكان هدفها التعرف على الإليكسيثميا وعلاقتها بالعدوانية والوحدة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من(٢٥) طالبًا من ذوى صعوبات التعلم في الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٢) عامًا.

وتوصلت نتائج دراسة رحاب فايز (٢٠٢١) أن الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم يعانون من درجة معتدلة من الإليكسيثميا بالإضافة إلى ذلك، كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والرياضيات)، وكان هدفها بناء مقياس تشخيص للإليكسيثميا وعلاقته بصعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية، وتكونت من عدد من المشاركون من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حول(٦١) طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين(٩-١٢) سنة بمتوسط عمر(١١.٤) سنة، واستخدمت اختبار الرسم، ومقاييس التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات، ومقياس الإليكسيثميا من إعداد الباحثة.

واستنادًا لما سبق وتوصلت إليه نتائج الدراسات السابقة تري الباحثة أن الإليكسيثميا لدى ذوي صعوبات التعلم، تجعلهم يواجهون صعوبات في التعبير عن مشاعرهم لفظيًا، كما يواجهون

صعوبات في تحديد ووصف الانفعالات، وأنه قد توجد عوامل منبئة بالإليكسيثميا لدى ذوي صعوبات التعلم، كالعوامل البيئية و الأسرية.

كما لاحظت الباحثة أن بعض الدراسات استخدمت مقياس تورنتو لتشخيص للإليكسيثميا (TAS-20, TAS-26) والبعض الأخر استخدم مقاييس مناسبة لطبيعة العينة من إعداد الباحثين، ولاحظت أن معظم هذه الدراسات أشارت إلى وجود علاقة بين الإليكسيثميا وصعوبات التعلم، وتتضح تلك العلاقة في عدم قدرة ذوي صعوبات التعلم على وصف مشاعرهم والتعبير عنها وأنهم يجدون صعوبة في تحديد المشاعر و استخدام الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعرهم بشكل فعال، ومنها من حاول خفض الإليكسيثميا لدى ذوي صعوبات التعلم ببعض البرامج المعتمدة من خلال أساليب وطرق ونظريات مختلفة.

ثالثًا: المهارات اللغوية Language skills

المهارات اللغوية عنصر جوهري وأساسي في عملية التعليم والدليل على ذلك فشل التلاميذ وإخفاقهم في الدراسة راجع إلى ضعف مستواهم في اللغة، وعدم تمكنهم الجيد في المهارات اللغوية، ونأخذ على سبيل المثال مواجهة التلميذ صعوبة في القراءة يؤدي به إلى عدم القدرة على فهم المواد الدراسية أخرى (تهاني راضي، ٢٠٢٢، ٢).

تعريف المهارات اللغوية

عرفت زينب حسن (٢٠١٠، ١٣) المهارات اللغوية بأنها مجموعة من الآداءات الصحيحة المتصله باللغة والتي نمت تدريجيًا بالتعلم، بينما استخدمها الفرد بمهارة وبدون عناء، وكما عُرفت سهيرعبد الهادي (٢٠١٢، ١٦) المهارات اللغوية بأنها مجموعة من المهارات الخاصة بالإدراك الفونولوجي، الذى يكتسب بالمتابعة المتدرجة في مستوى صعوبتها، والتي تهدف بصفه عامة إلى تنمية معرفة الطفل بالصوتيات والقواعد والمفردات الصوتية ومعرفة الحروف الهجائية، والتي لم يتمكن الطفل من إدراكها، والتي تهدف بصفه خاصة إلى استثارة الاستعداد الكامن لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، والذي بدوره يعبر عن قدرة عالية لديهم على فهم بعض المهارات اللغوية، وتسجيل هذة المهارات لإحداث التطور النمائي خلال فترة التدخل، وتقديم اقتراحات لدعم نمو الطفل على وجه الخصوص.

وعَرف طلال المراشدة (٢٠١٦، ١٢٧) المهارات اللغوية بأنها أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدي آداء صحيحًا في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة، ويجمع التربويون واللغويون على أن مهارات اللغة أربع هي الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، وعُرف أكرم خوالده (٢٠١٦، ٥٩) أن المهارات اللغوية بأنها الخطوة الأولى في تعلم اللغة، وتنبع أهميتها باعتبارها الوسيلة الأساسية في الاتصال والتفاهم

بين الأفراد والجماعات كلما تمكن منها الفرد سهل عليه استعمال اللغة؛ ولذا تعد المهارات اللغوية ضرورة لكل مثقف ومتعلم بوجه عام، وهي ضرورية لمن يعمل في مجال التعلم بوجه خاص.

وتعرف الباحثة المهارات اللغوية إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأداءات اللغوية التي تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التفاعل مع الآخرين، وذلك من خلال تنمية مهارة مهارة التحدث والكتابة والقراءة، وتعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس المهارات اللغوية.

تصنيف المهارات اللغوية

مهارة التحدث

تهتم المؤسسات التعليمية في البلاد العربية بمهارات القراءة والكتابة في التعليم الابتدائي حتي الجامعة، ولا تعير بمهارات التحدث أهمية فيخرج المتعلم قارئًا وكاتبًا، غير انه لايستطيع أن يتحدث تحدثًا سليمًا جيدًا، وعليه توجب من هذه المؤسسات أن تعتني بمهارة التحدث في المراحل التعليمية؛ ليتواصل المتعلم مع مجتمعه؛ لعرض أفكاره وينشر ما يريد نشره، بعد أن يقنعهم بآرائه (أيوب العطية، ٢٠١٢، ٢٢).

ويعد التحدث المهارة الثانية من مهارات اللغة العربية بعدالاستماع، وأيضًا يعد لونًا هامًا ضمن ألوان النشاط اللغوي في حياة التلاميذ، فعن طريق التحدث يتواصل الأطفال بغيرهم من حولهم، فيعبرون عن مطالبهم وحاجاتهم، وينقلون إليهم مشاعرهم وانفعالاتهم وأفكارهم، ولابد من توافر العديد من الشروط في نوع الكلام الذي يستخدمه التلاميذ في حديثهم (علي سعد وآخرون، ٢٠٠٩، ١٤٧).

أهمية مهارة التحدث:

يعتبر التحدث أحد وجهي الاتصال اللفظي، وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنتقل بواسطتها المشاعر والأفكار إلى الآخرين، تعد هذه المهارة من أهم النشاطات اللغوية، حيث كل مايمر بحياتنا لا يتم إلا عن طريق التحدث (ماهر شعبان، ٢٠١١، ٩٩)، فالتحدث أهم مهارة لغوية لانه من القدرات اللازمة لإجراء محادثة، وقد وجد أن مقدار استخدم الأفراد لمهارة التحدث يفوق استخدامهم لمهارتي القراءة والكتابة مجمعتين (leong, 2017, 35).

وقد أكدت دراسة تركي المحمدي (٢٠١٣) على أهمية التحدث في تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين التلاميذ، كما أنها تحقق لهم شخصياتهم من خلال القدرة على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم وأرائهم، والقدرة على التعليق، والمشاركة في المحادثات والقدرة على استخدام التعبير اللفظي في المواقف المختلفة.

وكما أكدت عليه أيضًا دراسة عبدالله بن الفهد (٢٠١٤) أن مهارة التحدث من المهارات اللغوية الهامة، التي يقوم عليها تأسيس التلميذ لغويًا، فمن خلالها يتواصل مع غيره من أفراد مجتمعه، ويعبر عن آرائه ومشاعره، ويعبر عما يريد كما أنها تكسبه التعبير الصحيح باللغة سليمة، مع ترتيب المعاني والأفكار، واختيار الألفاظ المناسبة.

ولذلك فالتحدث هو الوسيلة الأساسية للاتصال حتي أكثر الناس إلمامًا بالقراءة والكتابة يتواصلون شفهيًا أكثر من التواصل الكتابي، وهكذا فمهارتا (التحدث والإستماع) هما مهارتان مهمتان وقيمتان في حد ذاتهما، فضلًا عن كونها بالطبع الأساس الذي لاغني عنه للتعلم (Brooks, 2013, 56).

ومما سبق يتضح أهمية مهارة التحدث؛ كونها من أهم اللغة المهارات التعبيرية حيث يستطيع التلميذ من خلالها التعبير عن مشاعره وأفكاره وآرائه، وتظهر من خلالها سماته الشخصية وقدراته، كما تمكنه من التعلم، وتبعث الثقة في نفس التلميذ.

مهارة الكتابة

تعليم الكتابة من اهتمامات الباحثين في ميدان التدريس والمختصين في وضع البرامج التدريبية خصوصًا في مرحلة التعليم الابتدائي، والكتابة مهارة آخيرة من المهارات الأربع للغة؛ لذلك لابد أن يسبقها فهم ونطق سليم، وقراءة جيدة، فالتلميذ يتعرف على الحروف والكلمات ببصره وصوته، ثم يأتي الدور على كتابة هذه الحروف والكلمات بيده، بعد أن تستوفي هذه الحروف والكلمات حقها في التدريب على قراءتها في جمل مفيدة (أحمد لطمن، ٢٠٢٢، ٦٦). كما تعتمد الكتابة والحصيلة اللغوية التي تثري الكتابة وتغنيها على مهارات الاستقبال اللغوي المتمثل في القراءة والاستماع، فإذا كان اعتمادها على الاستماع محدودًا؛ فإن اعتمادها على القراءة أساسًا لتكوين الثقافة اللغوية التي يستمد منها التلميذ العبارات والتراكيب، وقد يكون الاستماع الهادف الموجه للغة الشفوية المتسقة مع الاستخدام اللغوي الصحيح، مصدرًا لثروة التلميذ وحصيلته اللغوية والمعرفية (حاتم البصيص، ٢٠١١، ٧٣)، كما تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعليم المهارات والقدرات اللغوية، حيث إن تسبقها في الاكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضًا.

أهمية مهارة الكتابة:

لكي تتحقق الأهداف المرجوة لمهارة الكتابة فلابد من خلق القدرة على التعبير السليم والواضح والكتابة الجيدة لدى المتعلم ، فهذا وحده غير كافٍ، فلابد من تحقيق مجموعة من

الأهداف الخاصة، كما ذكر (رشدي طعيمة، محمد مناع، ٢٠١١، ١٦٥؛ و فهد زايد، ٢٠٠٣، ١٠٠).

ولا يستطيع عدد كبير من التلاميذ تطوير مهارات الكتابة لعدم إتقانهم عدد من المهارات الأساسية؛ لتطوير مثل هذه المهارات، وتشمل المهارات الأولية على عدد من المهارات (القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة، القدرة على إمساك القلم بالطريقة السليمة، وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة، وإدراك المسافات بين الحروف، وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت وفوق، وإدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين، تقدير حجم الشكل – صغيرًا – وكبيرًا، تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها، والقدرة على رسم الأشكال الهندسية (حمزة الجبالي، ٢٠١٦، ١٦٧).

وصحة اللغة وسلامة التعبير؛ ويتحقق ذلك من خلال اتباع القواعد النحوية والصرفية المتعارف عليها، فتركيب الجمل وفق قواعد اللغة سيؤدي دورًا مهماً في إيصال رسالة الكاتب دون تشويه المعني أو تغييره والترابط: ويتحقق الترابط من خلال تسلسل المعاني والأفكار وتدرج عرضها بحسب ما يقتضي الموضوع والسياق فلا تطغي فكرة على أخرى، ولا يتجاوز الكاتب الفكرة إلا بعد إتمام الفكرة السابقة المرتبطة بها، استخدام علامات الترقيم: تؤدي علامات الترقيم دورًا مهما في إيصال رسالة الكتابة إلى القارئ، فمن خلالها التوصل إلى مواقع الوصل والفصل، وطبيعة العلاقات بين المعاني والأفكار، فضلًا عن تنغيم الجمل، كما هو الحال في الجمل الاستفهامية وغيرها، وهذه صفات ينبغي أن تتوفر في الكتابة الجيدة (شقيق النوباني، ٢٠١٩، ١١).

إن التمكن من فعل الكتابة لايعتمد فقط على معرفة قواعد الكتابة نفسها، وإنما يعتمد أيضًا على مهارات اللغة الآخرى سواء كانت باستقبال الرسالة اللغوية أو إرسالها؛ فالتمكن من مهارات الاستماع والتحدث والقراءة سيسهم إسهامًا كبيرا في التمكن من مهارات الكتابة (طلال المراشدة، ٢٠١٦، ٢٢)، وتعتبر الكتابة واحدة من أرقي أشكال الاتصال، وتعتبر قياسًا بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة؛ ومن هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية، تمثل عائقًا واضحًا في طريقة إتقان الكتابة، وتظهر صعوبات لدى طلبة صعوبات التعلم على أشكال مختلفة، مثل عدم الدقة في الرسم، أو ضعف التهجئة الصحيحة، أو حذف لبعض الحروف والمقاطع، أو أخطاء في الجوانب الإملائية اللفظية وبشكل عام فإن معظم صعوبات التعلم تكمن في الكتابة اليدوية والتهجئة والكتابة التعبيرية (زيدان السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١، ١٠٠)

مهارة القراءة:

تعد القراءة وسيلة مهمة لطرق باب العلم والمعرفة والثقافة، بل أصبحت أهم وسيلة لأن العلم أمسى مدونًا في الكتب ولايفك إلا بالقراءة.

أهمية القراءة

القراءة وسيلة من وسائل الاتصال الفكري بين المجتمعات والأفراد، وهي وسيلة بناء الإنسان الذي يواكب العصر، والذي يتمثل مع اتجاهاته، ويتكيف مع متطلباته، ثم إنها مفتاح التعلم والتعليم، وتساعد المتعلم على اكتساب ثروة معرفية لغوية، وهي وسيلته في التعلم الذاتي والدرس، والأهم من ذلك يمكن أن تؤدي إلى تطوير مهارات القراءة على تحسين قدرة الطلاب بشكل كبير على استيعاب المفاهيم والأفكار المعقدة، وهي وسيلة فعالة في وقوف الفرد على ألوان المعرفة، والتعرف على التراث الإنساني، والقراءة نافذة الاطلاع على كل ما هو جديد، ووسيلة اتقان النطق، وبث روح التنافس فيما بينهم (Bachiri, 2017, 9)، وبالنسبة للفرد تساعد القراءة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية، وقد تساعد القراءة الفرد على الرقي في المجتمع، والقراءة وسيلة لاكتساب المعلومات، والخبرات، والمهارات المختلفة، وتعمل القراءة على إسعاد النفس، وتنمي القراءة لدى الفرد الخيال والابتكار، وتكسب الفرد خبرات جديدة (زكريا أبو الضبعات، ٢٠٠٧، ١١).

المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم

تحتل المهارات اللغوية هرم تعلم اللغة العربية، وتعد وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، وغاية من الغايات التربوية التي من خلالها يتم إنتاج الأفكار أو الوقوف على أفكار الآخرين، والمهارات اللغوية لها مكانة هامة في تعلم اللغات وخاصة تعلم اللغة العربية، واكتساب المهارات اللغوية لها أهمية في بناء معرفة التلميذ ونموه (Brooks, 2013, 56).

ومن ثم يعاني ذوو صعوبات التعلم من نقص عام في النمو اللغوي ومن بعض مشكلات خاصة باللغة والنطق والكلام والمحتوى اللغوي، ويؤدي هذا القصور إلى بطء النمو العقلي، وعلى ذلك تكون مهارتهم اللغوية من أكثر المشاكل التي تواجههم؛ فالتلميذ الذي لايستطيع التعبير عن نفسه، ومعرفة ما يدور بينه وبين الآخرين والتواصل معهم بسبب اضطرابه في النطق، وقد يؤدي إلى العديد من المشكلات السلوكية والنفسية مثل: الخجل والانطواء والإحباط وتصرفات آخرى مثل السلوك العدواني اتجاه الآخرين؛ وذلك لما يتعرض له من استهزاء وسخرية من التلاميذ الآخرين، فمشكلة التواصل واللغة تترتب عليها مشكلات اجتماعية ونفسية للتلميذ وتؤثر في النمو اللغوي، وتعد الخصائص اللغوية والمشكلات مظهرًاًمميزًا لدى ذوي صعوبات التعلم Demirel, 2010, (81).

وإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على اكتساب المهارات اللغوية، ولكنهم ليسوا صمًا، وبعضهم لايستطيعون الإدراك عن طريق حاسة البصر، ولكنهم ليسوا مكفوفين، وبعضهم لا يستطيعوا التعلم عن طريق أساليب التدريس العادية، ولكنهم ليسوا متخلفين عقليًا (عواطف البلوشي، ٢٠١٤، ١٠).

وأشارت دراسة أحمد غنيم (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج تربوي قائم على استخدام الكمبيوتر وبرنامج تربوي تقليدي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة اختبار المهارات اللغوية، وبرنامج تربوي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام البرنامج الكمبيوتري) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام البرنامج التقليدي) في القياس البعدي لبعض المهارات اللغوية ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لبعض المهارات اللغوية ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي لبعض المهارات اللغوية ومجموعها الكلي لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة نجلاء همام (٢٠١٨) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبى لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وطُبق البحث على عينة قوامها (٣٠) طفلًا، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس الذكاء لـ ستانفورد بينية الصورة الخامسة، اختبار المسح النيورولوجي السريع من إعداد: عبدالوهاب كامل، (١٩٨٩) ومقياس المهارات اللغوية من إعداد الباحثة، والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالًا، وبدا ذلك في تحسن المهارات اللغوية (مهارة التعبير الكتابي – التواصل اللفظي – مهارة القراءة) لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وكذلك يعد الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مهارات أساسية من مهارات الاتصال اللغوي التي يكتسبها الطالب، وهي من المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية التي يكتسبها الطالب وتعمل على تنميتها، والقراءة هي أساس التعلم وهي السبيل إلى اكتساب الخبرات والمعارف، ونجد بعض التلاميذ يعانون من صعوبة تعلمها أو ممارستها، والاستفادة منها وبخاصة تلاميذ المدارس، مما يسبب لهم ضعفًا وتدنيًا في تحصيلهم الأكاديمي، وعانى الكثير من تلاميذ المدارس من مشكلة ضعف القدرة على القراءة، وهي إحدى صعوبات التعلم في المهارات االلغوية وهو خلل خاص قائم

على اللغة وتتميز بصعوبات في القدرة علي قراءة الكلمات المفردة ومعرفة الحروف المتشابة، والربط بين الصوت والشكل، وهذه الصعوبات ليست نتيجة صعوبات نمائية عامة أو خلل حسي، وتشمل مشكلات القراءة مشكلات آخرى في إتقان التهجئة والكتابة (أسامة البطانية، ٢٠٠٥، ١٣٣).

واكدت دراسة Burman & Evans (2003) والتي هدفت إلى تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات اللغوية، وتوصلت النتائج إلى تحسن ملحوظ في القياس البعدي لمهارات القراءة، وأن التدريس بالطريقة التقليدية يجعل المعلمين يعتمدون على أساليب بطريقة غير مفيدة للتلاميذ وأما التدريس القائم على نظرية الذكاءات المتعددة فانه يجعل المعلمين ينوعون من أساليب وأنشطة تدريسهم، وهذه الطريقة تؤدي إلى تحسين مهارة القراءة.

كما هدفت دراسة فريحة الجنزوري (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاء المتعددة في تعليم القراءة والكتابة لعينة من أطفال صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلًا من أطفال مركز الأمان للتدريب بمدينة المرج، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بمجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار T لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين أداء المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً للبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تطوير مهارة القراءة والكتابة لدى طلاب من ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة محمد عبدالعال (٢٠٢١) إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء المدخل التواصلي، وذلك من خلال دراسة طبيعة هؤلاء التلاميذ وسماتهم وخصائصهم، كذلك مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ودراسة طبيعة المدخل التواصلي وأسسه ومبادئه؛ ولتحقيق ذلك يتناول الباحث مفهوم صعوبات التعلم، وطبيعة ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم المتنوعة، كذلك مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وطبيعة المدخل التواصلي وأسسه ومبادئه.

رابعًا: نظرية العقل Theory of mind

على الرغم من ظهور نظرية العقل في وقت حديث فإنها تقوم علي بيان قدرة الأفراد وعلى التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم وفهم التمثيلات المعرفية للآخرين ولذاته، وهى ممثلة لنظرية

التمثيل العقلي، ونفترض أن الدماغ هو نوع من الكمبيوتر وأن العمليات العقلية هي تخمينات أو تقديرات.

وأول من أطلق مصطلح نظرية العقل (TOM) العالمانpremack وwoodruf عام (١٩٧٨) حيث أوضحا أن الفرد يمتلك نظرية للعقل إذا عزا الحالات الذهنية للأخرين ولنفسه، وهذه الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر، ويدخل هذا في نطاق النظام الاستدلالي كنظرية ويمكن استخدام هذا النظام ولكنها مقدمة لعلم جديد قد تمت ولادته حديث أخذ منحني تطبيقيًا على الإنسان (محمد صالح، فؤاد عيد الجوالده، ٢٠١٠، ٣٣).

مفهوم نظرية العقل

تعددت المفاهيم التي ظهرت لهذا المصطلح إلا أنها تدور حول محور واحد وفيما يلي تعرض الباحثة بعضًا منها:

فقد عرفها كل من premack & woodruff (1978, 515) على أنها نظرية وذلك لأن مثل هذه الحالات العقلية لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة، ويتم استخدام هذا النظام في توقع سلوك الأخرين، وتعرف نظرية العقل بأنها القدرة الإدراكية العقلية التى تمكننا من فهم الحالات الذهنية الأخرى، والبشر عادة ما يفسرون ويستنتجون سلوك الآخرين ضمن سياق الحالة الذهنية في إطار رغباتهم، وأهدافهم، وعواطفهم، وانتباههم، ومقاصدهم، واعتقاداتهم، ومعرفتهم، ولذلك فان نظرية العقل تشمل التنوع في التعامل الإدراكي (محمد صالح الامام، فؤاد عيد الجوالده، ٢٠١٠، ٢٩).

وعرفها طلعت أحمد (٢٠١١، ٧٨) بأنها قدرات معرفية معينة تمكن الأطفال من معرفة أن الآخرين يمتلكون حالات عقليه مختلفة عما يكونوا هم عليه، وهذه الحالات العقلية تتمثل: الرغبات والنوايا والمعتقدات والانفعالات، وترتبط بالعالم الواقعي والفعل الإنساني وتساعدهم علي توضيح وتنبؤ السلوك، وتري رانيا بدران (٢٠١٩، ١٠) بأنها عبارة عن مجموعة من القدرات المعرفية التى تمكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من فهم ومعرفة أفكار وانفعالات ومعتقدات ونوايا الاخرين، وأنها تختلف عما يمتلكونه هم أنفسهم من انفعالات وأفكار.

ويري Smogorzewska et al. (2020, 1) أن نظرية العقل (TOM) تعد مفهوما شائعا للغاية ويمكن تعريفه على أنه إدراك أن جميع الأشخاص يمتلكون حالات عقلية مثل العواطف والرغبات والمعتقدات والنوايا، التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ولكن يمكن استخدامها لعمل وإجراء تنبؤات، على سبيل المثال، كيف سيتصرف الآخرون، فنظرية العقل هي قدرة تنموية، مما يعني أن الأطفال في السنوات المبكرة، ومن خلال الطفولة المتوسطة والمراهقة حتي مرحلة البلوغ يغيرون فهمهم للذات وللأخرين، بالإضافة إلى المواقف والعواطف الغامضة

والسخرية. ومع تقدم العمر يصبح هذا الفهم أكثر تطورا، ولا يشمل فقط المواقف المعروفة، ولكن أيضا المواقف الجديدة وغير المتوقعة.

ومن خلال ما تم تناوله من المفاهيم السابقة يمكن أن نستخدم نظرية العقل لتساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى التعرف على الانفعالات وفهم الذات وفهم الآخرين، كما تساعدهم في معرفة القدرة العقلية للأخرين، وفهم نواياهم، ورغباتهم، وعواطفهم، وأهدافهم، وإدراك مقاصدهم، وتنبؤ كيف يتصرف الأخرون في المواقف المختلفة، مما ينتج عنه القدرة على التعبير عن مشاعرهم في المواقف بصورة سليمة.

مكونات نظرية العقل

تتكون نظرية العقل من ثلاث جوانب أساسية هي:

أ- الحالات أو التمثيلات العقلية (Mental Representations)

وهي ترتبط بمفاهيم تشبه القانون أو القواعد العامة، وهى غير مستمرة ويختفي العديد منها مع الوقت، وتظهر في شكل أفكار ومعتقدات وأحلام وتخيلات ومفاهيم دلالية.

ب-المعتقد الخاطئ (False Belief)

يرتبط بالقدرة على أخذ معرفة الأخر الذي نتعامل معه ويمتلك بعض المعلومات حتى لو كانت هذه المعتقدات والمعرفة متناقضة للمعرفة التي يمتلكها.

جـ- المظهر الحقيقي (Appearance- reality)

هى قدرة الفرد علي معرفة حقيقه الشيء حتى وإن عرض عليه بمظهر مختلف (هيام فتحي، ٢٠١٨، ٢٦-٢٧).

استخدامات نظرية العقل

١. **إضفاء معني علي السلوك الاجتماعي أو فهم السلوك الاجتماعي Making Sense of Social Behavior**

حيث تعتبر قراءة العقل أسهل طريقة لفهم الآخرين حيث يقوم الشخص بعزو الحالات العقلية للأخرين وتقديم صياغة لتفسير السلوك والتنبؤ بالسلوك التالي.

٢. **إضفاء معني علي التواصل أو فهم التواصل Making Sense of Communiction:**

يقصد به فهم الرمز في الحديث مثل التهكم والسخرية والاستعارة والدعابة، حيث من يقوم بالحديث لا ينوي أن يؤخذ كلامه بشكل حرفي وعلى المستمع أن يذهب لأبعد مما يسمع حتى يستطيع أن يفترض الحالة العقلية للمتحدث.

٣. **الخداع:** حيث نجعل الطفل يعتقد الشيء الحقيقي ولكنه في الواقع زائف، فالطفل العادي يبدأ الانخراط في الخداع بعد فهمه للاعتقاد الخاطئ من سن أربع سنوات.
٤. **العاطفة:** أو القدرة الطبيعية علي قراءة العقل و تمنح القدرة علي استنتاج كيفية تفسير الأشخاص للأحداث واستنتاج الأفعال، فالطفل ذو الثلاث سنوات يستطيع فهم انفعالات الشخص الآخر في البيئة المحيطة، وعند الخمس سنوات يستطيع فهم الانفعالات التي تتولد من معتقدات الآخرين.
٥. **الوعي بالذات والتأمل الذاتي:** فالطفل يستطيع نسبة الحالات العقلية الخاصة بالآخرين لذاته ويمكنه بعد ذلك التأمل والتفكير في حالاته العقلية الخاصة به، فالطفل ذو الأربع سنوات ينجح في تمييز وإدراك أسباب السلوك الذي يقوم به، ويستطيع أن يكرر التدريب علي الحلول المحتملة للمشكلات في عقله قبل أن يقوم بتطبيقها في الواقع.
٦. **تعليم أو محاولة تغيير تفكير شخص من خلال الإقناع:** حيث إن أفكار الآخرين ومعتقداتهم تتشكل من المعلومات التي يتعرضون لها مما يتيح الفرصة لتدريب الآخرين من أجل تغيير ما يعرفونه أو تغيير أسلوب التفكير (منال مهدي، مريم محمد، ٢٠١٥، ٢٣-٢٥).

بعض مهام نظرية العقل

هى مجموعة من المهارات النمائية التى تساعد الأفراد في فهم وتوقع السلوك من خلال مراقبة الحالات العقلية، وفي حالة فقدانها تؤثر على نمو المهارات الاجتماعية وتجعله يتجنب المواقف الاجتماعية والميل إلى العزلة والانسحاب وتصرفات معادية للمجتمع كما يعيق فهم العواطف والمعتقدات (ممدوح كامل وآخرون، ٢٠٢١، ١١٠).

وتعرفها الباحثة في هذه الدراسة بأنها مجموعة من المهارات التى تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التعرف على الانفعالات وتحديدها من خلال الوجوه ونظرات العيون، والتمييز بين منظر الشي ومظهره وفهم الاعتقاد الخاطئ الذى يساعد في التوجه الخارجي لدى التلاميذ، وتساعد هذه المهارات على استنتاج الحالات العقلية واستخدامها لشرح السلوك وفهم مشكلات القصص وفهم لأشكال الكلام، الخداع والتظاهر والأكاذيب البيضاء وفهم السخافات من خلال القصص الغريبة، كما يمكن الاستدلال وتقييم مستوي نمو وتطور نظرية العقل لدى الشخص من خلالها.

ويمكن عرض المهام المستخدمة فى الدراسة الحالية على النحو التالي:

أ- مهام التعرف على المشاعر أو التمييز الانفعالي An Emotion Recognition

هى قدرة ذوى صعوبات التعلم على تمييز الحالات الانفعالية للأفراد؛ حيث يطلب من الطفل تمييز تعبيرات الوجه المختلفة مثل (وجه سعيد، وجه حزين، وجه خائف، وجه غاضب)، وهذه المهمة تساعد ذوى صعوبات التعلم على فهم انفعالات الآخرين، وتعرف تلك المهمة بأنها القدرة على تمييز التعبيرات الانفعالية المختلفة التى تصدر منه ومن الآخرين وذلك عن طريق الألفاظ والإيماءات والتعبيرات الوجهية، وكذلك فهم المراد من خلال المعالجة الحسية للمدخلات المستقبلة من الحواس مثل النظر وغيرها (عبدالعزيز الشخص، سلوى صالح، ٢٠١٢، ٧٨٢-٧٨٤)

ب_ مهام تمييز مظهر الشيء أو منظره Light of Sight Task

هى قدرة ذوى صعوبات التعلم على فهم أن الناس قد يرون الشيء الواحد بصور أو بمناظر مختلفة حسب وضعه وهذه المهمة تعمل على قياس قدرة الطفل على إدراك وفهم الحالة العقلية والانفعالية للآخرين باستخدام بعض الحواس المختلفة مثل حاسة الإبصار وذلك لان رؤيتنا للآخرين تعد ركيزة في تنمية قدراتنا على فهم ومعرفة الحالة العقلية والانفعالية لهم (Pisani et al., 2021, 508)؛ (عبدالعزيز الشخص، سلوى صالح، ٢٠١٢، ٧٨٢-٧٨٤)؛ (ميسرة شاكر، ٢٠١٧، ٢٣).

جـ- مهام الاعتقاد الخاطئ false- belif task

هي قدرة الطفل على استنتاج الفكرة أو المعتقد فى إطار معين لموقف يحدث فيه تغير غير متوقع لوضع الشيء وتقوم هذه المهمة على أن معتقدات الناس تتكون من خلال معرفتهم، وأن معتقدات الفرد قد تختلف عن الحقيقة أو الواقع، ويمكن للفرد أن يتوقع سلوك الأخرين من خلال معرفته بحالاتهم العقلية، وتقوم مهمه الاعتقاد الخاطئ على أساس أن الطفل تتشكل لدية مواقف واتجاهات نحو العالم الخارجي كما يدركها الأخرون وليس للعالم الحقيقي نفسه، وعندما يدرك الطفل خطأ هذا المعتقد فإن الحالة العقلية تكون قد تمثلت لديه ولكي ينجح الطفل في هذه المهمة يجب أن يفهم بأن الآخرين ربما يكون لديهم اعتقادات ومشاعر مختلفة عما يملكها هو أيضا، ربما تكون تلك المعتقدات تتعارض مع ما يدركه الطفل من حقائق، ويجب أيضا أن يفهم الطفل أن اعتقاد الناس قد تؤثر على انفعالاتهم وتصرفاتهم (محمد الامام، فؤاد الجوالده، ٢٠١٠، ٥٣).

وتعتبر مهمة الاعتقاد الخاطئ الأكثر شيوعا والتي سميت بمهمة سالي- آن وهى تتضمن دميتين إحداهما (سالي) والثانية (آن) كان لدى سالي سله بينما آن لديها صندوق. فتضع سالي شيآ في سلتها ثم تخرج من الغرفة، فتقوم آن بعد ذلك بأخذ هذا الشيء وتضعه في صندوقها،

فتعود سالي ويسال الطفل أين تبحث سالي عن هذا الشيء؟ فينجح الطفل إذا قال في السلة ويفشل إذا قال في الصندوق، حيث يدرك أن سالي لم تكن موجوده وقت ان نقلت" آن" الشيء في الصندوق، ومن هنا يجب أن يكون قادرًا علي فهم الحالة العقلية التي يمتلكها هو قادرًا على توقع السلوك مستندًا على فهم الحالات العقلية له وللآخرين، فلا يختلط بين ما يعرفه هو ومالا يعرفه الأخرون (Baron- Cohen et al., 2001, 241-25).

د_ مهام القصص الغريبة The Strange Stories

في هذه المهمة، يقرأ المشاركون مقالات قصيرة تصور سيناريوهات اجتماعية ثم يطلب منهم شرح سلوك الشخصية بناء على حالاتهم العقلية، وتركز مهمة القصص الغريبة، على اختبار الاعتقاد الخاطئ، على فهم المشاركين للاعتقاد (الذي غالبا ما يعتبر السمة المميزة لنظرية العقل) ولكنه مناسب من الناحية التنموية للأطفال الأكبر سنا بسبب المتطلبات الإضافية التي يضعها على استخدام هذا الفهم للمعتقدات في سيناريوهات معقدة وسياقية (Devine & Hughes, 2013, 989-1003).

فالقصص الغريبة هى مقالات وقصص قصيرة تصف الأحداث وتقيم المفاهيم الاجتماعية لنظرية العقل يطلب من الطفل إعطاء استجابة لفظية لسؤال واحد لكل قصة ،وتقيس هذه المهام قدرة ذوى صعوبات التعلم على استنتاج الحالات العقلية للشخصية واستخدامها لشرح السلوك العلني وتقوم هذه المهام على تقييم فهم الخطاب المتعمد وغير الحرفي، يتم فيها اختبار مشاكل القصة وفهم لأشكال الكلام، والإقناع، والخداع المزدوج، والتظاهر، والأكاذيب البيضاء وفهم السخافات والنكات (Lunn et al., 2015,111); (Osterhaus et al., 2016, 1971-1974)

وتتكون مهمة القصص الغريبة من قصص تصور الحالة العقلية وتصور المواقف الاجتماعية، كل منها متبوعا بسؤال واحد مفتوح الاستجابة، ويطلب من المشاركين شرح سلوك الشخصية بالإشارة إلى حالاته العقلية، ثم إعطاء الفرد قصصًا تكون متطابقة في الطول والتعقيد اللغوي، وتصف السيناريوهات التي تنطوي على شخصيات بشرية ولكنها لا تحتوي على محتوى الحالة العقلية، تم تضمين الفهم العام للقصة أو سردها على عكس التفكير في الحالة العقلية، فكل قصة تطرح سؤالًا يتطلب من الأطفال شرح أحداثها (Davodi-Boroujerd et al., 2016,23-40)

هـ- اختبار العيون Eyes test

اختبار العيون هو عباره عن مهمة من مهام نظرية العقل إدراكية اجتماعية وتستخدم لتقييم فهم الحالات العقلية والعاطفية المعقدة من العينين، وفيها يعرض علي التلميذ صور ثابته

لنظرات العيون وعلي التلميذ معرفة الحالات الانفعالية من خلال العين Lunn et al., (2015,111)

دور نظرية العقل في خفض الإليكسيثميا

سواء كانت الإليكسيثميا مرتبطة ب "نظرية العقل" أو القدرة العقلية، فقد أصبحت هذه المشكلة ذات أهمية متزايدة لأهداف البحث فالإليكسيثميا تعني "عدم وجود الكلمات المعبرة عن العاطفة" وتتمثل في أبعاد وهي صعوبة في تحديد ووصف الحالات العاطفية الخاصة الفرد، وصعوبة في التوجه نحو الخارج، وصعوبة في العمليات التخيلية الضيقة، ولذلك يكون هناك سؤال مهم لم يتم التوصل لإجابه عنه بعد، وهو هل الصعوبة تتمثل في وضع العواطف في الكلمات لأن الأفراد يعرفون ما يشعرون به ولكنهم يجدون صعوبة في وصفه، أم أنهم لا يعرفون ما يشعرون به وبالتالي يترتب عليها صعوبة تتعلق بالقدرة العقلية السليمة وإن البحث في دور نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا قد يلقي الضوء على كيفية تصور الإليكسيثميا وقياسها وربما معالجتها (Lane et al., 2015, 398).

وبذلك يكون فهم أن الآخرين لديهم معتقدات ورغبات ونوايا مختلفة عن الذات تعد مهارة تعرف باسم "نظرية العقل" (ToM)، وتشير إلى أن القدرة على وصف الحالات العقلية للذات والآخر مرتبطة بالإليكسيثميا، ومرتبطة أيضا بضعف القدرة على تحديد الانفعالات من تعبيرات الوجه، كما ارتبطت الإليكسيثميا ببعض الاضطرابات النفسية التي تتميز بعجز في القدرة على معرفة ما يفكر فيه الآخرون ويشعرون به أو نقص التعاطف، لذلك يبدو من الأرجح أن الأفراد المصابين بالإليكسيثميا لديهم ضعف في القدرة على معرفة عقولهم وعقول الآخرين، مما قد يساهم في صعوبات في تنظيم العواطف والعلاقات بين الأشخاص وبالتالي، ترتبط نظرية العقل وتطوير المهام القائمة عليها بخفض الإليكسيثميا (Moriguchi et al., 2006 ,1472– 1482)

وأكدت بعض الدراسات أنه توجد علاقة بين الإليكسيثميا ونظرية العقل: فهدفت دراسة (Pisani et al., 2021, 498) الي الكشف عن العلاقة بين بالإليكسيثميا ونظرية العقل: دراسة منهجية نظرية لنظرية العقل، وكان الهدف من هذه المراجعة المنهجية هو توفير تصنيف اختبارات نظرية العقل وتقييم علاقتها مع الإليكسيثميا. تم من خلالها تجميع الاختبارات وفقا لما إذا كانت تقيم الميل إلى المشاركة تلقائيا في نظرية العقل أو دقة استنتاجات نظرية العقل، مع تقسيم الاختبارات إلى تلك التي تتطلب ولا تتطلب، التعرف على العاطفة. وبعد مراجعة ٦٣ دراسة مناسبة توصلت إلى أن الإليكسيثميا غالبا ما ترتبط بانخفاض نظرية العقل، كما توصلت إلى أن بعض الدراسات أثبتت وجود ارتباط بينهم، والبعض الآخر إلي انه لا يوجد ارتباط

وتنعكس طبيعة هذه النتائج المختلفة أيضا في أحجام التأثير المبلغ عنها في الدراسات التى بحثت في هذه العلاقة.

وتوصلت دراسة Gürsoy et al. (2021) أن هناك علاقه ارتباطية بين الإليكسيثميا ونظرية العقل، وكان هدف هذه الدراسة الكشف عن نظرية العقل وعلاقتها بالإليكسيثميا وجودة الحياة في المرضى الذين يعانون من نوبات نفسية غير صرعية مقارنة مع الصرع المعمم والضوابط الصحية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار قراءة العقل في العيون لتقييم نظرية العقل العاطفية ومهمة التلميح، واختبارات القصص الغريبة لقدرات نظرية العقل الإدراكية.

وهدفت أيضا دراسة مايسة الشحات (٢٠٢٢) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على التدريب على المهارات الخاصة بنظرية العقل لخفض مستوى الإلكسيثميا لدى ذوي اضطراب التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) من أطفال ذوي اضطراب التوحد، تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٤) وانتهت الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية المهارات الخاصة بنظرية العقل، وبالتالي خفض مستوي الإلكسيثميا لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوي اضطراب التوحد.

ومن خلال ما تم تناوله من دور نظرية العقل وأهميتها فى خفض الإليكسيثميا وما قامت عليه الدراسات والنتائج التي توصلت اليها التي تؤكد أن هناك علاقة ودورُ مهما بين تطور نظرية العقل وخفض الإليكسيثميا، فتري الباحثة أن وجود برنامج قائم علي بعض مهام نظريه العقل لخفض الإليكسيثميا لدى ذوى صعوبات التعلم، وهذا هو محل البحث الحالي.

دور نظرية العقل في تحسين المهارات اللغوية

غالبًا ما يفترض أن نظرية العقل تلعب دورًا مهم في تطوير اللغة بصورة عامة، لأن اللغة ترمز إلى المشاعر والأفكار وتحولها إلى كيانات ملموسة وتجعلها واضحه بشكل أكثر تحديدا، كما أنها تسمح للمفردات والجمل أن تصف الأنشطة العقلية عن طريق التفكير والتحدث، والتعبير عنها بصورة أكثر صراحة وأكثر وضوحا للشخص نفسه وللآخرين (SIU & CHEUNG, 2022, 1-3).

وتكتسب وتتقدم نظرية العقل فى معرفة الأشخاص بالحالات العاطفية والعمليات العقلية لديهم، ويظهر ذلك في إتقانهم لمهام الاعتقاد الخاطئ التي يطلب فيها التنبؤ بكيفية تصرف ما يرون أو ما يفكرو به التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على مهام الاعتقاد الخاطئ، وقد تبين أن هذا الفهم للمعتقدات الخاطئة يرتبط ارتباطا وثيقا بالمهارات اللغوية؛ وعندما يفهم صراحة المعتقدات الخاطئة، يقال إنهم قد طوروا هذه المهارة تلقائيا للعقل، ويستمر فهمهم للحالات والعمليات العقلية في التطور بعد هذه النقطة على وجه الخصوص ،وتتطور مهارة معرفة ان الأشخاص الأخرين يختلفون في آرائهم وتفسيراتهم لنفس الأشياء ولنفس المواقف، فهم يكتسبون

فهما للسخافات والمعاني غير الحرفية لأقوال الناس في المواقف الاجتماعية المختلفة التي تبدوا الأكثر تعقيدا، وغالبًا ما تتضمن اختبارا نظرية العقل المتقدمة مثل مهمة القصص الغريبة سيناريوهات اجتماعية، ويتطلب من الأشخاص فيها مهاما تحتاج من الشخص التعبير عن الحالة العقلية لشرح أفعاله بصوره صحيحة (Ebert, 2020, 2).

ويرى Nilsson & de Lopez, (2016,143) أن هناك اختلاف فى وجهات النظر حول أي جانب من جوانب اللغة ضروري لتطوير نظرية العقل، قيل إن فهم الرغبات والاعتقادات والتفكير المكتسب من خلال المحادثة مع البالغين، يجعل الأفراد يطورون فهمهم للحالات العقلية غير قابلة للملاحظة من تلقاء نفسهم وأن بعض القدرات النحوية أيضا ضرورية لاكتساب نظرية العقل، وبشكل أكثر تحديدا يجب إتقان استخدام جمل تكميلية معبره عن الأفعال والاعتقادات أو التواصل من أجل تمثيل الأحداث كوجهات نظر يمكن الحكم عليها مقابل الواقع لأنها تعتبر شرطا أساسيًا لفهم الاعتقاد الخاطئ. ومن منظور أخر يري إنها ليست القدرات اللغوية في حد ذاتها هي التي تعزز تنمية نظرية العقل، بل التواصل هو الذى تسمح به تطور القدرات اللغوية.

وقد تتغير العلاقة بين نظرية العقل والمهارات اللغوية مع تقدم الأطفال في العمر وبدء المدرسة الآن مهارات فهم اللغة الأكثر تعقيدا في هذه المرحلة، مثل مهام فهم النص قد تدعم المهارات اللغوية فالأشخاص الذين لديهم قدرات عقلية اكثر تطورًا يصبحون أكثر قدرة على الربط بين الأحداث والإجراءات الموصوفة في القصة وما وراء الأحداث التي ذكرت فيها، ويمكن أن يكون لديهم قدرات عالية فى دمج المواقف والأحداث المختلفة عند الاستماع اليها أو قراءتها من خلال قصة و تفسيرها بسهولة في موقفها الصحيح، وبالإضافة إلى ذلك فإن القدرة المتقدمة على تمثيل الحالات والعمليات العقلية تعزز أيضا المعرفة ومهارات ما وراء المعرفية، والتي قد تدعم فهم النص وقد تدعم نظرية العقل فهم نوايا المؤلف في القصة التي استمع اليها أو قرأها، أي فهم أهداف النص والقدرة على ربط المعلومات في النص بالمعرفة السابقة Ebert, 2020, (2-5)

وأظهرت الدراسات السابقة التي اهتمت بنظرية العقل واللغة أن لنظرية العقل دورا مهما في تنمية المهارات اللغوية، كدراسة محمد ناصر، منال الخولي (٢٠١٦) إلى معرفة اثر نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينه الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للمهارات اللغوية والتعبيرية لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة Ebert (2020) إلى وجود العلاقات التنموية من الطفولة المبكرة إلى المراهقة المبكرة من خلال نظرية العقل واللغة والقراءة: حيت بحثت هذه الدراسة طوليا في العلاقة بين نظرية العقل والمهارات اللغوية اللفظية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣١) طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المراهقة المبكرة، ثم تم فحص الروابط إلى الفهم القرائي للنصوص لتقييم نظرية العقل، في مهام الاعتقاد الخاطئ، والقصص الغريبة، ولتقييم اللغة تم اختبار فهم القواعد النحوية/الجملة الاستقبالية، واختبار المفردات الاستقلالية، بالإضافة إلى اختبار الفهم الاستماعي للنصوص، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ثنائية الاتجاه بين المقاييس القبلي والبعدي لمهارات اللغة لدى الأطفال نظرية العقل تم التنبؤ بالتغيرات في نظرية العقل من خلال المهارات اللغوية، وخاصة من خلال فهم القواعد/الجملة الاستقبالية. تم التنبؤ بالتغيرات في المفردات الاستقبالية للأطفال من قبل نظرية العقل في وقت مبكر ومع ذلك لم يكن نظرية العقل المبكر أي تأثير مباشر أو غير مباشر على فهم الاستماع اللاحق أو فهم القراءة بعد التحكم في المهارات اللغوية المبكرة فقط نظرية العقل المتقدم للأطفال كان لها تأثير غير مباشر صغير على فهم القراءة، من خلال فهم الاستماع.

وفي دراسة مايسة فوزي (٢٠٢٢) التى هدفت إلى وضع برنامج تدريبي قائم على تحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية وأثرة على الإليكسيثميا لدي أطفال طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلًا وطفلة، واستخدمت أدوات الدراسة مقياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية، مقياس الإليكسيثميا، البرنامج التدريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجوعتين في القياس البعدي على مقياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اللغة الاستقبالية والتعبيرية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة ياسمين محمد (٢٠٢١) إلى التعرف على أثر التدريب على مهام نظرية العقل فى تنمية التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال بين القياس القبلي والبعدي على مقياس التواصل اللفظي لصالح القياس البعدي، مع وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التواصل اللفظي على البعد (التعبيري)، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات رتب درجات هؤلاء الأطفال في القياسين البعدي التتبعي على مقياس التواصل اللفظي على البعد (الاستقبال).

ومن خلال ما سبق ذكره لدور نظرية العقل فى تنمية اللغة التعبيرية لاحظت الباحثة استخدام مهام مختلفة من نظرية العقل كمهام لاعتقاد الخاطئ، ومهام القصص الغريبة، قد

تساعد في معرفة الرغبة، الاعتقاد، العاطفة، الخداع، كذبة بيضاء، والزلات الاجتماعية، وهذا يعني أنها تعتبر هى الأكثر تأثيرا في تطور اللغة بشقيها الاستقبالية والتعبيرية، وانه إذا وجد قصور في أحد هذه المهام قد يتبعه صعوبات في اللغة التعبيرية لأنه في هذه الحالة لا يستطيع الفرد فهم الحالات العاطفية والنوايا ودلالات الكلمات والنصوص مع وجود صعوبة في استدعاء الكلمات المناسبة للمواقف المختلفة والتعبير عنها بصوره صحيحه.

تعقيب التأصيل النظري للبحث:

يتضح من الاستعراض السابق لأدبيات البحث عدة نقاط على النحو التالي:

(١) قامت الباحثة بإلقاء الضوء على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين هم موضوع البحث الحالي.

(٢) يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مشكلات انفعالية كالإليكسيثميا، وقصور في المهارات اللغوية، وهذا ما أثبتته بعض الدراسات.

(٣) كما أن هؤلاء التلاميذ في أمس الحاجة إلى خفض الإليكسيثميا لديهم، تنمية مهاراتهم اللغوية، من خلال توفير أفضل البرامج والاستراتيجيات المناسبة لمساعدتهم على تنميتها، حتى يتمكنوا من الاندماج مع الآخرين في مجتمعهم.

(٤) تعد المهارات اللغوية من أهم أكثر المهارات الضرورية التي يحتاج إليها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٥) أشارت نتائج معظم الدراسات إلى فعالية التدريب وتعليم المهارات اللغوية في تنمية القصور في المهارات اللغوية.

(٦) تعتبر استراتيجيات نظرية العقل من أهم النظريات الفعالة في خفض الإليكسيثميا، وتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ نظرًا لما لها من دور في مساعدتهم على اكتساب المهارات اللغوية.

أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات والبحوث السابقة التي ارتبطت بالدراسة، ساعددت هذه الدراسات في:

(١) تحديد أوجه القصور في الإليكسيثميا، والمهارات اللغوية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) تحديد استراتيجيات نظرية العقل التي تتناسب مع قدرات هؤلاء التلاميذ.

(٣) تحديد أهم الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في برنامج البحث الحالي.

(٤) تحديد زمن الجلسة من خلال الدراسات السابقة.

(٥) تحديد عمر عينة الدراسة.

(٦) تحديد أهداف وزمن برنامج الدراسة الحالية من خلال الدراسات السابقة.

(٧) بناء الإطار النظري وأدوات البحث الحالي.

(٨) مناقشة وتفسير النتائج الحالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج.

فروض البحث

في ضوء أدبيات البحث يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١) توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإليكسيثميا لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدي في الإليكسيثميا لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.

٣) لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى في الإليكسيثميا لدى المجموعة التجريبية.

٤) توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدي في المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٦) لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى في المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث

منهج البحث والتصميم التجريبي: اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو خفض الإليكسيثميا وتحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل المعد في البحث.

عينة البحث: أُجريت عينة البحث على مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى:

١- **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:** تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات من (٥٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١١.٢١) عامًا، وانحراف معياري (٠.٦٣).

٢- **العينة الأساسية:** تم اختيار هذه المجموعة من اجمالي عينة تكونت من (١٩٨) تلميذًا، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء فتم اسبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة،

وبالتالي تم استبعاد (١١٩) تلميذًا، فتكونت العينة من (٧٩) تلميذًا، ومن هنا تم تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع عليهم فتم استبعاد (١٧) حالة، فتكونت العينة من (٦٢) تلميذًا لديهم صعوبات تعلم، وتم تطبيق مقياس الإليكسيثميا عليهم فتم استبعاد (٢٨) مفحوصًا، وبالتالي بقي (٣٤) حالة ترتفع لديهم الإليكسيثميا، وتم تطبيق مقياس المهارات اللغوية عليهم فتم استبعاد (١٨) مفحوصًا، وبالتالي بقي (١٦) حالة تنخفض لديهم المهارات اللغوية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من (٨) تلاميذ، ومجموعة ضابطة تتكوون من (٨) تلاميذ.

ومن هنا تكونت عينة الأساسية للبحث الحالي من (١٨) تلميذًا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠.٦٣) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠.٩٦)، وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، والإليكسيثميا، المهارات اللغوية، وذلك على النحو التالي:

وقد رُوعي في اختيار عينة البحث الشروط والمواصفات التالية:

١- استُبعد من عينة البحث أي تلميذ لديه إعاقة أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم.

٢- ينحصر العمر الزمني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ما بين (٩-١٢) عامًا، حيث تشهد بداية مرحلة استقرار الذات كبعد من أبعاد الشخصية، كما أن تفكير التلميذ في هذه المرحلة يكون أكثر مرونة، نتيجة نقص تمركزه حول الذات.

التكافؤ بين مجموعات العينة في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي:

جدول (١) نتائج اختبار مان – ويتني Mann–Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث ودلالاتها في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي (ن١ = ن٢ = ٨)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠.٧٥	١.٠٤	٩.١٣	٧٣.٠٠	٢٧.٠	٠.٥٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٠.٥٠	٠.٩٣	٧.٨٨	٦٣.٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٠٣.٠٠	١.٠٧	٩.٢٥	٧٤.٠٠	٢٦.٠	٠.٦٧٨	غير دالة
	الضابطة	١٠٢.٦٣	٠.٧٤	٧.٧٥	٦٢.٠٠			
المسح النيرولوجي	التجريبية	٥٦.٨٨	١.٤٦	٧.٩٤	٦٣.٥٠	٢٧.٥	٠.٤٨٣	غير دالة
	الضابطة	٥٧.٢٥	١.٢٨	٩.٠٦	٧٢.٥٠			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين، وبالنظر في الجدول السابق يتضح تقارب

متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني، ومعامل الذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي.

التكافؤ بين مجموعات العينة في الإليكسيثميا:

جدول (٢) نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الإليكسيثميا (ن١ = ن٢ = ٨)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر	التجريبية	١٢.٧٥	١.٠٤	٨.٠٠	٦٤.٠٠	٢٨.٠	٠.٤٤٦	غير دالة
	الضابطة	١٣.٠٠	٠.٧٦	٩.٠٠	٧٢.٠٠			
محدودية التخيل	التجريبية	١٣.٦٣	٠.٩٢	٧.٥٠	٦٠.٠٠	٢٤.٠	٠.٨٨٨	غير دالة
	الضابطة	١٤.٠٠	١.٠٧	٩.٥٠	٧٦.٠٠			
صعوبة وصف المشاعر	التجريبية	١٣.٦٣	٠.٩٢	٨.٠٠	٦٤.٠٠	٢٨.٠	٠.٤٤٧	غير دالة
	الضابطة	١٣.٨٨	٠.٨٣	٩.٠٠	٧٢.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠.٠٠	١.٦٠	٧.٥٠	٦٠.٠٠	٢٤.٠	٠.٩٠١	غير دالة
	الضابطة	٤٠.٨٨	١.٥٥	٩.٥٠	٧٦.٠٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإليكسيثميا، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

التكافؤ بين مجموعات العينة في المهارات اللغوية:

جدول (٣) نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المهارات اللغوية (ن١ = ن٢ = ٨)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
مهارة التحدث	التجريبية	١١.٣٨	١.٠٦	٩.١٣	٧٣.٠٠	٢٧.٠	٠.٥٤٨	غير دالة
	الضابطة	١١.١٣	٠.٩٩	٧.٨٨	٦٣.٠٠			
مهارة الكتابة	التجريبية	١١.١٣	٠.٩٩	٨.٨١	٧٠.٥٠	٢٩.٥	٠.٢٨٣	غير دالة
	الضابطة	١١.٠٠	٠.٩٣	٨.١٩	٦٥.٥٠			
مهارة القراءة	التجريبية	١١.٠٠	٠.٩٣	٩.٤٤	٧٥.٥٠	٢٤.٥	٠.٨٤٣	غير دالة
	الضابطة	١٠.٦٣	٠.٧٤	٧.٥٦	٦٠.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٣.٥٠	١.٥١	٩.٦٣	٧٧.٠٠	٢٣.٠	٠.٩٩٣	غير دالة
	الضابطة	٣٢.٧٥	١.٣٩	٧.٣٨	٥٩.٠٠			

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات البحث

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لـ(جون رافن) ترجمة (عماد أحمد حسن، ٢٠١٦):

-وصف الاختبار:

وضعه العالم الانجليزى "جون رافن" "John Raven" ويُعد اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظى، واعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلي العام (Anstasi, 1982)، ويُعد الاختبار المعيار الأساس الذي انطلق منه رافن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة)؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية.

وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) إلى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الاختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية –النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقدير معاملات الإرتباط بين مصفوفات رافن وكل من اختبار وكسلر للتلاميذ وكذلك اختبار ستانفورد بينيه وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٢) إلى (٠,٦٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١).

-العمر الذى يطبق عليه:

يطبق هذا المقياس لسن (٤: ١١) سنة على العاديين والمتأخرين عقلياً– وكذلك كبار السن – كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة.

تلك البطاقات تجذب انتباه التلميذ المفحوص أكبر قدراً ممكناً بدلاً من تشتت انتباهه فى أشياء أخرى، ولذلك ترى الباحثة أنه يناسب عينة البحث.

وصف المصفوفات:

تحتوى بطاقات اختبار المصفوفات الملون على (٣٦) مصفوفة حيث يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات، وهي:

١) المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

٢) المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فى نمط كلى على أساس الارتباط المكانى.

٣) المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التى تحكم التغيرات فى الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً وهى تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوى على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هى المكملة للمصفوفة التى بالأعلى، المجموعات الثلاثة السابقة وضعت فى صورة مرتبة.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص فى ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كُتيب الاختبار أمام المفحوص على (A١) ويقول له: انظر إلى هذا الشكل – ويشير إلى الشكل الأساسى فى أعلى الصفحة– قائلاً: كما ترى فإن هذا الشكل قُطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود فى أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل – ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر (ثم يقول) لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذى يصلح لإكمال الشكل الأصلى، وبعد ذلك يقول: انظر إلى الأشكال الصغيرة تجد أنه يشبه الشكل الأصلى فى الألوان والشكل؛ ولكنه غير كامل إذن يوجد واحد من الأشكال يُكمل الشكل الأصلى.

- بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن التلميذ وضع إصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة فى الورقة المُعدة لذلك.
- ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويُلقى نفس التعليمات.

وتُستخدم المصفوفات الملونة عادة كاختبار قوة دون التقيد بزمن معين وفى هذه الحالة فإن الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب لدى الفرد إلا أنه يمكن أيضاً تطبيق الاختبار فى حدود زمن معين، وبذلك يقيس الكفاءة العقلية للفرد والتى تعبر بوجه خاص عن قدرة الفرد على إصدار أحكام سريعة ودقيقة وهى تقيد فى تمييز الأشخاص الذين لديهم سرعة فى التفكير عن الذين لديهم بطء فى التفكير.

نظام التصحيح: بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.ثم يسحب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (١) درجة، والسؤال الذى لم يُجب عنه يوضح له (٠)، ولمعرفة الإجابة الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص وهى مرفقة بهذه الكراسة. ثم تجمع الدرجات الصحيحة التى حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص فى هذا الاختبار.

حساب معامل الذكاء: بعد معرفة الدرجة الكلية التى حصل عليها المفحوص؛ نذهب لقائمة المعايير المئينية– وهى مرفقة مع الكراسة– لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذى يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقبل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلى ودرجة ذكاء التلميذ.

(٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع (تقنين: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)

هذا الاختبار من الأساليب الفردية المختصرة، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للتلاميذ وتتسم بالسرعة وسهولة التطبيق دون أن يقع أي نوع من التهديد أو الضرر إطلاقاً على المفحوص، ويتكون هذا الاختبار من ١٥ مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ويبدأ عمرهم من خمس سنوات فأكثر، والمهام المتضمنة في الاختبارات الفرعية تمد المتخصصين بعينة من السلوكيات بطريقة منظمة تشير إلي: (١) النمو الحركي للتلميذ (٢) مهارة التحكم في العضلات الكبيرة والصغيرة (٣) المخططات العضلية والتتابع الحركي (٤) الإحساس بالمعدل والإيقاع (٥) التنظيم الفراغي (٦) المهارات الإدراكية السمعية والبصرية (٧) اضطراب الانتباه.

أعده أ. موتى وآخرون Mutti et. al, 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبدالوهاب كامل (٢٠٠٧) وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للاختبار في البحث الحالي:

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠.٦٧٤: –٠.٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١، وقد نتج عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ – ٠.٩٢ وهي مرتفعة جدًا.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يومًا، وذلك على عينة قوامها (٥٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، وبلغ معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠.٨٥٧ وهو مرتفع جدًا كما استخدمت الباحثة معادلة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات ٠.٨١٤ وهي قيمة مرتفعة وتطمئن على تطبيق المقياس فى البحث الحالي.

(٣) مقياس الإليكسيثميا (إعداد: الباحثة).

هدف المقياس:

يهدف إلى التعرف على درجة الإليكسيثميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وصف المقياس:

تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الإليكسيثميا بصفة عامة.

ولإعداد مقياس الإليكسيثميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم الآتي:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التي تناولت الإليكسيثميا.

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التي استُخدِمت لقياس الإليكسيثميا.

جـ- في ضوء ذلك تم إعداد مقياس الإليكسيثميا في صورته الأولية، مكونًا من (١٥) مفردة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على ثلاثة أبعاد، هي:

البعد الأول: صعوبة تحديد المشاعر، ويتكون من (٥) بنود.

البعد الثاني: محدودية التخيل، ويتكون من (٥) بنود.

البعد الثالث: صعوبة وصف المشاعر، ويتكون من (٥) بنود.

وقد تم الاهتمام بالدقة في صياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة.

وترتبط هذه الأبعاد التي تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف البحث حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة، وقبل حساب الخصائص السيكومترية للأدوات تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه فى صورته الأولية على (١٠) من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتي قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون،

وبناءً على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

طريقة تطبيقة

- شرح المقياس أمام التلميذ وتوضيح طريقة الإجابة على بنوده.
- التأكد من أن جميع من يقوم برعاية التلميذ قد أجابوا عن بنود المقياس بدقة ولم يتركوا أي بند دون إجابة.
- استبعاد الورق غير الكامل وغير دقيق الإجابة أو اختيار أكثر من إجابة.
- تصحيح أوراق القائمين على تطبيق المقياس من المعلمين ورصد درجات التلاميذ.

تصحيح المقياس

- صيغ لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاث بدائل، حيث يقوم المعلمين بالاختيار من بين هذه البدائل (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، من خلال تطبيقه على على التلاميذ.
- الإجابة دائمًا: تعني أن البند ينطبق على التلاميذ بدرجة كبيرة ويعطي (٣) درجة.
- الإجابة أحيانًا: تعني أن البند ينطبق على التلاميذ بدرجة متوسطة ويعطي (٢) درجة.
- الإجابة نادرًا: تعني أن البند لا ينطبق على التلاميذ ويعطي (١) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإليكسيثميا:

أولا: حساب الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلى للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له:

وذلك من خلال درجات عينة الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد على مقياس الإليكسيثميا (ن = ٥٠)

صعوبة تحديد المشاعر		محدودية التخيل		صعوبة وصف المشاعر	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٤٨٧	١	**٠.٦٢٢	١	**٠.٥٢٨
٢	**٠.٦٢٨	٢	**٠.٥٧٥	٢	**٠.٥٣٠
٣	**٠.٥٢٠	٣	**٠.٥٨٢	٣	**٠.٥٤١
٤	**٠.٧٢١	٤	**٠.٦٠٥	٤	**٠.٦٣٦
٥	**٠.٦٢٥	٥	**٠.٥٥٤	٥	**٠.٥٨٧

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أنَّ كل بنود مقياس الإليكسيثميا معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- طريقة الاتساق الداخلى للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الإليكسيثميا ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) مصفوفة ارتباطات مقياس الإليكسيثميا (ن = ٥٠)

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	صعوبة تحديد المشاعر	-			
٢	محدودية التخيل	**٠.٦٦٢	-		
٣	صعوبة وصف المشاعر	**٠.٥٤١	**٠.٥٨٧	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٥٩٧	**٠.٦٣٣	**٠.٥٢٧	-

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانيًا: حساب صدق المقياس:

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس الإليكسيثميا (إعداد: دعاء خطاب، ٢٠١٩) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٨٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: حساب ثبات المقياس:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الإليكسيثميا من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج الثبات لمقياس الإليكسيثميا

م	أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	معامل ألفا - كرونباخ	التجزئة النصفية	
				سبيرمان . براون	جتمان
١	صعوبة تحديد المشاعر	٠.٨٥٨	٠.٧٦٨	٠.٨٥٧	٠.٨١٤
٢	محدودية التخيل	٠.٨٧٩	٠.٧٨٤	٠.٨٦٧	٠.٨٢٦
٣	صعوبة وصف المشاعر	٠.٨٣٢	٠.٧٤٩	٠.٨٥٩	٠.٨٢١
	الدرجة الكلية	٠.٨٤٩	٠.٧٩٥	٠.٨٦٦	٠.٨٢٩

يتضح من خلال جدول (٦) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات مقياس الإليكسيثميا، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية لمقياس الإليكسيثميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (١٥) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو التالي:

البعد الأول: صعوبة تحديد المشاعر (٥) مفردات.

البعد الثانى: محدودية التخيل (٥) مفردات.

البعد الثالث: صعوبة وصف المشاعر (٥) مفردات.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس الإلكسيثميا لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٤٥)، وأدنى درجة هي (١٥)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للألكسيثميا فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للألكسيثميا.

ويوضح جدول (٧) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٧) أبعاد مقياس الألكسيثميا لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	صعوبة تحديد المشاعر	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣	١٥
٢	محدودية التخيل	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤	٥
٣	صعوبة وصف المشاعر	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥	٥
الدرجة الكلية			١٥

- **تصحيح المقياس:**

تم تحديد طريقة الاستجابة على مقياس الألكسيثميا بالاختيار من بين ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانا، نادرًا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١)على الترتيب، وتكون أكبر درجة هي (٤٥)، كما تكون أقل درجة (١٥)، تتوزع على أبعاده الثلاثة بواقع (٥) مفردات للبعد الأول، و (٥) مفردات للبعد الثاني، و(٥) مفردات للبعد الثالث، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع الألكسيثميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعكس بالعكس.

(٤) مقياس المهارات اللغوية (إعداد: الباحثة).

هدف المقياس:

يهدف إلى التعرف على درجة المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وصف المقياس:

تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية بصفة عامة.

ولإعداد مقياس المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم الآتي:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية.

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التي استُخدِمت لقياس المهارات اللغوية.

جـ- في ضوء ذلك تم إعداد مقياس المهارات اللغوية في صورته الأولية، مكونًا من (٣٠) مفردة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على ثلاثة أبعاد، هي:

البعد الأول: مهارة التحدث، ويتكون من (١٠) بنود.

البعد الثاني: مهارة الكتابة، ويتكون من (١٠) بنود.

البعد الثالث: مهارة القراءة، ويتكون من (١٠) بنود.

وقد تم الاهتمام بالدقة في صياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة.

وترتبط هذه الأبعاد التي تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف البحث حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة، وقبل حساب الخصائص السيكومترية للأدوات تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه فى صورته الأولية على (١٠) من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتي قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناءً على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

طريقة تطبيقة

- شرح المقياس أمام التلميذ وتوضيح طريقة الإجابة على بنوده.
- التأكد من أن جميع من يقوم برعاية التلميذ قد أجابوا عن بنود المقياس بدقة ولم يتركوا أي بند دون إجابة.
- استبعاد الورق غير الكامل وغير دقيق الإجابة أو اختيار أكثر من إجابة.
- تصحيح أوراق القائمين على تطبيق المقياس من المعلمين ورصد درجات التلاميذ.

تصحيح المقياس

- صيغ لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاث بدائل، حيث يقوم المعلمين بالاختيار من بين هذه البدائل (دائمًا – أحيانًا– نادرًا)، من خلال تطبيقه على على التلاميذ.
- الإجابة دائمًا: تعني أن البند ينطبق على التلاميذ بدرجة كبيرة ويعطي (٣) درجة.
- الإجابة أحيانًا: تعني أن البند ينطبق على التلاميذ بدرجة متوسطة ويعطي (٢) درجة.
- الإجابة نادرًا: تعني أن البند لا ينطبق على التلاميذ ويعطي (١) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارات مع الدرجة الكلية للبعد:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل بند والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية

مهارة التحدث		مهارة الكتابة		مهارة القراءة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٢٥	١	**٠.٥٤١	١	**٠.٤٩٢
٢	**٠.٤٧١	٢	**٠.٥٩٨	٢	**٠.٦٣٢
٣	**٠.٤٩٥	٣	**٠.٦٣٢	٣	**٠.٥٨٤
٤	**٠.٦٢٣	٤	**٠.٥٧٨	٤	**٠.٤٧١
٥	**٠.٥٨٤	٥	**٠.٦٣٢	٥	**٠.٥٢٩
٦	**٠.٦٢٨	٦	**٠.٥٨١	٦	**٠.٦٣٠
٧	**٠.٤٨٧	٧	**٠.٣٨٩	٧	**٠.٦٠٥
٨	**٠.٦٣٢	٨	**٠.٤٥١	٨	**٠.٤٥٤
٩	**٠.٥٨٧	٩	**٠.٦٢١	٩	**٠.٥٥٥
١٠	**٠.٦٣٢	١٠	**٠.٥١٧	١٠	**٠.٥٩٧

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أنَّ كل بنود مقياس المهارات اللغوية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس المهارات اللغوية ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) مصفوفة ارتباطات لمقياس المهارات اللغوية

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	مهارة التحدث	-			
٢	مهارة الكتابة	**٠.٦٩٥	-		
٣	مهارة القراءة	**٠.٧٣٢	**٠.٦٢٩	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٦٦٢	**٠.٥٩٨	**٠.٦١٧	-

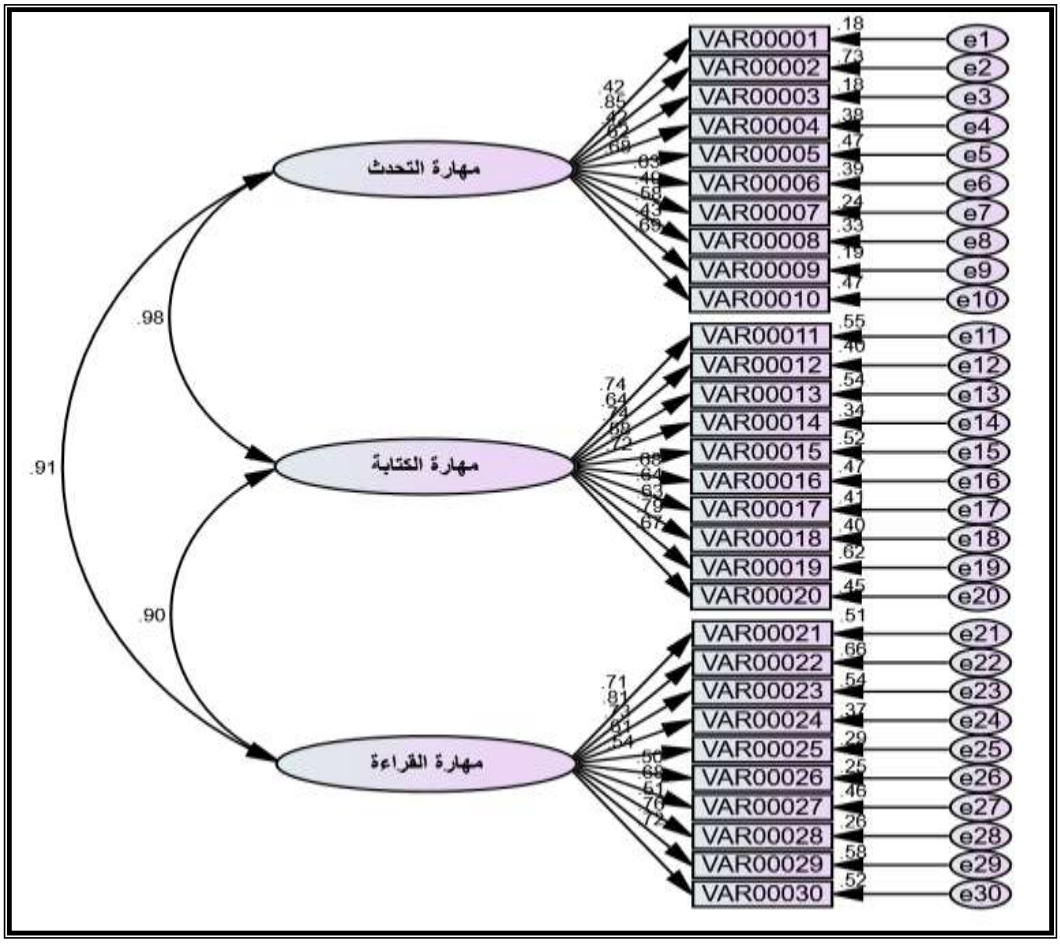
**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٩) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس المهارات اللغوية بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق:

١- صدق التحليل العاملي (التوكيدي):

وهي حساب الصدق العاملي لمقياس المهارات اللغوية عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس المهارات اللغوية تنتظم حول ثلاثة عوامل كامنة كما هو موضح بالشكل (١):



شكل (١) نموذج العوامل الكامنة لمقياس المهارات اللغوية

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لمقياس المهارات اللغوية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي = ٧٢٣.٧٧٥) ودرجة حرية = (٤٠٢) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٠٩٠) وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة ويوضح الجدول (١٠) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المهارات اللغوية:

جدول (١٠) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المهارات اللغوية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
مهارة التحدث	١	٠.٤٢	٠.١٨	**٦.٩٤
	٢	٠.٨٥	٠.٧٣	**٥.٦٢
	٣	٠.٤٢	٠.١٨	**٦.٩٣
	٤	٠.٦٢	٠.٣٨	**٦.٦٩
	٥	٠.٦٨	٠.٤٧	**٦.٥١
	٦	٠.٦٣	٠.٤٠	**٦.٦٧
	٧	٠.٤٩	٠.٢٤	**٦.٨٦
	٨	٠.٥٨	٠.٣٣	**٦.٧٦

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
	٩	٠.٤٣	٠.١٩	**٦.٩٢
	١٠	٠.٦٩	٠.٤٧	**٦.٥٥
مهارة الكتابة	١١	٠.٧٤	٠.٥٥	**٦.٣٥
	١٢	٠.٦٤	٠.٤٠	**٦.٧٠
	١٣	٠.٧٤	٠.٥٤	**٦.٤٥
	١٤	٠.٥٨	٠.٣٤	**٦.٧٩
	١٥	٠.٧٢	٠.٥٢	**٦.٤٤
	١٦	٠.٦٩	٠.٤٧	**٦.٦٤
	١٧	٠.٦٤	٠.٤١	**٦.٦٨
	١٨	٠.٦٣	٠.٤٠	**٦.٧٣
	١٩	٠.٧٩	٠.٦٢	**٦.٢٠
	٢٠	٠.٦٧	٠.٤٥	**٦.٦٣
مهارة القراءة	٢١	٠.٧١	٠.٥١	**٦.٣٩
	٢٢	٠.٨١	٠.٦٦	**٥.٨٩
	٢٣	٠.٧٣	٠.٥٤	**٦.٣٢
	٢٤	٠.٦١	٠.٣٨	**٦.٦٩
	٢٥	٠.٥٤	٠.٢٩	**٦.٧٩
	٢٦	٠.٥٠	٠.٢٥	**٦.٨٤
	٢٧	٠.٦٨	٠.٤٦	**٦.٤٨
	٢٨	٠.٥١	٠.٢٦	**٦.٨٢
	٢٩	٠.٧٦	٠.٥٨	**٦.١٩
	٣٠	٠.٧٢	٠.٥٢	**٦.٣٩

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن نموذج العامل الكامن قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع العبارات المشاهدة لمقياس المهارات اللغوية، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن مقياس المهارات اللغوية عن ثلاثة عوامل كامنة تنتظم حولهما العوامل الفرعية (٣٠ عبارة) المشاهدة لهم.

٢ – صدق المحك:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات على المقياس الحالي (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس المهارات اللغوية (إعداد: أحمد الأحول، ٢٠٢١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٠٥) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) على عينة قوامها (٥٠) تلميذ، مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيا: الثبات:

تم حساب ثبات مقياس المهارات اللغوية بالطرق التالية:

١ – طريقة إعادة التطبيق:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس المهارات اللغوية من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة الخصائص السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وبيان ذلك في الجدول (١١):

جدول (١١) نتائج ثبات المهارات اللغوية بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى
مهارة التحدث	**٠.٧٨٤
مهارة الكتابة	**٠.٨٩٥
مهارة القراءة	**٠.٨٢٤
الدرجة الكلية	**٠.٨٣٢

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من خلال جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس المهارات اللغوية، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس المهارات اللغوية لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢ – طريقة معامل الفا لكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ. ويبين جدول (١٢) قيم ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ:

جدول (١٢) قيم ثبات مقياس المهارات اللغوية باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
مهارة التحدث	٠.٧٧١
مهارة الكتابة	٠.٧٨٢
مهارة القراءة	٠.٨١٤
الدرجة الكلية	٠.٨٢٢

يتضح من خلال جدول (١٢) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات مقياس المهارات اللغوية، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (١٣) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المهارات اللغوية:

جدول (١٣) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المهارات اللغوية

الأبعاد	سبيرمان براون	جيتمان
مهارة التحدث	٠.٨٦٤	٠.٨٢٦
مهارة الكتابة	٠.٨٧١	٠.٨٣٩
مهارة القراءة	٠.٨٦٣	٠.٨١٩
الدرجة الكلية	٠.٨٨٢	٠.٨٤٥

يتضح من جدول (١٣) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للمهارات اللغوية.

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٠) مفردة، وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٩٠)، وأدنى درجة هى (٣٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أشد مستوى للمهارات اللغوية بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للمهارات اللغوية.

ويوضح جدول (١٤) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٤) أبعاد مقياس المهارات اللغوية والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	مهارة التحدث	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨	١٠
٢	مهارة الكتابة	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩	١٠
٣	مهارة القراءة	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠	١٠
	المقياس ككل		٣٠

تعليمات المقياس:

١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع الأشخاص، حتى ينعكس ذلك على صدقهم في الإجابة.

٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عد العشوائية في الإجابة.

٤- يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

(٥) البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل (إعداد: الباحثة):

التعريف بالبرنامج

تعرفة الباحثة إجرائيًا بأنه هو مجموعة من الإجراءات والمواقف التدريبية القائمة على مجوعة من المهارات والفنيات والأساليب والإجراءات المنظمة والمتدرجة من السهل إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، ويتضمن أبعاد الإليكسيثميا التي يندرج تحتها بعض مهام نظرية العقل كمهارات أساسية وفرعية وهي (مهام التعرف على الانفعالات والتمييز الانفعالي، مهام تمييز مظهر الشي أو منظره، مهام الاعتقاد الخاطئ، مهام القصص الغريبة، مهام اختبار العيون)، ويتم البرنامج في صورة جلسات تقوم بها الباحثة، وتحدد كل جلسة بهدف، ومحتوي، وزمن محدد.

١. **ويراعي هذا البرنامج:** الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال تحليل المهام المقدمة إلى مهام بسيطة واستخدام الأساليب والفنيات والوسائل الداعمة لتقديم هذه المهام بشكل يتناسب مع هذه الفروق للوصول إلى الهدف المطلوب من المهام بصوره تتناسب معهم.

٢. **ويتضمن هذا البرنامج:** مجموعة من الأنشطة التي أعدتها الباحثة واعتمدت فيها على بعض مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا كي يتم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أعضاء المجموعة التجريبية من خلالها، وتتمثل في مجموعة من الجلسات التدريبية الفردية والجماعية وفق نظرية العقل وأبعاد الإليكسيثميا حيث تقوم الباحثة بإدارة هذه الجلسات بهدف خفض الإليكسيثميا ومعرفة أثره على تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم.

(١) الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج

الهدف العام للبرنامج التدريبي

هدف البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي إلى خفض الإليكسيثميا من خلال برنامج تدريبي قائم على بعض مهام نظرية العقل، مما يسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم من عمر (٩-١٢)، لسهولة التفاعل والتواصل الجيد بين هؤلاء التلاميذ، وإدراك وتمييز وفهم الانفعالات والمشاعر والأحاسيس المختلفة الخاصة بهم وبالأخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة والتعبير عنها بصورة صحيحة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي

قامت الباحثة بوضع مجموعة من الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي المرجو تحقيقها من البرنامج، ونذكرها كما يلي:

١- أن يشير التلميذ إلى الانفعالات المختلفة من خلال الصور عندما يطلب منه (سعيد، سعيد جدًا، حزين، يبكي، غاضب، غاضبة، خائف، مندهش، فخورة، يتأمل، جائع، يفكر، تفكر، بردان، مريض، مريضة).

٢- أن يسمي التلميذ الانفعالات المختلفة (سعيد، سعيد جدًا، حزين، يبكي، غاضب، غاضبة، خائفة، مندهشة، فخورة، حزين، يتأمل، جائع، يفكر، تفكر، بردان، مريض، مريضة).

٣- أن يستطيع التلميذ تحديد طبيعة مشاعره من خلال المواقف المختلفة (يفكر، سعيد، سعيد جدًا، حزين، خائف، مرض، جائع).

٤- أن يشير التلميذ الى الانفعالات المختلفة من خلال الصور الثابتة للعيون عندما يطلب منه (سعيد، حزين، غاضب).

٥- أن يميز التلميذ بين الانفعالات المختلفة من خلال الصور الثابتة للعيون(سعيد، حزين، غاضب).

٦- أن يدرك التلميذ أن الأشخاص الأخرين لديهم انفعالات مختلفة لنفس الموقف حسب وضعة من خلال المواقف التي يتم عرضها عليه.

٧- أن يستطيع التلميذ طلب المساعدة من الأخرين عندما يواجهه موقف صعب أو مشكله لا يستطيع وصف انفعاله فيها .

٨- أن يعبر التلميذ عن الأحداث والانفعالات التي يراها، ويعرف أسباب ذلك.

٩- أن يدرك التلميذ المشاعر التي بداخله من خلال موقف قد يحدث فيه تغير غير متوقع.

١٠- أن يستنتج التلميذ الفكرة أو المعتقد في إطار معين لموقف قد يحدث فيه تغير غير متوقع.

١١- أن يستطيع التلميذ تبرير ما تم استنتاجه من الموقف الذي حدث فيه تغيير غير متوقع.

١٢- أن يستنتج التلميذ الحالة العقلية الشخصية واكتشاف موقف الخداع والكذب والتهكم والأكاذيب البيضاء والانفعالات من خلال القصص.

١٣- أن يستطيع التلميذ تبرير ما تم استنتاجه من خديعة أو كذب والانفعالات المختلفة.

١٤- أن يدرك التلميذ أسباب الخداع والكذب والتهكم والانفعالات من خلال القصص التي تم عرضها عليه .

١٥- أن يستطيع التلميذ وصف مشاعره وإخبار الآخرين والتعبير عنها من خلال قصة قصيرة أو موقف معين.

(٢) أهمية البرنامج

تتمثل أهمية البرنامج التدريبي القائم على بعض مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا في أنه يساعد في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، كونه يعالج مشكله في غاية الأهمية وتتمثل في تطوير بعض مهام نظرية العقل واستخدامها للخفض من الإليكسيثميا، مما يؤثر بشكل واضح على قدرة ذوي صعوبات التعلم على المهارات اللغوية، وبذالك إذا تم العمل على خفض الإليكسيثميا من خلال هذه الأبعاد قد تساعد بشكل كبير في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم.

(٣) أسس البرنامج التدريبي

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والبرامج والتدريبية والتربوية والعلاجية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم استخلاص أهم الأسس للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي وهي:

١- التزام جلسات البرنامج بمراعاة تقديم التعليمات اللفظية بعبارات واضحة ومختصرة وبسيطة، وذلك لأن وضوح التعليمات يساعد التلاميذ على فهمها جيداً والالتزام بها، كما كانت الباحثة تكررها لعدة مرات ضمانًا لأن يصل جميع التلاميذ المشاركين إلى نفس القدر من استيعاب التعليمات وفهم ما هو المطلوب.

٢- التواصل والتفاعل مع التلاميذ المشاركين في أجواء من المودة والمرح والأمان والاحترام والألفة، والبعد عن السخرية والتوبيخ، والاستهزاء بأى مجهود يقوم به التلميذ مهما كان مجهودًا متواضعًا، وذلك لتجنب التعرض لمشاعر الانسحاب أو ضعف الثقة بالنفس لدى التلاميذ المشاركين في البحث.

٣- مساعدة وتحفيز التلاميذ المشاركين في البحث أثناء التدريب باستخدام التعزيز اللفظي كالثناء والمديح، والتعزيز غير اللفظي مثل التصفيق، والابتسامة، والمصافحة، والتعزيز المادي بتقديم الجوائز الرمزية مثل الملصقات، وبعض الأدوات المدرسية، وكوبونات الشراء من مقصف المدرسة، حيث كان ذلك يشجعهم على المشاركة الفعالة وبذل المزيد من الجهد والانتظام في حضور جلسات البرنامج التدريبي، والالتزام بعمل الواجبات التى تُوكل إليهم.

(٤) الفئة التي يطبق عليها البرنامج

تم تطبيق البرنامج على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من الإليكسيثميا وانخفاض في المهارات اللغوية (المجموعة التجريبية) والتي بلغ قوامها (٨) تلاميذ تنحصر أعمارهم بين (٩ – ١٢) عامًا.

مصادر إعداد البرنامج

تم الاستعانة بعدة مصادر لإعداد هذا البرنامج وهي:

- التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لهؤلاء التلاميذ من خلال إجراء ملاحظة لهم لمدة أسبوعين داخل الفصل وحجرات النشاط، وتم الاستعانة أيضاَ بمعلمي الفصل لمعرفة أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة.
- الإطار النظري للبحث والذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة الخاصة بمتغيرات البحث.
- الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي اطلعت عليها الباحثة والتي تناولت متغيرات البحث.
- كما تم الاستعانة ببعض المؤلفات التي تعرضت لهذا المجال ومتغيرات البحث.

مراحل البرنامج:

يتكون البرنامج من (٣٠) جلسة موزعة علي (٣) مراحل كالتالي: يتضمن البرنامج ثلاث مراحل (مرحلة البدء، مرحلة التدريب، مرحلة الإنهاء):

١- **المرحلة الأولي: مرحلة البدء والتمهيد:** تتضمن هذه المرحلة جلسه (١) مدة الجلسة (٤٥) دقيقه حيث يتم فيها تعريف المجموعة التجريبية بطبيعة البرنامج الذي سوف يتم تدريبهم عليه خلال الفترة الزمنية المحددة للبرنامج، وتكوين ألفه بينهم وبين الباحثة تمهيدا لبدء البرنامج.

٢- **المرحلة الثانية: مرحلة التدريب على البرنامج:** تتضمن هذه المرحلة (٢٧) جلسة تدريبية من (٢-٢٨) مدة كل جلسه (٤٥) دقيقه بمعدل (٤) جلسات أسبوعيًا.

٣- **المرحلة الثالثة مرحلة الإنهاء:** تتضمن هذه المرحلة(٣) جلسات(٢٩-٣٠) بمعدل (٤٥) دقيقه للجلسة، يتم من خلالهم مراجعة علي المهام التي تم التدريب عليها خلال فتره البرنامج.

الأسلوب المستخدم:

تم استخدام الأسلوب الفردي والجماعي لما يتميز به كل أسلوب من مميزات عديدة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل مراعاة الخصائص والحاجات التعليمية الفردية للتلاميذ، وتحديد مواطن الضعف والقوة لكل تلميذ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والتدريب الدقيق

الموجه لتنمية مهارات التآزر النمائى وتدريبهم على العمل الجماعي وتنمية روح الفريق واللعب التعاوني من خلال جلسات البرنامج.

الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة:

١- **المناقشة والحوار:** يعد الحوار والمناقشة أسلوب إرشادي يتم بين الباحثة والتلاميذ؛ فيعطي لهم فرصة للتعبير عن أنفسهم عن طريق الحوار أو القيام بنشاط معين، لذا استخدمت الباحثة لغة سهله واضحه في الحوار والمناقشة بينها وبين التلاميذ، تتناسب مع مستوى ذوى صعوبات التعلم المشاركين فى الدراسة وفى عرض الأهداف الإجراءات المتبعة خلال تنفيذ البرنامج، كما تلجا الباحثة خلال تنفيذ البرنامج إلى المناقشة والحوار لتوضيح طريقة لعب محدده ودور كل تلميذ فيها.

٢- **التعزيز:** استخدمت الباحثة خلال تطبيق البرنامج مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم المعززات المتنوعة كالمعززات الغذائية، المعززات الاجتماعية، المعززات المادية؛ حيث يتم تقديم المعززات بناء على قوائم خاصة بكل تلميذ من خلال أخذ البيانات من التلميذ نفسه، واستخدمت الباحثة التعزيز الإيجابي، المتقطع، للنسب المتغيرة، وتقدم الباحثة التعزيز لما له من أهمية قوية في استمرارية الدافعية للتلاميذ ذوي صعوبات لتعلم لاستكمال البرنامج، حيث إن التعزيز هو أي شيء يقدم للطفل ويؤدي إلي زيادة احتمالية ظهور الاستجابة المرغوبة، وهو يتم عند القيام بالمهارة الإيجابية المطلوبة.

٣- **النمذجة:** هي التعلم بالملاحظة حيث يتم التعلم من خلالها ثم تقليد السلوك المراد تعلمه، وهو أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك، بهدف المساعدة علي المحاكاة، ولذا قدمت الباحثة بعض النماذج سواء كانت نماذج حية من خلال الباحثة و لعب الدور، أو من خلال نمذجة الفيديو عن طريق تقديم فيديوهات لمواقف أخري وعرضها على الشاشة، لكي تساعد التلاميذ على اكتساب المهارة بصوره سهلة وغير معقده.

٤- **التسلسل:** استخدمت الباحثة التسلسل لأن سلوكيات الإنسان نادرًا ما تتكون من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية مكونة من مجموعة من الاستجابات المرتبطة بعضها مع بعض من خلال مثيرات محدده وتنتهي بالتعزيز.

٥- **التغذية الراجعة:** استخدمت الباحثة التغذية الراجعة لأنها تؤدي إلي تحسين عملية التعلم، وذلك من خلال تصحيح أخطاء التلاميذ عند الاستجابة وتحقيقه للأهداف المطلوبة، فيمكن تقديم التغذية الراجعة بأكثر من طريقة ولكن الطريقة الأكثر استخداما هو إخبار التلميذ أن الاستجابة صحيحه أو خاطئة، حتي يتم تحسين عملية التعلم.

٦- **الواجب المنزلي:** تتمثل في تكليف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ببعض الواجبات المنزلية بهدف تعميم ما تم التدريب عليه في الجلسات ونقل أثرها إلى المنزل وإشراك الوالدين في التدريب الخاص بالبرنامج.

٧- **التعليم المباشر:** قامت الباحثة باستخدام التعليم المباشر حيث إنه يتيح فرصة اللقاء بينها وبين التلاميذ وسهوله التواصل بينهم فهي من أكثر الأساليب فعالية للبرنامج محور الدراسة الحالية من وجه نظرها، حيث إنه يسهل فيه استخدام الوسائل التعليمية مثل المجسمات والصور والقصص والألعاب.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان – ويتني Mann–Whitney (U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ Spss, 26.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإليكسيثميا لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (١٥) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٥) اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإليكسيثميا (ن١ = ن٢ = ٨)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر	التجريبية	٥.٨٨	٠.٦٤	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٤٥١	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٧٥	٠.٧١	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
محدودية التخيل	التجريبية	٦.٠٠	٠.٧٦	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٤١٤	٠.٠١
	الضابطة	١٣.٨٨	١.٢٥	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
صعوبة وصف المشاعر	التجريبية	٥.٦٣	٠.٧٤	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٤٥١	٠.٠١
	الضابطة	١٣.٦٣	٠.٩٢	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٧.٥٠	١.٤١	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٣٩٣	٠.٠١
	الضابطة	٤٠.٢٥	٢.٠٥	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس لأبعاد مقياس

الإليكسيثميا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية الإليكسيثميا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدي في الإليكسيثميا لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول (١٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٦) اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في الإليكسيثميا (ن = ٨)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر	القبلي	١٢.٧٥	١.٠٤	- + =	٨ صفر صفر	٤.٥٠ ٠.٠٠	٣٦.٠٠ ٠.٠٠	٢.٥٦٥	٠.٠١
	البعدي	٥.٨٨	٠.٦٤						
محدودية التخيل	القبلي	١٣.٦٣	٠.٩٢	- + =	٨ صفر صفر	٤.٥٠ ٠.٠٠	٣٦.٠٠ ٠.٠٠	٢.٥٤٦	٠.٠١
	البعدي	٦.٠٠	٠.٧٦						
صعوبة وصف المشاعر	القبلي	١٣.٦٣	٠.٩٢	- + =	٨ صفر صفر	٤.٥٠ ٠.٠٠	٣٦.٠٠ ٠.٠٠	٢.٥٤٦	٠.٠١
	البعدي	٥.٦٣	٠.٧٤						
الدرجة الكلية	القبلي	٤٠.٠٠	١.٦٠	- + =	٨ صفر صفر	٤.٥٠ ٠.٠٠	٣٦.٠٠ ٠.٠٠	٢.٥٤٦	٠.٠١
	البعدي	١٧.٥٠	١.٤١						

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات مقياس الإليكسيثميا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الإليكسيثميا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه " **لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى في الإليكسيثميا لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" والجدول (١٧) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٧) اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في الإليكسيثميا (ن = ٨)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر	البعدي	٥.٨٨	٠.٦٤	-	٣	٢.٥٠	٧.٥٠	١.٠٠	غير دالة
	التتبعي	٥.٦٣	٠.٥٢	+	١	٢.٥٠	٢.٥٠		
				=	٤				
محدودية التخيل	البعدي	٦.٠٠	٠.٧٦	-	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٣٧٨	غير دالة
	التتبعي	٥.٨٨	٠.٨٣	+	٢	٢.٠٠	٤.٠٠		
				=	٤				
صعوبة وصف المشاعر	البعدي	٥.٦٣	٠.٧٤	-	٣	٢.٦٧	٨.٠٠	١.١٣٤	غير دالة
	التتبعي	٥.٢٥	٠.٤٦	+	١	٢.٠٠	٢.٠٠		
				=	٤				
الدرجة الكلية	البعدي	١٧.٥٠	١.٤١	-	٤	٤.٠٠	١٦.٠٠	١.١٦٣	غير دالة
	التتبعي	١٦.٧٥	١.١٦	+	٢	٢.٥٠	٥.٠٠		
				=	٢				

يتضح من الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإليكسيثميا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإليكسيثميا ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (١٨) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٨) اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية (ن١ = ن٢ = ٨)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
مهارة التحدث	التجريبية	٢٦.٢٥	٢.٠٥	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٣.٤٠١	٠.٠١
	الضابطة	١١.٣٨	٠.٩٢	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
مهارة الكتابة	التجريبية	٢٥.٠٠	٠.٧٦	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٣.٤٢٧	٠.٠١
	الضابطة	١١.٣٨	٠.٧٤	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
مهارة القراءة	التجريبية	٢٦.٦٣	١.٦٩	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٣.٣٩٦	٠.٠١
	الضابطة	١١.٠٠	٠.٧٦	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٧٧.٨٨	٣.٤٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٣.٥١١	٠.٠١

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
	الضابطة	٣٣.٧٥	٠.٧١	٤.٥٠	٣٦.٠٠		

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس لأبعاد مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدي في المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول (١٩) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٩) اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (ن = ٨)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مهارة التحدث	القبلي	١١.٣٨	١.٠٦	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢٧	٠.٠١
	البعدي	٢٦.٢٥	٢.٠٥	+	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
				=	صفر				
مهارة الكتابة	القبلي	١١.١٣	٠.٩٩	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣٩	٠.٠١
	البعدي	٢٥.٠٠	٠.٧٦	+	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
				=	صفر				
مهارة القراءة	القبلي	١١.٠٠	٠.٩٣	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣٣	٠.٠١
	البعدي	٢٦.٦٣	١.٦٩	+	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
				=	صفر				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٣.٥٠	١.٥١	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢٧	٠.٠١
	البعدي	٧٧.٨٨	٣.٤٨	+	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
				=	صفر				

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض على أنه " **لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى في المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" والجدول (٢٠) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٠) اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (ن = ٨)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مهارة التحدث	البعدي	٢٦.٢٥	٢.٠٥	- + =	٢ ٣ ٣	٣.٢٥ ٢.٨٣	٦.٥٠ ٨.٥٠	٠.٢٧١	غير دالة
	التتبعي	٢٦.٥٠	٢.٠٠						
مهارة الكتابة	البعدي	٢٥.٠٠	٠.٧٦	- + =	صفر ١ ٧	٠.٠٠ ١.٠٠	٠.٠٠ ١.٠٠	١.٠٠	غير دالة
	التتبعي	٢٥.١٣	٠.٨٣						
مهارة القراءة	البعدي	٢٦.٦٣	١.٦٩	- + =	٣ ٥ صفر	٤.٨٣ ٤.٣٠	١٤.٥٠ ٢١.٥٠	٠.٤٩٩	غير دالة
	التتبعي	٢٧.٠٠	١.٦٩						
الدرجة الكلية	البعدي	٧٧.٨٨	٣.٤٨	- + =	٣ ٥ صفر	٤.٦٧ ٤.٤٠	١٤.٠٠ ٢٢.٠٠	٠.٥٦٣	غير دالة
	التتبعي	٧٨.٦٣	٣.٤٦						

يتضح من الجدول (٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض السادس.

مناقشة نتائج البحث

أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج القائم على نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا وتحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وقد اتضح هذا من خلال نتائج الفرض الأول والثاني والتى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عن مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياسي الإليكسيثميا والمهارات اللغوية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الإليكسيثميا والمهارات اللغوية لتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من خلال نتائج الفرض الثالث والسادس في القياسين البعدي والتتبعي، وذلك يشير إلى

الأثر الإيجابي للبرنامج وما يتضمنه من مهارات وأنشطة وفنيات كان من شأنها أن أدت إلى حدوث انخفاض في الإليكسيثميا، وتحسن المهارات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة ونتائج الدراسة الحالية تظهر أهمية الحاجة للبرنامج التدريبي والذي اعتمد على استخدام بعض مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا وما تشمله من أدوات ووسائل وفنيات تساعد التلميذ على تحسين المهارات اللغوية من خلالها بصوره صحيحه عن الانفعالات المختلفة التى تدور بداخله إدراكها وفهما مما يجعل لديه القدرة علي التفاعل مع الأخرين.

وبناء على ما سبق وجدت الباحثة أن نتائج البحث الحالي تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت على تنمية المهارات اللغوية من خلال نظرية العقل وخفض الإليكسيثميا كدراسة مايسة الشحات (٢٠٢٢)؛ مايسة فوزي (٢٠٢١)؛ ياسمين محمد (٢٠٢١)؛ Ebert (2020); حيث استخدمت هذه الدراسات بعض البرامج التدريبية المختلفة وبعض الفنيات التي تساعد في خفض الإليكسيثميا من خلال بعض مهام نظرية العقل أو استخدام بعض مهام نظرية العقل في تحسين المهارات اللغوية.

وترجع الباحثة هذا التحسن أيضًا لدى المجموعة التجريبية نتيجة استمرار فعالية البرنامج إلى ما بعد انتهاء فترة التدريب لأن البرنامج التدريبي القائم على مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا المستخدم في البحث الحالي، بني على اشتراك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أعضاء المجموعة التجريبية في أنشطه فنية وتعليمية، حيث يتفاعلون مع بعضهم البعض وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي القائم على بعض مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا لدى مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما يرجع ذلك التحسن إلى أن البرنامج راعي الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ حيث إنه تم الاستعانة بنقاط القوه لديهم لتساعد في تنمية نقاط الضعف والتغلب عليها.

وتعود أيضًا فعالية البرنامج إلى أن الباحثة اعتمدت في برنامجها على أساليب وفنيات تساعد في خفض الاليكسيثميا وفي تنمية اللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتمثل هذه الفنيات والأساليب المستخدمة لارتفاع مستوى اللغة التعبيرية في (المناقشة والحوار، التعزيز، النمذجه، التسلسل، التغذية الراجعة، التعليم المباشر).

فالمناقشة والحوار أسلوبًا يتم بين الباحثة والتلاميذ؛ فيعطي لهم فرصة للتعبير عن أنفسهم عن طريق الحوار أو القيام بنشاط معين، لذا استخدمت الباحثة هذا الأسلوب بطريقة سهله بينها وبين التلاميذ كي تعطي لهم فرصة لتعبير عن انفعالاتهم، كما أن المناقشة والحوار كان يعطي

للباحثة فرصة كبيرة لتوضيح طريقة عرض المهام ودور كل تلميذ فيها ومساعدته على تنفيذ المهام حتي يصل إلى النتيجة الصحيحة.

أما التعزيز قد استخدمته الباحثة خلال تطبيقها للبرنامج مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقدمت المعززات المتنوعة كالمعززات الغذائية، المعززات الاجتماعية، المعززات المادية؛ التي تم تقديمها بناء على قائمة المعززات الخاصة بكل تلميذ، وتقدم الباحثة التعزيز لما له من أهمية قوية في استمرارية الدافعية للتلاميذ المشاركين في البرنامج لاستكمال البرنامج، فالتعزيز هو أي شيء يقدم للطفل ويؤدي إلى زيادة احتمالية ظهورالاستجابة المرغوبة.

واستخدمت الباحثة التسلسل في عرض المهارات والقصص لأن سلوكيات الإنسان نادرًا ما تتكون من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية مكونة من مجموعة من الاستجابات المرتبطة بعضها مع بعض وتم تقديم ذلك من خلال مثيرات محددة وفق خطوات وتنتهي بالتعزيز.

وساعدت أيضا التغذية الراجعة التي استخدمتها الباحثة في فعالية البرنامج حيث إنها تؤدي إلى تحسين عملية التعلم، وذلك من خلال تصحيح أخطاء التلاميذ عند الاستجابة وتحقيقه للأهداف المطلوبة، فيمكن تقديم التغذية الراجعة بأكثر من طريقة ولكن الطريقة الأكثر استخداما هو إخبار التلميذ أن الاستجابة صحيحة أو خاطئة، حتي يتم تحسين عملية التعلم.

واعتمدت الباحثة على التعليم المباشر للتلاميذ خلال فترة التدريب على البرنامج حيث إنه يتيح فرصة اللقاء بينها وبين التلاميذ وسهوله التواصل و التفاعل مع الآخرين، فهي من أكثر الأساليب فعالية للبرنامج محور الدراسة الحالية من وجه نظرها، حيث إنه يسهل فيه استخدام الوسائل التعليمية مثل المجسمات والصور والقصص والألعاب.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة لفعالية وللوسائل التي تم استخدامها في البرنامج والتي ساعدت في تنمية المهارات اللغوية؛ فتم استخدام الصور الحقيقية للأشخاص حيث إنها تشبه المواقف وتعبيرات الوجه الواقعية، والتي تعبر عن الانفعالات التي قد يتعرض لها التلميذ في حياته ويومه بشكل متكرر، وكان الهدف منها أن يستطيع التلميذ التعرف والتميز وتسمية الانفعالات التي تساعده على التعبير عنما بداخله وفهم الأخرين في المواقف المختلفة التي يتطلب منه فهمها والتعبير عنها.

واستعانة الباحثة بألعاب قص ولصق ونفذت مع التلاميذ (لعبة الانفعالات) وتكوين أي شكل يعبر عن الانفعال الذي تم اختياره، فساعدت هذه الألعاب والأنشطة اليدوية التعليمية على زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وهى تعتبر وسيله فعاله تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التواصل الجديد مع أقرانهم، فأعطت الباحثة نموذجًا لكل تلميذ به صورة بدون ملامح للوجه

يطلب منه تجميع الوجه وشرح الانفعال الذى تم تجميعه، فساعد هذا النشاط على زيادة عملية الانتباه والإدراك والتميز بين الانفعالات ومن ثم التعبير عن هذه لانفعالات عندما يتعرض لها أو يطلب منه التعبير عنها.

ويرجع هذا التحسن أيضا للبرنامج حيث راعت الباحثة فيه التسلسل المنطقي للمهارات وتحليلها إلي مهارات فرعية والربط بين المتغيرات بصورة منطقية في وضع الأهداف العامة و الفرعية كي تساعد مهام نظرية العقل لخفض الإليكسيثميا ومن ثم تأثيرها في تنمية اللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتم الربط بين الإليكسيثميا من خلال التركيز على أبعادها، (صعوبة تحديد الانفعالات، صعوبة وصف الانفعالات، مشكلة التفكير الموجه خارجيًا، المشكلات البينشخصية) وخفضها من خلال مهام نظرية العقل (مهام التعرف علي المشاعر والتمييز الانفعالي، مهام اختبار العيون، مهام تميز مظهر الشيء ومنظره، مهام الاعتقاد الخاطئ، مهام القصص الغريبة)، ومن خلال هذا الربط تم خفض الإليكسيثميا ثم التأثير على تنمية اللغة التعبيرية (بمراعاة مكوناتها في وضع البرنامج).

ملخص النتائج: أسفرت نتائج البحث الحالي عن:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإليكسيثميا في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الإليكسيثميا في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الإليكسيثميا في القياسين البعدي والتتبعي.

٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي.

توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي تقدم الباحثة بعض التوصيات التي من شأنها أن تسهم في زيادة خفض الإليكسيثميا وتحسين بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

١) توفير الإمكانات المادية للمدارس من أجل تقديم أنشطة تعمل على خفض الإليكسيثميا وتحسن المهارات اللغوية لتلك الفئة بكل ما تحتاجه من وسائل وأدوات حديثة.

٢) العمل على وجود معلم تربية خاصة لعمل التقييمات للتلاميذ ولإعداد برامج لخفض الإليكسيثميا والعمل على تنفيذها بشكل صحيح.

٣) توعية الآباء والأمهات بكيفية تحسين المهارات اللغوية لأبنائهم من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤) استخدام وسائل غير تقليدية وأنشطة متنوعة في تحسين المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥) أن يراعى البرنامج القائم على مهام نظرية العقل المقدم خصائص وحاجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة العمرية من (٩-١٢) عام.

٦) استخدام برامج الإثراء والدعم النفسي والاجتماعي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

بحوث مقترحة: أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج البحث الحالي، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي تعرض الباحثة بعض البحوث التي يُري إمكانية إجرائها في المستقبل:

١) فعالية التدريب على مهام نظرية العقل في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في خفض الإليكسيثميا وأثره في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد الشركس (٢٠١٤). تنمية الذكاء الوجداني لخفض الإليكسيثميا لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءه. *مجلة السلوك البيئي*، ٢ (١)، ٢٤٠-٣١٠.

أحمد سعيد الأحول (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز TRIZ الحلول الابتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس*،١٣ (١)،١- ٢٦.

أحمد سمير، فؤاد محمد، محمد رزق (٢٠١٥). فاعلية برنامج كورت لتخفيف الأليكسيثميا لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة البحث العلمي في التربية، (٦)*، ١-٣٢.

أحمد صبري غنيم (٢٠١٦). برنامج تربوي قائم علي استخدام الكمبيوتر في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها - كلية التربية*، ١٠٦ (٢٧)، ١-٤١.

أحمد لطمن (٢٠٢٢). أهمية الألعاب اللغوية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الأولي ابتدائي. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب جامعة محمد الصديق بن يحيي- معهد الآداب واللغات*، ١١ (١)، ٥٧- ٧٤.

أسامة البطانية (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عَمان: دار الثقافة والتوزيع.

أسامة محمد البطاينة، ومالك أحمد الرشدان، وعبيد عبدالكريم السبايلة، وعبدالمجيد محمد الخطاطبة (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان: دار المسيرة.

أكرم صالح خوالده (٢٠١٦). *اللغة والتفكير الاستدلالي*. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

أمنية مصطفي (٢٠١٤). تنمية مهارات الذكاء الإنفعالي لخفض حدة الألكسيثميا لدى مجموعة من أطفال المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية-جامعة الأزهر*،٤ (١٥٧)، ٢٥٩-٣٤١.

إيمان العربي (٢٠١٩). الإلكسيثميا و علاقتها بكل من الإغتراب النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين والمراهقات. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

أيوب جرجيس العطية (٢٠١٢). *اللغة العربية تثقيفًا ومهارات*. بيروت: دار الكتب العلمية.

تركي عطية المحمدي (٢٠١٣). فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارة التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أم القري، ١-١٢٧.

تهاني علي راضي (٢٠٢٢). المهارات اللغوية وطرق تنميتها. *رسالة ماجستير*، جامعة العربي بن مهيدي، كلية الآداب واللغات، ١-٦٦.

تيسير مفلح كوافحة (٢٠١٥). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. (ط٤)*، عَمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جانت ليرنر، وبيفرلي جونز (٢٠١٤). *صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. (ترجمة سهى محمد هاشم الحسن). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حمدي محمد، زهرة العلا (٢٠١٦). وصمة الذات كمنبئ بالإليكسيثميا النفسية لدي ضعاف السمع. *دراسات عربية في علم النفس*، ١٥ (٤)، ٦٨٧-٧١٧.

حمزة الجبالي (٢٠١٦). *العناية بالأطفال المعاقين تعليميًا* . عَمان: دار الأسرة للإعلام.

دعاء خطاب (٢٠١٩). الألكسيثيميا وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة و التربية (جامعة الإسكندرية)*، ٣٨ (١)، ٤٧٧-٥٣٩.

رانيا بدران (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم علي نظرية العقل في تنمية القدرة علي التمييز الإنفعالي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة، (٢٩)*، ٣-٥٠.

رحاب فايز (٢٠٢١) بناء مقياس تشخيص للاليكسيثميا وعلاقتة بصعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، ٣٧* (٢)، ٥٠٠-٥٢٩.

رشدي أحمد طعيمة، و محمد سيد مناع (٢٠١١). *تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب (ط٢)*، القاهرة: دار الفكر العربي.

زكريا أبو الضبعات (٢٠٠٧). *طرائق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الفكر .

زيدان أحمد السرطاوي، وعبدالعزيز مصطفي السرطاوي، أيمن إبراهيم خشان، وائل موسى أبوجودة (٢٠٠١). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: دار الزهراء .

زينب طلعت حسن (٢٠٢٠). *القراءة التحليلة من البداية لإحتراف باستعمال الانواع لتحقيق الاهداف*. عَمان: الدار الثقافه للنشر .

زينب محمد (٢٠٢١). المخططات المعرفية اللاتكيفية كمتغير وسيط بين الاليكسثيميا ووصمة الذات لدي عينة من طلاب الجامعة المتأخرين دراسيا. *مجلة الطفولة و التربية*، ٢ (٤٧)، ١٢١-٢١٢.

سارة حسن (٢٠٢١). فعالية برنامج تنموي للتخفيف من حدة الإليكسيثميا وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال طيف التوحد. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

سعيد عبدالله رفاعي (٢٠١٢). *تنمية مهارات اللغة العربية*. الرياض: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

سلطان المياح (٢٠١٠). *صعوبات التعلم التعريف، التدريس، الأساليب*. الرياض: دار الزهراء.

سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠١٠). *مرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

سمر مجدي (٢٠١٦) دراسة كلينيكية لمرتفعي اللالكسيثميا في مرحلة المراهقة (دراسة حاله). *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية و النفسية*، ٦ (٣)، ٣٤٧.

شاهنده عادل (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في خفض الألكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية _ جامعة بورسعيد*،(٢١)، ٧٩٣-٧٦٥.

شقيق النوباني (٢٠١٩). *أساسيات الكتابة في العربية مهارات لغوية*. الأردن: ناشرون وموزعون.

شيماء رضا (٢٠١٩). الإلكسيثيميا عند الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة المنصورة*، ٦ (١)، ١١٣-١٣٧.

شيماء رضا (٢٠٢٠). الاليكسيثيميا وعلاقتها بصعوبات التعلم لدي عينة من الأطفال ذوى اضطراب فرط الحركة و العاديين "دراسة مقارنة". *رسالة ماجستير*، كلية الاداب، جامعة المنصورة.

طلال عبدالله المراشدة (٢٠١٦). *بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية*. عَمان: دارالجنان للنشر والتوزيع.

طلعت أحمد حسن (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادى فى تنمية القدرة على التمييز الانفعالى لدى المعاقين بصرياً فى ضوء نظرية العقل. *مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس*، ٥ (٢)،٧٢-١٠٧.

عادل محمد العدل (٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبدالرحمن إبراهيم (٢٠١٩). الإليكسيثميا وعلاقتها بالعدوانية والوحدة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودي. *مجلة التربية الخاصة والتاهيل*، ٩ (٢٠)، ١٢٨-١٦٩.

عبدالعزيز الشخص، سلوي رشدي (٢٠١٢). مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال التوحديين. *مجلة التربية- جامعة عين شمس*، ١ (٣٦)، ٧٧٩-٨٢٩.

عبدالفتاح عبدالمجيد الشريف (٢٠١٢). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

عبدالله بن سليمان بن الفهد (٢٠١٤) فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارة التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة أم القري*، ١-٢٠٠.

عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠٧). *اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ. كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عزيزة عنو (٢٠٢٠). الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالجزائر. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*،٨ (١)٧ – ٤٩.

علي سعد، وحيد حافظ ،ماهر شعبان (٢٠٠٩). *تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للتلاميذ والكبار (٥.٤-٦٨ سنة)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عواطف محمد البلوشي (٢٠١٤). *برنامج الكورت للطلبة صعوبات التعلم في الرياضيات*. عَمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

فريحة مفتاح الجنزوري (٢٠١٩). مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة الزيتونة، جامعة الزيتونة (٣٢)*، ١٠٧- ١٣٦.

فكري لطيف متولي (٢٠١٥). *مشكلات التعلم النمائية الأكاديمية*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

فهد خليل زايد (٢٠٠٣). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. عَمان: دار اليازوري العلمية.

ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١١). *مهارات الاستماع النشط*. عمان: دار المسيرة.

مايسة الشحات (٢٠٢٢) فعالية برنامج قائم علي نظرية مهارات العقل لخفض الإلكسيثميا وأثره في تحسين السلوك التكيفي لذوي إضطراب التوحد. *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية، جامعة النصورة.

مايسة فوزي (٢٠٢٢). برنامج تدريبي لتحسين اللغة الإستقبالية و التعبيرية و أثره علي الإليكسثيميا لدي أطفال إضطراب طيف التوحد. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد صالح، فؤاد الجوالدة (٢٠١٠). *سلسلة نظرية العقل و مهارات الحياة في ضوء نظرية العقل*. عمان: دار الثقافة.

محمد مجدي عبدالعال (٢٠٢١). أسس تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء المدخل التواصلي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس –كلية التربية، (٢٥٠)*،١٣٠- ١٤٩.

محمد ناصر، منال الخولي (٢٠١٦). أثر إستخدام نمذجه الفديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة علي نظرية العقل في المهارات اللغوية و الاستقباليه لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطه. *مجلة العلوم التربويه –كلية التربية بقنا*، ٢٩ (٢٩)، ١٦-٤٤.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

ممدوح كامل، أسامة محمود، علا محمود (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس مهام نظرية العقل لدي المراهقين الصم. *مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بقنا*، ٤٩ (٤٩)، ١٠٢-١٢٦.

منال مهدي، مريم محمد (٢٠١٥). *برنامج قراءة العقل لتدريس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين ذوي التأخر المعرفي. الجزء الأول مقدمة الدليل العملي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ميسرة شاكر (٢٠١٧). أثر برنامج قائم علي مهام نظرية العقل في خفض الخلل النوعي للمدخلات الحسية لدي الأطفال ذوي متلازمة اسبيرجر، *رسالة ماجستير*، كلية التربية جامعة أسيوط.

نازك أحمد التهامي، إبراهيم جابر المصري، إسماعيل محمود علي، ياسمين إسلام علي (٢٠١٨). *المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها*. القاهرة دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

ناصر جمعة، أحمد ثابت (٢٠١٣). الإليكسيثميا وإضطراب العناد المتحدي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبوئية). *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤١ (٤)، ١٥١-٢٠٠.

نبيل عبدالهادي، عبدالعزيز أبوحشيش، وخالدعبدالكريم بسندي (٢٠٠٣). *مهارات في اللغة والتفكير*. عمان: دار المسيرة.

نجلاء حمدي همام (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات لآداب والعلوم والتربية*، ١٩ (١٥)، ٥٧٥- ٥٩٥.

هدى عبدالواحد سلام (٢٠١٥). *صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

هيام صابر (٢٠١٣). الكسيثميا والرضا عن الحياة لدي عينه من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ٢٤ (٩٦)، ٨٠-١١٢.

هيام فتحي (٢٠١٨). مهام نظرية العقل لدي أطفال متلازمة داون. *مجلة الجوف للعلوم التربوية*، ٤ (٢)، ٢١-٥٥.

ياسر عايد، سامر عبدالحميد (٢٠٢٠). مشكلات اللغة الإستقبالية والتعبيرية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية كما يدركها معلمو الصفوف الأولية في منطقة المدينه المنورة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٢٥ (٢)،١٠١-١٣٢.

ياسمين محمد (٢٠٢١). التدريب علي مهام نظرية العقل وأثره في تنمية التواصل اللفظي لدي أطفال الروضه. *مجلة العلوم التربوية كلية التربية بالغردقة*، ٤ (٣)، ١٧٤-٢١٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abbasi, M., Bagyan, M. J., & Dehghan, H. (2014). Cognitive failure and alexithymia and predicting high–Risk behaviors of students with learning disabilities. International journal of high risk behaviors & addiction, 3(2), 16948.

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

Bachiri, H. (2017). The need for extensive reading in the production of English academic writing by non-English speakers. G rin Verlag.

Baron- Cohen, Wheelwright, Hill, Raste,& Plumb, I. (2001).The Reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger or high-functioning A utism. Journal of Child Psycology and Psychiatry, 42 (2), 241-251.

Brewer, R., Cook, R., & Bird, G. (2016). Alexithymia: a general deficit of interoception. Royal Society open science

Brooks, G. (2013). the prerequisites for successful teaching and learning of literacy. European Journal of Education,48(4),557-569.

Burman, T. N., & Evans, D. (2003). ImprovingReading Skills through Multiple Intelligences and IncreasedParental Involvement.

Davodi-Boroujerd, G., Abasi, I., Arani, A. M., & Aslzaker, M. (2022). The Relation between Maternal Personality and Internalizing/Externalizing Behaviors: Mediating Role of Maternal Alexithymia, Children's Alexithymia and Emotional Regulation. Iranian Journal of Psychiatry, 17(1), 61-71.

De Berardis, D., Fornaro, M., & Orsolini, L. (2020). "No Words for Feelings, Yet!" Exploring Alexithymia, Disorder of Affect Regulation, and the "Mind-Body" Connection. Frontiers in Psychiatry, 988.

Demirel, M. (2010). Primary School Curriculum for Educable Mentally Retarded Children: A Turkish Case. Online Submission, 7(3), 79-91.

Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. Child development, 84(3), 989-1003.

Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. Journal of Experimental Child Psychology, 191, 104739.

Gürsoy, S. C., Ergün, S., Midi, İ., & Topçuoğlu, V. (2021). Theory of mind and its relationship with alexithymia and quality of life in patients with psychogenic nonepileptic seizures: Comparisons with generalised epilepsy and healthy controls. Seizure, 91, 251-257.

Hassan, A. (2015). Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities. Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 2(10), 66-74.

Holosko, M. (2015). The Empirical Base for the Implementation of Social Skills Training with Maltreated Children In J. S. Wodarski, M. J. Holosko& M. D. Feit (Eds.). Evidence-Informed Assessment and Practice in Child Welfare(pp.261-278). Switzerland: Springer International Publishing.

Hostutler, C., Gormley, M., Laracy, S.,& Winterhalter, M.(2018). Learning Disabilities. In S. Forman& J. Shahidullah(eds.). Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare An Interdisciplinary Collaborative Approach(PP.199- 211). Switzerland: Springer Nature AG.

Karukivi, M., Joukamaa, M., Hautala, L., Kaleva, O., Haapasalo-Pesu, K. M., Liuksila, P. R., & Saarijärvi, S. (2012). Deficit in speech development at the age of 5 years predicts alexithymia in late-adolescent males. Comprehensive Psychiatry, 53(1), 54-62.

Lane, R. D., Hsu, C. H., Locke, D. E., Ritenbaugh, C., & Stonnington, C. M. (2015). Role of theory of mind in emotional awareness and alexithymia: Implications for conceptualization and measurement. Consciousness and cognition, 33, 398-405.

Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. International Journal of Research in English Education, 2 (1), 34 – 41.

Lunn, J., Lewis, C., & Sherlock, C. (2015). Impaired performance on advanced Theory of Mind tasks in children with epilepsy is related to poor communication and increased attention problems. Epilepsy & Behavior, 43, 109-116.

Martin, A., Cumming, T., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2017). Social and emotional competence and at-risk children's well-being: the roles of personal and interpersonal agency for children with ADHD, emotional and behavioral disorder, learning disability, and developmental disability. In Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific (pp. 123-145). Singapore: Springer.

Messina, A., Beadle, J. N., & Paradiso, S. (2014). Towards a classification of alexithymia: primary, secondary and organic. Journal of psychopathology, 20, 38-49.

Moriguchi, Y., Ohnishi, T., Lane, R. D., Maeda, M., Mori, T., Nemoto, K., ... & Komaki, G. (2006). Impaired self-awareness and theory of mind: an fMRI study of mentalizing in alexithymia. Neuroimage, 32(3), 1472-1482.

Nilsson, K. K., & de Lopez, K. J. (2016). Theory of mind in children with specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. Child development, 87(1), 143-153.

Osterhaus, C., Koerber, S., & Sodian, B. (2016). Scaling of advanced theory-of-mind tasks. Child development, 87(6), 1971-1991.

Peake, C., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Bisschop, E., & Villarroel, R. (2015). Syntactic awareness and arithmetic word problem solving in children with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 48(6), 593-601.

Pisani, S., Murphy, J., Conway, J., Millgate, E., Catmur, C., & Bird, G. (2021). The relationship between alexithymia and theory of mind: A systematic review. Neuroscience and biobehavioral reviews, 131, 497–524.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. Behavioral and brain sciences, 1(4), 515-526.

Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National

Assessment of Educational Progress (NAEP). American Psychologist, 74(4), 40-55.

San Jose, A. (2012). Linguistic experiences of adult dyslexic learners. UIC Research Journal, 18(1), 1-1.

Schmidt, M., Prah, A., & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. Educational Studies, 40(4), 407-422.

Siu, C. T. S., & CHEUNG, H. (2022). A longitudinal reciprocal relation between theory of mind and language. Cognitive Development, 62, 101176.

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood?. Plos One, 15(8), e0237524

Soleymani, E., Habibi, M., & Monajemi, M. B. (2015). Assessing efficacy of emotional regulation techniques on alexithymia among students who suffer from dyscalculia. The International Journal of Indian Psychology, 3(1), 22-35.

Suslow, T., Kugel, H., Rufer, M., Redlich, R., Dohm, K., Grotegerd, D., ... & Dannlowski, U. (2016). Alexithymia is associated with attenuated automatic brain response to facial emotion in clinical depression. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 65, 194-200.

Timoney, L. R., & Holder, M. D. (2013). Emotional processing deficits and happiness: Assessing the measurement, correlates, and well-being of people with alexithymia. Springer Science & Business Media

Way, I., Yelsma, P., Van Meter, A. M., & Black-Pond, C. (2007). Understanding alexithymia and language skills in children. Implications for assessment and intervention, 38(2), 128–139.

Wei, M. (2021). Non-verbal expressivity in alexithymia: A study on emoji use in text messaging across varying levels of alexithymia. Journal of Research in Personality, 92, 1–5