دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في ضوء نظرية العقل

إعداد

د. محمد صالح الإمام د. فؤاد عيد الجوالدة

المقدمة

أثبتت الأبحاث التي أجريت على نظرية العقل إهتماماً ملحوظاً ، ليس فقط بين علماء نفس النمو ولكن أيضاً الباحثون و الأطباء و المحامون في حقول مثل الفلسفة ، الطب النفسي ، علم الأعصاب ،علم النفس الإجتماعي ، علم النفس السريري ، علم النفس المقارن ، علم النفس الثقافي ، علم النفس الإدراكي. كما أشار إليها كل من Baron-Cohen(1997) Tager-Flusberg,and Cohen (2000) , Bartsch Miller(1998) ,Mitchell وWellman (1995) , Flavell (2000) , flavell Repacholi (1997)و Slaughtert (2003) وWellman و(1998)Gelman . وحقيقة أن هذا الإتجاه يبدأ بشكل رئيسي مع Piaget ،حيث بين بياجيه وزملاؤه أن الأطفال يبدؤون النمو عن طريق كونهم مغرورين إدراكيا وقد استخدموا مصطلح الغرور و مصطلحات أخرى ليفسروا دراساتهم التطورية في المحاور المتعددة للإدراك الاجتماعي منها فهم الأفكار ، الأحلام ، النوايا و المبادئ الاخلاقية. البحث على بعض هذه العناوين لا يزال مستمرا ،وفي عام ١٩٧٨ أشار كل بريماك وودوروف(١٩٧٨ Permack & Woodruff)إلى موضوع علوم السلوكيات والدماغ ، فقدموا تقريرا عن بعض الأبحاث ليختبروا ما إذا كان الشامبانزي لديه ما يسمى" **بنظرية العقل**" ، وانتهيا إلى أن الحيوان المفحوص يجب أن يكون معتمدا على بعض الفهم لكي يتصرف كما هو متوقع. وقد أوحت هذه الأفكار إلى عالمي النفس النمساويين ويمر وبيرنر (Wimmer & Perner 1987) بنقل هذه التجربة لاختبار فهم الأطفال الصغار للاعتقاد الخاطئ. ففي تجربة أخرى عرض على الأطفال صندوق الحلويات يحتوي في الواقع على أقلام بدلا من الحلويات، و قد سألوا ماذا تعتقدون أن الطفل- الذي ليس لديه إلمام بالموضوع - ما هي إجابته عن

ما يحتويه الصندوق فطلاب المدارس الأصغر أجابوا: أقلاما .والأكبر سنا أصحاب الفهم الأفضل للاعتقاد ، قالوا : حلويات .وتفسير ذلك أن الأطفال الصغار استجابوا حسب منظورهم بما تمثلوا عن مقاصد ونوايا الطفل المفحوص حسب معتقداتهم وحسب مقاصدهم التي اعتبروها مقاصد الطفل المفحوص وبالتالي تمثلوا الواقع الفعلي لإجابة الطفل المفحوص وهنا ربط دائما بتفكير الطفل الصغير بالمحسوسات ، أما استجابات الكبار خلال التجربة الحالية فتمثل نواياهم ومقاصدهم لما تمثلوا من استجابة الطفل المفحوص فهذا التمثيل للحالة الذهنية للطفل المفحوص في أن استجابته ستطابق الشكل الظاهري للسؤال المطروح عليه ، وهم في هذه الحالة أكثر واقعية من التظاهر أو التخيل عند الصغار ، وهذا يشكل ربط بالأفكار المجردة ، وهذا التفسير يشكل ربط بالنمو المعرفي . وهذا في حد ذاته ما أقرته نظريات التعلم على الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقليا ، وحقيقة أن القصور في النمو المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية هو نتيجة حتمية للإعاقة وتظهر في شيئين: **أولها القدرات التمثيلية الأولية** مثل مفاهيم الأشياء حيث تبدأ بالتطور بشكل متوافق مع العمر العقلي لدى الأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو بصفة عامة ، **وثانيهما قصور في التخيل** إلا أن التحسن بالتخيل له علاقة بالتدريب والعمر العقلي وبالتالي يصبح القصور بالتخيل قصورا محددا يمكن تحسينه وينطبق هذا على الأطفال من ذوي القدرات العالية و الذين يعانون من إعاقات النمو أيضا ، وفي أشكال أخرى من الإعاقة العقلية لا تكون القدرة على التخيل عاجزة نسبة لتلك القدرات الأولية أو للعمر العقلي- مثلما هو حاصل لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.ومن أجل هذه الأسباب ، يبدو أن نقص اللعب التخيلي لدى المعاقين عقليا يعكس عجزًا معينا وهو ليس نتيجة حتمية للإعاقة العقلية التي يعانون منها.وإنما يرجع لأسباب أخرى عديدة حيث يبدو أن التخيل يعارض ويشتت معرفة الطفل للوضع الواقعي بوسائل متعددة وبدرجات متفاوتة في حالة عدم التنظيم البيئي والمشاركة الإيجابية من المحيطين بالطفل, ويذكر كل من نوريت يرميا، اوسنات ايريل، مايكل شيكيد، دافنا سولومونيكاليفي (Nurit Yirmiya, Osnat Erel, Michal Shaked &

(Daphna Solomonica-Levi ,1998) أنه لا توجد فروق دالة في قدرات نظرية العقل عند المعاقين عقليا مقارنة مع الأطفال الأسوياء وأن عملية القصور الذي يعاني منه المعاقون عقليا قد تكون نفس الأسباب التي أدت إلى هذا القصور هي نفس الأسباب التي تواجه أقرانهم العاديين ،ومن جانب آخر فقد ذكر سيجمان وكاساري (Sigman & Kasari . 1995) أن الأفراد ذوي الإعاقات العقلية لديهم تواصل أعلى أثناء مشاركتهم في مهام نظرية العقل مقارنة بالأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو الشامل كما أن لديهم قدرة على تحسين الأداءات من الأطفال الذين يعانون من التوحد وكذلك بالمقارنة بمتلازمة داون، ومع تقدم الأفراد المعاقين عقليا في السن، يصبح الفرق في أدائهم في مهام نظرية العقل وأداء الأسوياء ملحوظا في مهام عديدة وقد يكون مشابها في إحدى المهام ، فإن تقدم الأسوياء في العمر يحسن من قدرات نظرية العقل لديهم ويصبح الفرق بين أدائهم وأداء المعاقين عقليا ملحوظا أكثر ،.وبين كل من نوريت يرميا، اوسنات ايريل،،مايكل شيكيد، دافنا سولومونيكا-ليفي (Nurit Yirmiya, Osnat Erel, Michal Shaked, and Daphna Solomonica-Levi 1998) انه يجب عند فحص مهام نظرية العقل لدى العاديين والمعاقين عقليا مراعاة العمر والزمني ومؤشرات العمر العقلي وتفسير أداءاتهما في إطار هذين المتغيرين ، وينبغي الأخذ بعين الاعتبار عند مقارنة قدرات نظرية العقل للأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقليا والأفراد العاديين ، فحص اتجاه وشدة الفروق في قدرات نظرية العقل لدى هؤلاء الأفراد في سلسلة من المتغيرات المراد دراستها وقد أشار كل من (Shlomo1998) و (Katz et.al., 2003) إلى أنه توجد فروق بين قدرات الأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقليا في نظرية العقل لصالح المعاقين عقليا ، وبين قدرات نظرية العقل لدى المعاقين عقليا والعاديين لصالح العاديين .

مشكلة البحث :

في ضوء مراجعة الأدب النظري في مجال علم النفس وعلى وجه التحديد نظريات التعلم تبين أن نظرية العقل قد ساهمت في تطوير رؤية جديدة في تنمية

المهارات الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، حيث حظيت هذه النظرية في الآونة الأخرى بمزيد من الاهتمام في الدوائر التربوية ، ولعل أهم ما يميز هذه النظرية عن النظريات التربوية الأخرى أنها تمتلك الأدوات المناسبة لإحداث التنمية في كل المجالات لدى بني البشر ،وبالرغم من ذلك ينبغي الاعتراف بان هذه النظرية ما زالت في بداية الطريق وخاصة مع الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة في البيئة العربية حيث تخلو تماما من وجود دراسات على فئة الدراسة الحالية بل وكل فئات التربية الخاصة ، ولكنها درست في البيئات الأجنبية إلا أن دراستها ما زالت قليلة للغاية (Yirmiya, N. Solomonica-levi, D., Shulman, C., and Pilowsky, T. 1996). (Yirmiya, Nurit, Osnat Erel, Michal Shaked, and Daphna Solomonica-Levi1998)(Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. 1999, April). (Yirmiya, Nurit, Tammy Pilowsky, Daphna Solomonica-Levi, and Cory ، Shulm1999),(Smith, M. B., Patton, J.R., & Kim, s. H. 2006). ولكن يستطيع البآحثان أن يؤكدا على أنها لن تكون بديلاً عن النظريات المعرفية أو السلوكية والنظريات الأخرى ، إلا أنها ستكون معززة لهذه النظريات ومكملة لها ، ويبدو انه ما يزال على هذه النظرية أن تقطع شوطا كبيرا من التطور قبل أن يصبح بالإمكان استخدامها على نطاق واسع ، وخاصة بين المربين والعاملين في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ، ولعل هذا يتوقف على وجود نخبة من التربويين المتحمسين لهذه النظرية الذين يؤخذون على عاتقهم تفعيل مبادئها وأدواتها كي تصبح أكثر قابلية للاستيعاب والتوظيف في المجالات التربوية للارتقاء بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد. ومن هذا المنطلق تبلورت فكرة هذا البحث لفحص نظرية العقل وعلاقتها بمتغيرات الجنس وبيئة التعلم والأعمار الزمنية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: **هل يوجد اختلاف في تطور نظرية العقل لدى فئات عمرية متباينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يعزى لمتغيري الجنس وبيئة التعلم ؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

١. هل يوجد اختلاف بين أداءات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المعرضين لبيئات تعليمة متباينة على المقياس المصور ؟

٢. هل يوجد اختلاف بين أداءات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من الجنسين على المقياس المصور؟

٣. هل يوجد اختلاف بين أداءات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ذات الفئات العمرية من (٨-١٠) سنوات،(١٠-١٢) سنوات،(١٢-١٥) سنوات على المقياس المصور ؟

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

يستعرض الباحثان التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث على النحو التالي :

نظرية العقل : عرفها كل من شاندلر وهالا واستنغتون ، (Chandler & Hala) 1997, و (Astington,1994): على أنها تلك النظرية التي تتناول قدرة الفرد على إدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات. وبمعنى أبسط ، فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الآخرين ،**وتعرف إجرائيا** بأنها هي مجموعة المهام الممثلة في : التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية، إدراك الأشياء ، إدراك المعتقدات الخاطئة ،الاحتفاظ ،إدراك الآخر ،تحديد الخطأ، واعتمد عليها في تصميم المقياس المصور.

الإعاقة العقلية: يذكر الإمام (٢٠٠٦) بأنها: حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، والتي تظهر دون سن ١٨، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مثل مهارات الاتصال اللغوي والعناية الذاتية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التوجيه الذاتي،والمهارات الصحية ومهارات السلامة العامة، والمهارات الأكاديمية،ومهارات العمل، ويعرفها **الباحثان إجرائياً** بأنها التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط

الذكاء العام ، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي كما يتضح ذلك من سجلات الملاحظة بمركز الإعاقة العقلية محل الدراسة .

بيئة التعلم : ويقسمها الباحثان إلى بيئتين أولهما بيئة التعلم القائمة على برامج تربوية مخطط لها من خلال خطط تربوية فردية (التدريس الفردي)، وبيئة تعلم قائمة على التعلم الجمعي

(التدريس الاعتيادي) .

الأطفال القابلون للتعلم: ويعرفهم الباحثان **إجرائياً** بأنهم مجموعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (8 –10) سنوات ويتمتعون بنسبة ذكاء تتراوح بين (55 – 70) درجة في اختبارات الذكاء، ومسجلون في الدراسة في مراكز التربية الخاصة، وهم في هذه الدراسة الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعلم والذين يدرسون في **مراكز للتنمية الفكرية** حسب تشخيص (مركز تشخيص الإعاقات المبكرة في المملكة الأردنية الهاشمية للإعاقة العقلية) للعام الدراسي 2008/2007.

أهمية البحث:تكمن أهمية البحث في جانبين **أولهما** الجانب النظري **وثانيهما** الجانب التطبيقي :

ففي الجانب النظري:

- يعد البحث الأول في المنطقة العربية في هذا المجال والتي تفتقر إلى مثل هذه الدراسات.
- الكشف عن تطور نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم في الأردن .
- سيوفر هذا البحث إستراتيجية تدريسية يستخدمها المعلمون وخصوصاً معلمو التربية الخاصة في تعليم مهارات أدائية حياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في الأردن.
- قد يساهم هذا البحث في تزويد المكتبات العربية والأردنية والباحثين في المجال بأساليب تدريسية صالحة للتطبيق في مجال تعليم الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم .

- يشكل هذا البحث ربطاً عملياً بين النظريات الخاصة واستراتيجيات تعلمها، وخصائص تعلم المعاقين من جهة، وأساليب التدريس من جهة أخرى.
- يعد هذا البحث مدخلاً لإجراء دراسات مستقبلية لدى فئة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

وفي الجانب التطبيقي :

- التخطيط لإعداد برامج تربوية تستند إلى نظرية العقل بهدف تنمية المهارات الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم
- تزويد المكتبة العربية بالمقياس المصور المعد في هذا البحث حتى يمكن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث باعتباره مؤشرا للكشف عن تطور مراحل نظرية العقل خلال المراحل العقلية لمختلف الأطفال .

محددات البحث :

نظراً لأن هذه الدراسة تقتصر على عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الدارسين في مراكز للتنمية الفكرية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية في الأردن، وتم اختيارهم بطريقة قصديه، أجري هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007\2008، كما اقتصر على الأداة التي استخدمت فيها ، لذا فإن النتائج التي توصل إليها البحث يعتمد على مدى صدق هذه الأداة وثباتها .

الإطار النظري

على الرغم من حداثة نظرية العقل (Theory of Mind) فإنها قد استطاعت أن تجد لها موقعاً في علم النفس المعرفي،وعلم نفس النمو،وعلم النفس الإكلينيكي،حيث تتشكل نظرية العقل لدى الفرد إذا عزا الحالات الذهنية لنفسه وللآخرين. وربما ينظر إلى هذا النظام الاستدلالي كنظرية لأن مثل هذا الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر، ويمكن استخدام النظام لعمل تنبؤات حول سلوك الآخرين" بريماك و وودروف (Premack, &woodruff١٩٧٨)، و بين بيت (Pitt، ٢٠٠٤) أنها تقوم على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين و رغباتهم و فهم التمثيلات المعرفية لذاته و للآخرين، وهي مماثلة لنظرية التمثيل العقلي و تفترض أن الدماغ هو

نوع من الكمبيوتر و أن العمليات العقلية هي تقديرات أو تخمينات ، بينما أوضح سدرندوف (Suddendorf ,1998,) إن الطفل إذا استطاع أن يعزو لنفسه حالة عقلية أخرى حتى لو اختلفت مع حالته العقلية الحالية فإن ذلك يشير إلى بنية معرفية وقد وصفت البنية المعرفية ل(TOM) على أنها نموذج فطري تنشط حول سن الثالثة من العمر، ويذكر كلا من لويس وميتشل (Lewis & Mitchell ,1994) إن نظرية العقل تعرف على أنها القدرة على تقديم استدلالات عن الآخرين والتنبؤ بسلوكهم ، ونظرية العقل ويعرف الباحثان نظرية العقل بأنها تتناول القدرة العقلية الإدراكية التي تمكننا من فهم الحالات الذهنية للآخرين، فعادةً ما يستنتج البشر ويفسرون سلوك الآخرين ضمن سياق حالتهم الذهنية، في إطار عواطفهم، رغباتهم، أهدافهم، مقاصدهم ، انتباههم، معرفتهم ومعتقداتهم . وبذلك فإن نظرية العقل تشمل التنوع في التعامل الإدراكي، يستعرض الباحثان ستة أسس رئيسية لنظرية العقل على النحو التالي : استنتاج الأهداف والمقاصد : يستطيع الأطفال الرضّع في مرحلة مبكرة أن يكتسبون عدداً من القدرات والنزعات التي ستساعدهم لمواجهة الحياة ، يتأملون وجوه ، يسمعون أصوات ، وينظرون إلي الأفواه ، وحركات الإنسان بشكل خاص مثيرة للاهتمام . يبدو أنهم مدفوعين إلى التفاعل مع الآخرين، و هم يسعون لجذب انتباه الآخرين للتفاعل معهم . فهم يميزون بين الحوادث المقصودة وأخرى ذات هدف، والرضع في عمر ما بين ٥-٩ أشهر يستطيعون التمييز بين التصرف العفوي والمقصود وببلوغهم شهرهم الخامس عشر، يصنف الطفل الأحداث بما ينسجم مع الهدف من الحدث. هذه النتائج تظهر الفهم الضمني للمقاصد والأهداف، كول و توماسيليو (TOMASELLO, M.&CALL 1998) .الانتباه المتواصل " التركيز"" الانتباه المتواصل" يظهر ما بين ١٨-٢٤ شهر ، ويعتبر الطفل في عمر ١-٢ سنه اتجاه تركيز نظر الآخرين له بمثابة مصدر معلومات أساسي يضاف إلي رصيده ، والأطفال في هذه المرحلة يرتكبون أخطاء لا يستطيع الآخرون رؤيتها أحيانا وأحيانا أخرى بقصد لفت انتباه الكبار إلى أشياء قد يعجز الكبار عن رؤيتها (كأن يلتقطون ساعة ويخبرون أهلهم بالهاتف " ماما ، انظري إلى ساعتي الجديدة")

مع أن الأم تسمع فقط، لكن لفت انتباهها لوجود ساعة معه، فهو لا يميز بين النظر والسمع. بهذا لا يوجد دليل على أن الطفل بهذا العمر يستطيع الفهم جيدا محتوى الحالات الذهنية للآخرين.اللعب التخيلي يبدأ أيضا الأطفال في عمر ١٨-٢٤ شهر اللعب التخيلي ، اللعب التخيلي يشمل فك الترابط بين اللعب التخيلي (" هذا طفلي") والإدراك الحسي الحقيقي .(" هذه لعبتي") . هناك جدل هام في علم النفس النمو يدور عن اعتبار فهم الأطفال عن اللعب التخيلي كحالة ذهنية. ناقش ليزلي (Leslie 1987,) وبقوة أن اللعب التخيلي يربط محاكاة النفس وحالات الآخرين الذهنية ، وهذا يعني أن الأطفال يستطيعون المحاكاة مثلا: : ماما تدعي أن (الدمية طفل) وإذا ربط التظاهر بتمثيل محتوى الحالة الذهنية للآخرين ، فإن نفس مناطق نشاط نظرية العقل يجب أن تكون نشيطة اللعب التخيلي ، التصرف على أساس حالات الآخرين الذهنية في عمر ما بين ٢-٣ سنوات ، يطرأ تطور حقيقي على الأطفال إذ يبدءون بالفهم الواضح لملكية بعض الأشياء التخيلية كأنها مقابلة لأشياء مادية ،وعلى ما يبدو فإن فهمهم أن الحالة الذهنية مثل الرغبة والمعرفة حالة شخصية خاصة. وأنها غير خاضعة للملاحظة المباشرة ، وقد أشار ويلمان .(Wellman,. 1990) ان الأطفال في عمر ٣ سنوات يبدأون المعرفة الضمنية الواضحة لمحتوى الحالات الذهنية عند الآخرين، مع أن المعرفة غير واضحة، الاعتقاد والمعرفة :يظهر الأطفال فهم ضمني لطبيعة المعرفة والاعتقادات التي يتمثلوها قبل أن يتمكنوا من التعبير عنها أو فهمها بشكل محدد.فالمعرفة عملية تراكمية قابلة للتغيير ، ولفحص الاعتقاد الخاطئ عند الأطفال هو مفتاح الاختبار لنظرية العقل و ظهور الفهم الخاطئ للاعتقاد قد يكون إما ضمني أو صريح ،وتوجد قاعدتان أساسيتان لفهم لاعتقاد الخاطئ عند الأطفال ، القاعدة الأولى مهمات تغيير الموقع، والثانية مهمات محتويات غير متوقعة ، في مهمة تغيير الموقع فإن المفحوص يخبر بقصة قصيرة (تكون هذه القصة محصورة أو ممثلة بدمى)، بحيث تصنع الشخصية (أ) هدف في الموقع رقم ١ ومن ثم تذهب خارج الغرفة ، بينما الشخصية (ب) تحرك الهدف في الموقع ٢ بينما (أ) لا تستطيع رؤيتها، ومن ثم يسأل الموضوع عن الشخصية (أ) من أين ستبحث عن

الهدف، في الموقع ١ أو ٢. يستطيع الأطفال اجتياز هذا الفحص في وقت متأخرة من السنة الثالثة وفي عمر الرابعة ، ولكنه من النادر أن يجتازه طفل الثلاث سنوات ،ومع ذلك فإن ابن الثلاث سنوات يستطيع اجتياز مهمات محتويات غير متوقعة ، اذ استخدم كل من كيلر وغرينفيلد وفولجاني ومايندرد (GREENFIELD, P. M., KELLER, H., FULIGNI, A., & , MAYNARD, A. 2003). اختبار بارع لتوضيح تلك النقطة ، حيث يخبر المفحوص أن هناك طفل كان سيتزحلق على واحدة من زحلوقتين، وأنه كان يفترض بالطفل وضع حصيرة ليتمكن ذلك الشخص من الوصول بأمان لأسفل الزحلوقة وبالتالي يستطيع الطفل اللعب بأمان، الفكرة هنا أن الموقف عولج بمهارة عالية وذلك أن الشخص الذي سيتزحلق أصبح لديه اعتقاد راسخ عن الزحلوقة الأكثر أمانا وهي تلك التي أسفلها حصيرة ، ولكن في أحيان أخرى قد يتكون لديه اعتقاد خاطئ وبالتالي يستخدم الزحلوقة الخطيرة، المهمة كانت إدارية إذ على الأطفال التصرف بسرعة ، إذ لا وقت للتمهل والاختيار، في عمر ٣٦ شهر ، يكون من المتوقع أن يضع الطفل الحصيرة تحت الزحلوقة الصحيحة ، ويظهر ذلك قدرة ضمنية على التأثير بحالة الاعتقاد لدى الشخص الآخر ، سواء كان صحيح أم خاطئ، نفس الأطفال أخفقوا في مهمة الاعتقاد الخاطئ المعيارية التي تسأل عن خيار صريح الذي يحدد الزحلوقة التي سوف يستخدمها الشخص المحاكاة البعدية :على الرغم من أن طفل الثلاث سنوات قادر على إظهار الأثر الضمني لحالات اعتقاد الآخرين إلا أنه لا يعني أنه يفهم طبيعة المحاكاة للاعتقادات، المعرفة ، والاعتقاد يعزى إلى مدى ما يعرف بحالات الذهنية المعرفية إنها المحاكاة البعدية التي تمكن الأطفال من الاجتياز الصريح لمهمات الاعتقاد الخاطئ ، حيث يستطيع الطفل الآن فهم أن الاعتقادات تعزى إلى رؤيته عن العالم ، هذه الرؤيا تقدم بوضوح المحتويات لتلك الاعتقادات، وبذلك تقدم وبصراحة تلك الاعتقادات التي قد تكون خطأ، اجتياز مهمة الاعتقاد الخاطئة الصريحة دليل واضح لنظرية قدرات العقل ،يستطيع علم النفس النمو أن يكشف عن أسس ومكونات نظرية العقل ، وهذا العلم يمهد الطريق لعلم الأعصاب للوصول إلى سبر أغوار أنظمة الدماغ المرتبطة بكل مكون، ويعطي

استفسارا عن تطور نظرية العقل عند البشر، على الرغم من وجود فجوات في البحث على القواعد العصبية لنظرية العقل، فقد اكتشفت الباحثة غودرون رابولد وفريق العمل (YING YANG ; MARCELLO Marco ; ENDRIS Volker ; SAFFRICH Rainer ; FISCHER Roger ; TRENDELENBURG Michael F. ; SPRENGEL Rolf ; RAPPOLD Gudrun ,2006) من معهد الوراثة البشرية بجامعة هايدليبرغ (جين) يؤدي إلى إصابة الفرد بأخطر أنواع الإعاقة العقلية وأكدت علي أن هذا الجين يوجد في الكروموسوم الثالث الخاص بعمل الدماغ مباشرة و يحمل اسم ميجاب (megap) الذي يسبب الاضطراب العقلي وهو يرتبط ببروتين (gap) و هو ينشط أساسا في أنسجة الدماغ و ينظم عملية الاتصال بين خلاياها و يؤدي تشوه هذا الجين إلى حدوث خلل في المستقبلات الحسية الموجودة في الدماغ وبالتالي تقلل نسبة الذكاء وإصابة الإنسان بإعاقة عقلية شديدة ، توصلت الأبحاث إلى كثير من الأسباب الجينية للإعاقة العقلية و خصوصا الاضطرابات الجينية التي تتركز في الكروموسوم (x) لكن نقطة ضعف هذه الأبحاث أنها تركز على فحص حالات الإعاقة العقلية عند الذكور فقط بإعتبار تعلقها بالكروموسوم (x) و ينطبق ذلك على الأفراد ذوي متلازمة داون حيث تصل نسبة إصابة الأطفال حديثي الولادة بالجين نحو – ٠,١ % لذلك يوضح الباحث فولكر اندريس (Endris. 2007) الأسباب التي تؤدي إلى هذا النوع من الإعاقة العقلية عند الإناث أيضا بالنظر إلى جين (MEGAP) و لا يتعلق بكروموسوم (X) حيث من الممكن تصنيف الإعاقة الناجمة عن تشوه بروتين GAP ضمن الأمراض الناجمة عن اضطراب نوع معين من عمليات الاستقلاب تسمى سيلترو (SLITRO) التي تتحكم في الانتقال الصحيح لخلايا المنشأ العصبية و اتصالاتها ببقية الخلايا لذا فإن تشوه الجين يتسبب في اضطراب عمل الخلايا المنظمة للذاكرة و الخاصة بتخزين المعلومات و الاستفادة منها ، وحيث أن طبيعة الدماغ هي نتاج التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، أما الأجزاء الرئيسة للدماغ فهي موجودة منذ ولادة الفرد، وعمليات الدماغ تنمو وتتطور أو تخبو وتتباطأ اعتمادا علي

طبيعة البيئة ، الذكاء يعتمد بصورة رئيسة علي عدد الخلايا النشطة في الدماغ وهذا الجين قد يؤثر في مناطق تنمية الذكاء الخاصة بالذاكرة و التعلم ، وبالتالي الكشف عن هذا الجين لا يعد علاجا للإعاقة العقلية الشديدة فحسب و إنما لمعالجة الإضرار المحيطة بالنسيج الدماغي ومعالجة الخلايا المتضررة بسبب الجلطات الدماغية و بقية أمراض تحلل الخلايا و الأنسجة الدماغية ،ويبن(شولموكرافتز، وشولموكاتز، وإنبال ألفا- رول وستاكي يوهوشا)(Kravetz, Shlomo Katz, Inbal Alfa-٢٠٠٣ Shlomo and Stacy Yehoshua1.Roller, إنه يوجد جانبان لنظرية العقل لتقييم تطور TOM عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وهما الوعي المعرفي و الاعتقاد الخاطئ. حيث يتضمن الوعي المعرفي القدرة والاستعداد لوضع التوقعات من الأشخاص والتفاعلات معهم على أساس إذا كان هؤلاء الآخرين يملكون معرفة على حالة بعض الأمور أم لا. لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ معرفة الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه المعرفية مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين الاستمرار بالبحث عن شيء في مكان معين حتى لو كان الأشخاص السابقون يعرفون بأنه قد تم إزالة الشيء من ذلك المكان، ويتضمن الاعتقاد الخاطئ القدرة والاستعداد على وضع التوقعات والتفاعلات مع الآخرين على أساس إذا كان هؤلاء الآخرين يؤمنون بشيء ما عن حالة الأمور أم لا. لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ اعتقاد الأخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه الاعتقادات مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين استمرار البحث عن شيء حتى لو تمت إزالته، ويرى فلافيل (Flavell, J. H. 1988) إن الانتقال من المرحلة التي يأخذ فيها الشخص قلة الوعي المعرفي لدى الأخر بعين الاعتبار إلى مرحلة الاعتقاد الخاطئ والتي يأخذ فيها الشخص اعتقادات الأخر بعين الاعتبار هي خطوة مهمة في تطور TOM. يسمى فلافيل المرحلة الأولى بمرحلة الارتباطات العقلية. يكون الشخص في هذه المرحلة مدركاً للروابط بين الكينونات العقلية. ويسمي المرحلة الثانية مرحلة التمثيل العقلي، فيكون الشخص في هذه المرحلة مدركاً بأن الكينونات العقلية تمثل كينونات أخرى واتفق كل من بينسون وإبيديتو ووشورت وبيلر وماس (Benson, G.,

, ,Abbeduto, L., Short, K., Bibler-Nuccio, J., & Maas, E,1993)
مع وجهة نظر الباحثين في مجال تطور TOM على إن قدرة الفرد في فهم ما يمتلكه الشخص الآخر والتنبؤ بما يمكن أن يسلكه في أمر ما ورغبته بالتصرف وفقاً لهذا الفهم يبين امتلاك الفرد مهام TOM وأن هذه المهام تحدد المرحلة التي يظهر عندها التمثيل العقلي و يكون الشخص قادراً على تمثيل تجاربه الشخصية وتجارب الآخرين. والأثر الرئيس لتطور TOM كما بين تاجر فلسبيرنر(Tager-٢٠٠٠ (Flusberg, H, إمكانية أن القدرة اللغوية للأشخاص المعاقين عقلياً قد تكون متصلة لقدرتهم على أخذ اعتقادات الآخر بعين الاعتبار في تفسير المواقف الاجتماعية ،وأنه في المرحلة التطورية عندما تكون القدرة على الاعتقاد الخاطئ مكتسبة، قد تلعب المعرفة دورا أساسيا في بناء اللغة. وهذا يؤكد على أهمية تطور TOM في تحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وتجويدها .

الدراسات السابقة

أجرى كل من **سميث وكورترينج** (Smith& Kortering,1996) دراسة هدفت إلى معرفة الآثار المترتبة على تطبيق الخطة التربوية الفردية من خلال الحاسوب ، تألفت عينة الدراسة من ١٢ مدرسة للتربية الخاصة ، وقد أشار الباحثان إلى أن استخدام مثل هذه الطريقة تسهل عملية التعلم ، وتسهل أيضا مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية ، كما تعطي أمالا في المستقبل من تعزيز التدريس في مجال التربية الخاصة .وقد أشارت النتائج أيضا إلى أن تطبيق الخطة التربوية الفردية من خلال الحاسوب توفر الوقت حيث تستغرق وقتا أقل ، وتوفر الجهد لتطويرها وإجراء التعديل عليها ، كما وجد المدرسون أن هذه الطريقة أكثر دقة ووضوحا في اتخاذ قرارات تعليمية .

وفي دراسة أخرى قام **بها العنزي** (٢٠٠٤) هدفت إلى استقصاء فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في منطقة تبوك بالسعودية . تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة والملتحقين في برامج التربية الخاصة في إدارة التعليم في منطقة تبوك ،

والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦ – ١٥) سنة في العام الدراسي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ والبالغ عددهم (١٣٥) طالبا ، وتألفت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦ – ١٥) سنة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة وقد تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة ، وقد تم توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين في العدد هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقد تألفت كل مجموعة من (٣٠) طالبا من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة ، فقد لجأ الباحث إلى استخدام منهاج المهارات الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين ، المطور في البيئة الأردنية من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للطلبة في عينة الدراسة ، وعلى أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب . وقد تم تعليم المجموعة التجريبية الأولى والثانية المكونة من المعاقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة بطريقة الخطة التربوية الفردية. وقد عولجت البيانات الناتجة عن التطبيق بيانياً وإحصائياً ، وذالك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة .أظهرت النتائج فعالية البرنامج التربوي الفردي ، وذلك من خلال اختلاف أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس إثناء التدريب والقياس البعدي (α = ٠,٠٥) ، وذلك على جميع المهارات الرياضية والحركية . وعليه فقد خلصت الدراسة إلى فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا

قامت كاثرين (Katherine,2000) بدراسة هدفت الى الكشف عن دراسة تطور مفهوم "نظرية العقل" عند الأطفال ، وقد اجريت الدراسة على ٥٠ طفلاً (٢٦ ذكرا و ٢٤ انثى) في ثلاث فئات عمرية : ١٥ طفلاً في فئة العمر ٣,٥-٤ سنوات و ١٧ طفلاً في فئة العمر ٤- ٤,٥ سنة و ١٨ طفلاً في فئة العمر ٤,٥-٥ سنوات ، وقد لعب الأطفال لعبة مع شركاء لهم في موضوعات مختلفة ، وبعد مرور ٢٤ ساعة أعيد تقييم الطفل في اللعبة نفسها ،وطلب إلى الأطفال سرد قصة حول اللعبة ،وقد رصدت التكرارات المناسبة لألعاب الأطفال وقيمت مهاراتهم حول سرد الأحداث القصصية ،كما طرحت على الأطفال أسئلة تتعلق بمعتقدات خطأ اشتملت عليها الأحداث

القصصية ،وقد أظهرت النتائج أن الأطفال قاموا بتكرار الأحداث المرتبطة بمشاعر نفسية ايجابية أكثر من تكرارهم للأحداث غير المرتبطة بمثل هذه المشاعر ،كما كشفت الدراسة عن أن الأطفال الأكبر عمرا تفوقوا في تكرار مهمات المعتقد الخطأ مقارنة مع الأطفال الأصغر سناً .

هدفت دراسة رتبلات (Ritblatt,2000) إلى تقييم العمر الذي يكتسب فيه الأطفال "نظرية العقل" مستخدمة السيكو دراما في الكشف عن تطور "نظرية العقل" ،وقد تألفت عينة الدراسة من ٩٠ طفلاً موزعين على ثلاث فئات عمرية هي فئة سنتين وثلاث سنوات وأربع سنوات ،وقد طبقت مهمات المعتقد الخطأ بشكل درامي ،حيث يقوم الأطفال بأداء الأدوار المطلوبة ،فيما يراقب أفراد الدراسة ويجيبون عن أسئلة الباحث حول المهمات المطلوبة ،ثم يقوم الأطفال أنفسهم بأداء ادوار الدرامية ،وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة بين الفئات العمرية الثلاث لصالح الأطفال من فئة ٤ سنوات مقارنة مع الأطفال الأصغر ،ولصالح فئة ٣ سنوات مقارنة مع أطفال عمر سنتين سواء بالإجابة عن أسئلة الباحث أو في فهمهم للأدوار التمثيلية وقدرتهم على فهم المعتقدات الخطأ.

وفي دراسة أجراها **سريزاركوز (Szarkowicz,2000)** هدفت للكشف عن فهم الأطفال للمعتقدات الخطأ باستخدام صور كتب الأطفال ،وذلك على عينة من ١٠٥ أطفال ،منهم ٤٩ من الذكور و ٦١ من الإناث في عمر ٣٨-٦٣ شهراً ، وقد بلغ متوسط أعمارهم ٥٤ شهرا، وقد طبق على الأطفال اختبار المعتقدات الخطأ التقليدي واختبار آخر للمعتقدات الخطأ ،من خلال مهمات قصصية ،وقد أظهرت النتائج أن الأطفال أظهروا فهما أكبر للمعتقدات الخطأ عندما قدمت باسلوب قصصي مقارنة مع اختبار المعتقدات الخطأ التقليدي ،وأظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة موجبه بين أعمار الأطفال وتطور "نظرية العقل" لديهم.

بينما قام **نيام وكارولي (Niam & Carolyn,1996)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين فهم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لما يدور في عقول الآخرين ،وذلك باستخدام اختبار المعتقدات الخطأ ومراقبة التفاعل الاجتماعي للأطفال في الواقع ،وقد

بلغ عدد المشاركين في الدراسة ٩٦ طفلاً من الأطفال المسجلين في أربع دور رياض أطفال في كل من سنغافوره والمملكة المتحدة ،وقد تراوحت أعمار الأطفال بين ٣٥ شهراً و ٥٢ شهراً ،وقد تم تصوير الأطفال بالفيديو خلال اندماجهم في العاب جماعية، كما طبق على الأطفال مقياس المعتقدات الخطأ ،وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين حققوا نتائج مرتفعة على مقياس المعتقدات الخطأ قد تفوقوا في أدائهم خلال اللعب الجماعي فيما لم تظهر فروق في نظرية العقل باختلاف أعمار الأطفال ،ولم تظهر النتائج وجود فروق بين أطفال انجلترا وأطفال سنغافوره في الأداء .

وفي دراسة قام بها **الكساندر وزملاؤه (Alexander et al,1998)** بهدف استكشاف وجود مراحل فرعية لنظرية العقل لدى الفئات العمرية من ٨-١٠ سنوات على عينة مكونة من ١١٠ أطفال في الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائية ،بمعدل ذكاء لفظي مرتفع أو متوسط ،حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن "نظرية العقل" من خلال مقاييس لفهم العلاقات المتداخلة بين الأفعال الممارسة في الواقع وبين النشاطات العقلية المستدل عليها من سلوك الأطفال ،وقد أشارت نتائج تحليل البيانات إلى عدم وجود فروق تذكر بين الفئات العمرية المختلفة التي شملتها الدراسة في أداء الأطفال على المقاييس المستخدمة في الدراسة ،مما أدى إلى استنتاج الباحثين إلى أن الفئة العمرية ٨-١٠ سنوات لا تشمل مراحل عمرية "لنظرية العقل" .

وفي دراسة قام بها الجالودي (٢٠٠٨) وصممت الدراسة برنامجًا تربويًا قائماً على **نظرية العقل** عدد جلساته بواقع ٣٩ جلسة بواقع ٣٢,٥ ساعة ونصف ، كما أعدت قائمتي الملاحظة للبيئة المنزلية والمدرسية لقياس المهارات الأدائية والحياتية ، وبعد جمع البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وT-test واختبار مان ويتني Mann- Whitney T-est وتحليل التباين المشرك Ancova

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:وجود فروق وجود فروق دالة إحصائيا في قائمتي الملاحظة المنزلية والمدرسية ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل .وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات

درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة لصالح الذكور .عدم وجود فروق وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة" مما يدل على عدم وجود تفاعل .

تعليق عام على الدراسات ذات الصلة :

باستعراض الدراسات السابقة تبين للباحثات جملة من النتائج التي يمكن من خلالها تغير زاوية التفكير وإحداث مرونة في الأداء لتفعيل العملية التدريسية والتربوية في حقل ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقة العقلية على وجه الخصوص من خلال رؤيا جديدة قائمة على نظرية العقل

- تبين تأثير تطبيق الخطة التربوية الفردية من خلال الحاسوب في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة وإكسابهم جميع المهارات (Smith& Kortering,1996)(**العنزي** ٢٠٠٤) ،
- برز أن الأحداث المرتبطة بمشاعر نفسية ايجابية لدى الأطفال تكون أكثر تأثيرا وفاعلية من الأحداث غير المرتبطة بمثل هذه المشاعر وهنا تدعيم لبيئة المودة والاحتضان وتحويل المدرسة إلى بيئة فاعلة نشطة في تربية الأشخاص المعاقين عقليا (Katherine,2000)
- تبين تأثير نظرية العقل في البرامج التربوية التي استهدفت تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (**الجالودي**، ٢٠٠٨)
- تبين أن تطور نظرية العقل هو تطور تصاعدي يتحكم فيه البيئة والخبرة والثقافة فكلما ازدادت الأعمار الزمنية نمت نظرية العقل ،ويوجد علاقة موجبه بين أعمار الأطفال وتطور "نظرية العقل" لديهم. ((Ritblatt,2000) (Szarkowicz,2000) بينما أشار البعض (Alexander et al,1998) (Niam & Carolyn,1996)، عدم وجود فروق تذكر بين الفئات العمرية المختلفة

- بينت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة بين الفئات العمرية لصالح الأطفال الأكبر سنا في فهمهم للأدوار التمثيلية وقدرتهم على فهم المعتقدات الخطأ. (Ritblatt,2000) (Szarkowicz,2000).(Katherine,2000)
- تبين أهمية ، اللعب الجماعي في الأداء على مقياس المعتقدات الخاطئة كمؤشر لنظرية العقل(Niam & Carolyn,1996)

فروض البحث :

من خلال تساؤلات البحث يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

الفرض الأول : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المعرضين لبيئات تعليمية متباينة في مراحل تطور نظرية العقل كما تقاس بالمقياس المصور المعد للدراسة الحالية".

الفرض الثاني : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من الجنسين في مراحل تطور نظرية العقل كما تقاس بالمقياس المصور المعد للدراسة الحالية" .

الفرض الثالث :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ذات الأعمار المتباينة (٨-١٠) سنوات، (١٠-١٢) سنوات، (١٢-١٥) سنوات في مراحل تطور نظرية العقل كما تقاس بالمقياس المصور المعد للدراسة الحالية.

إجراءات البحث

أفراد البحث : بلغ عدد أفراد البحث (42) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المسجلين في مراكز التنمية الفكرية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في الأردن حسب تشخيص (مركز تشخيص الإعاقات المبكرة في المملكة الأردنية الهاشمية للإعاقة العقلية) ،(25 طفلاً و17طفلة) و تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٨-١٥ سنة بمتوسط عمر زمني يبلغ ١١,٣٧ سنه و بانحراف معياري مقداره ١,٨٨ ،موزعين على مجموعتين تم تحديد المجموعة (ا) تمثل ببيئة التعلم الجمعي ومجموعة (ب) تمثل ببيئة التعلم الفردي ، بلغ عدد الأطفال في كل مجموعة حسب

الآتي مجموعة ا (ن= ٢١) منهم ١٣ذكرا ٨ إناث ،و مجموعة ب (ن= ٢١) ١٢ ذكرا ،٩ إناث، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجموعتي الدراسة حسب الفئة العمرية

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة على مجموعتي

التعليم الفردي و التعليم الجمعي حسب الفئة العمرية

الفئة العمرية	التعليم الفردي		المجموع	التعليم الجمعي		المجموع
	ذكور	إناث		ذكور	إناث	
٨-١٠	٤	2	٦	٥	١	٦
١٠-١٢	٤	4	٨	٣	٣	٦
١٢-١٥	٤	٣	٧	٥	٤	٩
المجموع	١٢	٩	٢١	١٣	٨	٢١

يتضح من الجدول رقم (١) بلغت نسبة الذكور في التعليم الفردي ٥٧% بينما بلغت نسبة الإناث ٤٣% وفي التعليم الجمعي بلغت نسبة الذكور في التعليم الفردي ٥٨% بينما بلغت نسبة الإناث ٤٢% .

أداة البحث :

المقياس المصور لمراحل نظرية العقل لدى الأطفال

المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

يتكون المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلون للتعلم الذي أعده الباحثان في صورته النهائية من (٦) مجالات وكل مجال يتكون من (٥) فقرات (اختيار من متعدد)، وعدد البدائل لكل سؤال ثلاث إضافة

إلى صفحة التعليمات والبيانات الشخصية وورقة الإجابة، ويقوم الفاحص بوضع إشارة (✔) في الخانة المناسبة الكائنة في ورقة الإجابة للاستجابة الأنسب لكل سؤال.

إعداد المقياس المصور:

تم بناء المقياس اعتمادا على مراحل تطور نظرية العقل عند الأطفال وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٥٠) فقرة مأخوذة من الأدب النظري لمراحل تطور نظرية العقل ،حيث تحاول نظرية العقل أن تفسر لماذا الأطفال في سن معين قادرين على حل بعض المهام وعدم حل مهام أخرى، الفكرة الجوهرية لقدرات نظرية العقل هي أن على الأطفال أن يطوروا استيعابا للحالات الذهنية يمكنها أن تؤثر على السلوك وتم تنقيح هذه الفقرات أربع مرات متتالية حتى استقر المقياس على (٣٠) فقرة موزعة على المجالات الستة كل مجال له خمس فقرات ، وعرض العبارات على المحكمين ، وتم التعبير عن هذه العبارات بالصور المعبرة عن المضمون ، توجد لكل فقرة ثلاث صور وصورة واحدة فقط تعبر عن مضمون الفقرة ، وتم اختيار الصور في كل فقرة من فقرات المقياس من الأشكال المألوفة والواردة في الكتب المدرسية المقررة والحياة العادية والمألوفة ، وتقيس هذه الفقرة أحد الأبعاد من أبعاد مراحل تطور نظرية العقل ،وقد عرضت الفقرات على عشرة من المحكمين أساتذة في جامعة عمان العربية والجامعة الأردنية، والاولمبياد الخاص ، وإحدى المعلمات العاملات مع المعاقين عقليا وقد قام الباحثان بتعديلات منها: حذف بعض الأسئلة لتكرارها ،حذفت بعض الفقرات التي لم تنل موافقة المحكمين بنسبة ٨٠% ،تغيير بعض الصور لعدم مطابقتها لأهداف الأسئلة عدلت بعض فقرات الأسئلة لتوضيحها،أعيدت صياغة ثمانية أسئلة، رأى بعض المحكمين تحديد نوع واحد لكل فقرة حتى يتسنى للطفل المستجيب الاستجابة المناسبة لمفهوم الحجم دون التداخل مع أنواع الصور المعروضة في الفقرة، اتفق المحكمون على أن إجابات الأسئلة المقررة صحيحة،وبذلك استقر هذا المقياس على (٣٠) مفردة توزعت على الأبعاد التالية:

البعد الأول : التمييز بين الأحداث الفيزيقية والعقلية ويضم خمسة مفردات من ١-٥

البعد الثاني: إدراك الأشياء ويتكون من خمسة مفردات من ٦-١٠

البعد الثالث :إدراك المعتقدات الخاطئة ويتكون من خمسة مفردات من ١١-١٥

البعد الرابع :الاحتفاظ ويتكون من خمسة أسئلة مفردات من ١٦-٢٠

البعد الخامس : إدراك الآخر ويتكون من خمسة مفردا ت من ٢١-٢٥

البعد السادس: تحديد الخطأ ويتكون من خمسة مفردات من ٢٦-٣٠.

وتم بناء ورقة إجابة خاصة للمقياس. وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع الدرجات على المقياس (٣٠) درجة، وقد تم إخراج المقياس بصورة النهائية مع التعليمات الخاصة بشروط تطبيقه بالإضافة إلى قائمة رصد استجابات الطفل،كي يضع عليها الفاحص استجابات الطفل لكل فقرة فيما إذا كانت صحيحة أو خاطئة، بحيث تعرض الفقرات على الطفل بشكل متتال، وذلك بشكل خمسة فقرات عن كل بعد ، ثم تسجل استجابة الطفل أو الطفلة على قائمة الرصد الخاصة بذلك حسب التعليمات والمرفقة في تعليمات المقياس.

صدق المقياس: بعد أن تم تحديد الأداة بشكلها النهائي، تم التحقق من صدق المقياس بالطريقة التالية:

صدق المحتوى:

لنعرف ما إذا كان المقياس صادقاً في قياس مراحل تطور نظرية العقل عند المعاقين عقليا ، وذلك من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين لبيان صدق الأداة في قياس مراحل تطور نظرية العقل عند المعاقين عقليا ، من حيث شكل المقياس والصور المرفقة وطبيعة المهمات التي يقيسها والصياغة اللغوية للفقرات. وقد تم اختيار لجنة التحكيم من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي وإحدى المعلمات. حيث تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها المحكمون وقد قام الباحث بعمل التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين وتم حذف الفقرات التي لم تنل نسبة ٨٠% فاستقر عدد فقرات المقياس بشكله النهائي(٣٠) فقرة فقط .

ثبات المقياس المصور :

أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم استخدام طريقة حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لقياس مدى ثبات المقياس المصور حيث تبين أن قيمة (α = ٠,٦٨) وهي اكبر

من ٦٠% (Malhotra, N. K. 2004, p268) مما يدل على ثباتها وتعتبر هذه القيمة مقبولة إحصائيا لهذا النوع من المقاييس

اجراءات التطبيق:

- تم تطبيق المقياس بصورة فردية.
- أجري الاختبار في غرفة منفصلة بعيدة عن المشتتات.

-تم إعداد ورقة الإجابة الخاصة بكل طفل وذلك بتدوين المعلومات اللازمة عليها،

-قام الفاحص بالحديث مع الطفل المفحوص بود وسؤاله عن هواياته وتقديم بعض الأشياء المرغوبة له مثل الحلويات والشوكولاته.

- ثم قام بعرض الصور الخاصة بكل فقرة حسب التعليمات وتسجيل استجابة الطفل إذا كانت صحيحة أم لا بما يتفق مع مفتاح التصحيح.

- يبدأ تطبيق الاختبار بالحديث مع الطفل بالشكل التالي:

هذه لعبة فيها مجموعة من الصور، سأعرض لك الصورة ثم أسألك سؤالا واحدا عنها، تريث ولا تتسرع في الإجابة (فكر ثم أجب).

- تعرض الفقرات المصورة على الطفل حسب ترتيبها.
- تنفذ كل فقرة حسب التعليمات الخاصة بهذه الفقرة.
- تسجل استجابات الطفل على قائمة الرصد الخاصة بالمقياس في الخانة المناسبة إذا كانت صحيحة تحت (صحيح) أو خاطئة تحت (خطأ)، وذلك حسب مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس.
- تتم إعادة السؤال في حالة عدم استجابة الطفل من المرة الأولى، وذلك لمرة واحدة فقط.
- في بعض الحالات كان يتم تطبيق المقياس علي الطفل في جلستين إذا شعر الباحث أن هذا الطفل لن يستطيع الاستمرار.

تصحيح المقياس:

- تصحح إجابات الطفل باستخدام مفتاح التصحيح المحدد بهذا المقياس المبين، وذلك من تعليمات المقياس نفسه.

- مقارنة إجابات الطفل مع مفتاح التصحيح المرفق.
- تعطى درجة لكل إجابة مطابقة للإجابة الصحيحة على المقياس.

-تجمع الإجابات الصحيحة للطفل وتسجل له الدرجة الكلية من (٣٠) بالإضافة إلى درجة كل بعد علي حده (٥)

وللتحقق من مدي صحة فروض البحث الحالي استخدم الباحثان الإحصاء البارمتري لمعالجة البيانات احصائيامن خلال جمع البيانات التي تمثل استجابات أطفال المراكز على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين عقليا ، تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب للنتائج بإستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية T-test ، واستخدم تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق ،ولغرض التأكد من التكافؤ بين المجموعتين تم إيجاد المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري لمتوسطات العمر للمجموعتين وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات العمر للمجموعتين لاختبار التكافؤ بينهما

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بيئة التعلم الفردي (ب)	٢١	١١,١٦	١,٦٩٦٣٠	٠,٦٨٥	٠,٤٩٨
بيئة التعلم الجمعي (ا)	٢١	١١,٥٦	٢,٠٧١٩٦		

وتشير النتائج المبينة في الجدول (٢) أنه عند استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار التكافؤ بين المجموعتين (ا) و(ب) تم التوصل إلى أن قيمة ٠,٠٥ ≥α و(ت) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

$\alpha \leq$ ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في متغير العمر وبما يعزز تجانسهما .

نتائج البحث وتفسيرها

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها البحث الحالي وتفسيرها . تم تطبيق المقياس المصور لتطور مراحل نظرية العقل ثم تحليل النتائج إحصائيا باستخدام T-test، وتحليل التباين الاحادي (ANOVA) اختبار شافية للمقارنات البعدية لمعالجة فروض البحث .

وينص الفرض الأول علي أنه : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المعرضين لبيئات تعليمة متابينة في مراحل تطور نظرية العقل كما تقاس بالمقياس المصور المعد للدراسة الحالية .**

قام الباحثان بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي التعليم الفردي والجمعي(ا) و(ب) بمقارنة اداء المجموعتين في القياس البعدي حيث تم استخدام t. test لفحص الفروق في الأداء على المقياس المصور لمراحل نظرية العقل ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣)

الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة في المجموعتين (ا) و (ب)

على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل

مجموعتا المقارنة / أداة الدراسة	التعليم الفردي (ب)		التعليم الجمعي (ا)		(ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل	٢٣,٧٦	٤,٨٧	٢٠,٩٦	٣,٢٥	٢,٢٠	**٠,٠٣٥

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتبين من الجدول رقم (٣) ،أن قيمة (ت) المحسوبة ذات دلالة إحصائية ند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين (ا) و(ب) وتميل الفروق لصالح المجموعة (ب) ، ويمكن تفسير ذلك بان فئات التربية الخاصة عندما تجد الاهتمام المنصب على الدراسة الانفرادية لتحديد خصائص كل فرد على حده تمكن مصمم البرنامج او القائم على التدريس بمراعاة هذه الخصائص وإتباع مبدأ الفروق الفردية ومن هذا المنطلق يبرز أمامه نواحي القوة والضعف لكل طفل وفي هذه الحالة يبدأ تعزيز نواحي القوة ووضع الحلول لمعالجة نواحي الضعف ، وقد اثبت الأدب التربوي في مجال التربية الخاصة أهمية الاهتمام بالخطط التربوية الفردية ، لما لها من خصائص عدة منها المرونة: بحيث تكون الخطة التعليمية الفردية مناسبة للأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة، في إطار المراجعة الدورية لتحقيق الهدف ، وتتسم أيضا بأنها تعاونية بمعنى أن تصميم الخطة التعليمية الفردية يتم بالتعاون بين جميع من لهم علاقة بالطفل والأخصائي التربوي، وتتصف أيضاً علاوة على أنها خطة متوازنة بمعنى أنها تراعي نواحي القوة لمعالجة نواحي القصور أي أن تتم المعالجة من احد جوانب القوة التي يكون لها صلة نسبية في أحدى نواحي القصور،كما تتسم بالاستمرارية أي أنها قابلة للتعديل والتطوير في ضوء عملية التقييم المستمر ، بينما التعليم الجمعي يستهدف إلى إعطاء المضمون وطرح الرسالة التعليمية وإعطاء التقييم العام وهذا يصلح في التعليم العام للأطفال العاديين، دون أن يعطي الاهتمام الكافي للفروق الفردية لأنه يعطي لمجموعة أطفال ومحور العطاء هنا هو شرح الرسالة التعليمية أم محور العطاء في الخطة التعليمية الفردية هو الطفل وإعطاؤه المناسبة له التي تتفق مع ميوله واستعداداته واتجاهاته وقدراته Flavell&Miller,1998 ، وفي هذا يؤكد كل من سميث وكورترينج (Smith& Kortering,1996) توفر الوقت حيث تستغرق وقتا أقل ، وتوفر الجهد لتطويرها وإجراء التعديل عليها ، كما وجد المدرسون أن هذه الطريقة أكثر دقة ووضوحا في اتخاذ قرارات تعليمية .كما أكد **العنزي** (٢٠٠٤) فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا.،كما يؤكد الباحثان على أهمية

الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم أفراد عينة البحث الحالي لان هذا المبدأ يراعي الأهداف، والمهارات، والاستراتيجيات، والتجهيزات ، والمواد السمعية والبصرية ،والمراجعة والتقييم

بالنسبة للفرض الثاني والذي ينص على : **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من الجنسين في مراحل تطور نظرية العقل كما تقاس بالمقياس المصور المعد للدراسة الحالية"** ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء المقارنة أداء الذكور والإناث في المجموعتين (أ) (ب) وقد اجري التحليل باستخدام T-test لفحص الفروق بين الذكور والإناث في متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في

مجموعتي التعليم الفردي والتعليم الجمعي على أداة البحث

أداة القياس	المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المصور	ب	ذكور	١٩,١٧	٢,٦	٢,٧٣ -	٠,٠٠١**
		إناث	٢٣,٣٣	٢,٥		
	أ	ذكور	٢٢,٥٤	٥,١	١,٥٢ -	٠,١٥
		إناث	٢٣,٤٥	٣,٩		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) مما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل لصالح الإناث في مجموعة التعليم الفردي، ويمكن تفسير ذلك بان الإناث لديهم قابلية على التركيز ولديهم اهتمام متزايد بإتباع التعليمات وقد لوحظ ذلك أثناء تطبيق المقياس المصور بأن الإناث كانوا مشغولين بالسؤال الدائم عن كيفية الاستجابة لمفردات المقياس في حين أن الذكور

شغلتهم أمور كبرى منها الحركة الزائدة، واللعب بالورق المعد للاستجابة عليه، ترك الفاحص وتجواله في غرفة الفحص ، طبيعة الإناث تميل إلى الاستكانة مما يفسره الباحثان بأنها ليست استكانة سلبية ولكنها في مقام مرحلة تمهيدية لتلقي الإرشادات والتعليمات من الفاحص لكيفية الاستجابة على المقياس وخاصة بان المقياس طبق فرديا علاوة على أن الإناث تقضين وقتاً أطول في البيت بجوار الأم مما يتيح لها التفاعل والاحتكاك معها واكتساب بعض المهارات التنظيمية والطرق التواصلية مما يساعدها على الاحتكاك مع الآخرين خارج البيئة المنزلية في بعض المواقف الحياتية كما تبين نتائج جدول (٤) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في مجموعة التعليم الجمعي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الذكور والإناث ، ويمكن تفسير ذلك بأن التعليم الجمعي يتيح لكلا الجنسين عملية التقليد مما يؤثر في عملية التفاعل بين العوامل الذاتية للفرد وردود أفعال الآخرين ويشترك في هذا الذكور والإناث ويدل ذلك على عدم تأثير التعليم الجمعي في الجنسين على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل .

بالنسبة للفرض الثالث والذي ينص على أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ذات الأعمار المتباينة (٨-١٠) سنوات، (١٠-١٢) سنوات، (١٢-١٥) سنوات في مراحل تطور نظرية العقل كما تقاس بالمقياس المصور المعد للدراسة الحالية، فقد استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروقات على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل تبعا لمتغير العمر في مجموعة التعليم الجمعي .

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لعلامات الأطفال على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل في مجموعة التعليم الجمعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٧٣,٠١	٢	٨٦,٥٠	٥,١	٠,١٧
داخل المجموعات	١٣٠٠,٨	١٨	١٦,٧١		
المجموع	٤٧٣,٨١	٢٠			

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ف) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) مما يعكس عدم وجود فروق بين الأعمار المتباينة على أداة القياس .

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لعلامات الأطفال على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل في المجموعة التعليم الفردي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٩,٢٣	٢	٢٩,٦	٣,٥١	٠,٠٤٩
داخل المجموعات	١٥١,٧٢	١٨	٨,٤		
المجموع	٢١٠,٩٥	٢٠			

تبين من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) مما يعكس وجود فروق بين الأعمار المتباينة على أداة القياس ، ومن اجل تحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافية للمقارنات البعدية والجدول التالي يبين نتائج التحليل .

جدول (٧)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لعلامات الأطفال على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل في مجموعة التعليم الفردي وفقا للأعمار المتباينة

الفئة العمرية	8-10	10-12	12-15
8-10	-	19.50	24.375
10-12		-	26.714
12- 15			-

يتبين من الجدول (٧) أن هناك فرقاً بين الفئات العمرية من (٨-١٠) سنوات ،(١٠-١٢) سنة ، (١٢-١٥) حيث كانت لصالح الفئة العمرية (١٢-١٥) سنة على المقياس المصور لمراحل تطور نظرية العقل مجموعة التعليم الفردي . كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من مجموعة الفئات العمرية من (٨-١٠) سنوات ،(١٠-١٢) سنة ، (١٢-١٥) وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من كاثرين (Katherine,2000) : التي كشفت دراستها عن أن الأطفال الأكبر عمراً تفوقوا في تكرار مهمات المعتقد الخطأ مقارنة مع الأطفال الأصغر سناً ، ودراسة رتبلات (Ritblatt,2000) : التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين الفئات العمرية الثلاث لصالح الأطفال من فئة ٤ سنوات مقارنة مع الأطفال الأصغر ،ولصالح فئة ٣ سنوات مقارنة مع أطفال عمر سنتين سواء بالإجابة عن أسئلة الدراسة أو في فهمهم للأدوار التمثيلية وقدرتهم على فهم المعتقدات الخطأ.كما اتفقت مع دراسة سيزاركوت(Szarkowicz,2000) وبينت نتائج دراسته أن الأطفال أظهروا فهما أكبر للمعتقدات الخطأ عندما قدمت بأسلوب قصصي مقارنة مع اختبار المعتقدات الخطأ التقليدي ،وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة موجبه بين أعمار الأطفال وتطور "نظرية العقل" لديهم، واتفقت مع نيام وكارولي(Niam & Carolyn,1996) والتي أشارت إلى أن الأطفال الذين حققوا نتائج مرتفعة على مقياس المعتقدات الخطأ قد تفوقوا في أدائهم خلال اللعب الجماعي فيما لم تظهر فروق في نظرية العقل باختلاف أعمار الأطفال ،ولم تظهر النتائج وجود فروق بين أطفال

انجلترا وأطفال سنغافوره في الأداء ،والبحث الحالي لم يتفق مع دراسة الكساندر وزملائه(Alexander et al,1998) حيث أشاروا إلى عدم وجود فروق تذكر بين الفئات العمرية المختلفة التي شملتها الدراسة في أداء الأطفال على المقاييس المستخدمة في الدراسة ،مما أدى إلى استنتاج الباحثين إلى أن الفئة العمرية ٨-١٠ سنوات لا تشمل مراحل عمرية "لنظرية العقل" .

التوصيات

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحثان بما يلي :

- إعداد ورش عمل للعاملين في مجال التربية الخاصة في مجال نظرية العقل .
- اعتماد البرنامج التربوي لمستخدم في هذه الدراسة كأحد الخيارات المحتملة في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال المعاقين عقليا .
- دراسة فاعلية البرنامج التربوي على فئات متباينة من ذوي الإعاقات في الأعمار المبكرة .

وبناءا على ما أوضحته الدراسة من نتائج يمكن اقتراح بعض القضايا التي يمكن أن تكون دراسات مقترحة :

١. فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين مهارات السلامة العامة لدى الأطفال المعاقين عقليا .
٢. دراسة مقارنة بين فئات متباينة من ذوي الإعاقات في نظرية العقل .
٣. دراسة مقارنة بين العاديين والمعاقين عقليا .
٤. بحث تطور نظرية العقل عند فئات عمرية متباينة المعاقين .

المراجع

الإمام، محمد صالح . (٢٠٠٦): مشكلات المعاقين عقلياً في البيئات الأقل حظا وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مؤتمر الفقر والإعاقة في دول شمال إفريقيا ، تونس .

الجالودي ، فؤاد عيد (٢٠٠٨) ، فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى المعاقين عقليا في الأردن ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان الأردن .

العنزي ، نايف (٢٠٠٤). فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية و الحركية للمعاقين عقلياً في السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية .

Alexnder, Joyce, caroline, N. El, Zabehn, M. K.; paulaj, S, William , F. V. (1998) concepts of mental activities and verbs in children of high and average verbal intelligence . The Eric database .

Astington, J.W., & Jenkins, J.M. (1995). Theory of mind development and social understanding. Cognition and Emotion . American Journal on Mental Retardation, 99, 151-65

Baron-Cohen et al.(1997).Another Advanced Test of Theory of Mind: Evidence from very High functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, pp. 813-822.

Bartsch, K.& Wellman, H. M.(1995). Children talk about the mind. New York: Oxford University Press.

Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler-Nuccio, J., & Maas, E.(1993). Development of theory of mind in individuals with MR. American Journal on Mental Retardation, 98, 427-433.

David, Pitt(2004), theory of mind "vitral" lecture developmental psychology. California State University/Los Angeles.

Endris (2007). The novel Rho-GTPase activating gene MEGAP/ srGAP3 has a putative role in severe mental retardation. Proc. Natl. Acad. Sci. 99: 11754-11759.

Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations.American Journal on Mental Retardation, 98, 455-463.

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. International journal of Behavioral Development, 24, 15-23

Flavell, J. H.& Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language (5th ed., pp. 851-898). New York: Wiley.

Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A.,& Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. Annual Review of Psychology, 54, 461-190.

Hala, S., & Carpendale, J. (1997). All in the mind: children's under-standing of mental life. In S. Hala (Ed.), The Development of Social Cognition(pp.189-231). Hove, UK: Psychology Press Ltd.

Katherine, (2000). Young children's developing theory of mind: person reference, psychological understanding and narrative skills. Hove, UK: Psychology Press Ltd.

Leslie, A.M, (1987). Pretence and representation: the origins of theory of mind. Psychological, Review, 94, 412-426.

Lewis, C.& Mitchell, P. (Eds). (1994). Children's early under-standing of mind: Origins and Development. Hove: LEA.

Malhotra, N. K. (2004), Marketing research. New Jersey: Prentice Hall.

Mitchell, P. (1997). Introduction to theory of mind: Children, autism and apes. London: Arnold

Niam, R.& Carolyn, C.(1996), Quality of social interaction and under-standing of other minds in children's play Technical report N. 39.

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. British Journal of Developmental Psychology, 5, 125-137.

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

Reracholi, B.& Slaughter, V.(Eds.).(2003). Individual differences in the theory of mind. New York: Psychology Press

Ritblatt, S.(2000). Children s level of participation in a False Belief task. Journal of Genetic Psychology, 161, 1 .

Shlomo, Kravetz, Shlomo, Katz, Inbal, Alfa-Roller,& Stacy Yehos(2003): Aspects of a Theory of Mind and Self-Reports of Quality of Life by Persons With Mental Retardation. Journal of Developmental and Physical Disabilities, Vol. 15, No. 2.

Sigman, M., & Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), Joint attention: Its origins and role in development ((pp. 189-203). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smith, M., Patton, J.,& Kim, S.(2006).Introduction to mental retardation: An introduction to intellectual disabilities. (7th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Smith, Stephen W.& Kortering, Larry (1996). Using Computers to Generate IEPS: Rethinking the Process. Journal of Special Education Technology. Vol. X111 , N.2.PP 81-88.

Suddendrof, T.& Auckland, P. (1998), Theory of Mind and the origin of Divergent Thinking . Journal of Creative Behavior, 31, 3 .

Szarkowicz, D.(2000), When they wash him they'll know He'll be harvy : young children's thinking about thinking within a story context. International Journal of early Education

Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg,& D. Cohen (eds.), Understanding Other Minds: Perspectives From Cognitive Neuroscience Development, 2nd ed., Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 124–149.

Tomasello, M., Call, I.& Hare, B. (2003). Chimpanzees understand psychological states-the question is which ones and to what extent. Trends in Cognitive Sciences, 7, 153-156.

Wellman, H. M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press

Wellman, H.& Gelman, S.(1998). Knowledge acquisition in functional domains. In W. Damon, D. Kuhn& R. Siegler (Eds.), Handbook of Child Psychology: V. 2. Cognition, perception, and language (5th ed., pp.523-573). New York: Wiley.

Ying, Yang; Marcello, Marco; Endris, Volker; Saffrich, Rainer; Fischer, Roger; Trendelenburg, Michael; Sprengel, Rolf; & Rappold, Gudrun (2006); Megap Impedes Cell Migration via regulating action and microtubule dynamics and focal complex formation: vol. 312, no.12, pp. 2379-2393.

Yirmiya, N., Solomonica-levi, D., Shulman, C., & Pilowsky, T. (1996). Theory of mind abilities in individuals with autism, down syndrome, and mental relation of unknown etiology: the role of age and intelligence. J. child Psychol. Psychiat. 37, 1003-1014.

Yirmiya, Nurit, Osnat Erel, Michal Shaked, & Daphna Solomonica-Levi (1998). Meta-Analyses Comparing Theory of Mind Abilities of Individuals With Autism, Individuals With Mental Retardation, and Normally Developing Individuals. Psychological Bulletin, Vol. 124, No. 3, 283-307 .

Yirmiya, Nurit, Tammy Pilowsky, Daphna Solomonica-Levi, & Cory Shulm (1999) . Brief Report: Gaze Behavior and Theory of Mind Abilities in Individuals with Autism, Down Syndrome, and Mental Retardation of Unknown Etiology. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 29, No