مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٩) العدد (٥) ٢٠٢٥
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (9) No. (5) 2025

أثر اللعب التمثيلي في اجتياز مواقف نظرية العقل لطفل الرّوضة

* د. دارين بهجت علي

(تاريخ الإيداع ٥/٥ /٢٠٢٥. قُبِل للنشر في ٧/١٣ /٢٠٢٥)

□ ملخّص □

هدفت الدّراسة لتعرّف أثر اللعب التمثيلي في اجتياز مواقف نظرية العقل لطفل الروضة من خلال إسقاط الذات، واستُخدم المنهج التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من أطفال الفئة الثّانية برياض الأطفال (الحكوميّة والخاصّة) التّابعة لمديريّة التّربية في مدينة طرطوس، وشملت العيّنة (٤٢) طفلاً منها (٢١) مجموعة ضابطة و(٢١) مجموعة تجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تنفيذ اللعب التمثيلي من خلال إسقاط الذّات في أدوار الشخصيات. وتكونت الأدوات من مقياس مهام نظرية العقل إعداد هنري وديفيد Henry and David (٢٠٠٤) وإبراهيم Ebrahim (٢٠١١).

وأسفرت الدّراسة عن النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهام نظرية العقل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مواقف نظرية العقل لصالح التطبيق البعدي المباشر. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية العقل لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

الكلمات المفتاحيّة: اللعب التمثيلي، مهام نظرية العقل، إسقاط الذّات.

*دكتوراه في تربية الطفل

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٩) العدد (٥) ٢٠٢٥
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (9) No. (5) 2025

The impact of Dramatic play on passing theory of mind situations for preschool children

*** Dr. Darin Bahjat Ali**

(Received 5/5 /2025. 13 /7/2025)

□ABSTRACT□

The study aimed to identify the impact of Dramatic play on passing theory of mind situations for preschool children their theory of mind situations through self-projection. An experimental approach was used, and the study population consisted of second-grade children in kindergartens (public and private) affiliated with the Directorate of Education in the city of Tartous. The sample included (42) children, (21) of whom were in the control group and (21) in the experimental group. To achieve the study objectives, role-playing was implemented by projecting the self into the roles of the characters. The tools consisted of the Theory of Mind Tasks Scale, prepared by Henry and David (2004) and Ibrahim Ebrahim (2011).

The study yielded the following results:

Statistically significant differences existed between the mean scores of the experimental and control group members in the direct post-test of the Theory of Mind Tasks Scale, in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the pre-test and direct post-test of the Theory of Mind Attitudes Scale, in favor of the direct post-test. The results also showed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the immediate post-test and the delayed post-test of the Theory of Mind Tasks Scale in favor of the delayed post-test.

Keywords: theory of mind, Dramatic play, self-projection.

*PhD in Child Education

مقدّمة:

تعد مهام نظرية العقل إحدى المهارات الاجتماعيّة المعرفيّة الأساسيّة من حيث القدرة على عزو الحالات العقليّة للآخرين، وهي ضروريّة للتّنبؤ بسلوكيّات الآخرين في التّفاعلات الاجتماعيّة، إذ يعد امتلاك مستويات عالية من مهام نظرية العقل مهماً ومفيداً، وذلك لتحقيق هدف وهو استيعاب نوايا الشخص الآخر والاستجابة بشكل مناسب في التفاعلات الاجتماعية، كما تساعد مهام نظرية العقل على عزو الحالات العقلية مثل الاعتقادات الرغبات والنوايا للذات وللآخرين، وكذلك على فهم السلوك والتنبؤ به، وبالتالي فهم السلوك الاجتماعي.

ويرى جوبنك وفلافل Gopnik, and Flavell (1993) أن مهام نظرية العقل تساعد الطفل في مراحل عمره الأولى على تفسير المعلومات الأوليّة التي يحصل عليها من البيئة المحيطة به، وتساعده أيضاً في تخمين وتوقع الأحداث الجديدة التي يتعرض لها. كما أن اكتساب مهام نظرية العقل يجعل الأطفال أكثر قبولًا بين مجموعات الأقران (سلوتر وآخرون، ٢٠٠٢)، كما أظهرت دراسة شاكرابارتي وآخرين chakrabarty.et al (2021) أنّ الأطفال الّذين يمتلكون مهام نظرية العقل يتمتّعون بمهارات اجتماعية وأنهم محبوبون أكثر من الأطفال، على العكس من ذلك؛ إذ ارتبط العجز في مهام نظرية العقل بقصور الإدراك الاجتماعي عند الأطفال، حيث أظهر الأطفال الّذين يعانون من ضعف في قدرتهم على تحديد المشاعر من تعبيرات الوجه عدم القدرة على إكمال اختبار مهام نظرية العقل بنجاح (chakrabarty.et al, 2021,77).

ويرى فلافل وآخرون (٢٠٠٠) Flavell, et., al أن مهام نظرية العقل تساعد الطفل في مراحل عمره الأولى على تفسير المعلومات الأوليّة التي يحصل عليها من البيئة المحيطة به، وتساعده أيضاً في تخمين وتوقع الأحداث الجديدة التي يتعرض لها. وهذا يتوافق مع ما أظهرته دراسة شاكرابارتي وآخرين (٢٠٢١) Chakrabarty.et al، كما أظهرت دراسة هوز وديفيد (٢٠١٨) Hughes and T. Devine، ودراسة روسلي وآخرين Rusli, et. al (٢٠٢١) إلى وجود علاقة إيجابية بين نمو مهام نظرية العقل والتطور الاجتماعي عند الطفل، حيث إن قدرة الطّفل على القيام بهذا يكون بسبب تلاشي التّمركز حول ذاته هو ما يسمّى بمهام نظرية العقل، وبهذا المنظور تخرج النّظريّة عن المألوف لنظريّة النّمو المعرفي عند بياجيه. لقد شكلت نظرية بياجيه لسنوات عديدة الإطار المرجعي السّائد في علم النّفس الّذي يدرس ويبحث التّطور المعرفي عند الأطفال، ولكن ما يؤخذ على هذه النّظريّة هو إغفالها العوامل الثّقافيّة والاجتماعيّة المؤثّرة في النّمو الاجتماعي المعرفي. وكذلك التّقليل من قدرات الأطفال والطّريقة الّتي يأخذها التّفكير المجرّد وخصوصاً من ناحية التمركز حول الذات.

وقد أكّد المؤتمر الدولي لتنمية الطفولة المبكرة (٢٠١٩) على دور نظريات التطوّر في مرحلة الطّفولة المبكّرة وأثرها على النّمو المتكامل (المؤتمر الدّولي حول الطّفولة المبكرة، ٢٠١٩)، كما أُدرجت تنمية القدرات بمرحلة الطّفولة المبكّرة في أهداف التّنمية المستدامة (٢٠١٥) وفي اتّفاقيّة حقوق الطّفل والتي تنص على أنّ لكل طفل الحق في النمو إلى أقصى حد ممكن، والعيش بما يناسب نموّه البدني والعقلي والوجداني والاجتماعي (حسن وآخرون، ٢٠٢٢ أ).

ولمهام نظرية العقل أساس بيولوجي، ولكن لا يمكن أن تظهر من دون بيئة محفزة أو مواقف تُدرّب عليها، وهذا ما أظهرته دراسة بارون (٢٠٢١) Baron والتي أشارت إلى أهمية النجاح في الاتصال مع الآخرين عند الأطفال في اجتياز مواقف نظرية العقل، ودراسة هوفمان (٢٠٢١) Hofmann التي أشارت إلى فعالية البرامج في اجتياز مواقف نظرية العقل عند الأطفال، ودراسة هانسن ونويل Hansen and Noel (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن الطفل قادر

على أخذ موقع الآخر وتفسير إحساساته والتّنبّؤ بسلوكاته، بما يشير إلى امتلاكه مهام نظرية العقل وأن مهام هذه النظرية قابلة للتدريب، كما أضافت دراسة أدورنتي وآخرين (Adornetti, et al. (2021 أنّ البرامج القائمة على إسقاط الذّات في شخصيّات القصص واللعب التمثيلي والدراما كانت فعّالة في اجتياز مواقف نظرية العقل أكثر من البرامج الأخرى.

كما أن نظرية العقل تركز على القراءة العقليّة الّتي يقوم بها الطّفل لذاته وللآخر، أي قدرته على تخيّل أو تمثّل حالات عقليّة مختلفة ترتبط أساساً بالأفكار والمعتقدات والرّغبات والمقاصد الّتي يتّخذها في الغالب كأساس للسّلوكات والأداءات المختلفة لتفسير أفعاله وأفعال الآخرين، وهذا ما يحتاج إلى تدريب وفق الدّراسات السابقة وذلك كدراسة أدورنتي وآخرين (Adornetti, et al. (2021 ، والتي توصلت إلى أن أفضل البرامج لإكساب وتنميتها وتطويرها هي البرامج التي تقوم على إسقاط الذات وذلك كاللعب التمثيلي والدراما التعليمية والمسرح، ومنه فقد تم اختيار اللعب التمثيلي لاجتياز مواقف مهام هذه النظرية، فاللعب التمثيلي نشاط تعليمي هادف يتطلب تقمص الطفل سلوكاً وأحاسيس شخصية أخرى غير شخصيته الحقيقية سواء كانت شخصية حقيقية ام خيالية، وذلك من خلال تجسيد سلوكه وتصرفاته وحركته ولغته وفقاً لهذه الشخصية (عبد العزيز عبد الحميد، ٢٠١١، ٢٥٣)، كما يساعد في الكشف عن الذّكاء الوجداني عند الطّفل وتنميته، وذلك من خلال تمييز الطّفل لانفعالات الشّخصيّات المختلفة الموجودة في القصة، بالإضافة إلى إمكانية تضمين قيم وجدانيّة إيجابيّة في مواقف وقصص اللعب التمثيلي، وتنمية مهارات الطفل المعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى نقل المفاهيم والأفكار بصورة حسيّة محبّبة؛ إذ يضع الطّفل وجهاً لوجه أمام المواقف والمعارف(أسعد، ٢٠١٧، ١٣٠).

وبما أن اللعب التمثيلي يساعد على إسقاط الذّات في الزّمان والمكان وتحليل وتفسير مواقف نظرية العقل من خلال التمثيل على مبدأ التجسيد بواسطة المحاكاة وتقليد الفعل وفق ما أشار إليه هوفمان (٢٠٢١) Hofmann وفق ما أشار إليه هوفمان (٢٠٢١) Hofmann، فقد حاولت هذه الدراسة تعرف أثر فعالية اللعب التمثيلي في اجتياز مواقف مهام نظرية العقل عند الأطفال من خلال إسقاط الذات، من حيث إنها قد تساعد على تفسير وفهم الموقف الاجتماعي بعمق وتمثله ومناقشته، وتمثيل مشاعر وتصرّفات الشخص الموجود في الموقف وفق ما يساعد على تعميم الخبرة ومحاكاة ذلك في مواقف مختلفة بما يساعدهم على التكيف مع المحيط.

١-٢ مشكلة الدّراسة:

أكدت وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهوريّة العربيّة السّورية (٢٠١٦ – ٢٠١٧) أن من أهداف مرحلة رياض الأطفال توفير بيئة مُحفّزة لنمو الطّفل، بحيث يتفاعل مع مجموعة من الخبرات التربويّة المتكاملة، وذلك كاللّعب التمثيلي والتّعلّم الاجتماعي، بهدف إكسابه المهارات الاجتماعيّة؛ للوصول إلى تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للطّفل (١٤ – ١٦)، وتنمية إمكانيّاتهم العقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة والسّلوكيّة، بما يساعدهم على فهم ذواتهم وذوات الآخرين والتّصرّف الصّحيح في المواقف الاجتماعيّة. وخصوصاً أن الأطفال بعمر (٤) سنوات قادرون على إدراك أنّ الآخرين يمتلكون مثلهم عقولاً تحوي أفكاراً ورغبات وحالات ذهنيّة ومقاصد يتم اتخاذها كأساس للسلوك وهذا الإدراك ناتج عن حالات عقليّة، مما يتطلب إكسابه مهارات اجتياز المواقف الاجتماعية كالمواقف التي تتضمن مهام نظرية العقل.

وقد أوضحت الدّراسات الّتي قام بها فلافل وآخرون Flavell (١٩٦٨) أنّ الأطفال بعمر الروضة يوظّفون كفاءات عقليّة لا تتميز بالتّمركز حول الذّات وذلك مثل اكتسابهم مهام نظرية العقل، وكذلك دراسة العمري (٢٠١٩)

عن إلى إمكانية اجتياز مواقف نظرية العقل من خلال برنامج تدريبي، كما أظهرت دراسة هوز وديفيد Hughes and T. Devine (2018) دور المناج الأسري في اكتساب مهام نظرية العقل عند الطفل بعمر (٤) سنوات، كما أشارت دراسة روسلي وآخرين Rusli (2021) إلى وجود علاقة إيجابية بين نمو مهام نظرية العقل والتطور الاجتماعي عند الطفل بعمر (٤) سنوات، ودراسة بارون Baron (2021) التي توصلت إلى أهمية النجاح في الاتصال مع الآخرين عند الأطفال باجتياز مواقف نظرية العقل، ودراسة هوفمان(2021) Hofmann التي توصّلت إلى فاعليّة البرامج في إكساب الأطفال مهارات مهام نظرية العقل، ودراسة هانسن ونويل Hansen and Noel (2021) التي أشارت إلى أن الطفل قادر على أخذ موقع الآخر وتفسير إحساساته والتّنبّؤ بسلوكاته.

تكمن أهمية إكساب الأطفال القدرة على اجتياز مواقف نظرية العقل في مساعدتهم على فهم المواقف الاجتماعيّة وتكيفهم مع المحيط، ومنه فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لتعرف مهام نظرية العقل عند الأطفال بعمر (٤) سنوات وذلك على (٢٥) طفلاً برياض الأطفال في مدينة طرطوس، حيث طبقت مقياس مواقف نظرية العقل؛ إذ توصلت من خلالها إلى أنّ الأطفال يجتازون مواقف نظرية العقل بنسبة (٢٦%) وهي نسبة ضعيفة، وقد تعود هذه النتيجة إلى عدم وجود بيئة محفزة لإكسابها.

وبناءً على ما سبق تم اقتراح اللعب التمثيلي لإكساب الأطفال القدرة على اجتياز مواقف نظرية العقل؛ إذ أشارت دراسة دورنتي (٢٠٢١) أن اللعاب القائمة على الخيال وإسقاط الذات في الشخصيات فعالة في اجتياز مواقف نظرية العقل، كما أشارت دراسة هوفمان (٢٠٢١) إلى أثر البرامج القائمة على إسقاط الذّات، وذلك كلعب الأدوار واللعب التمثيلي في اجتياز مواقف نظرية العقل، وقد توصلت دراسة أبو حسون (٢٠٢١) إلى فاعلية اللعب التمثيلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، كما أظهرت دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) أن اللعب التمثيلي من أبرز الطّرائق المناسبة بمرحلة رياض الأطفال، لذلك إنّ إكساب الأطفال مهام نظرية العقل يعدّ ضرورة ملحّة، وخصوصاً عندما يتم إكسابها بالطريقة المناسبة، وذلك مثل إسقاط الذات بما يتوافق مع خصائص الطّفل النّمائيّة، ولذلك حاولت هذه الدّراسة تعرّف اجتياز الأطفال مواقف نظرية العقل باستخدام إسقاط الذات من خلال اللعب التمثيلي، ومنه تبلورت مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرّئيس الآتي: ما أثر اللعب التمثيلي في اجتياز مواقف نظرية العقل لطفل الرّوضة؟

١-٣ أهميّة الدّراسة: تكمن هذه الأهميّة في الجوانب الآتية:

١-٣-١ تناول مرحلة مهمة من مراحل النمو وهي مرحلة الطفولة المبكرة.

١-٣-٢ قد تزوّد القائمين على إعداد وتأهيل معلّمات الرّوضة في كليات التربية بآخر نظريّات التّطور المعرفي الاجتماعي عند الأطفال، وهي نظرية العقل.

١-٣-٣ قد تساعد معدّي مناهج رياض الأطفال في مراكز تطوير المناهج على إعداد مناهج تركّز على مهام نظرية العقل.

١-٣-٤ سد النقص الحاصل في الدّراسات المحليّة.

١-٤ أهداف الدّراسة: تسعى الدّراسة الحاليّة إلى تعرف أثر استخدام إسقاط الذّات من خلال اللعب التمثيلي في اجتياز مواقف مهام نظرية العقل لأطفال الرّوضة.

١-٥ فرضيّات الدّراسة: تم قياس الفرضيّات عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥):

١-٥-١ الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهام نظرية العقل.

١-٥-٢ الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية العقل.

١-٥-٣ الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية العقل.

١-٦ **أدوات الدراسة:** جرى استخدام مقياس مهام نظرية العقل وهو من هنري وديفيد Henry and David (2004) وإبراهيم Ebrahim (٢٠١١).وهو المقياس المعتمد والذي اتبعته الدراسات السابقة في قياس مهام نظرية العقل.

١-٧ **حدود الدّراسة:** التزمت الدّراسة بالحدود الآتية:

١-٧-١ الحدود الزمنيّة: طُبِّقت الدّراسة في الفصل الثّاني من العام الدّراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٣).

١-٨-٢ الحدود الموضوعيّة: تضمنت الحدود الموضوعية مهام نظرية العقل من خلال تجسيدها في اللعب التمثيلي عن طريق (٥) قصص تتضمن مهام نظرية العقل، وذلك من إعداد الباحثة.

١-٨-٣ الحدود المكانيّة: طُبِّقت الدّراسة في روضة الفرح الخاصة.

١-٨-٤ الحدود البشريّة: أطفال الرياض من الفئة الثّانية بعمر (٥٥-٥١) شهراً.

١-٩ متغيّرات الدّراسة:

١-٩-١ المتغيّرات المستقلّة: طريقة اللعب التمثيلي.

١-٩-٢ المتغيّرات التّابعة: مهام نظرية العقل.

١-١٠ المصطلحات والتّعريفات الإجرائيّة:

١-١٠-١ مهام نظرية العقل Theory of mind: تعرفها الجامعة الأمريكية لعلم النفس: بأنها القدرة على فهم أنّ الآخرين لديهم رغبات ومعتقدات وتصورات وعواطف مختلفة عنهم، وأنّ مثل هذه الرّغبات تؤثّر في تصرّفات النّاس وسلوكهم (Department of psychiatry،n.d.). ويعرّفها بريماك ووودروف Premach and Woodruff (١٩٧٨) بأنّها عزو الحالات العقليّة سواء للفرد نفسه أو للآخرين. وقد تضمن المصطلح كلمة نظرية لأن القدرة على التفكير فيما يدور في عقول الآخرين يشبه النظرية؛ إذ لا يمكن رؤيته، وإنّما هو فهم وتفسير انفعالات الآخرين والتّنبّؤ بسلوكهم في ضوء حالتهم الذهنية ومعرفة رغباتهم وأهدافهم ومقاصدهم (p515).

١-١٠-٢ إسقاط الذات Self projection: هو التحول من الإدراك الحالي للذّات إلى بيئة بديلة ومتخيلة مع الحدث المتخيل لنفسه، وذلك من خلال تصور حدث متخيل وإسقاط الذّات في هذا الحدث وذلك مكان شخص آخر، ووقت آخر، ومكان آخر (Adornetti, et al., 2021). ويعرّف في سياق هذه الدّراسة بأنه إسقاط الطفل لذاته في شخصية مواقف نظرية العقل، وذلك في الزمان والمكان والمشاعر والتفكير والموقف وذلك عن طريق الخيال، أي تحول الطفل من إدراكه الحالي لذاته والمحيط به إلى بيئة بديلة وهي مواقف قصص اللعب التمثيلي المتضمنة مهام نظرية العقل، وذلك من خلال تصور مواقف الشخصيات وتخيلها، وإسقاط الذّات في موقف ومكان الشخص الذي يتضمنه الموقف، ومكانه وزمانه.

١-١٠-٣ اللعب التمثيلي Dramatic play: يعرّفه فيليب phillip بأنّه نوع من اللعب الرّمزي، ويتضح عندما نجد الطفال يستخدمون الأشياء ويلعبون أدواراً ويبتكرون مواقف وأحداث، وذلك بهدف اكتساب معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه (P10).

ويعرّف في سياق هذه الدّراسة بأنه مجموعة من أنشطة لعب تخيلي تتضمن مواقف لمهام نظرية العقل، بحيث يمثلها الطفل وهو يسقط ذاته في شخصية الموقف وزمانه ومكانه، وذلك بتوجيه وإرشاد الباحثة بهدف اجتياز مواقف مهام نظرية العقل، ويقاس أثره من خلال الدرجة التي يحققها الطفل على مقياس مهام نظرية العقل المعد لذلك.

١١-١ دراسات سابقة:

١-١١-١ دراسات محلية:

١-١١-١-١ دراسة درويش (٢٠١٥) في سورية. بعنوان: نظريّة العقل لدى الأطفال العاديين وأطفال التّوحد (دراسة مقارنة في مدينة اللاذقيّة).

هدفت الدّراسة لتعرّف نظرية العقل عند الأطفال العاديين وكذلك أطفال التوحد، وتعرف الفروق في نظرية العقل بين الأطفال العاديين وأطفال التوحد ومستوى نمو مهام هذه النظرية تبعاً لمتغيّر العمر الزّمني وجنس الطّفل، وكذلك بحسب تقديرات أهالي الأطفال، جرى اتباع المنهج الوصفي المقارن، وتكوّنت العيّنة من (٢٤) طفلاً وطفلة بواقع (١٢) طفلاً وطفلة من أطفال التّوحد، و(١٢) طفلاً وطفلة من الأطفال العاديين بعمر (١٢-٤) سنة لكل عيّنة، تكوّنت الأدوات من اختبار مواقف نظرية العقل واستبيان مهام العقل، وتوصّلت الدّراسة إلى أن مهام نظرية العقل لدى الأطفال العاديين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروقاً دالّة إحصائيّاً بين الأطفال العاديين وأطفال التّوحد في مهام نظريّة العقل لصالح الأطفال العاديين، ووجود تأثير لمتغيّر العمر الزّمني لدى الأطفال العاديين على كل مهمة من مهام نظريّة العقل مع عدم وجود أي تأثير لمتغيّر العمر الزّمني لدى عيّنة أفراد التّوحد، كما أظهرت النّتائج تفوق الإناث العاديين في اختبار مهمة المعتقد الخاطئ والتّمييز بين المظهر والحقيقة، بينما لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين ذكور وإناث أطفال التّوحد.

١-١١-١-٢ أبو حسون (٢٠٢١) في سوريا، بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب التمثيلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة (٥_ ٦) سنوات.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب التمثيلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة (٥_ ٦) سنوات، وذلك من خلال برنامج ألعاب تمثيلية، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة (ب) الذي يحوي (٣) أنشطة تعتمد على الرسم لقياس مستوى التفكير الإبداعي .وقد تم انتقاء مجموعة من الألعاب التمثيلية التي تهدف لتنمية مجموعة من العمليات المعرفية منها: (التخيل، شحذ التفكير، التذكر، التصور، الطلاقة اللغوية)، جرى اختيار عينة البحث من طلاب الروضة (٥_٦) سنوات، وتقسيمهم لمجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، توصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة (ب) في القياس البعدي لصالح التطبيق البعدي.

١-١١-٢ دراسات عربية:

١-١١-٢-١ دراسة بية (٢٠١١) في الكويت، بعنوان: دور التّمدرس في نمو نظريّة العقل عند طفل الرّوضة.

هدفت الدّراسة لتعرّف دور التمدرس في نمو نظرية العقل لأطفال الرّوضة، تم اتّباع المنهج شبه التّجريبي، وشملت العيّنة (١٢٠) طفلاً وطفلة، (٦٠) طفلاً وطفلة من المتمدرسين وهي تجريبية، و(٦٠) طفلاً وطفلة من غير المتمدرسين وهي ضابطة، وكل مجموعة تضم (٣٠) طفلاً ذكراً و (٣٠) أنثى، واستُخدام مقياس مهام نظرية العقل،

وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في نمو نظرية العقل وكذلك ظهور الأفعال العقلية في لغة الأطفال، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث.

١-١١-٢-٢ دراسة العمري (٢٠١٩) في الأردن، بعنوان: فاعليّة استخدام طرائق تصحيح مهام نظرية العقل اللعب التمثيلي والقصّة في تنمية مهام نظرية العقل لأطفال ما قبل المدرسة.

هدفت الدّراسة لتعرّف فاعليّة القصّة ولعب الأدوار وتصحيح المعتقد الخاطئ في تطوير مهام نظرية العقل لأطفال الرّوضة، جرى اتّباع المنهج شبه التّجريبي، وشملت العيّنة (٤٠) طفلاً من أطفال الرّياض، واستُخدم مقياس مهام نظرية العقل لخمس مهارات، وتوصلت الدّراسة إلى تفوّق المجموعة التّجريبيّة بمهارات مهام نظرية العقل، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين الطرائق الثّلاث.

١-١١-٣ دراسات أجنبية:

١-١١-٣-١ دراسة ألدريتش وألفيري Aldrich and Alfieri (٢٠٢١) في المملكة المتّحدة: بعنوان: Evaluating associations between parental mind-mindedness and children's developmental theory of mind through meta-analysis

تقييم العلاقة بين عقليّة الوالدين ونظريّة العقل عند الأطفال من خلال دراسة تحليلية.

هدفت الدّراسة لتعرّف العلاقة بين عقلية الوالدين ونمو مهام نظرية العقل، وذلك من خلال مرجعة علمية لعينة من الدراسات، وقد بلغت هذه العينة (٤٢) دراسة تتناول نظرية العقل، جرى اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّلت النّتائج إلى ارتباط عقليّة الوالدين ارتباطاً وثيقاً بمهارات مهام نظرية العقل.

١-١١-٣-٢ ديفين وهيوز Devine and Hughes (٢٠٢١). في الولايات المتحدة الأمريكيّة، بعنوان: Running Head: Parental Predictors of False Belief Understanding. University of Cambridge, United Kingdom.

تشكيل البيئات العائلية لفهم الأطفال الصغار لنظرية العقل.

هدفت الدّراسة لتعرّف أثر المناخ الأسري في اكتساب الأطفال لمهام نظرية العقل من خلال دراسة عرضيّة تضمنت مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم من عمر (٤) سنوات إلى عمر (١٣) سنة. وتم تقييم ذلك من خلال مطالبة الطفل بالتنبؤ بسلوك شخص آخر أو تفسيره باستخدام منظور آخر لشخصية قصة، استُخدم مقياس مهام نظرية العقل، وتوصّلت الدراسة إلى أهميّة البيئات العائلية لفهم الأطفال الصغار مهام نظرية العقل، وأنّ الحديث العقلي للوالدين قادر على التّنبّؤ بمهام نظرية العقل لأكثر من ربع قرن.

١-١١- ٣ دراسة هوفمان Hofmann (٢٠٢١) في الولايات المتحدة الأمريكيّة: Training children's theory-of-mind: a meta-analysis.

تحليل برامج تدريب الأطفال على نظرية العقل دراسة تحليليّة.

هدفت الدّراسة لتعرّف أثر البرامج التدريبيّة القائمة على مهام نظرية العقل، وتكوّنت العيّنة من (٤٥) دراسة تناولت فاعلية البرامج المختلفة على إكساب وتطوير نظرية العقل، وإن كان يمكن تطويرها من خلال البرامج المختلفة، وقد أُجريت هذه الدراسات على (١٥١٩) طفلًا بمتوسط عمر (٦٣) شهراً، وأظهرت النّتائج أنّ برامج مهام نظرية العقل كانت فعّالة بشكلٍ عام، وأنّ هذه القدرة تظهر في سن الرابعة تقريباً.

١-١١-٣-٤ دراسة ليتشي وآخرين Lecce, et., al (2022) في بريطانيا، بعنوان: Relations Between Theory of Mind and Executive Function in Middle Childhood: a Short-Term Longitudinal Study

العلاقات بين نظرية العقل والوظيفة التنفيذية في مرحلة الطفولة.

هدفت الدراسة لتعرّف المهمة التّنفيذية لأطفال المرحلة وعلاقتها بمهام نظرية العقل، وتتبع مسارها النّمائي. وقد جرى تصميم دراسة طولية متقطعة على ثلاث فترات ليتم متابعة مجموعة مؤلفة من (١١٣) طفلاً من عمر (٤,٥ إلى ١٠,٥) سنوات، وتم استخدام مقياس نظرية العقل، وقد أظهرت النتائج ثباتًا معتدلاً بترتيب الاختلافات الفردية في (الذاكرة العاملة والتحكم المثبط) مهام نظرية العقل واللغة، وتوقع الذاكرة العاملة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مهارات مهام نظرية العقل لديهم، ولكن ليس العكس؛ إذ أشارت النتائج إلى وجود علاقة متكافئة بين مهام نظرية العقل والذاكرة العاملة.

١-١٢ تعقيب على الدّراسات السّابقة:

اتّفقت الدّراسة الحاليّة مع بعض الدّراسات السّابقة في تناولها مهام نظرية العقل كدراسة بية (٢٠١١)، ودراسة درويش (٢٠١٤)، ودراسة العمري (٢٠١٩)، دراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة ألدريتش وألفيري Aldrich and Alfieri (٢٠٢١)، ودراسة ديفين وهيوز Devine and Hughes (٢٠٢١)، ودراسة هوجيز وديفيد Devine and Hughes (٢٠١٨)، ودراسة هانسن ونويل Hansen and Noel (٢٠٢١)، ودراسة Hofmann (٢٠٢١)، دراسة ليتشي وآخرين Lecce, et., al (2022)، وكذلك في تناول المرحلة العمرية المستهدفة مع هذه الدراسات، كما اتفقت مع دراسة أبو حسون (٢٠٢١) في تناولها اللعب التمثيلي.

تعدّدت المناهج المتّبعة في الدّراسات السّابقة ما بين المنهج الوصفي والتّجريبي وشبه التّجريبي تبعاً لاختلاف موضوع الدّراسة؛ إذ اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة درويش (٢٠١٥)، ودراسة ألدريتش وألفيري Aldrich and ودراسة هوفمان في المنهج المتبع، فقد اتبعت هذه الدراسات المنهج الوصفي، أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج شبه التجريبي، كما اختلفت هذه الدراسة مع كل من دراسة ديفين وهيوز Devine and Hughes في المنهج المتبع إذ توصلت إلى نتائجها من خلال دراسة عرضية للأطفال بعمر (١٣-٤) سنة، وكذلك دراسة ليتشي وآخرين Lecce, et., al (2022) والتي توصلت إلى نتائجها من خلال دراسة طولية.

كما اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في تناولها مقياس نظرية العقل وذلك كدراسة بية (٢٠١١)، ودراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة درويش (٢٠١٥)، دراسة العمري (٢٠١٩)، ديفين وهيوز Devine and Hughes (٢٠٢١)، دراسة ليتشي وآخرين Lecce, et., al (2022) .

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة وذلك كدراسة أبو حسون (٢٠٢١)، ودراسة بية (٢٠١١) ودراسة درويش (٢٠١٥)، ودراسة العمري (٢٠١٩)، ودراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة هانسن ونويل Hansen and Noel (٢٠٢١)، وذلك في تناولها عينة من الأطفال بعمر (٥-٤) سنوات لدى الأطفال العاديين، ولكن اختلفت مع دراسة درويش في أنها تناولت مجموعة أخرى من الأطفال وهي مجموعة أطفال التوحد مقارنة

بالأطفال العاديين. كما اختلفت في عينة الدراسة مع دراسة ألدريتش وألفيري Aldrich and ودراسة هوفمان؛ إذ تناولت مجموعة من الدراسات العلمية، ولكن اتفقت معها في الفئة المستهدفة وهي الأطفال بعمر (٤) سنوات.

وقد تنوّعت أوجه الإفادة من الدّراسات السّابقة في أنها قدّمت تصوّراً عن مهام نظرية العقل، وكيفيّة اختيار التّصميم التّجريبي، وكذلك الأدوات والمنهجيّة المُتّبعة والأساليب الإحصائيّة. كما أفادت الدراسات في كيفيّة استخدام المقاييس العالميّة وترميز نتائجها وتعرّف صدقها عبر الثّقافات وذلك كدراسة ديفين وهيوز Devine and Hughes (٢٠٢١)، دراسة ليتشي وآخرين Lecce, et., al (2022) ،كما أنها قدمت تصوراً لكيفية كتابة قصّة متضمّنة مواقف مهام نظرية العقل.

ولكن تميّزت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة من حيث أنها أول دراسة عربية حسب علم الباحثة تتناول مهام نظرية العقل بهذه المنهجيّة، وكذلك في تناولها طريقة اللعب التمثيلي من خلال إسقاط الذّات عند الطّفل، وهذا لم يتم اتّباعه سابقاً في الدّراسات السّابقة. لذلك حاولت هذه الدّراسة معالجة الجوانب التي تم إغفالها في الدّراسة المحلّية والعربية حول كيفّية البحث في مهام نظرية العقل.

٢- الإطار النّظري:

٢-١ اللعب التمثيلي:

تمهيد:

يبدأ الطّفل بين سنّ الثّالثة والرّابعة بإدراك تفاصيل سلوك والديه والمحيطين به وأفكارهم ومشاعرهم ، كما يدرك أفعالهم الّتي كان يقلّدها، فهي ليست أفعالاً متسلسلة فقط وإنّما أفعال وردود أفعال لأفكار ومشاعر يعبر عنها من خلال فهمه لأفكار الشخص الآخر وتمييزه لهذه السلوكات. عند هذا الحد يلاحظ الطّفل التّفاعل الاجتماعي بين النّاس، ويصل إلى نقطة تحوّل نحو اللّعب الاجتماعي، فهو الآن يحتاج إلى طفل أو أكثر للّعب حتّى يتمكّن من إشباع حاجته للتقمّص، وهنا يمارس الطّفل التّقمّص مع دميته ويتفاعل معها؛ إذ يعد لعب الطّفل مع دميته لعباً اجتماعياً. ويقول دي بونو de Bono: "إذا تقمّصت أحد الأدوار، فسرعان ما ستجد عقلك يتّبع الدّور الّذي تؤديه" (دي بونو، ٢٠٠٨، ٢٠). ويرى فيجوتسكي Vygotsky أنّ للعب دوراً مباشراً في عمليّة النّمو، فمن خلال اللّعب التمثيلي يتعلّم الأطفال فصل الشّيء عن معناه، وينمو تفكيرهم نحو التّفكير المجرد، حيث يتولّد عند حدوث التّخيّل ما يسمح بتوليد الفكرة لدى الطّفل مرتبطاً ذلك بما يتوفّر له من مثيرات لتوليد تلك الفكرة؛ إذ إن اللعب التمثيلي يشير إلى مستوى من مستويات النمو المعرفي الاجتماعي عند الطفل.

٢-١-١ مفهوم اللعب التمثيلي:

يعد اللعب التمثيلي نشاطاً تربوياً يتضمّن النّشاطات التّمثيليّة الّتي لها علاقة بابتكار دراما غير رسميّة من خلال المرشد المؤثّر (Brain & Hazel,1961, 43). كما أنه نشاط تعليمي هادف يقوم على تقمص الطفل لتصرفات الشخصية في المواقف، وذلك سواء كانت الشخصية حقيقية أو خيالية، بحيث يجسد في هذه الشخصية سلوكه وتصرفاته ولغته (عبد العزيز، ٢٠١١، ٢٥٣). كما أن اللعب التمثيلي أسلوب من أساليب المحاكاة، كما أنه يجمع بين الواقع والخيال.

كما أوضح فرويد Freud أنّ اللّعب التمثيلي يفتح نافذة نُطلّ من خلالها على العالم الدّاخلي للطّفل، ونتعرّف إلى الحياة النّفسية الخاصّة به وعلى فهمه سلوك الكبار ومشاعرهم، كما يُظهر لنا أفكار الطّفل وآرائه حول النّاس

الآخرين أثناء قيامه بتمثيل الأدوار. وينظر فرويد Freud إلى اللّعب التمثيلي على أنّه أحد مخارج الرّغبات المكبوتة (الحيلة، ٢٠١٣، ٩١).

ويبدأ اللّعب التمثيلي بالظهور مع اللعب الرمزي، وذلك خلال السّنة الثّانية من عمر الطّفل ويأخذ بالتّناقص بعد سنّ السّادسة، وهو يظهر بشكل واضح في المرحلة التّصويرية وحينها لا يكون الطّفل بحاجة إلى الأشياء للّعب بها؛ إذ يمكنه تخيّل وجود هذا الشّيء ويبدأ بلعبه التمثيلي محاولاً محاكاة المواقف المحيطة به مستخدماً الرموز، فهو يتخيّل لعبته باستخدام أي شيء آخر، فقد يستخدم المكعّب على أنّه سمّاعة هاتف في أثناء لعبه التمثيلي (الحمامى، ٢٠٠٥، ٣٤).

نجد أن اللعب التمثيلي هو لعبة اجتماعية تستحوذ على قيم وأفكار ومعتقدات يمكن الاستفادة منها في تنشئة الطفل، كما أنها تساعد على اتّساع دائرة الخيال عنده. وتعمل مشاركة الأطفال في تقديم اللعب التمثيلي لأحداث القصص على تعزيز القيمة التّفاعليّة بينهم، كما تجعل الأطفال في حالة نشطة، وإيجابيّة في الأحداث الدراميّة التي تتضمنها القصة، وهذا يساعد في إعداد جيل مستنير لعالمنا المعاصر وفق تحدّيات المستقبل.

٢-١-٢ أهمية اللعب التمثيلي:

تنبع أهمية اللعب التمثيلي من خلال الآتي: (أسعد، ٢٠١٧، ١٣٠) و (فهمي، ٢٠١٥، ١٢٨)

- تحويل المحتوى المعرفي إلى صورة وحركة، مما ييسّر فهمه واستيعابه وتثبيته في ذهن الطّفل.
- استخدامه كنوعٍ من التّدريب الوظيفي لإكساب الأطفال المهارات المعرفيّة.
- تقديم المفاهيم الّتي يعايشها الطّفل في بيئته.
- تنمية خيال الطّفل وبلورة قدراته العقليّة وصقل مشاعره، بالإضافة إلى تنمية شخصيّته وزيادة ثروته اللّغوية وتعويده على تعرّف العالم المحيط به.
- تمثيل خبراته والتّعبير عن المواقف، مما يمكّن المعلّمة من التّأثير في مهاراته الفكريّة.
- يمكن أن يكشف عن المشكلات الّتي يُمكن أن يعانيها الطّفل.
- يساعد بدور فعّال في تحقيق الحاجات النّفسية لطفل الرّوضة مثل الحاجة إلى الأمن والطّمأنينة والانتماء وتقدير الذّات والنّجاح.

نجد أنّ اللعب التمثيلي للقصص المطروحة عاملاً مهمّاً في تنمية الحصيلة اللغويّة للطّفل؛ إذ يسهم في النّضج اللّغوي والتّغلب على بعض الصّعوبات اللّغوية الّتي ترجع إلى إخفاق الطّفل في التّعبير عن نفسه وفقر مفرداته اللّغوية، إضافة إلى التّغلب على الخجل في التّعبير عن النّفس، وتشجيع الطّفل على الاستماع والحوار وإثراء قاموسه اللّغوي.

٢-١-٣ إجراءات اللعب التمثيلي:

يتضمن اللعب التمثيلي مجموعة من الإجراءات وهي الآتي: (أسعد، ٢٠١٧، ١١٣)

- تهيئة الأطفال وإثارة حماسهم.
- تحديد الأدوار وتوزيعها على الأطفال.
- مناقشة الأطفال في الحوار الذي تتضمنه الأدوار، واتباع أسلوب المبادرة من قبل الأطفال والارتجال ،وذلك في أثناء اللعب التمثيلي.
- تحضير مكان اللعب التمثيلي وذلك مكان تمثيل الأدوار ومكان الأطفال المشاهدين.
- دور المعلم يكون في تنظيم اللعب التمثيلي.

- قيام الأطفال بالأدوار المحددة لهم.

نجد أن اللعب التمثيلي يساعد على تعزيز المهارات الاجتماعية ومحاكاة المواقف العقلية، كما يجعل الأطفال في حالة نشطة وإيجابيّة في الأحداث في أثناء تأدية الأدوار، كما يساعد على اتّساع دائرة الخيال عندهم والتعبير عن انفعالاتهم ووجدانهم.

٢-٢ نظرية العقل:

تمهيد:

أدّى الاهتمام بدراسة الطّفل من جوانب متعددة إلى انبثاق حقل جديد للبحث من قبل بريماك وودروف Premak and Woodruff (١٩٧٨) سُمّي بنظريّة العقل؛ إذ تمثّل نظريّة العقل أداة اجتماعيّة في فهم واستيعاب الانفعالات والحالات العقليّة للآخرين والتّنبّؤ بأفعالهم، وتبدأ هذه القدرة في النّمو والتّطور في مرحلة الطّفولة المبكرة عبر مراحل متدرّجة ومن خلال عمليّات معقّدة. حيث حاولت العديد من البحوث والدّراسات تعرّف إن كان للأطفال نظريّة عقل، وإن كانوا كذلك، في أي عام يكتسبون هذه النّظريّة وما هو محتواها، وتعرّف اختلاف هذه النّظريّة بين الأطفال والبالغين، وكذلك تعرّف كيف ومتى وبأي طريقة وفعل تنشأ نظرية العقل. وذلك بهدف تفسير كيفيّة بناء الأطفال للتصوّرات العقليّة وتفسيرها من أجل تفسير سلوك الآخرين والتّنبّؤ به من خلال إسناد حالات عقليّة إليهم مثل المعتقدات والرّغبات، بمعنى أنّ الآخرين يمتلكون عقولاً مختلفة عن بعضها البعض. وقد توصّلوا إلى أنّ هذه القدرة تظهر بالسّنوات المبكرة وتحديداً عند السّنة الرّابعة من العمر، وهذا ما توصّلت إليه كل من دراسة بريماك وودورف Premach and Woodurf (١٩٧٨) ودراسة بارون وكوهن Baron anf Cohan (١٩٩٨) ودراسة ابراهيم Ebrahim (٢٠١١) ودراسة غراسيوتو وكوستا Grassiotto and Costa (٢٠٢١) ودراسة سبولدينغ Spaulding (٢٠٢١) ودراسة كولك وبوشKulke and Bosse (٢٠٢١). حيث أجمعت هذه الدراسات على أن عمر (٤) سنوات هو العمر المناسب لاكتسابها وتطويرها. ولهذه النظرية خمس مهام هي الآتي:

٢-٢-١ مهام نظرية العقل:

اتفقت الأدبيات والدراسات التي تناولت نظرية العقل، وذلك كدراسة بريماك وودورف Premach and Woodurf (١٩٧٨) ودراسة بارون وكوهن Baron anf Cohan (١٩٩٠) ودراسة بارون وكوهن Baron anf Cohan (١٩٩٨) ودراسة غراسيوتو وكوستا Grassiotto and Costa (٢٠٢١) ودراسة سبولدينغ Spaulding (٢٠٢١) ودراسة كولك وبوشKulke and Bosse (٢٠٢١) على خمس مهام رئيسة لاكتساب مهام نظرية العقل، حيث تتطور بالتتابع عند جميع الأطفال في مرحلة الروضة، ولكن هذا التتابع يختلف من ثقافة لأخرى، كما قد يختلف في الثّقافة الواحدة. وهذه المهام هي:

٢-٢-١-١ المهمة الأولى: مهمة التّمييز الانفعالي:

تشير مهمة التمييز الانفعالي على قدرة الطّفل لترجمة وتمييز الحالات العقلية المختلفة وتصنيفها. كما أنّها قدرة الطّفل على تمييز التّعبيرات كالألفاظ وإيماءات الوجه والجسد سواء التي تصدر عن الشّخص نفسه أم عن الآخرين وتصنيفها، ويعد التّمييز الانفعالي شرطاً من شروط اكتساب وتطوّر مهام نظرية العقل (George, 2007,8-9).

يتم تقييم هذه المهمة من خلال عرض بعض الصّور التي تتضمّن انفعالات مختلفة لمجموعة وجوه (كالحزن، والغضب، والشّفقة، والخوف، والفرح)، وفيها يتم توجيه سؤال عن الشّعور الموجود في الصّورة، وعن سبب هذا الشّعور. أو عرض موقف أمام الطّفل والطّلب منه أن يشير إلى الوجه الانفعالي المعبّر عن الموقف. وقد أشارت دراسة ابراهيم

Ebrahim (2011) إلى أنّ الطّفل في عمر (٤) سنوات يمتلك القدرة على التّمييز الانفعالي، وهذا ما أشارت إليه أيضاً دراسة علي (٢٠٢٤)، وتعد قدرة الأطفال على التّمييز الانفعالي ومعرفة الحالات العقلية للآخرين ضرورية في عملية الاتصال الاجتماعي، مما ييسّر تعديل السّلوك الاجتماعي وفقاً لذلك.

٢-٢-١-٢ المهمة الثانية هي الرؤية تؤدي إلى المعرفة (الوصول للمعرفة):

تتضمن هذه المهمة فهم الأطفال من أين تأتي المعرفة؛ إذ يكتسب الأطفال في عمر (٤) سنوات قاعدة تتضمن أنّ الرؤية تؤدي إلى المعرفة، وعدم الرّؤية يؤدّي إلى الجهل (Baron and Cohen, 2021, 169).

من الضّروري في نمو مهام نظرية العقل أن يعرف الطّفل من أين تأتي المعرفة، وأن يستنتج أنّ شخصاً ما لديه معرفة بشيء يتوقّف على رؤيته أو عدم رؤيته لهذا الشّيء. أو أنّ هناك سبباً للمعرفة، أي أنّ الأشخاص يُدركون فقط الأشياء التي اختبروها أو لديهم معرفة بها (Friedman et al., 2003, 507). ويتم قياس هذه المهمة من خلال اعتقاد الطّفل أنه إذا رأى شيئاً ما بداخل صندوق، فهو يعرف هذا الشّيء، أما المحيطين به فلا يعرفون ما بها، وذلك لأنّهم لم ينظروا إلى داخل الصّندوق. ويعد ويمير و برنير Wimmere and Perner (١٩٨٣) أوّل من قام بدراسة يتم فيها تحديد العمر الزّمني لاجتياز هذه المهمة، وقد أظهرت نتائج دراستهما أنّ الأطفال يكتسبون هذ القدرة قبل عمر (٤) سنوات.

٢-٢-١-٣ المهمة الثالثة هي مهمة المعتقد الخاطئ:

تعد القدرة على عزو الاعتقاد الخاطئ من أحد أهم المعالم في تطور مهام نظرية العقل، أي قدرة الفرد على فهم أن الآخرين يمكن أن يصدقوا أشياء خاطئة. ومهام المعتقد الخاطئ مصممة لتقييم قدرة الأطفال على فهم أنّ الآخرين يملكون حالات عقلية مختلفة عن حالتهم العقليّة (Baron and Cohen, 1990)، وهي تعني أنّ الطّفل الآخر لا يمتلك نفس المعرفة التي يمتلكها الآخرون(Grassiotto and Costa, 2021) ، وتعد مهمة المعتقد الخاطئ من أكثر الطّرائق التّجريبيّة المستخدمة في قياس مهام نظرية العقل، كما أنّها أداة تشخيصيّة تعطي مصداقيّة في نتائجها (Mcglamery, 2005).

ويكون معظم الأطفال قادرين على اجتياز هذه المهمة اعتباراً من سن الرابعة تقريباً. ولكي يتمكن الطّفل من اجتياز مهمة المعتقد الخاطئ عليه أن يفهم كيف تتشكل المعرفة، ويُدرك أنّ معتقدات الآخرين تستند إلى معرفتهم، وأن الحالات العقلية يمكن أن تختلف عن الواقع، وأيضاً أنّ سلوك الأشخاص يمكن التنبؤ به من خلال حالاتهم العقلية (Doherty and Perner, 2020). كما أظهرت كل من دراسة سكوت وهي بيلارجشن Scott Baillargeon and He (٢٠١٠)، ودراسة هوفمان وآخرين Hofmann, et al (2021)، ودراسة أونيشي و بيلارجشن Onishi and Baillargeon (2005) أنّه يمكن التنبّؤ بفهم المعتقد الخاطئ عند الأطفال في السنة الثانية من العمر من خلال استخدام المهام غير اللفظية.

٢-٢-١-٤ المهمة الرابعة هي الأخذ بمنظور الآخر: تشير هذه المهمة إلى أنّ النّاس مختلفون، لذلك يُدركون المحيط بشكل مختلف (Patricia, 1999). وقبل اكتساب هذ المهمة يعتقد الأطفال بأنّ تصوّرات العالم المحيط بهم هي انعكاسات دقيقة لما يمتلكونه في عقولهم، وأنّ الآخرين سيفهمون العالم ويُدركونه كما هم يُدركونه ويفهمونه (شاكر، ٢٠١٧أ، ٢٧).

٢-٢-١-٥ المهمة الخامسة هي التّمييز بين مظهر الشّيء وحقيقته: هو تمييز يقوم أساساً على قدرة الطّفل في التّنسيق بين مختلف وجهات نظره سواء كانت داخلية أو خارجية. وترتبط وظيفة التّمييز بين مظهر الشّيء وحقيقته

بوظيفة المعتقد الخاطئ؛ إذ تنطوي على التّمييز بين المعتقد والواقع، ويبدأ الأطفال باكتساب وظيفة التّمييز بين مظهر الشّيء وحقيقته في نفس العمر الّذي يتم فيه اكتساب مهارة المعتقد الخاطئ، وإنّ قدرة الطّفل على اجتياز هاتين الوظيفتين يفسّر قدرته على معرفة ما سيفكّر به الشّخص عند مشاهدة الحدث أوّل مرّة (Gopnik and Astingon, 1988)؛ (Osterhaus, 2016).

٢-٢-٣ القدرات العقلية المتزامنة لظهور مهام نظرية العقل:

هناك بعض القدرات العقلية التي تظهر بالتزامن مع ظهور مهمة قدرة الطفل على عزو الاعتقاد الخاطئ؛ إذ أظهرت كل من دراسة ويمير وبرينير (1983) Wimmer and Perner، ودراسة فلافل وكروفت and Croft Flavell (1981)، ودراسة كوسكيوا وروزت يفس (2020) .Quesque and Rossetti, Yves أنّ قدرة الطفل على فهم أن إدراكه يختلف عن إدراك الشخص الآخر في تمثّل العالم المحيط، وذلك بناءً على إدراكه الحسّي، وكذلك وجهات نظر الآخرين المكانية، أي أن الطفل يدرك أن المكان الذي يشاهده من زاوية ما، تختلف رؤيته لو شاهده شخصٍ آخر من زاوية أخرى، وهي تجربة بياجيه التي أعادها فلافل (١٩٦٨) وتوصل من خلالها إلى نتائج مختلفة عمّا توصل إليه بياجيه، حيث تظهر هذه القدرات في نفس العمر تقريباً عند الأطفال.

وقد تشابهت هذه النّتيجة مع النّتائج الّتي توصّلت إليها دراسة ويلمان وآخرون Wellman, et. al (٢٠٢٢) والتي تناولت تحليل عينة من الدراسات حول تطور مهام نظرية العقل في مهمة المعتقد الخاطئ؛ إذ أظهرت هذه الدّراسة أنّ الأطفال في سن (٥) سنوات يجتازون باستمرار مهام الاعتقاد الخاطئ من الدّرجة الأولى، وهو ما يسمى باختبار نهائي لفهم الحالة العقلية، كما أشارت هذه الدّراسة إلى أنّه قد أخطأ الأطفال الصغار في عمر أقل من (٤) سنوات في اجتياز هذه المهمة (p659).

وهذا ما توصلت إليه دراسة فولس وسكويلر وآخرين .Fowles and Schweller, et al (٢٠٢٠)، وذلك بعد أن افترضت أن الأطفال ما دون سن (٤) سنوات يمكنهم اجتياز اختبار الاعتقاد الخاطئ. في محاولة لتكرار هذا المهمة على عينة مكونة من (٧٣) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٣٢-٥١) شهراً، توصّلت هذه الدّراسة إلى أنّ الأطفال في عمر (٣٢-٥١) لم يتمكّنوا من اجتياز هذه المهمة.

٢-٢-٤ علاقة البرامج القائمة على إسقاط الذات في اجتياز مواقف نظرية العقل:

هناك علاقة بين التدريب على إسقاط الذات في مواقف مهام نظرية العقل والقدرة على اجتياز المواقف فيما بعد أظهرتها دراسات عالمية عدّة؛ إذ أظهرت كل من دراسة ألتجسن وآخرين Altgassen, et. al (٢٠١٣) ودراسة أدورنتي وآخرين (2021) .Adornetti, et al ودراسة هوفمان وآخرين (٢٠٢١) Hofmann, et al أنّ أفضل البرامج لإكساب نظرية العقل عند الأطفال هي البرامج التي تتيح الفرصة للأطفال في إسقاط الذّات بالمواقف المختلفة والزمان والمكان والشخصيات، ويتم إسقاط الذّات بهدف اجتياز مواقف نظرية العقل، ولذلك حاولت هذه الدراسة اختيار إحدى الطرائق التي تساعد على إسقاط الذات وهي اللعب التمثيلي بهدف اجتياز الأطفال لمواقف مهام نظرية العقل.

وقد توافقت هذه النّتائج مع ما توصّلت إليه دراسة سلام Salaam (٢٠٢٢) من خلال مراجعة علميّة لعيّنة من الدّراسات توصلت من خلالها إلى أثر البرامج القائمة على مهام نظرية العقل في تنمية الجوانب النّمائيّة للإدراك المعرفي والاجتماعي والعاطفي والاجتماعي.

٣- إجراءات الدراسة:

تم استخدام المنهج التّجريبي بوصفه أنسب المناهج لهذه الدّراسة. والبحث التّجريبي هو التّسمية التي تُطلق على تصميم البحث الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلّة والمعلول حتّى يصل إلى أسباب الظّواهر (أبو علام، ٢٠٠٦، ١٩١).

٣-١ مجتمع الدّراسة وعيّنتها: تكوّن المجتمع الأصلي للدّراسة من جميع أطفال الرّياض في عمر (٤) سنوات، وسُحبت عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة البسيطة؛ إذ سُجّلت جميع أسماء الرّياض (الحكوميّة والخاصّة) على قصاصات ورقيّة، وسُحبت إحداها بعد استثناء عيّنة الدراسة الاستطلاعيّة فكانت روضة أزهار البعث، ثمّ كتبت أسماء جميع أطفال هذه الروضة بعمر (٥١-٥٥) شهراً، والبالغ عددهم (٥٦) طفلاً على قصاصات ورقيّة، ثم سُحب أسماء (٢١) طفلاً مجموعة تجريبيّة، و(٢١) طفلاً مجموعة ضابطة. والغرض من التّعيين العشوائي هو تحقيق التّكافؤ الإحصائي بين المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة (أبو علّام، ٢٠٠٦، ٢٠٩-٢١١). والجدول (١) يوضّح توزيع عيّنة الدّراسة الضابطة والتّجريبيّة.

جدول (١)

توزيع عيّنة الدّراسة الضابطة والتّجريبيّة

عيّنة الدّراسة	العدد	المجموع
ضابطة	٢١	٤٢
تجريبيّة	٢١	

٣-٢ الطرّيقة المعتمدة لتحقيق أهداف الدّراسة:

- اللعب التمثيلي: تمّت كتابة خمس قصص تتضمّن مهام نظرية العقل بهدف تقديمها بطريقة اللعب التمثيلي، وذلك من إعداد الباحثة.

٣-٣ أدوات الدّراسة: اقتصرت أدوات الدّراسة على مقياس مهام نظرية العقل إعداد هنري وديفيد وإبراهيم (٢٠١١) وهوجز وديفيد (٢٠٢١) Henry and David (٢٠٠٤) Ebrahim (2011) and Devine; Hughes (2021) and ، ويشمل الاختبار موقفاً اجتماعياً يتضمّن مهام نظرية العقل، ويرافق الموقف ثلاثة أسئلة، بحيث يُقدّم السؤال الأول وهو سؤال التذكر، ثم يتلوه السؤال الثاني وهو سؤال الفهم، فإذا تمكّن الطّفل من الإجابة عن هذين السّؤالين، يُقدّم له السؤال الثّالث وهو سؤال الهدف.

٣-٣-١ صلاحيّة المقياس في البيئة السورية:

لتعرّف صلاحيّة المقياس في البيئة السورية، تم القيام بعدد من الخطوات، حيث تم تنفيذ سلسلة من الخطوات المنهجيّة بالاعتماد على طريقة فاليراند Vallerand وذلك من خلال الخطوات الآتية: (Vallerand, 1989)

٣-٣-١ المرحلة الأولى، إعداد النّسخة الأوليّة: بعد الحصول على النسخة الأوّليّة الأصلية (نسخة جاهزة) من المقياس باللغة الانكليزيّة، جرت ترجمتها من قبل شخص ثنائي اللغة للقيام بالتّرجمة العكسيّة إلى اللغة العربيّة.

٣-١-٣-٢ المرحلة الثّانية: تتكوّن هذه المرحلة من تقديم نسخة المقياس باللغة العربيّة، إلى شخص آخر ثنائي اللغة للقيام بالتّرجمة العكسيّة أي إلى اللغة الإنكليزية، فإذا كانت العبارات في النّسخة الانكليزيّة تحمل المعنى نفسه في اللغة العربيّة، فيمكن اعتبار أنّ نسخة المقياس باللغة العربيّة جيّدة، أي أنها تتضمن المعنى نفسه الذي تتضمنه النسخة الأولية الأصلية، وتحقق الغرض المطلوب.

٣-١-٣-٣ المرحلة الثّالثة: تهدف هذه المرحلة إلى تحديد أنّ محتوى المقياس المدرج في النّسخة العربيّة واضحة ولا لبس فيها، ولغتها تشبه إلى حد كبير لغة مجتمع الدراسة، لذلك طبقت الباحثة المقياس على عشرة أطفال عشوائياً بعمر (٥-٤) سنوات، حيث طبقت المقياس بشكل فردي بتعريضهم للموقف المضمّن في المقياس باستخدام الدّمى لتوضيح الموقف الاجتماعي، ومن ثم جرى طرح الأسئلة التي تضمّنها المقياس.

وقد رافقت الإجابة على المقياس مناقشة لتحديد الكلمات والجمل المتضمّنة في الموقف المطروح والأسئلة، من حيث إن كانت تبدو غامضة لهم، حتى يجري حصر الجمل والكلمات التي تبدو غامضة وتوضيحها وبيان المعنى المقصود. ووقفاً لفاليراند، فمن المستحسن تعديل الغموض بها، وإذا تم الحكم على محتوى المقياس أنّه واضح تكون النّسختان العربيّة والانكليزيّة متكافئتين بين الثّقافات من حيث المحتوى، وقد وجدت الباحثة أن محتوى المقياس كان واضحاً ولا غموض به وبالتالي جرى اعتماده ليطبَّق على عينة أولية، بهدف إجراء دراسة سيكومترية.

٣-٤ التّجربة الأوليّة: طُبّقت أدوات الدّراسة على عيّنة أوليّة تكونت من (55) طفلاً من روضة المرح الخاصّة، وذلك في المدَّة الممتدّة بين (٢٠٢٤\٤\١٢) و(٢٠٢٤\٤\١٣) لتعرف الخصائص السيكومترية للمقياس، ومناسبة جلسات اللعب التمثيلي والزّمن الّذي يحتاجه إسقاط الذّات من خلال اللعب التمثيلي، وتحديد الصّعوبات والعمل على تداركها في التّجريب النّهائي، وللتّحقق من صلاحيتهما، وتراوح زمن الجلسة للقصّة بين (١٥-١٢) دقيقة، واللعب التمثيلي بين (٢٢-٢٠) دقيقة.

٣-٥ صدق المقياس وثباته: للتّحقق من صدق مقياس مهام نظرية العقل وثباته أُجري الآتي:

٣-٥-١ حساب الصّدق، صدق المحكمين: عُرض المقياس في صورته الأوليّة على محكّمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في مجال علم النّفس وتربية الطّفل ورياض الأطفال، وأُجريت التّعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

٣-٥-٢ صدق الاتّساق الداخلي: جرى حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق الآتي:

٣-٥-٢-١ قيمة ألفا كرونباخ: تم حساب قيمة ألفا كرونباخ وفق الجدول الآتي:

جدول (٢) قيمة ألفا كرونباخ

معامل الثبات	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
ألفا كرونباخ	.٨٩٨	٠,٠٠٠

نجد من الجدول (٢) أن قيمة ألفا كرونباخ قد بلغت (.٨٩٨)، بمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، مما يدلّ على أنّ المقياس يتمتّع بدرجة ثبات عالية.

٣-٥-٢-٢ حساب قيمة جتمان: تم حساب قيمة جتمان للمقياس، والجدول (٣) يظهر قيمة جتمان.

جدول (٣) قيمة جتمان للمقياس

قيمة جتمان	الارتباط	مستوى الدلالة
	٠,٨٩٩	٠,٠٠٠

نجد من الجدول (٣) أن قيمة جتمان للمقياس قد بلغت (٠,٨٩٩) بمستوى دلالة (٠٠٠.) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبالتالي قبول قيمة جتمان.

٣-٥-٢ ثبات المقياس: يعرّف الثّبات بأنّه الحصول على النّتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها وفي الظّروف نفسها (الأغا، ١٩٩٧، ١٢٠). جرى حساب قيمة بيرسون وفق الآتي:

جدول (٤) يظهر قيمة معامل بيرسون

معامل الثبات	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
بيرسون	.٨٩٧	٠,٠٠٠

نجد من الجدول (٤) أن قيمة معامل بيرسون قد بلغت (.٨٩٧) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على صدق الاتّساق الدّاخلي للمقياس.

٣-٦ تطبيق الدّراسة الميدانيّة: أُجري التّطبيق القبلي للمقياس في المدَّة الممتدّة من (٢٠٢٤\٤\١٧) وحتّى (٢٠٢٤\٤\١٩) وذلك للتأكّد من تكافؤ المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، وجرى حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقياس(ت) لحساب دلالة الفروق. وجاءت النّتائج كما هو موضّح في الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج اختبار لدلالة الفرق بين متوسّطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	٣,٢٧	١. ٠٢٤	٤٢	٢,٣٠٧	.٠٦٣	غير دال
الضابطة	٣,٢٤	١. ٠٢٤				

تشير النّتائج في الجدول (٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسّطي درجات المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة في التّطبيق القبلي؛ إذ بلغت قيمة (ت) (٢,٣٠٧) بمستوى دلالة (٠٦٣.) أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدلّ على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة.

٣-٦-١ تطبيق جلسات اللعب التمثيلي: نُفّذت جلسات اللعب التمثيلي بواقع (٦) جلسات، موزعة على جلسة تهيئة وتعارف، وخمس جلسات تتضمن لعباً تمثيلياً، وذلك من خلال إسقاط الذات في شخصيات القصص باستخدام اللعب التمثيلي، والطّلب من الأطفال استنتاج الحالات العقليّة المتضمّنة في سلوك الشخصيّات مع تقديم التّغذية الرّاجعة. والجدول (٦) يظهر توزيع الجلسات وتاريخها.

جدول (٦) توزيع الجلسات وتاريخها

الجلسة	عنوان القصة	التاريخ
الجلسة الأولى	تعارف وتهيئة	٢٠٢٤ \٤\٢٣
الجلسة الثانية	هدية النجاح	٢٠٢٤ \٤\٢٤
الجلسة	اللغز المخفي	٢٠٢٤ \٤\٢٥
الجلسة	المفاجأة الكبرى	٢٠٢٤ \٤\٢٦
الجلسة	لينا والدّب	٢٠٢٤ \٤\٢٧
الجلسة	هدية منى	٢٠٢٤ \٤\٣٠

٣-٦-٣ تطبيق المقياس: طُبِّق مقياس مهام نظرية العقل بشكل فردي، وذلك من خلال سؤال الأطفال عن الأسئلة المستهدفة للمهمة في الموقف الاجتماعي المقدّم لهم.

٤- المعالجة الإحصائية: استُخدِمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل الثّبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).
- معامل جتمان.
- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- اختبار (t) لعينيّتين مستقلتين (Independent Samples t-test).
- اختبار (t) لعينيّتين مترابطتين.

٤-النّتائج والمناقشة:

مناقشة النّتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة والّذي ينصّ على: ما أثر استخدام اللعب التمثيلي في اجتياز مواقف نظرية العقل لطفل الروضة؟

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة من خلال فرضياتها ومناقشة نتائجها وفق الآتي:

٤-١الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لمقياس مهام نظرية العقل.

جرى التّحقق من صحّة الفرضيّة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين الضابطة والتّجريبيّة، وأجريت المقارنة باستخدام *t-test* للعيّنات المستقلّة، وجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

جدول (٧) درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة	القرار
التجريبية	٥,٨٤	٢. ٢١٣	٤١	٨,١٨٤	٠,٠٠٠	دال
الضابطة	٣,٢٩	١. ٠٢٤				

نجد من الجدول (٧) أن قيمة (ت) قد بلغت (٨,١٨٤) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥)، لذلك نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة، بأنّه توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أثر إسقاط الذات في المواقف الي تتضمن مهام نظرية العقل ومحاكاتها ومعايشتها في الزمان والمكان والمشاعر وتجربة الموقف واجتيازه من خلال اللعب التمثيلي، مما أتاح للأطفال باجتياز الاختبار، حيث أتاح تحويل معلومات ومعارف الطفل إلى نظريّة علميّة، فأصبحت ضمن سيرورة الاكتساب الّتي تجمع بين النّمو والتّعلّم؛ إذ تم طرح قصص لشخصيّات واجهت بعض المواقف لمهام نظرية العقل في العمر المناسب لاكتساب هذه النّظريّة. كما أنّ إسقاط ذواتهم في مواقف الشخصيات باستخدام الخيال وتمثّل الحالة العقليّة المرتبطة بأفكار ومقاصد للشخصية قد ساعد في تنمية حساسيّة الأطفال تجاه الموقف الذي تضمنه مقياس مهام نظرية العقل وبالتّالي اجتيازه. وتتفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة أبو حسون (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب التمثيلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، وكذلك دراسة العمري (٢٠١٩) التي توصّلت إلى فاعليّة اللعب التمثيلي والقصّة في اجتياز مواقف مهام نظرية العقل لأطفال الرّوضة. كما تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي أظهرتها دراسة دورنتي وآخرون Adornetti, et al (٢٠٢١) في إمكانيّة تسريع مهام نظرية العقل عند الأطفال من خلال البرامج القائمة على المحاكاة من خلال إسقاط الذّات، وكذلك دراسة هوفمان Hofmann (٢٠٢١) التي توصّلت إلى فاعليّة البرامج في إكساب الأطفال مهارات مهام نظرية العقل، كما أظهرت دراسة مار وآخرين Mar. et. Al.,

(2009) أنّ سرد القصّة يرتبط ارتباطاً إيجابياً باجتياز مواقف حياتيّة تتضمّن مهام نظرية العقل. كما ذكر العماوي (٢٠٠٩) أهمية اللعب التمثيلي وما يرافقهما من خيال وإسقاط الذّات في أثناء تحليل المواقف الاجتماعية وتفسيرها. وهذا يعزز نتيجة الفرضيّة التي توصّلت إليها هذه الدّراسة. أما المجموعة الضّابطة فلم تتمكّن من اجتياز مقياس مهام نظرية العقل لعدم تعرّضها لمواقف شخصيّات تمكّنت من اجتياز هذه المهمة، وبالتالي عدم قدرتها على فهم هذه المواقف واجتيازها.

٤-٢ الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس مهام نظرية العقل.

جرى التّحقق من صحّة الفرضيّة من خلال حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة التّجريبيّة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، ثمّ أجريت المقارنة باستخدام *t-test* للعيّنات المترابطة، وجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

جدول (٨) درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	قيمة الدلالة	القرار
قبلي	٣,٢٧	١. ٠٢٤	٢٠	٨,٨٧٨	٠,٠٠٠	دال
بعدي مباشر	٥,٨٤	٢. ٢١٣				

نجد من الجدول (٨) أن قيمة (ت) قد بلغت (٨,٨٧٨) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) لذلك نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة بأنّه توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لصالح التطبيق البعدي المباشر.

وقد تعود هذه النتيجة إلى الجلسات التي تعرضت لها المجموعة التجريبية؛ إذ ساعدت هذه الجلسات الأطفال على اجتياز مواقف الاختبار، حيث إنّه يمكن إكساب مهام نظرية العقل وتطويرها عند الأطفال بعمر (٤) سنوات من خلال التّدريب وتحسينها، وذلك لأنّ الطّفل بعمر (٤) سنوات قادر على بناء نظريّة عقليّة عن نفسه وعن الآخرين، وكذلك على تمثّل ما يتمثّله الآخرون، وذلك ليس عند السّادسة كما ذكر بياجيه piaget. وهذا ما أشارت إليه الدّراسات الّتي قام بها فلافل وآخرون (١٩٦٨) Flavell حول تناسق وجهات النّظر على أنّ الأطفال في سن الثالثة والرّابعة يوظّفون كفاءات عقليّة لا تتميز بالتّمركز حول الذّات. وهذا ما عالجه أيضاً جي جي وسلاتر JG, Slater (٢٠١٤) في كتابها Cognitive development: from Piaget to the developing theory of mind. التطور المعرفي: من بياجيه إلى تطوير مهام نظرية العقل؛ إذ أظهر أن الطفل يبدأ بالتحرر من تمركزه حول ذاته بعمر الرابعة وليس بعمر السابعة كما أظهر بياجيه، كما أشارت دراسة برنير وآخرون (٢٠٢٠) Perner,et., al إلى أنّه في سن الرّابعة تحدث تغييرات حاسمة في مهام نظرية العقل، بحيث يصبح الطفل قادر على الأخذ بمنظور الآخر في المواقف المختلفة، وكذلك معرفة أن الآخرين تمتلك عقولاً تختلف عن عقله في تفسير المواقف المختلفة. ومنه نجد أنّ هذه الدّراسة هي أوّل دراسة عربية تشير إلى هذا الاختلاف، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حسون (٢٠٢١) التي أظهرت فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب التمثيلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة.

٤-٤ الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس مهام نظرية العقل.

تمّ التّحقق من صحّة الفرضيّة من خلال حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعة التّجريبيّة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل، ثمّ أجريت المقارنة باستخدام *t-test* للعيّنات المترابطة، وجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

جدول (٩) متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	قيمة الدلالة	القرار
البعدي المباشر	٥,٨٤١	٣,٢٧٢	٢٠	٤,١٤٦	٠,٠٠٠	دال
البعدي المؤجل	٠,٨٩٤	٠,٣٢١				

نجد من الجدول (٩) أن قيمة (ت) قد بلغت (٤,١٤٦) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) لذلك نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة بأنّه توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

وقد تعود هذه النتيجة إلى قدرة الأطفال على نقل أثر التّعلّم إلى مواقف مشابهة؛ إذ أتاح لعب الأدوار القدرة لأفراد المجموعة التجريبية على تمييز المواقف المشابهة وتعميم الخبرة في أثناء تفاعلهم ومحادثاتهم بما تسمح قدراتهم. حيث إن لمهام نظرية العقل أساساً وظيفياً، وهناك مناطق في الدماغ مسؤولة عن ظهورها، ولكن لا تنمو من تلقاء ذاتها بل تحتاج إلى خبرات مناسبة ليتم اكتسابها؛ إذ أظهرت دراسات تشريح الدماغ أنه كلّما تعرّض الطّفل لمواقف تتضمّن مهام نظرية العقل زاد عدد نقاط التّشابك في الدّماغ الاجتماعي، وبالتّالي تصبح النّقاط المترابطة من الأعصاب عبارة عن نمط سلوكي أو معرفي راسخ وقابل للنّمو والتّطوير. بينما حرمان الطّفل من التّعرّض لخبرات تتضمّن مهام نظرية العقل قد تحجّم تزايد الترابطات، وكذلك طبيعة هذه التّرابط بين هذه الخلايا (قوي أو ضعيف) (حسن وآخرون، ٢٠٢٢)، ومنه ما يؤدي إلى اكتساب مهام نظرية العقل.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هيوز وديفيد Hughes and Devine(٢٠٢١) التي توصّلت إلى أنّ هناك ارتفاعاً في درجة العوامل الكامنة لمهام نظرية العقل مع تقدّم العمر، وكذلك دراسة لاغاتوتا وكرامر Lagattuta Kramer and (2021)، ودراسة ليسي وآخرين Lecce , et al. (2014) والتي توصّلت إلى أن مهام نظرية العقل قادرة على النّمو والتّطور في حال وجود بيئة غنية بالمثيرات، كما أنّه يمكن التّنبّؤ بمسارها. ومنه نجد أنّ هذه الدّراسات تتفق مع نتيجة الفرضية الثالثة من حيث قدرة الأطفال على نقل أثر التّعلّم إلى مواقف مشابهة في أثناء تفاعلهم ومحادثاتهم والخبرات التي قد مرّوا بها. كما تشير هذه النّتيجة إلى أنّ مهام نظرية العقل عند الطّفل تتبع لمسار نمائي يمكن التّنبّؤ به، وهذا ما كانت تفتقده نظريّة التّعلم الاجتماعي لباندورا.

٦- مقترحات الدراسة: في ضوء النتائج فإن الدراسة تقترح الآتي:

٦-١ إجراء دراسات عن تعرّف برامج أخرى تتضمن إسقاط الذات في اجتياز مواقف نظرية العقل.

٦-٢ إجراء دراسات عن تعرّف فعالية اللعب التمثيلي في إكساب التعاطف المعرفي عند أطفال الروضة.

٦-٣ تضمين مواقف نظرية العقل في منهاج رياض الأطفال.

٦-٤ إعداد وتأهيل معلّمات رياض الأطفال في كليات التربية وفق المدخل المسرحي، ومنه اللعب التمثيلي.

٦-٥ إعداد معلمة الرّوضة وفق نظرية العقل، والتي تعد آخر نظريّات التّطور المعرفي الاجتماعي.

المراجع

المراجع العربية:

أسعد، فرح أيمن. (٢٠١٧). *استراتيجيّات التّعلّم النّشط*. عمان: دار ابن النّفيس.

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النّفسية والتربويّة*. (ط٤). القاهرة: دار النشر للجامعات.

الأغا، إحسان. (١٩٩٧). *البحث التربوي*. غزة: مطبعة مقداد.

أبو حسون، ديمة. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب التمثيلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة (٥_ ٦) سنوات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٧(٤).

بيّة، جميلة. (٢٠١١). *دور التّمدرس في نمو نظريّة العقل عند طفل الرّوضة*. عمّان: دار اليازوري.

حسن، سبلاء؛ سلامة، ردانة؛ حسن، مي. (٢٠٢٢ أ). *الخصائص والاحتياجات النّمائيّة لطفل الرّوضة*. دورة تعزيز قدرات مربيات رياض الأطفال. وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: المركز الإقليمي للطّفولة المبكّرة.

حسن، سبلاء؛ سلامة، ردانة؛ حسن، مي. (٢٠٢٢ ب). *هندسة الدماغ وآلية عمله*. دورة تعزيز قدرات مربيات رياض الأطفال. وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: المركز الإقليمي للطّفولة المبكّرة.

درويش، راشد محمد. (٢٠١٥). نظريّة العقل لدى الأطفال العاديين وأطفال التّوحد دراسة مقارنة في مدينة اللاذقيّة *[رسالة ماجستير غير منشورة]. سورية: جامعة دمشق-كلّية التّربية.*

علي، دارين. (٢٠٢٤). درجة امتلاك أطفال (٥-٤) سنوات مهارات التمييز الانفعالي "دراسة ميدانية في مدينة طرطوس". *مجلة جامعة طرطوس للعلوم للبحوث والدراسات العلمية*، ٨(١١).

العمري، آلاء مشهور. (٢٠١٩). فاعليّة استخدام طرائق تصحيح مهام نظرية العقل اللعب التمثيلي والقصّة في تنمية مهام نظرية العقل لأطفال ما قبل المدرسة. *القدس المفتوحة*، ١٠ (٢٨).

عبد العزيز، عبد الحميد. (٢٠١١). *تطبيقات في تكنولوجيا التعليم في المرافق التعليمية*. القاهرة: المكتبة العصرية.

العماوي، جيهان أحمد. (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة اللعب التمثيلي في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي *[رسالة ماجستير غير منشورة]*. كلية التربية في الجامعة اسلاميّة: غزّة.

فهمي، عاطف عدلي. (٢٠١٥). *معلّمة الرّوضة*. (ط٥). عمان: دار المسيرة.

محمد، ياسمين. (٢٠٢١). التّدريب على مهام نظرية العقل وأثره في تنمية التواصل اللفظي لدى أطفال الرّوضة. *مجلّة العلوم التربوية بالغردقة*. ٤ (٣)، ١٧٣- ٢١٠.

المؤتمر الدّولي حول الطّفولة المبكرة. (٢٠١٩). تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢١\٥\٢٨ الساعة ١٢:٢٠ صباحاً على الرّابط الآتي: https:\\anecd.mawared.org

المراجع الأجنبيّة:

Aldrich Naomi J & Alfieri Louis. (2021). Evaluating associations between parental mind-mindedness and children's developmental theory of mind through meta-analysis. *Child Development* 60 (100946) 236–267 University of Cambridge.

Adornetti, Ines; Chiera, Alessandra; Altavilla, Daniela; Deriu, Valentina; Marini, Andrea; Valeri, Giovanni; Magni, Rita; Ferretti, Francesco. (2021). *Self-projection in middle childhood: a study on the relationship between theory of mind and episodic future thinking*. Received: 23 The Author(s).

Baron, cohen s, wheelwright s, hill j, raste y, plumb l. (2021). The reading the theory of mind in the eyes test revised version. *Child psychol psychiatry*, (42)241-265.

Chakrabarty, M; Dasgupta, G; Acharya, R; Chatterjee, SS. (2021). Validation of revised reading the mind in the eyes test in the Indian (Bengali) population: A preliminary study. Indian Journal of Psychiatry,

Devine, Rory T.; Claire Hughes. (2021). Running Head: *Parental Predictors of the Seeing Leads To Knowing Understanding*. University of Cambridge, United Kingdom.

Doherty, M. (2009). Theory of mind how children underst & others thoughts. New York: Psychology Press. Ibrahim, mohannad. (2011). Effet du style educatif parental sur le developpement emotionnel des enfants et francais ed 4 a 6 ans. Universite de Rouen.

Florit, Elena; Carli, Pietro De; Giunti, Giuditta; Mason, Lucia. (2020). Advanced theory of mind uniquely contributes to children's multiple-text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, *189*, 104708.

Flavell, J. H., Flavell, E. R. , ; Green, F, L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive psychology*, 15(1), 95-120.

Flavell J.H. Development of children’s knowledge about the mental world. (2000). *International Journal of Behavioral Development. 2000. Vol. 24* (1). P. 15–23. DOI:10.1080/016502500383421

Ebrahim, Mohannad. (2011). *Effet du style educatif parental sur le developpement emotionnel des enfants et francais* ed 4 a 6 ans. Universite de Rouen.

Grassiotto, Fabio; Costa Paula Dorhofer Paro. (2021). *A Cognitive Architecture Implementation of the Theory of Mind*. University of Campinas, Campinas, Brazil.

doi:10.1080/87565641.2012.733786

Hughes, C., & Devine, R. T. (2015a). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives, 9*, 149-153. doi:10.1111/cdep.12124

Hughes, C. & Devine, R.T**.** (2015b). Family influences on theory of mind: A review. To appear in V. Slaughter and M. De Rosnay (Eds.), *Environmental Influences on Theory of Mind.* Hove, UK: Psychology Press.

Hughes, Claire & Rory T. Devine (2018). Does Parental Mind-Mindedness Account for Cross-Cultural Differences in Preschoolers’ Theory of Mind. *Child Development, 89* (4), 1296–1310 University of Cambridge.

Hofmann Stefan; Doan Stacey N.; Sprung Manuel; Wilson Annep; Ebesutani, Chad; Andrews Leigh; Curtiss Joshua; Harris Paul L. (2021). Training children’s theory-of-mind: A meta-analysis. *Department of Psychological and Brain Sciences*, Boston University, 648 Beacon Street, 6th Floor, Boston, MA 02215, U.S.A.

Hansen, Kristin; Noel M., Lagattuta. (2021). *How Do Thoughts, Emotions, and Decisions? Align A New Way to Examine Theory of Mind in Middle Children Center for Mind and Brain*. University of California, Davis.

Henry, Wellman, M. & Liu David. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development 75* (2), 523 – 541 University of Cambridge.

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.

Lagattuta, Kristin Hansen; Kramer J Hannah. (2021).Advanced emotion underst&ing: Children's & adults' knowledge that minds generalize from prior emotional events. Journal Article psycArticles: Database: APA.

Lecce, Serena & Bianco, Federica & Devine, Rory T. & Hughes, Claire. (2022). Relations Between Theory of Mind and Executive Function in Middle Childhood: a Short-Term Longitudinal Study. .University of Pavia, Italy, and University of Cambridge, UK.

Lecce S., Caputi M., & Pagnin, A. (2014). Long-term effect of theory of mind on academic achievement: The role of sensitivity to criticism. European Journal of Developmental Psychology, 11, 305-318. doi:10.1080/17405629.2013.821944.

Mar, Raymond A. & Oatley, Keith & Peterson, Jordan B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. British Journal of Psychology, 97, 555-587.

https://doi.org/10.25215/1003.048

Premach, D & Woodruff, G. (1978). Doc The Chimpanzee Have A Theory Of Mind?. Behavior and Brain .*Sciences*, *1* (4), 515-516.

Perner, Josef, Fowles, Franziska; Schweller, Katharina. (2020). *Mistaken Max befriends Duplo girl: No difference between a st&ard & an acted-out false belief task*. Centre for Cognitive Neuroscience, University of Salzburg, A-5020 Salzburg, Austria.

Rusli, D., Ariani, D. N., Nurmina, N., & Rinaldi, R. (2021). Influence of exposure to children's movies on television on theoryof- mind acquisition in preschoolers. *International Journal of Health & Medical Sciences*, *4*(1), 44-49

Spaulding, Shannon. (2021). *Theory of Mind & Folk Psychology* Philosophy of Cognitive Science-Phlosophy. Oklahoma State University.

Taylor, Wood, Lagattuta, Kristin Hansen; Kramer J Hannah; Lara, Karen Hjortsvang. (2021) .Children's and adults' beliefs about the stability of traits from infancy to adulthood: Contributions of age and executive function.

Vallerand, R.J. (1989). Vers une methodologie de validation trans- culturellede questionnaires psychologiques: implications pour la recherché en langue francaise. *Canadian psychology*, 30,662-680.

Woodburn, E. (2008). The social aspects of learning: The role of theory of mind, children's understanding of teaching and social-behavioral competence in school readiness. (Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania.

Wellman, Henry M. & Lin Yu, Chi. (2022). All Humans Have a 'Theory of Mind. Journal of Autism and Developmental Disorders.

Wimmer, H., and Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103–128. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5.