

2019

The Effectiveness of Correcting False Believes, Role - Playing and Storytelling Methods on Enhancing Theory of Mind in Preschool Children

Alaa Mashhour Al-Omari
Yarmouk University/Jordan, alomarialaa90@yahoo.com

Firas Ahmed Al-Hammuri
Yarmouk University/Jordan, hamouri@yu.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaou_edpsych

Recommended Citation

Al-Omari, Alaa Mashhour and Al-Hammuri, Firas Ahmed (2019) "The Effectiveness of Correcting False Believes, Role - Playing and Storytelling Methods on Enhancing Theory of Mind in Preschool Children," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 10 : No. 28 , Article 11.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaou_edpsych/vol10/iss28/11

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aar.edu.jo, marah@aar.edu.jo, dr_ahmad@aar.edu.jo.

فاعلية استخدام طرق تصحيح المعتقد الخاطئ، ولعب الدور، والقصة، في تطوير نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة

The Effectiveness of Correcting False Believes, Role - Playing and Storytelling Methods on Enhancing Theory of Mind in Preschool Children

Alaa Mashour Mohammed Al Omari

PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan

alomarialaa90@yahoo.com

Prof. Firas Ahmed Al Hamouri

Professor/ Yarmouk University/ Jordan

hamouri@yu.edu.jo

أ. آلاء مشهور العمري

طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

أ. د. فراس أحمد الحموري

أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Received: 5/ 12/ 2018, Accepted: 12/ 2/ 2019

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3474619>

<http://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

تاريخ الاستلام: 2018 / 12 / 5م، تاريخ القبول: 2019 / 2 / 12م.

E - ISSN: 2307 - 4655

P - ISSN: 2307 - 4647

ملخص:

وأصبح الاكتساب المبكر لنظرية العقل محور اهتمام علماء نفس النمو في الآونة الأخيرة؛ إذ إن قدرة الطفل على عزو الحالات العقلية مثل: الاتجاهات والمعتقدات، والرغبات، والنوايا، والانفعالات إلى الذات أو إلى الآخرين تساعد في الإحساس، والتنبؤ بسلوكيات الآخرين، وبالتالي فإنها تعد إشارة على سلوك اجتماعي أكثر نضجاً. ويصبح الأطفال أكثر وعياً بعقولهم وعقول الآخرين، وأكثر قدرة على تفسير العقول والحالات العقلية في السنوات المبكرة من العمر وبالتحديد عند السنة الرابعة (Grazzani, Orngi, Aglia- ti, & Brazzill, 2016).

تتعرف أناليزا ودايفيد ولاريا وأنتونيل (Annalisa, Da- vide, Iaria & Antoneni, 2015) نظرية العقل بأنها القدرة على فهم الحالات العقلية لدى الفرد والأشخاص الآخرين. ويطلق العلماء اسم نظرية العقل على القدرة التي تظهر لدى الطفل في عزو الحالات العقلية، مثل المعتقدات، والنوايا، والرغبات، والانفعالات لنفسه أو للآخرين، وأن يفهم الطفل أن لديه معتقدات تختلف عن معتقدات الآخرين ورغباتهم (Premack & Woodruff, 1978). يعد هذا التعريف أول التعريفات التي وضعت لنظرية العقل، (المعتقد، والرغبة) وهما المصطلحان الأساسيان في نظرية العقل، لذا كانا محور أبحاث نظرية العقل يتمركز حول التنبؤ بالسلوك وفهمه من خلال فهمنا لمعتقدات ورغبات الآخرين، ويمكننا من تقديم تفسيرات منطقية للأحداث من حولنا، وكذلك مراعاة التغيير المستمر في تفسير السلوكيات تبعاً للرغبات والمعتقدات المختلفة التي يمتلكها البشر (Doherty, 2009).

ويحتاج الأطفال إلى تطوير المهارات الخاصة بنظرية العقل؛ حتى يتمكنوا من التفاعل بشكل صحي مع مجتمعاتهم، إذ إن نظرية العقل لا تتطور على نحو آلي، بل إن هناك عدد من الممارسات الوالدية وممارسات مقدمي الرعاية تساعد في تطوير نظرية العقل عند الأطفال أو إعاقتها؛ فحسب دراسة طولية نشرت حديثاً تناولت العلاقة بين عقلية الأم وممارساتها الوالدية من جهة وتطور نظرية العقل لدى الطفل من جهة أخرى، إذ تابعت الدراسة الأطفال من عمر (10) شهور حتى السنة السادسة من العمر، وبينت أن النتائج أن هناك علاقة وثيقة بين عقول الأمهات وممارساتهن وطريقة تفاعلهن مع الطفل وبين تطور نظرية العقل لدى أبنائهن (Kirk, Pine, Wheatly, Howlett, Schulz, Fletcher, 2015).

وتؤكد الدراسات وجود ارتباط بين نظرية العقل وكثير من الجوانب المعرفية كمعالجة المعلومات، والأداء اللفظي (Choong & Doody, 2013)، مما يفتح المجال حقيقة إلى توسيع النظرة إلى نظرية العقل فهي ليست مكونات اجتماعية، إنما هي مزيج من العمليات المعرفية والاجتماعية في آن واحد؛ إذ تهتم بتحديد كيف يفهم الأطفال، وكيف يستخدمون المعلومات الاجتماعية لإصدار الأحكام الخاصة بهم وبالآخرين.

النظريات التي سبقت نظرية العقل:

◆ النظرية البنائية في التطور المعرفي: يمكن القول إن نظرية بياجيه (Piaget) وأعمال البياجيون الجدد قدمت الأساس لنظرية العقل، وقدم بياجيه وصفاً للحالات العقلية التي يمر بها الأطفال في مراحل نموهم المختلفة، ولكن ما يؤخذ على نظرية

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية ثلاث طرق في تطوير نظرية العقل عند أطفال ما قبل المدرسة، وهي طريقة القصة، ولعب الدور، وتصحيح المعتقد الخاطيء، لدى عينة مكونة من (40) طفلاً، من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، واعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للمجموعات التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، كما أن المتوسط الحسابي لطريقة القصة كان أعلى من المتوسط الحسابي لطريقة تصحيح المعتقد الخاطيء، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة كان أقل من المتوسطات الحسابية للمجموعات التجريبية الثلاثة في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطريقتي القصة ولعب الدور، وكذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطريقتي لعب الدور وتصحيح المعتقد الخاطيء.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل، القصة، لعب الدور، المعتقد الخاطيء، أطفال ما قبل المدرسة.

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of three methods on theory of mind, the methods were correction of false believes, role - playing and storytelling, the sample comprised 40 children in preschool stage. This study adopted quasi - experimental approach. The results of the study indicated that there were statistically significant differences between experimental groups and control group. Results also revealed that the story telling method is better than correction of false believes, while there was no statistically significant difference between storytelling method and role - playing method, and no statistically significant difference between role - playing method and correction of false believes.

Keywords: Theory of Mind, Storytelling, Role - Playing, False Believes, Preschool Children.

مقدمة

يعد التطور المعرفي من أبرز اهتمامات علم النفس البحثية، فقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من المحاولات البحثية لفهم طرق تفكير الأطفال، وكيف يدركون العالم المحيط بهم. وقد حاول العديد من العلماء تفسير التطورات المعرفية خصوصاً تلك التي تظهر في السنوات المبكرة من عمر الطفل؛ إذ تشكل القاعدة الرئيسة لنمو الطفل في المراحل العمرية اللاحقة.

اكتشف العلماء خلال ثمانينات القرن الماضي، جوانب مختلفة من نظرية العقل عند الأطفال، وكان هناك العديد من المحاولات من قبل علماء الأعصاب، واللغويين، وعلماء الأنثروبولوجيا، وعلماء نفس الثقافات، لفهم العقول، منذ ذلك الوقت الذي طرح فيه بريماك (Premack & Woodruff) ووودرف مصطلح نظرية العقل، لا تزال الأبحاث مستمرة في محاولات لفهم هذه القدرات عند الأطفال.

معتقدات و نوايا الآخرين (Hale & Flusburg, 2003; Melot & Angerard, 2003).

بعد خمس سنوات قام فايمر وبرنر (Wimmer & Perner, 1983) بإجراء تجربة من أشهر التجارب في هذا المجال، على الأطفال العاديين في عمر (3 - 5) سنوات، وهي مهمة (الطفل ماكسي وأمه)، هذه المهمة هي من مهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى، وتعني قدرة الطفل على أن يعرف أن معتقداته تختلف عن معتقدات الآخرين (Astington, 1998; Choong & Doo-dy, 2013). وفي هذا الصدد تبين (Doherty, 2009) وجود خمسة مستويات لنظرية العقل، هي:

- المستوى الأول: يتضمن هذا المستوى إدراكاً بصرياً بسيطاً للأحداث، ويعكس تبني وجهة نظر الذات والآخرين.

- المستوى الثاني: يشار إلى هذا المستوى على أنه إدراك بصري معقد للأحداث، وهو معني بقدرة الأشخاص على معرفة أن الناس يمكنهم رؤية الأشياء نفسها بشكل مختلف.

- المستوى الثالث: يعتقد أن السمات البصرية تلعب دوراً أقل أهمية في هذا المستوى، فالأطفال في هذا المستوى يفهمون أن "الرؤية تؤدي إلى المعرفة"، وبالتالي يعني هذا المستوى بمعرفة الطفل لوجهة النظر البديلة.

- المستوى الرابع: يتضمن هذا المستوى فهماً عقلياً للحالات العقلية، بما في ذلك المعتقدات، وتوقع ردود الأفعال، وتحيل المعتقد الصحيح.

- المستوى الخامس: وهو المستوى الأكثر تعقيداً؛ لأنه يتضمن فهم المعتقد الخاطئ وتوقع ردود الأفعال من خلال فهم المعتقد الخاطئ.

مفاهيم أساسية في نظرية العقل:

■ النية: نحن في الحقيقة نملك السلوكيات المختلفة، ونتوقعها عن طريق عزو مجموعة من النوايا والرغبات، مثال ذلك: (ماكسي يريد الحلوى، ويعتقد أنها في الخزانة)، وبالتالي سيذهب إلى الخزانة للبحث عنها، ولذلك يحتاج الأطفال إلى المهارة التي تمكنهم من الوعي بالعلاقة التي بين السلوك والنية، وأن يفهموا أن هذه العلاقة خصوصية وتتغير باستمرار، فقد يريد ماكسي الحلوى الآن ويريد البيتزا لاحقاً، وهذا يعني أنه لا يمكننا فهم سلوكيات الآخرين دون فهم نواياهم (Doherty, 2009).

■ المظهر والواقع: قد تختلف الحقيقة في بعض الأحيان عن الشكل الخارجي للأشياء، إن القدرة على التمييز بين ما تبدو عليه الأشياء وما هي عليه في الواقع من القدرات تجعل الأطفال لا يكتفون فقط بالمظهر الخارجي، وإنما يذهبون إلى ما هو أبعد من ذلك.

وتم إدخال هذا المفهوم لأول مرة عام 1983م من قبل فلافل وجرين (Flavell & Green) اللذين لم يكن عملهم جزءاً من أبحاث نظرية العقل بقدر ما كان محاولة منهم لفهم قدرات الأطفال، إذ كانت المهمة تتمثل في عرض شيء ما مثل إسفنجة تشبه قطعة صخور، ثم يسمح لهم بلمسها، ثم يسأل الأطفال سؤاليين مهمين هما: ما هذا الشيء في الحقيقة؟ كيف يبدو قبل لمسها؟

بياجيه هو إغفالها للعوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة في النمو المعرفي عند الأطفال، والطريقة التي يأخذها شكل التفكير المجرد لديهم، وما يمرون به من أخطاء في عملية الإدراك (Kloo & Prener, 2003)، كما أن بياجيه مال إلى التقليل من قدرات الأطفال، وأكد على أن الأطفال يواجهون مشكلات إدراكية.

لقد أكد بياجيه أن المعرفة فطرية، وأن بلورة هذه المعارف يتم من خلال عمليات التنظيم الذاتي، كما أن مفهوم المخططات المعرفية والذي يعني إعادة تمثيل المعرفة للمفاهيم والسلوكيات التي تحمل معنى في حياة الفرد اليومية، والتي تتشكل على مدى الزمن بسبب عاملي النضج والخبرة، يتم تنظيمها على مدى العمر بسبب النضج وتنشأ مخططات أكثر تعقيداً مع مرور الوقت نتيجة مرور الفرد بخبرات جديدة.

◆ نظرية التمثل (المحاكاة): التقليد هو شكل من أشكال التعلم الاجتماعي، يعتقد المنظرون أصحاب هذه النظرية أننا نملك نماذج خاصة بنا مهمتها تفسير عقول الآخرين، وتتصرف العقول بنفس الطريقة إذا مررنا بنفس الظروف التي مر بها النموذج، مما يسمح لنا بالتنبؤ بسلوكيات الآخرين (Harris, 1992)، ومن المحتمل أن بعض سلوكياتنا في الحياة اليومية تقوم على هذه النظرية، ولكن ليس كلها، حيث لا تستطيع نظرية المحاكاة تفسير قدرتنا على الإجابة على سؤال مثل كيف سيشرح صديقك لو مات عمه؟ فأنت لا تستطيع معرفة طريقة تفكير صديقك حتى لو وضعت نفسك مكانه. كما أن الدراسات لم تثبت أن هناك مهارة خاصة تسمى التقليد ولها مسار تطور خاص بها، نحن في الحقيقة نقوم بالكثير من التنبؤات بسلوكيات ومواقف معينة لم نمر بها مطلقاً من قبل، فكيف تفسر نظرية المحاكاة ذلك؟ (Doherty, 2009).

والدراسات الخاصة بنظرية العقل مثلاً حياً على دحض الافتراضات التي قامت عليها نظرية بياجيه، عندما قال: إن الأطفال يواجهون العديد من المشكلات المعرفية، كما أنهم متمركزون حول ذواتهم في حوالي السبع سنوات، وأنهم غير قادرين على التفكير في مشهد يتعلق بأشخاص آخرين، لذلك لا يستطيعون أخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، لكن بحث نظرية العقل الأول أكد أن لدى أطفال الأربع سنوات قدرة على إعادة تمثيل المعلومات بشكل عقلي، وبالتالي هم قادرين على فهم سلوكهم (Doherty, 2009).

ويمكن إرجاع الدراسات الأولى التي تناولت مصطلح نظرية العقل في الإطار التجريبي في علم النفس إلى التجربة التي قام بإجرائها العالمان بريماك وودرف عام 1978م؛ حين قاما بإجراء الدراسة على الشمبانزي، فإذا وضعنا الشمبانزي في قفص، عبر فرضية مفادها "هل يمتلك الشمبانزي نظرية عقل؟" ثم وضعنا صناديق أحدها يحوي الموز، ولا يستطيع القرد الوصول إليه، وكان هناك مدربان أحدهما طيب؛ فكلما وجد الموز أعطاه للقرد، والثاني شرير كلما وجد الموز أكله، مر الوقت بإجراء الكثير من هذه المحاولات، ثم قام مدرب ثالث بالتدخل عن طريق تغيير مكان الموز أمام الشمبانزي، ومن دون أن يراه المدربان الآخران، لقد أصبح الشمبانزي يساعد المدرب الطيب على إيجاد الموز، والآخر يأكله ولا يساعد المدرب الشرير، وتكررت التجربة في أوقات مختلفة مع عدة قروء، وكانت النتيجة أن الشمبانزي لديه القدرة على معرفة

قوياً للتدريب على فهم نظرية العقل في تطوير المهارات الاجتماعية (Jenkins & Astington, 2000). وارتباط ذلك بالنجاح الأكاديمي في المدرسة فيما بعد؛ فكلما امتلاك الطفل مهارات اجتماعية ازداد تحصيله الأكاديمي.

ظهرت برامج وأساليب كثيرة تسعى إلى إكساب الأطفال نظرية عقل غنية وصحيحة عن طريق التدريب، نتيجة للآثار السلبية التي يمكن أن تنتج عن ضعف اكتساب مهارات هذه النظرية؛ وأظهرت الدراسات أن ذلك قد يؤدي إلى مشكلات مثل: صعوبة تصور أفكار الآخرين، وصعوبة فهم الحالات الانفعالية الخاصة بالآخرين؛ مما يؤدي إلى مشكلات في التواصل الاجتماعي الصحي، وضعف القدرة للتعاطف ومشاركة الآخرين المهم وأحزانهم (Weimer, Sal- (Iquist & Bolnik, 2012).

وعند مراجعة الأدب السابق يلاحظ وجود عدد من الدراسات التي اهتمت بالتدريب على نظرية العقل وتطويرها، ولكن يلاحظ كذلك ندرة الدراسات التي حاولت المقارنة بين هذه الطرق.

تعد دراسة سلواتر وجوبنك (Slaughter & Gopnik, 1996) من أولى الدراسات التدريبية في مجال تحسين نظرية العقل؛ أجريت الدراسة بهدف التحقق من إمكانية وصف نظرية العقل بأنها نظرية حدسية، مكونة من نظم مترابطة من المفاهيم التي تولد تفسيرات وتنبؤات في مجال خبرة ما، وبالتالي إمكانية التدريب عليها. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بعمل اختبار قبلي لمجموعة من الأطفال عن طريق مهمة الاعتقاد الخاطئ، وتم استبعاد من أجابوا بشكل صحيح عن المهمات على أساس أنهم قد امتلكوا نظرية العقل. تم تدريب (56) طفلاً أمريكياً في التجربة، تراوحت أعمارهم بين (3 - 4) سنوات، تعرضوا لجلسات تدريبية تضمنت التدريب على مهمات اعتقاد خاطئ مع تقديم التغذية الراجعة للطفل بعد إجابته عن المهمة. وأظهرت النتائج أن التدريب على مهام الاعتقاد الخاطئ حسن بشكل ملحوظ من امتلاك نظرية العقل، وخلص الباحثان إلى أن التدريب على مهام الاعتقاد الخاطئ ينتقل إلى مهام أخرى في نظرية العقل، وكذلك قابلية التدريب على نظرية العقل.

وأجرى مقابلة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن مراحل تطور مفهوم "نظرية العقل" لدى أطفال مدينة عمان في الفئات العمرية من (3 - 6) سنوات وعلاقة هذا المفهوم بالتفكير التباعدي والذكاء. وتكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً من رياض الأطفال والحضانة في مدينة عمان، صنّفوا في ثلاث فئات، هي: فئة (3 - 4) سنوات، و (4 - 5) سنوات، و (5 - 6) سنوات، وطبق على هذه الفئات ثلاثة مقاييس، هي: صورة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس المعتقدات الخاطئة الذي طوره العالمان فابريكوس وبوير عام 2001، ومقياس تورانس للتفكير التباعدي، ومقياس ستانفورد - بينيه للذكاء. أظهرت النتائج وجود فروق بين فئات الأعمار الثلاثة على مقياس المعتقدات الخاطئة، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين العلامات على مقياس المعتقدات الخاطئة والعلامات الكلية على مقياس التفكير التباعدي، كما تحققت ارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخاطئة والعلامات الفرعية على الطلاقة والمرونة والأصالة في مقياس التفكير التباعدي، ووجود ارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخاطئة والعلامات على مقياس

يميل الأطفال قبل سن (4) سنوات إلى الإجابة بأنها إسفنجية في الحقيقة، وعندما يسألون كيف تبدو؟ يقدمون الإجابة نفسها، وهذا يعني خطأ في فهم الواقع. وبالمقابل الأطفال ذوو الأربع سنوات يميلون إلى القول بأنها إسفنجية، وتبدو وكأنها قطعة صخور تماماً كما يفعل الراشدون (Doherty, 2009).

ترتبط مهارة التمييز بين المظهر والواقع بشكل واضح بمهارة المعتقد الخاطئ التي تنطوي على التمييز بين المعتقد والواقع، والمهم أن الأطفال يبدؤون بنفس العمر تقريباً في اكتساب القدرة على تمرير مهام المعتقد الخاطئ، كما في مهمة علبة الحلوى الخاصة بـ (Gopnik & Astington, 1988) هذا التمييز بين المظهر والحقيقة، ومهمة المعتقد الخاطئ يفسر قدرتنا على تفسير موقف شخص لم نمر به لاحقاً، أو قدرتنا على معرفة ما سيفكر به شخص ما عند مشاهدة هذا الحدث لأول مرة.

■ المعرفة: يبدأ الأطفال في عمر (4) سنوات تقريباً في فهم كيف ترتبط التجربة بالمعرفة، وأنه حتى يكون هناك شيء ما يجب أن يكون هناك اعتقاد صحيح مبرر عن طريق التجربة. ولتوضيح ذلك نذكر التجربة التي قام بها (Wimmer & Hogrefe, 1988) التي كان الهدف منها تقييم قدرة الطفل على الحكم على المعرفة مقابل الجهل، إذ قاموا بإحضار طفلين إلى الغرفة، وعرضوا عليهما صندوقاً واحد من الأطفال ويسمح لأحدهما بالنظر إلى داخل الصندوق لمعرفة ما بداخله في حين لم يسمح للآخر، ثم تم سؤال الطفل فيما إذا كان الطرف الآخر يعرف ما بداخله، والنتائج أكدت أن الأطفال قبل سن الرابعة يفشلون في التوصل إلى حقيقة أن الطرف الآخر لا يعرف ما بداخل الصندوق؛ لأنه لم يسمح له بالنظر إلى داخله، وإنما هم يعتقدون أن الطرف الآخر يعرف ما بداخل الصندوق لمجرد أنه نظر وعرف ما بداخله، أما أطفال الأربع سنوات فيستطيعون الربط بين حقيقة أن الرؤية تؤدي إلى المعرفة.

ويمكن القول: إن هناك نمواً متزايداً في السنوات الأخيرة في الدراسات المتعلقة بنظرية العقل عند الأطفال، وكيف أن السلوكيات التي يقوم بها أو مقدمو الرعاية تسهم في ظهور مهارات متكاملة من نظرية العقل، ويركز مقدمي الرعاية على الصفات النفسية والاجتماعية والانفعالات أيضاً عند الحديث مع الأطفال، يسهم في تطوير مهارات نظرية العقل عند أطفالهم. وتظهر الدراسات أن حديث الوالدين مع أطفالهم، ولعب الطفل مع أطفال آخرين يساعد الأطفال كثيراً على فهم تفكير ومشاعر الآخرين في عمر مبكر؛ في حين تؤكد دراسات أخرى أن تكرار استخدام الأم للكلمات التي تعود على الانفعالات، والتفكير، والنوايا يساعد الأطفال على امتلاك نظرية عقل متماسكة في عمر مبكر. (Fink, Bageer, Hunt, & Rosnay, 2016; Henricson, Frolaneter, Moller & Lyxell, 2014)

تعد نظرية العقل من القدرات المهمة التي تشكل أساساً للعمليات المعرفية والاجتماعية على حد سواء؛ فهناك بعض الدراسات التي أشارت إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين قدرة الصغار على فهم نظرية العقل، والعلاقات الشخصية المتبادلة (Hughes & Leekman, 2004)، ودراسات أخرى ركزت على ضرورة التفاعلات اليومية مع الوالدين والأشقاء؛ لما لها من آثار مفيدة في سسين نظرية العقل (Brown, Dunn, Youngblade, Tesla, Slom- (kowski, 1991)؛ في حين أشارت دراسات أخرى إلى أن هناك أثراً

ستانفورد - بينيه للذكاء.

التعاطف. وأظهرت النتائج وجود أثر للتدريب من خلال التمثيل في قدرة الطلاب على فهم وجهات نظر الآخرين، وفهم نظرية العقل، وخلص الباحثان إلى أن فرصة التمثيل تتيح للطفل وضع نفسه مكان الآخرين، وامتلاك مهارات اجتماعية جديدة للتواصل مع الآخرين بشكل أفضل.

وقام كل من كارول وريقس وابيرلي وغراهام وكيارا (Car- roll, Riggs, Apperly, Graham & Ceara, 2012) بإجراء دراسة، حيث اختبرت ما مجموعه (69) طفلاً قبل سن المدرسة على مقاييس الفهم كاذبة المعتقد (مهمة نقل غير متوقعة)، والسيطرة المثبطة (العشب/ مهمة الثلج)، والتفكير الاستراتيجي (مهمة ويندوز). بالنسبة لكل مهمة، وأشار الأطفال إلى استجاباتهم إما عن طريق الإشارة إلى السبابة أو باستخدام وضع استجابة غير قياسي (يشير إلى سهم دوار). وكانت وسائل الاستجابة على أداء الأطفال في مهمة العشب/ الثلج أو على مهمة نقل غير متوقعة، على الرغم من أن أداء الأطفال أفضل في مهمة نقل غير متوقعة عندما تم إزالة للكائن الرئيسي في القصة. وفي المقابل، كان الأداء في مهمة (Win-dows) أفضل بكثير عندما أشار الأطفال بالسهم الدوار. ووجدت تجربة متابعة مع (79) تلميذاً في مرحلة ما قبل المدرسة أن هذا الأداء المحسّن في مهمة (Windows) كان مستداماً حتى بعد إزالة نمط الاستجابة غير القياسي.

وهدفت دراسة فيصل وصالح (2012) التعرف إلى نظرية العقل عالي الرتبة وعلاقتها بالوعي الانفعالي لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية بعمر (9-11) سنة. وتكونت عينة الدراسة من (390) طفلاً وطفلة. ولغرض قياس هذا الهدف تم بناء أداة نظرية العقل عالي الرتبة، ومقياس الوعي الانفعالي. أظهرت النتائج أن الأطفال يتمتعون بنظرية العقل عالي الرتبة والوعي الانفعالي، كما وجدت الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإجابة على اختبار نظرية العقل لصالح الإناث، في حين لم تظهر دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الوعي الانفعالي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة بين نظرية العقل عالي الرتبة والوعي الانفعالي.

وأجرى عبد الحميد (2013) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم، وقد بلغت عينة الدراسة (36) طفلاً وطفلة من الروضة الثانية بحي معشي بالطائف ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (59 - 71) شهراً، وتم إعداد مقياس لمهام نظرية العقل، ومقياس للتنظيم الانفعالي، وبرنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبيّة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة على مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتبقي، مما يوضح امتداد تأثير البرنامج الإرشادي وفاعليته في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم.

وقام كووشن وتشن وتشن (Qu, Shen, Chee, Chen, 2015)

مما قام أدريان وسليمنت وفيلانفا ورايف (Adrian, Cle- mente, Villanueva, Rieffe, 2005) بإجراء دراسة ركزت على أثر قراءة الوالدين الكتب لأطفالهم، في نمو نظرية العقل؛ وتمثلت عينة الدراسة من (34) أماً على أن يقرأن لأطفالهن البالغ عددهم (34) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (4) إلى (5) سنوات مع التركيز على أهمية استخدام لغة الحالات العقلية أثناء رواية القصة. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في الأداء على مهام نظرية العقل، نتيجة قراءة القصص مع استخدام لغة العقل.

وقام سايمون وببتيروسون وسلوتر وروش ودويل (Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005)، بإجراء دراسة هدفت إلى الربط بين تطوير نظرية العقل من جهة، والحديث المرتبط بالحالات العقلية من جهة أخرى، تم إجراء الدراسة على أطفال تراوحت أعمارهم بين (5) إلى (7) سنوات، وقام الباحثون بقراءة القصص للأطفال مع توضيح الحالات العقلية للقصص، وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في نظرية العقل.

وقام جيفيرز وكليفورد وماجر وبور (Gevers, Clifford, Mager & Boer, 2006) بعمل برنامج تدريبي للأطفال ما قبل المدرسة بالاستناد إلى الإدراك الاجتماعي في نظرية العقل، وتم تدريب (81) طفلاً ممن يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، لمدة (21) أسبوعاً على مهام نظرية العقل من خلال الاعتقاد الخاطيء، أظهرت النتائج أن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء الأطفال على اختبار نظرية العقل، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى الإدراك الاجتماعي.

وهدفت دراسة جريسات (2010) التعرف إلى نشوء نظرية العقل لدى الأطفال الأردنيين في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بالقدرة لديهم على التنبؤ بحالات الذات المستقبلية، وتكونت عينة الدراسة من (150) طفلاً وطفلة من أطفال الحضانه ورياض أطفال موزعين على الفئات العمرية (3، 4، 5) سنوات، وقد استخدمت أداتين، هما: اختبار المعتقدات الخطأ، واختبار القدرة على التنبؤ بحالات الذات المستقبلية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذين حققوا نظرية العقل للذات ونظرية العقل للآخرين تعزى إلى متغير العمر ولصالح الأطفال من الفئة العمرية خمس سنوات، وأن الفروق في نسبة من حققوا القدرة على التنبؤ بحالات الذات المستقبلية كانت دالة إحصائياً وتعزى إلى متغير العمر ولصالح عمر الخامسة، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للعلاقة الارتباطية بين نظرية العقل بالذات والقدرة على التنبؤ بحالات الذات المستقبلية، في حين لم تظهر النتائج وجود دلالة إحصائية للعلاقة الارتباطية بين نظرية العقل للآخرين والقدرة على التنبؤ بحالات الذات المستقبلية.

وقام جولدشتن وواينر (Goldstein & Winner, 2012) بإجراء دراسة تدريبية، بهدف تحسين نظرية العقل، وتحسين التعاطف عند (35) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (7 إلى 11) سنة، و (40) طالباً من المرحلة الثانوية باستخدام طريقة لعب الدور، ومجموعات أخرى تلقت التدريب من خلال فنون أخرى مثل الرسم أو الموسيقى، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها (90) دقيقة، على مدار سنة كاملة، ثم خضع الطلاب بعد التدريب لاختبارات في نظرية العقل، واختبار في

منخفضة من الضبط المعتمد على الطفل، هذه النتائج تؤكد دور الوالدين في فهم السلوك الاجتماعي لدى الأطفال، ودور نظرية العقل في التفاعلات الإيجابية بين الأشقاء.

وقامت ليتشه وبيانكو (Lecce & Bianco, 2018) بدراسة الدور الوسيط للذاكرة العاملة في فاعلية التدريب اعتماداً على مهام نظرية العقل لدى عينة مكونة من (86) طفلاً إيطالياً، تراوحت أعمارهم ما بين (9 إلى 11) سنة، وزعوا إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وخضع الأطفال إلى عدة مقاييس من بينها مقياس السلاسل الرقمية المأخوذ من اختبار وكسلر للذكاء لقياس سعة الذاكرة العاملة، وما يعرف بمهمة المثلثات لقياس نظرية العقل. وبعد إجراء الاختبارات البعدية على الأطفال تعرضوا لبرنامج تدريبي مستند إلى الحوار لمدة (4) جلسات بواقع (50) دقيقة لكل جلسة. وأظهرت النتائج وجود أثر للتدريب في تطوير نظرية العقل، كما كشفت أن فاعلية التدريب كانت أفضل بوجود مستويات أعلى من الذاكرة العاملة لدى أفراد الدراسة.

وخلص القول، يلاحظ أن نظرية العقل لدى الأطفال تتأثر بمتغيرات متعددة خصوصاً ما هو متعلق بالوالدين والأسرة والتفاعلات الاجتماعية للطفل مع الآخرين، وأن نظرية العقل ليست وراثية، بل قابلة للتدريب والتعديل. وتأتي الدراسة الحالية لمقارنة أثر ثلاث طرق في تعديل نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة.

مشكلة الدراسة

تعد عملية فهم معتقدات الآخرين ورغباتهم أو ما يعرف بنظرية العقل من أهم العوامل المؤثرة في القدرة على التنبؤ بسلوكهم. وعلى الرغم من أن أعمال العالم السويسري بياجيه خصوصاً ما هو متعلق بمفهوم التمرکز حول الذات لدى الطفل كانت السبب في طرح هذا المفهوم، إلا أن معظم الدراسات واهتمام الباحثين بالمفهوم جاء منذ أن نشر بريماك وودرف أولى الدراسات بخصوص نظرية العقل عام 1978م؛ فمنذ ذلك الوقت تعددت الدراسات التي حاولت بحث نظرية العقل، وخصائصها، وبداية ظهورها، وكيفية تطورها عند الأطفال، والتي أظهرت نتائج متباينة بسبب تنوع العينات، ومنهجية البحث، وطرق القياس وغيرها من العوامل. كما ظهرت دراسات مختلفة أكدت فاعلية التدريب على نظرية العقل (Hofmann et al., 2016)، ومع ذلك لا تزال الدراسات التي تحاول الوصول إلى أفضل الطرق في تنمية نظرية العقل قليلة، مع قلة التوجه إلى إنتاج برامج تدريبية تحسن من نظرية العقل عند الأطفال الأصحاء خصوصاً في البيئة المحلية والعربية بشكل عام.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الكشف عن أثر ثلاث طرق يمكن استخدامها مع أطفال ما قبل المدرسة في تطوير نظرية العقل لديهم، وهي طريقة القصة، وتوضيح المعتقد الخاطيء، ولعب الدور، مما يسهم في إثراء الأساليب التقليدية المستخدمة في تعليم أطفال ما قبل المدرسة، وفي إكساب الأطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم نظرية عقل متماسكة مبنية على خبرات غنية، كما ستسهم هذه الدراسة في سد النقص الحاصل في عدد الدراسات العربية التي تتناول نظرية العقل، بشكل تجريبي. أما الناحية العملية للدراسة

بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر اللعب الدرامي الاجتماعي في تطوير نظرية العقل عند أطفال ما قبل المدرسة، وأثر نظرية العقل عند المعلمين، كمتنبئ في تطوير الوظائف التنفيذية عند أطفال ما قبل المدرسة، الذين تراوحت أعمارهم بين (4 إلى 5) سنوات. تكونت العينة من (71) طفلاً، قسموا بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات، الأولى هي مجموعة اللعب الحر، والثانية مجموعة اللعب الاجتماعي الدرامي، والثالثة مجموعة التدريب على مهام نظرية العقل نفسها، وتم عمل قياس قبلي وبعدي، لنظرية العقل، ولغة الأطفال الخاصة بالوظائف التنفيذية، أظهرت النتائج أن هناك أثراً إيجابياً للعب الدرامي الاجتماعي في تطوير نظرية العقل، وأن نظرية العقل الخاصة بالمعلمين، تعد متنبئاً جيداً بنظرية العقل عند الأطفال.

ققامت جرازاني وأورنجي واجليت وبرازيل (-Grazzani, Orng, hi, Agliati & Brazzill, 2016)، بإجراء دراسة تدريبية بخصوص أثر الحوار في تحسين حديث الأطفال، والفهم الانفعالي، والسلوك الاجتماعي لدى (105) طفلاً إيطالياً، تراوحت أعمارهم ما بين (2 - 3) سنوات، ضمن مجموعات تدريبية تضم كل مجموعة (4 - 6) أطفال، ومجموعة ضابطة واحدة لم تتعرض لأي تدريب، واستمر التدريب لمدة شهرين. تم عمل قياس قبلي للأطفال عن طريق تعبئة الوالدين لاستبانة مكونة من عشرين فقرة، خاصة بسلوك التعاطف، ومقياس الفهم الانفعالي للأطفال. وأظهرت النتائج وجود تحسن دال إحصائياً في السلوك الاجتماعي للأطفال، وزيادة استخدامهم للكلمات الدالة على المعتقدات، والنوايا، مما يدل على فعالية أسلوب القصة، والحوار في تحسين نظرية العقل.

وأجرى هوفمان وآخرون (Hofmann et al., 2016) دراسة ما وراء تحليلية بخصوص فاعلية التدريب على نظرية العقل شملت (32) من الدراسات المنشورة المتعلقة الموضوع ما بين العام 1977م حتى العام 2015م، ضمن المجالات العلمية وقواعد البيانات المختلفة. وكشفت نتائج ما وراء التحليل عن فاعلية هذه البرامج بشكل عام، وبالتالي قابلية نظرية العقل للتدريب، وكذلك إمكانية استخدام النتائج المنبثقة من دراسات نظرية العقل بشكل عام لأغراض تشخيصية وعلاجية.

وتعد الدراسة التي قام بها كل من سونج وفولينج (Song & Volling, 2017) من أحدث الدراسات الطولية التي حاولت فهم طبيعة نظرية العقل عند الأطفال الرضع، بحثت الدراسة تطور نظرية العقل عند الأطفال، والتفاعلات المبكرة بين الأشقاء، واستراتيجيات الضبط الوالدية، تكونت عينة الدراسة من (208) أما أمريكية حاملاً بالطفل الثاني، مع ضرورة وجود الأب البيولوجي في نفس المنزل مع الأسرة والأطفال، وكان عمر الطفل الأول بين (5 إلى 10) سنوات. واستخدم الباحثان مهام المعتقد الخاطيء لقياس نظرية العقل عند الأطفال قبل ولادة أخ شقيق، ثم في عمر (12) شهر، كما تم قياس أساليب الضبط الوالدية فيما إذا كانت هذه الأساليب متمركزة حول الطفل (مثل أن تترك للطفل فرصة توضيح سبب سلوكه الخاطيء، وإيجاد الحل) وأم متمركزة حول الأهل (مثل أن تخبر الطفل بأنه معاقب)، كما تم قياس تفاعلات الأخوة. وكشفت النتائج أن نظرية العقل كانت متنبئاً جيداً للتفاعلات الإيجابية بين الأخوة، كما أن السلوكيات العدائية لدى الأطفال في عمر (12) شهراً، كانت مرتبطة سلبياً بنظرية العقل، ولكن فقط عندما استخدمت الأمهات مستويات

من خلالها عرض مهمة اعتقاد خاطئ، مع تقديم التغذية الراجعة لإجابة الطفل وتوضيح أين يكمن الاعتقاد الخاطئ.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما يلي:

- عينة الدراسة: اقتصر على عينة الدراسة على (40) طفلاً، اختيروا بالطريقة المتيسرة من إحدى روضات التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية، منطقة الإحساء للعام الدراسي 2016/2017، وبالتالي يتحدد تعميم النتائج على مجتمع الدراسة والمجموعات المماثلة له.

- أدوات الدراسة: قيست نظرية العقل من خلال (6) مهمات مأخوذة من مراجع مختلفة.

- طرق التدريب: اقتصر على ثلاثة طرق، هي: القصة، ولعب الدور، وتوضيح المعتقد الخاطئ.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

اختيرت عينة متيسرة مكونة من (40) طفلاً من طلبة رياض الأطفال من إحدى روضات التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية، منطقة الإحساء، للعام الدراسي 2016/2017م.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ ووزع الأطفال بشكل عشوائي إلى (4) مجموعات، ثلاث منها تجريبية، والرابعة ضابطة، وواقع (10) أطفال في كل مجموعة. وتم قياس نظرية العقل لدى الأطفال قبل البدء بالتطبيق، وبعد الانتهاء من التطبيق، وبعد مرور شهر على انتهاء عملية التطبيق، ويوضح الشكل (1) تصميم الدراسة بالرموز.

O1 X1 O2 O3

O1 X2 O2 O3

O1 X3 O2 O3

O1 - O2 O3

شكل (1): تصميم الدراسة.

إذ إن: O1 = الاختبار القبلي لمهام نظرية العقل، O2 = الاختبار البعدي لمهام نظرية العقل، O3 = اختبار المتابعة لمهام نظرية العقل، X1 = القصة، X2 = لعب الدور، X3 = تصحيح المعتقد الخاطئ، المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة

أولاً: مهام نظرية العقل.

طبقت ست مهمات من مهام نظرية العقل، في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، على جميع أفراد العينة، وتم اختبار مهمة سالي وأن (Sally - Ann) (Baron - Cohen, 1988) تتمثل المهمة بموقف يعرض أمام الطفل من خلال الدمى حيث تكون سالي وأن

فتتمثل في تزويد معلمات الروضة والوالدين بأساليب مفيدة لتكوين نظرية العقل عند أطفالهم بشكل مبكر، وبالتالي تطور عدد كبير من القدرات المعرفية والاجتماعية، كما أنها يمكن أن تسهم في مساعدة معدي مناهج مرحلة ما قبل المدرسة في إعداد مناهج تركز على تطوير نظرية العقل عند الأطفال، وتركز أكثر على الجوانب الاجتماعية عند أطفال هذه المرحلة الحساسة للتعليم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى فاعلية استخدام طريقة تصحيح المعتقد الخاطئ في تطوير نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- التعرف إلى فاعلية استخدام طريقة لعب الدور في تطوير نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- التعرف إلى فاعلية استخدام طريقة القصة، في تطوير نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة.

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

- H01: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية على الاختبار البعدي لنظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة يعزى لاختلاف المجموعة (الضابطة، والتجريبية الأولى: القصة، والتجريبية الثانية: لعب الدور، والتجريبية الثالثة: تصحيح المعتقد الخاطئ).
- H02: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية على اختبار المتابعة لنظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة في المجموعات الأربعة (الضابطة، والتجريبية الأولى: القصة، والتجريبية الثانية: لعب الدور، والتجريبية الثالثة: تصحيح المعتقد الخاطئ) بين القياسين البعدي والمتابعة.

المفاهيم الإجرائية

- نظرية العقل: قدرة الطفل على فهم سلوكه وسلوكيات الآخرين، والتنبؤ بها من خلال الحالات العقلية، وتقاس في هذه الدراسة من خلال درجة الطفل على مهام الاعتقاد الخاطئ المستخدمة في الدراسة الحالية.

- طريقة القصة: عمل أدبي يتضمن مواقف نوعية، ويُقدم في هذه الطريقة للطلاب نماذج للاستجابات الاجتماعية المناسبة بصورة واضحة ومشوقة ومختصرة؛ بالاستعانة بالرسوم والصور التوضيحية.

- طريقة لعب الدور: انخراط الطفل في أداء موقف تمثيلي معد مسبقاً من قبل الباحثة، وفق خطوات محددة في مكان محدد هو مسرح الأطفال، يعتمد على اللغة المنطوقة، وحركة الجسم، يحاكي الواقع الاجتماعي، ويسمح له أن يضع نفسه مكان الآخرين، ويعبر عن مشاعره بحرية.

- طريقة توضيح المعتقد الخاطئ: هي الطريقة التي يتم

- صفر: إذا لم يشر الطفل إلى الحقيقتين السابقتين، وإذا أجاب إجابة لا علاقة لها بالسؤال.

وهيلين تنتظر إلى العيد بفارغ الصبر؛ لأنها تعلم أنها تستطيع أن تطلب من والديها أن يحضرا لها أرنباً. هيلين تريد الأرنب أكثر من أي شيء آخر في الدنيا. في العيد الماضي ركضت هيلين لتفتح الصندوق الذي أحضره لها والداها، وبينما أفراد العائلة جالسون ينظرون إلى هيلين فتحت علبة الهدية وهي تتوقع أن يكون بداخلها أرنب صغير، لكن الهدية كانت مجموعة قديمة وجملة من الموسوعات، وهذا ما لم ترده على الإطلاق! لكن عندما سألتها والداها: هل أحببت الهدية؟ أجابت: نعم، إنها رائعة، هذا ما أردته.

السؤال: لماذا قالت هيلين ذلك؟

- علامتان: إذا أشار الطفل إلى أن هذه كذبة بيضاء تريد منها عدم إزعاج والديها أو إحراجهما، أو أن يشير إلى أن هذا التصرف هو من أجل والديها، أو أشار إلى النية الخاصة بها؛ فهي لا تريد أن تكون فظة وغير مهذبة.

- علامة واحدة: إذا أشار الطفل إلى سمة (أنها فتاة جيدة أو حسنة)، أو أشار إلى علاقة (تحب والديها) أو أشار إلى أنها لا تريد أن يصرخ والداها عليها، مع أي إشارة إلى مشاعر أو أفكار الوالدين أو الإشارة إلى أنها تكذب أو تتظاهر.

- صفر: إذا أشار إلى حقيقة غير صحيحة، أو مشاعر غير صحيحة مثل (أنها أحببت الهدية، أو أنها تخدعهم).

- للطيور ريش يذفئها مثل الإوز وطيور السنونو، لكن يأتي الشتاء بارداً في بريطانيا، كذلك تحتاج الطيور إلى أن تهاجر إلى بلد دافئ، في الخريف الماضي شاهد الناس جماعات من طيور السنونو تطير بعيداً عن بريطانيا، وفي بداية الصيف شاهدنا الناس تعود إلى بريطانيا.

السؤال: لماذا تفعل الطيور ذلك؟

- علامتان: إذا أشار الطفل إلى أنها تنتقل إلى مكان أكثر دفئاً.

- علامة واحدة: إذا لم يظهر الطفل فهما بأنها تبحث عن أماكن دافئة مثل: (إنها هربت من الطقس البارد في بريطانيا، أو إنها ذهبت إلى بلد أكثر دفئاً).

- صفر: إذا أجاب إجابة خاطئة أو لا علاقة لها بالسؤال.

صدق وثبات مهمات الاعتقاد الخاطئ: للتأكد من صدق المحتوى، ومدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية للأطفال، تم عرض المهمات على عشرة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة بجامعة اليرموك؛ إذ أشاروا إلى مناسبة المهمات للفئة العمرية المستهدفة، وتمثلت ملاحظاتهم بشكل رئيس بتعديل بعض المصطلحات.

وللتأكد من ثبات المهمات تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طفلاً من خارج عينة الدراسة، كما أعيد التطبيق عليهم بعد مرور ثلاثة أسابيع، وبعدها حسب ثبات المهمات بطريقة الإعادة، فبلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.45) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.01)، وهذه القيمة مقبولة

في الحديقة تلعبان، تضع سالي الكرة في الصندوق وتدخل إلى البيت في هذه الأثناء تقوم آن بإخفاء الكرة في السلة، السؤال الذي يسأل للطفل عندما تعود سالي أين ستبحث عن الكرة ويكون الطفل ممتلكاً لنظرية العقل إذا أجاب: الكرة في الصندوق، أما إذا أجاب أنها ستبحث في السلة فهو غير ممتلك لنظرية العقل، المهمة الثانية هي مهمة العلبة (Misleading Container) (Gopnik & Astington, 1988) وتتمثل هذه المهمة بعرض علبة حلوى على الطفل ويتم سؤاله ماذا تتوقع أن يكون موجوداً بها ومن الطبيعي أن يجيب الطفل: في العلبة حلوى، يتم فتح العلبة ويكون قد وضع بها أقلام، ثم يتم سؤال الطفل، ماذا تتوقع أن يجيب صديقك لو سألتناه ماذا بها؟ إذا أجاب الطفل فيها الحلوى فهو ممتلك لنظرية العقل، أما إذا أجاب فيها أقلام، فهو غير ممتلك لنظرية العقل، كما تم اختيار أربع مهمات من مهام (White, Happe, Hill) (Strange Stories) (Frith, 2009) وهذه المهمات هي المهمات المناسبة للأطفال ما قبل المدرسة، المهمات التي تم تطبيقها هي مهمة سيمون الكاذب، وسيمون كذاب كبير، وأخوه جيم يعلم ذلك، ويعلم أن سيمون لا يقول الحقيقة أبداً، وفي الأمس سرق سيمون وضرب الكرة الطائرة الخاصة بجيم.

وجيم يعلم أن أخاه أخفاها في مكان ما، ولكنه لم يستطع العثور عليها، ذلك جيم غاضب جداً.

سأل جيم سيمون: "أين مضربي؟ لا بد أنك خبأتها في الخزانة أو تحت السرير، لقد بحثت في كل مكان عدا هذين المكانين.

سيمون قل لي الآن: أين المضرب في الخزانة أو تحت السرير؟ قال سيمون: تحت السرير.

السؤال: لماذا سيقوم جيم بالبحث عن المضرب في الخزانة؟

- يعطى الطفل علامتان: إذا قال: إن جيم يعلم حقيقة أن أخاه سيمون كاذب.

- علامة واحدة: إذا أشار إلى (المكان الحقيقي للمضرب، وسيكون كذاباً)، أو أن سيمون خبأه، مع عدم الإشارة إلى حقيقة الكذب.

- صفر: إذا أعطى الطفل معلومات غير محدودة مثل: (لأنه بحث في كل الأماكن الأخرى).

وبراين الجائع، براين دائماً جائع، اليوم وجبة المدرسة هي وجبته المفضلة (السجق والبازيلاء)، براين ولد جشع جداً، ويريد الحصول على كمية إضافية من السجق، بالرغم من أن والدته تعد له أطعمة لذيذة عند عودته إلى البيت.

يسمح لكل واحد بقطعتين فقط من السجق في المدرسة، عندما علم براين ذلك قال: «أوووه...رجاء هل يمكنني الحصول على أربع قطع من السجق، لأنه لا طعام عند عودتي للبيت؟!».

السؤال: لماذا قال براين ذلك؟

- علامتان: إذا أشار الطفل إلى حقيقة أنه يريد الحصول على الشفقة.

- علامة واحدة: إذا أشار إلى حقيقة أنه يريد الحصول على سجق أكثر.

لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: قصص الأطفال

اختيرت القصص من كتاب (Veronica, Alessia & Ilaria, 2014)، وتم التواصل مع الباحثة الإيطالية إيليا، والتي قامت بإرسال الكتاب. ويتضمن الكتاب ثماني قصص مصورة، مكتوبة باللغة الإنجليزية، ومصممة لأطفال ما قبل المدرسة، وهو العمر الحاسم في تشكل المعجم اللغوي الخاص بالطفل، وامتلاك الكفاءة للمشاركة في المجتمعات الثقافية.

ومن أهم مبررات اختيار هذا الكتاب أنه يضم مواقف اجتماعية متنوعة، تربط سلوك الشخصيات بالانفعالات، والنوايا، والمعتقدات الخاصة بهم. كما أنه جذاب في صورته، والشخصيات التي يحتويها، التي هي في الأصل حيوانات. ويحتوي الكتاب الطرق، والمراحل التي يتم من خلالها رواية القصة، والأسئلة التي يجب طرحها لإثراء النقاش. كما أن القصص تتبع نمطاً تقليدياً في العرض، فالمقدمة أولاً، ثم وضع الشخصيات في موقف مشكل يثير انفعالاً ما، ثم القيام بعمل ما لحل هذه المشكلة، وفي النهاية تحل للمشكلة بطريقة ترضي جميع الأطراف (Veronica, Alessia & Ilaria, 2014).

ثالثاً: مهام نظرية العقل.

اختيرت المهام الآتية:

- مهمات الاعتقاد الخاطئ للقياس القبلي والبعدى والمتابعة؛ لقياس امتلاك طفل ما قبل المدرسة لنظرية العقل وعددها ست مهمات.

- مهام الاعتقاد الخاطئ الخاصة بمجموعة التدريب على نظرية العقل من خلال طريقة توضيح المعتقد الخاطئ، وهي (16) مهمة مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة.

ثالثاً: لعب الدور من خلال مسرح الأطفال.

■ حددت الأهداف التي ننوي تحقيقها بعد انتهاء فترة التدخل، وهذه الأهداف تضم مجموعة المواقف الاجتماعية التي تساعد الطفل على فهم نفسه، وفهم الآخرين.

■ أعدت المواقف التمثيلية، التي يتم اختيارها وفقاً للمواقف الاجتماعية الأكثر تكراراً في حياة الأطفال، والتي تعطي الأطفال انطباعات عن مشاعر الآخرين ومعتقداتهم عن قرب. مع تقديم التغذية الراجعة مع كل كوقف.

إجراءات الدراسة

- تجهيز أدوات الدراسة، وعرضها على المختصين.
- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة.
- الحصول على موافقة أولياء الأمور لمشاركة أطفالهم في الدراسة.
- تطبيق الاختبار القبلي لنظرية العقل.
- تنفيذ مهمات البرنامج التدريبي بواقع ستة عشر جلسة،

مدة كل جلسة خمسة عشر دقيقة، تبدأ الجلسة بعرض الموقف الخاص بنظرية العقل، بطريقة منفردة لكل مجموعة، ويتم عرض الموقف بطريقة القصة لمجموعة القصة، وبطريقة لعب الدور لمجموعة لعب الدور، وبطريقة المعتقد الخاطئ لمجموعة تصحيح المعتقد الخاطئ. تم التركيز في كل جلسة على مهارات نظرية العقل مع التأكيد عليها، ومن ثم السماح للأطفال بممارسة نظرية العقل، مع استنتاج كامل وواضح للحالات العقلية المتمثلة في السلوكيات، وشخصيات المواقف الموجودة في القصص ومشاهد لعب الدور.

- يتم في بداية كل جلسة مناقشة المهارات التي اكتسبت في الجلسة السابقة.

- يتم في كل جلسة السؤال عن أربعة أمور: الحالة العقلية للشخصيات الرئيسية، معتقدات الشخصيات في كل حالة، والحالة العقلية التي يقوم عليها السلوك الاجتماعي، ما يمكن أن تفعله الشخصية الرئيسية أو تقوله من أجل التغيير.

- كما طُلب من الأطفال إعطاء مرادفات وبدائل للحالات العقلية.

- تطبيق الاختبار البعدى لنظرية العقل، وبعد مرور شهر من انتهاء الجلسات التدريبية تم تطبيق اختبار المتابعة لنفس المهام.

متغيرات الدراسة

■ المتغيرات المستقلة: طرق تصحيح المعتقد الخاطئ، لعب الدور، القصة.

■ المتغير التابع: تطوير نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة.

المعالجة الإحصائية

استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية باستخدام برنامج (SPSS) للوصول إلى النتائج:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن جميع أدوات الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي للاختبارين القبلي والبعدى.
- اختبار شفهي للمقارنات البعدية.
- تحليل التباين المصاحب.

إجراءات التكافؤ

قبل البدء بتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي لنظرية العقل لدى مجموعات الدراسة الأربعة، والجدول (1) يوضح ذلك.

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للمجموعات التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (4).

الجدول (4):

تحليل التباين الأحادي للاختبار البعدي لنظرية العقل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
داخلى المجموعات	2.864	36	0.080			
بين المجموعات	9.519	3	3.173	39.885	0.000	0.769
الكلي	12.383	39				

يلاحظ من الجدول (4) وجود أثر لمتغير المجموعة، إذ بلغت قيمة ف (39.885) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهذا يؤكد وجود فروق بين مجموعات الدراسة الأربعة، وللكشف عن مصادر هذه الفروق، أجريت المقارنات البعدية حسب طريقة شففيه (Scheffe)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5):

نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية لأثر المجموعة في تطور نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة

المجموعة	المتوسط الحسابي	القيمة	لعبة الدور	تصحيح المعتمد الخاطئ
القصة	1.78	-		
لعبة الدور	1.53	0.25	-	
تصحيح المعتمد الخاطئ	1.25	0.53*	0.28	-
الضابطة	0.48	1.30*	1.05*	0.77*

* دال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (5) ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لطريقة القصة كان أعلى من المتوسط الحسابي لطريقة تصحيح المعتمد الخاطئ.
- أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة كان أقل من المتوسطات الحسابية للمجموعات التجريبية الثلاثة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطريقتي القصة ولعبة الدور، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطريقتي لعبة الدور وتصحيح المعتمد الخاطئ.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية على اختبار المتابعة لنظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة في المجموعات الأربعة (الضابطة، والتجريبية الأولى: القصة، والتجريبية الثانية: لعبة الدور، والتجريبية الثالثة: تصحيح المعتمد الخاطئ) بين القياسين البعدي والمتابعة.

للتحقق من استمرارية أثر البرنامج التدريبي فقد أعيد تطبيق

الجدول (1):

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأعداد لمجموعات الدراسة على الاختبار القبلي لنظرية العقل.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القصة	10	0.33	0.18
لعبة الدور	10	0.45	0.21
تصحيح المعتمد الخاطئ	10	0.42	0.30
الضابطة	10	0.23	0.22

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي لنظرية العقل، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2):

تحليل التباين الأحادي للاختبار القبلي لنظرية العقل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
داخلى المجموعات	1.583	36	1.583		
المجموعة	0.281	3	0.094	2.126	0.114
الكلي	1.864	39			

يلاحظ من الجدول (2) عدم وجود أثر للمجموعة إذ بلغت قيمة ف (2.126) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الأربعة على الاختبار القبلي لنظرية العقل.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية على الاختبار البعدي لنظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة يعزى لاختلاف المجموعة (الضابطة، والتجريبية الأولى: القصة، والتجريبية الثانية: لعبة الدور، والتجريبية الثالثة: تصحيح المعتمد الخاطئ).

لاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة (المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة) على الاختبار البعدي لنظرية العقل كما يظهر في الجدول (3).

الجدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي لنظرية العقل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القصة	10	1.78	0.13
لعبة الدور	10	1.53	0.31
تصحيح المعتمد الخاطئ	10	1.25	0.16
الضابطة	10	0.48	0.42

(Ceara, 2012; Symons et al., 2005).

ويمكن القول: إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تؤكد قابلية نظرية العقل للتدريب من خلال البرامج المختلفة؛ كون المهام التي تكون هذه النظرية تتأثر بشكل واضح بالتفاعلات الاجتماعية بين الطفل والأشخاص المحيطين به (Lecce, Bianco, Devine, Hughes & Banerjee, 2014). ويرجع أبلتون وريدي (Appleton & Reddy, 1996) فاعلية البرامج التدريبية في تحسين نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة إلى عاملين أساسيين. فمن جهة، يمكن القول: إن البرامج التدريبية تتضمن نوعاً من الصقل الاجتماعي والمعرفي للطفل للتمكن من مهام نظرية العقل. ومن جهة أخرى، يمكن القول: إن الحديث عن الحالة العقلية للطفل يمكن أن تسهم في اكتساب الأطفال للمهارات المرتبطة بنظرية العقل.

ومن النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية أنه على الرغم من فاعلية الطرق الثلاثة في تطوير نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة مقارنة بالمجموعة الضابطة، إلا أن نتائج المقارنات البعيدة لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه الطرق، باستثناء الفرق الموجود بين طريقتي القصة وتصحيح المعتقد الخاطئ. ويمكن أن تعد هذه النتيجة مؤشراً على فاعلية الطرق غير المباشرة في تطوير نظرية العقل، كما هو الحال بالنسبة لطريقة القصة مقارنة بطريقة تصحيح المعتقد الخاطئ. وفي هذا الصدد يشير كثير من الباحثين (Adrian, Clemente, Villanueva & Rief-, fe, 2005; Grazzani, Orngi, Agliati & Brazzill, 2016) إلى أهمية القصة في تنمية المفاهيم المرتبطة بنظرية العقل؛ كونها تحتوي على نقاشات بخصوص أسباب قيام الأشخاص بسلوكيات معينة، وكذلك بسبب قربها من حياة الطفل الواقعية، وأخيراً بسبب تفاعل الطفل مع أحداث القصة والراوي، كما هو الحال في الدراسة الحالية التي اعتمدت على السرد القصصي المباشر وليس التسجيل الصوتي أو المرئي للقصص. ولعل هذه النتيجة قد تكون بحاجة إلى دراسات مستقبلية؛ لمقارنة فاعلية السرد القصصي المباشر مع السرد القصصي المسجل في تنمية وتطوير نظرية العقل لدى الأطفال.

كما تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Adrian, Clemente, Villanueva, Rieffe, 2005) التي ركزت على أثر قراءة الوالدين الكتب لأطفالهم، مع أهمية استخدام لغة الحالات العقلية أثناء رواية القصة؛ إذ أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في الأداء على مهام نظرية العقل، نتيجة قراءة القصص مع استخدام لغة العقل في رواية القصة.

وقد يعزى السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طريقة القصة، ولعب الدور إلى أن التدريب تضمن في كليهما التركيز على الحالات العقلية للشخصيات، وطرح الأسئلة حولها وتقديم التغذية الراجعة، بمعنى آخر كلا الطريقتين استخدمتا لغة نظرية العقل في التدريب، ومحاولة ملامستها بشكل عملي من خلال شخصيات القصة أو لعب الدور، وهذا يتفق مع دراسة (Symons et al., 2005)، التي عملت على الربط بين تطور نظرية العقل من جهة، والحديث المرتبط بالحالات العقلية من جهة أخرى، باستخدام القصة مع توضيح الحالات العقلية للقصص، وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في نظرية العقل.

يتضح من النتائج أيضاً أن استخدام لعب الدور كان أفضل من التدريب المباشر على مهام المعتقد الخاطئ الخاصة بنظرية العقل،

مقياس نظرية العقل على أفراد العينة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، إذ كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هي مبينة في الجدول (6).

الجدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المتابعة على مقياس نظرية العقل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القصة	10	1.37	0.27
لعب الدور	10	1.27	0.34
تصحيح المعتقد الخاطئ	10	0.92	0.26
الضابطة	10	0.57	0.41

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للمجموعات التجريبية والضابطة على اختبار المتابعة لمقياس نظرية العقل، وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين المصاحب، إذ أدخلت درجات الاختبار القبلي والبعدي كمتغيرات مصاحبة كما يظهر في الجدول (7).

جدول (7):

تحليل التباين المصاحب لاختبار المتابعة لمقياس نظرية العقل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
داخل المجموعات	0.776	1	0.776	10.384	0.003	0.234
اختبار القبلي (مصاحب)	0.030	1	0.030	0.397	0.533	0.012
الاختبار البعدي (مصاحب)	0.123	1	0.123	1.647	0.208	0.046
المجموعة	0.545	3	0.182	2.431	0.082	0.177
الخطأ	2.540	34	0.075			
المجموع	49.028	40				

يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود أثر لمتغير المجموعة على اختبار المتابعة؛ إذ بلغت قيمة ف (2.431) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.082)، مما يشير إلى استمرارية واستقرار أثر البرنامج بعد انتهائه.

المناقشة والاستنتاجات:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية التدريب في تطوير نظرية العقل، من خلال طرق تصحيح المعتقد الخاطئ، ولعب الدور، والقصة، لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة، أظهرت النتائج أن للتدريب أثراً إيجابياً في تطوير نظرية العقل، من خلال الفروق التي ظهرت بين المجموعة الضابطة ومجموعات التدريب الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي استخدمت أساليب تدريب مختلفة في تطوير نظرية العقل (Adrian et al., 2005; Carroll, Riggs, Apperly, Graham &

الأردنيين في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بالقدرة لديهم على التنبؤ بحالات الذات المستقبلية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

2. عبد الحميد، سعيد كمال. (2013). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 38 (2)، 161 - 214.

3. فيصل، سناء مجول وصالح، علي عبد الرحيم. (2012). نظرية العقل عالي الرتبة وعلاقتها بالوعي الانفعالي لدى الأطفال. مجلة الجامعة الخليجية: قسم التربية، (4)، 401 - 445.

4. مقابلة، بسام محمود قبلان. (2004). تطور مفهوم «نظرية العقل» لدى الأطفال في الفئات العمرية من «3 - 6» سنوات وعلاقة هذا المفهوم بالتفكير التباعدي والذكاء. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. Adrian, J. , Clemente, R. , Villanueva, L. & Rieffe, C. (2005). Parent – child picture book reading mother's mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32 (3) , 673 - 686.
2. Annalisa, V. , Davide, M. , Ilaria, C. , & Antonenl, M. (2015). Theory of mind development in adolescence and early adulthood: The growing complexity of recursive thinking ability. *Europe's Journal Psychology*, 11 (1) , 112 - 124.
3. Appleton, C. & Reddy, V. (1996). Teaching three year - olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 5 (3) , 275 - 291.
4. Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56 (3) , 46 - 48.
5. Baron - cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 18, 379 - 402.
6. Brown J, Dunn J, Slomkowski C, Tesla C, Youngblade L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*. 62 (6) , 1352 - 1366.
7. Carroll, J. , Riggs, J. , Apperly, A. , Graham, K. & Ceara, G. (2012). How do alternative ways of responding influence 3 and 4 years old performance on tests of executive function and theory of mind?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112 (3) , 312 - 325.
8. Choong, C. , Doody, G. (2013). Can theory of mind deficits be measured reliably in people with mild and moderate Alzheimer's dementia? *BMC psychology*, 1 (28) , 1 - 9.
9. Doherty, M. (2009). *Theory of mind how children understand other's thoughts and feelings*. New York: Psychology Press.
10. Fink, E. , Bageer, S. , Hunt, C. & Rosnay, M. (2014). False belief understanding and social preference over the first 2byears of school: A longitudinal study. *Child Development*, 85 (6) , 2389 - 2403.
11. Flavell, J. H. , Flavell, E. R. , & Green, F. L. (1983). Development of the appearance - reality distinction. *Cognitive psychology*, 15 (1) , 95 - 120.
12. Gevers, C. , Clifford, P. , Mager, M. & Boer, F. (2006). Brief report: A theory of mind based social cognition training program for school - Aged children with pervasive developmental pervasive developmental disorders: An open study of its effectiveness. *Journal of Autism and Developmental*

وهذا يتفق تماماً مع دراسة (Qu, Shen, Chee, Chen, 2015) التي هدفت إلى معرفة أثر اللعب الدرامي الاجتماعي في تطوير نظرية العقل عند أطفال ما قبل المدرسة، وأثر نظرية العقل عند المعلمين، كمتنبئ في تطوير الوظائف التنفيذية عند أطفال ما قبل المدرسة في أطفال تراوحت أعمارهم بين (4 - 5) سنوات، استخدم الباحثون في هذه الدراسة التدريب بواسطة اللعب الدرامي الاجتماعي والتدريب المباشر على مهام نظرية العقل نفسها، أظهرت النتائج أن هناك أثراً إيجابياً للعب الدرامي الاجتماعي، في تطوير نظرية العقل، وأن نظرية العقل الخاصة بالمعلمين، تعد متنبئاً جيداً بنظرية العقل عند الأطفال.

ومن النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية استمرارية أثر الطرق الثلاثة في تنمية نظرية العقل واستقرار هذا الأثر. وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي تناولت استمرارية أثر البرامج التدريبية لنظرية العقل بعد انتهاء فترة التدريب، إذ أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن هذه الاستمرارية في الأثر قد تعود إلى حقيقة فاعلية هذه الطرق خصوصاً في التصاميم التجريبية التي يكون فيها وجود مجموعة ضابطة إضافة إلى المجموعة أو المجموعات التجريبية، وكذلك بسبب قابلية تعلم الأطفال للمهام والمفاهيم المرتبطة بنظرية العقل (Lecce & Bianco, 2018; Lecce et al., 2014; Tompkins, Benigno, Lee & Wright, 2018).

لا يتوقف تطور نظرية العقل عند عمر معين، وعلى الأرجح أن الكبار يستمرون في تطوير نظرية عقولهم طوال الحياة، فهم يفهمون ما يدور في عقول الآخرين، وهم قادرون على التواصل مع أفكار الآخرين، ولكن بمستويات متفاوتة.

التوصيات

- من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:
1. ضرورة استخدام طرق تصحيح المعتقد الخاطيء في مرحلة ما قبل المدرسة.
 2. ضرورة استخدام القصة ولعب الأدوار في تطوير نظرية العقل عند الأطفال.
 3. إعداد ورش تدريب لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة في مجال تطوير نظرية العقل.

المقترحات

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في فاعلية استخدام طرق تصحيح المعتقد الخاطيء، ولعب الدور، والقصة، في تطوير نظرية العقل
2. إجراء دراسات تبحث في تطوير نظرية العقل عند فئات عمرية مختلفة عن الفئة العمرية المبحوثة في الدراسة.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. جريسات، سمر فهيد إبراهيم. (2010). نشوء نظرية العقل لدى الأطفال

31. Song, J. & Volling, B. (2017). *Theory of mind development and early sibling relationships after the birth of sibling: Parental discipline matters*. Wiley Blackwell, 27 (1), 1 - 17.
32. Symons, D. , Peterson, C. , Slaughter, V. , Roch, J. & Doyle, E. (2005). *Theory of mind and mental state discourse during book reading and storytelling tasks*. *British Journal of Developmental Psychology*, 23 (4) , 81 - 102.
33. Tompkins, V. ,Benigno, J. , Lee, B. , & Wright, B. (2018). *The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta - analysis*. *Social Development*, 27, 223 - 246.
34. Veronica, O. , Alessia, A. ,& Ilaria, G. (2014). *The stories of Ciro and Beba How to enhance conversation with toddlers on emotions*. Milano, Italy: Fronteretro.
35. Weimer, A. , Sallquist, J. & Bolnick, R. (2012). *Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding*. *Early Education and Development*, 23 (3) , 280 - 301.
36. White, S. , Hill, E. , Happe, F. & Frith, U. (2009). *Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism*. *Child Development*, 80 (4) , 1097 - 1117.
37. Wimmer, H. & Perner, J. (1983). *Beliefs about belief: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children understands of deception*. *Cognition*, 13 (1) , 103 - 128.
38. Wimmer, H. , Hogrefe, G. J. , & Perner, J. (1988). *Children's understanding of informational access as source of knowledge*. *Child development*, (59) , 386 - 396.
- Disorders, 36 (4) , 567 - 571.
13. Goldstein, T. & Winner, E. (2012). *Enhancing empathy and theory of mind*. *Journal of Cognition and Development*, 13 (1) , 19 - 37.
14. Gopnik, A. , & Astington, J. W. (1988). *Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance - reality distinction*. *Child development*, 59 (1) , 26 - 37.
15. Grazzani, I. , Orngi, V. , Agliati, A. & Brazzill, E. (2016). *How to foster toddlers mental state talk, emotion understanding and prosocial behavior: A conversation - based intervention at nursery school*. *International Congress of Infant Studies*, 21 (2) , 199 - 227.
16. Hale, C. & Flusburg, H. (2003). *The influence of language on theory of mind: A training study*. *Developmental Science*, 6 (3) , 346 - 359.
17. Harris, P. (1992). *From simulation to folk psychology: The case for development*, *Mind & language*, 7 (1) , 120 - 144.
18. Henricson, C. , Frolander, H. , Moller, C. & Lyxell, B. (2016). *Theory of mind and cognitive function in adults with Alstrom or usher syndrome*, *journal of visual impairment & blindness*, 110 (5) , 349 - 366.
19. Hofmann, S. , Doan, S. , Sprung, M. , Wilson, A. , Ebesutani, C. , Andrews, S. , Curtiss, J. & Harris, P. (2016). *Training children's theory of mind: A meta analysis of controlled studies*, *Elsevier journal*, 150, 200 - 212.
20. Hughes, C. & Leekman, S. (2004). *What are the links between theory of mind and social relations?*, *Review reflections and new directions for studies of typical and atypical development*. *Journal Social Development*, 13 (4) , 607 - 616.
21. Janette, P. & Wild, A. (2004). *Action, Consciousness and theory of mind: Children's Ability to coordinate story character's action and thoughts*. *Early Education and Development*, 15 (1) , 5 - 22.
22. Jenkins, J. & Astington, J. (2000). *Theory of mind and social behavior causal models tested in a longitudinal study*. *Merrill - palmer quarterly*, 46 (2) , 203 - 220.
23. Kirk, E. , Pine, K. , Wheatly, L. , Howlett, N. , Schulz, J. & Fletcher, B. (2015). *A longitudinal investigation of the relationship between maternal mind - mindedness and theory of mind*, *Wiley Blackwell Journal*, 33 (4) , 434 - 445.
24. Kloo, D. , & Perner, J. (2003). *Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions*. *Child development*, 74 (6) , 1823 - 1839.
25. Lecce, S. Bianco, F. (2018). *Relations between theory of mind and executive function in middle childhood: A short - term longitudinal study*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 69 - 86.
26. Lecce, S. , Bianco, F. , Devine, R. , Hughes, C. & Bannerjee, R. (2014). *Promoting theory of mind during middle childhood: A training program*, *Elsevier journal*, 126, 53 - 67.
27. Melot, A. , Angerard, N. (2003). *Theory of mind: is training contagious?* *Developmental Science*, 6 (2) , 178 - 184.
28. Premack, D. Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?* *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4) , 515 - 526.
29. Qu, L. , Shen, P. , Chee, Y. & Chen, L. (2015). *Teacher's theory of mind coaching and children's predict the training effect of sociodramatic play on children's theory of mind*. *Social Development*, 42 (4) , 716 - 733.
30. Slaughter, V. & Gopnik, A. (1996). *Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief*. *Child Development*, 67 (1) , 2967 - 2988.