دراسة تتبعية لنمو مفهوم نظرية العقل لدي الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة

إعداد

الباحثة / فاطمة علي الرفاعي[1]

إشراف

أ.د / خالد عبد الرازق النجار
أستاذ علم النفس ورئيس قسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

أ.م.د / هند اسماعيل إمبابي
أستاذ علم نفس الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

مقدمة الدراسة:

يعتبر نمو نظرية العقل أحد أهم محاور الحياة الاجتماعية، المعرفية،والتواصلية إذ أن القدرة على فهم الحالات العقلية مثل المعتقدات الخاطئة والصحيحة للذات والآخرين تجعل الطفل قادراً على أن يشارك بفاعلية فى المحادثات والتفاعلات الاجتماعية المختلفة. وتمكن القدرة على فهم الحالات العقلية مثل المعرفةKnowing، الرغبة desire التخيلimagination ،الادعاء pretending،التذكرremembering، والاعتقاد believing الأطفال من تقدير أن سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين يتم تشكيلها من خلال تجريدات معرفية ليست جزءاً من العالم المدرك. وتعتبر هذه القدرة مهمة جداً من أجل الاشتراك في المواقف الاجتماعية مع الآخرين مثل التعاطف، المزاح، اللعب الدرامي، الاكتشاف الذاتي والاستبصار المشترك. (Peterson, et al., 2000: 431)

وتشير نظرية العقل إلى قدرة الفرد على فهم معتقدات وأفكار ورغبات الآخرين من أجل تفسيرسلوكياتهم والتنبؤ بها.وعندما يكتسب الطفل القدرة على استنتاج حالات العقل مثل المعتقدات الصحيحة والخاطئة للذات والآخرين،فإنه يصبح أكثر قدرة على المشاركة فى التفاعلات والمحادثات الاجتماعية. (Pring et al., 2005)

[1] باحثة دكتوراة بكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

كما يعرفها برامبرينج وأسبروك (Brambring & Asbrock,2010) بأنها القدرة على فهم الحالات الانفعالية والعقلية للآخرين والاعتماد عليها في تفسير والتنبؤ بسلوكهم وتعتبر هذه القدرة نقطة محورية في اكتساب الفهم والمعرفة الاجتماعية وخاصة نظرية العقل.

وتعتبر عملية اكتساب نظرية العقل عملية معقدة وبطيئة وتشير إلى القدرة على فهم التمثيلات العقلية mental representation كالمعتقدات والرغبات التى تحدد سلوك الآخرين.وتعتبر هذه العملية أساسية فى تفسير سلوكيات الآخرين والتنبؤ بها وتنظيم سلوك الفرد. وتمكن هذه القدرة الفرد من التنبؤ بالسلوك البشرى وتعزيز قدرته على دعم التنسيق مع الآخرين. (Roch-Levecq, 2001, 2)

وتُعَرف الاضطرابات النمائية غير المحددة على أنها: اضطراب في المهارات الاجتماعية والتواصل، ويقع ضمن سلسلة متصلة من الإعاقات التي تشمل اضطرابات طيف الذاتوية، ولكن تلك الأعراض لا تتطابق مع أى اضطراب آخر.(Paul, 2004: 223)

وتعرف الاضطرابات النمائية غير المحددة بأنها: الأطفال الذين لا يستوفون المعايير الواضحة لاضطراب الذاتوية، أو متلازمة إسبرجر، والذين يظهرونه بشكل أقل حده، ويكون لديهم عجز أساسي فى التفاعل الاجتماعي والتصور العقلي.(Cooney, 2008: 8)

أيضا تعرف الاضطرابات النمائية غير المحددة: بأنها نوع من الاضطرابات الذى ينطبق عليه أى معيار من معايير تشخيص الاضطرابات الأخرى المحددة مثل : اضطراب الذاتوية، واضطراب الطفولة التفككى، ومتلازمة إسبرجر، ومتلازمة ريت، فقد يظهر الأطفال بعض الإعاقة فى النمو ولكن بشكل أقل من حده من الذاتوية.(Mordre, 2011: 920)

وتعرف الاضطرابات النمائية غير المحددة أيضا: بالذاتوية النمطى، وهو يمثل عادة الاضطراب الأكثر تشخيصا بين الاضطرابات النمائية الشاملة ، وهى اضطرابات عصبية تؤثر على مجموعة من مناطق النمو الفكرى والحسى. (حافظ، ٢٠١٥: ٢٢١)

وتعرف الاضطرابات النمائية غير المحددة أيضاعلى أنها:نوع من الاضطرابات النمائية العامة تتميز عن الذاتوية إما فى عمر بدايته عند الطفل، أو فى عدم توفر مجموعات المعايير الثلاثة لتشخيص الذاتوية، وتشخص هذه الفئة حين يظهر لدى الطفل الارتقاء غير الطبيعى فى جانب أو أكثر من الجوانب الثلاثة الضرورية كلها لتشخيص الذاتوية ألا وهى التفاعلات الاجتماعية، والسلوك النمطى.(عوده ،٢٠١٥: ٦٨)

أيضاًعرف (Rimland, 2016: 28) الاضطرابات النمائية غير المحدد بأنه "تصنيف فرعي للاضطرابات النمائية الشاملة التي تشترك في سمة التأخر في قدرات الاتصال الاجتماعي ودرجات متفاوتة من الإعاقات اللغوية والاهتمامات المحدودة".

عرف (Althaus, Sonneville, Minderaa, & Hensen 2016: 17) الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحدد بأنها "حالة متغيرة الخواص الإكلينيكية تشترك في خاصيتين رئيسيتين: (الظهور المبكر للأعراض– الإعاقة في القدرات الاجتماعية والاتصالية)

ويعرف (Karabekiroglu, & Akbas, 2016: 1) الاضطرابات النمائية غير المحددة: بأنها "إعاقة شديدة وشاملة في نمو التفاعل الاجتماعي الاتصالي المرتبط بالإعاقة في مهارات التواصل اللفظي أو غير اللفظي أو وجود سلوكيات واهتمامات وأنشطة تقييدية".

عرف (Pearson, Loveland, Lachar, Lane, Reddoch, & Mansour, 2016: 321) الاضطرابات النمائيةغير المحددة بأنها "اضطرابات غير المحددة لا يتوافق معها معايير الذاتوية أو متلازمة الأسبرجر وأسلوب تفكير الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية المحددة".

وعرف (Matson, & Boisjoli, 2017: 75) الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة بأنهم "مجموعة من الأطفال ذوي السمات المتباينة وهو التصنيف الذي يشمل جميع الأطفال ذوي طيف الذاتوية الذين لا يتوافقون مع تشخيص اضطراب الذاتوية أو الاسبرجر".

عرف (Robins, Fein, Barton, & Green, 2017: 131) الاضطرابات النمائية غير المحددة بأنها "حالة توصف كمشكلة نمائية شاملة لكنها لا ترتقي إلى معايير تشخيص اضطراب الذاتوية أو متلازمة الأسبرجر".

وعرف (Blijd-Hoogewys, & Blijd-Hoogeweys, 2018: 10) الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة بأنهم "مجموعة من الأطفال ذوي إعاقات شديدة وشاملة في التفاعل الاجتماعي المتبادل ومشكلات في أحد جوانب الاتصال أو السلوك التقليدي أو الاهتمامات أو الأنشطة".

ويشير Baron– Cohen & Jolliffe (1997) إلى "نظرية العقل Theory of Mind–"باعتبارها "فهماً للحالات العقلية للآخرين"– على أنها من أكثر الإمكانيات النفسية شيوعاً والتي يتميز بها الإنسان، كما تعد "نظرية العقل" كذلك رد فعل توافقي مناسب كاستجابة ملائمة للتعقيد المتزايد في مجال التفاعل الاجتماعي، وقد يعتبر البعض نظرية العقل من الناحية المعرفية مفهوما ميتا معرفياً أو "ما وراء معرفي " Metacognitive، حيث يعد Flavell (1979) أول من اشتق هذا المفهوم وأجرى عليه العديد من الدراسات، ويمكن تعريف نظرية العقل كتعريف مفاهيمي كالتالي:

هي قدرة يستخدمها الفرد لتحديد المشاعر والاعزاءات والنوايا الحقيقية الكامنة وراء التعبيرات والسلوكيات من خلال مجموعة محددة من الميكانيزمات المعرفية التي تعمل معاً لوصف الحالات العقلية للآخرين."

مشكلة الدراسة:

يعد قياس النمو وخاصةً نظرية العقل لدى الأطفال باستخدام اختبارات معدة خصيصاً لهذا الغرض مشكلة تواجه الكثير من الباحثين– خاصة في البيئة العربية– وعقبة في طريق التشخيص للعديد

من المشكلات لدى الأطفال، وبالتالي هناك صعوبة كبيرة في تقديم الخدمات والبرامج المناسبة، لذلك فإن الكشف عن مستويات نظرية العقل وعلاقتها بالمستويات النمائية لدى الأطفال في أعمارهم المختلفة، باستخدام أدوات معيارية مقننة لهذا الغرض؛ يعد خطوة هامة في سبيل الوصول إلى تشخيص وتفسير أكثر دقة للأطفال ذوي المشكلات الخاصة، خاصة الأطفال غير القابلين للقياس Untestable على الاختبارات الشائعة المستخدمة مثل الذاتويين، وذوي اضطراب أسبيرجر وذوي اضطراب ريت واضطراب الطفولة التفككي.. الخ

كما تظهر مشكلة الدراسة الحالية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج كثير من البحوث والدراسات السابقة من انخفاض ملحوظ في مهام نظرية العقل لدى الأطفال الذاتويين والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية المحددة. فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن السبب الرئيسي وراء القصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين يكمن في ضعف مفاهيم نظرية العقل.

Anne, Blinkoff (2010), Patrica, Howlin, (2008), Nils, Kaland, et al (2008) Tiffany, H & Patrica, A (2008), Livia, Colle, et a (2007), Carolien, et al (2006), Ntlatlapa, Mojalefa (2005). Baron-Cohen, Simon (2000). Baron-Cohen, Simon (1999). Ozonoff & Miller, J (1995), Happe, F (1994).

وقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن الأطفال الذاتويين يواجهون صعوبات في فهم مشاعر الآخرين، والتنبؤ بهذه المشاعر في المواقف المختلفة، واستنتاج نواياهم أو رغباتهم، هذا بالإضافة إلى ما يعانيه هؤلاء من قصور في فهم المعتقدات الخاطئة أو الحالة المعلوماتية للآخرين، وبالتالي صعوبة عند قراءة الإشارات الاجتماعية المختلفة.

وقد حاولت بعض الدراسات استخدام مهام نظرية العقل فى تشخيص والتمييز بين ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة والتوحد أو اضطرابات اللغة ومن هذه الدراسات دراسة (Sicotte & (Stenberger,1999

ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في إعداد مقياس لمفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال الذاتويين؛ وذلك تمهيداً لاستخدام هذا المقياس في التعرف علي تتبع نمو وتطور مفاهيم نظرية العقل لدي الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية

لذلك يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

١. هل توجد فروق في نظرية العقل باختلاف العمر الزمني لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية؟

أهـــــداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس مفاهيم نظرية العقل واستخدامه فى التشخيص الفارق لدى الأطفال الذاتويين والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة.

أهميـــة الدراسة:

الأهميـــة النظـــريـــة

- تتبع نمو مفهوم نظرية العقل لدي الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية.
- تعد من الدراسات العربية القليلة التي تهتم بقياس مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية.
- تقديم أساليب جديدة لتشخيص اضطرابات التوحد والاضطرابات النمائية غير المحددة

الأهمية التطبيقية:

- إعداد مقياس مصور لقياس مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، وتزويد المكتبة العربية بهذا المقياس حتى يمكن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال.
- تحديد مواطن القوة أو الضعف في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائيةمما يساعد في إعداد البرامج التدريبية المناسبة لهم.

- التقدم من خلال نتائج الدراسة بالتوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه اهتمام المتخصصين والمراكز البحثية لمزيد من الاهتمام بدراسة الوظائف التنفيذية لأن تحسينها سيزيد من مستويات الانجاز الأكاديمى للأطفال فيما بعد (مستقبلا).

مصطلحات الدراسة :

منهـــج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن descriptive Methodلمناسبته لطبيعة الدراسة،

حـــدود الدراسة :

أ) **الحـدود البشـرية:** تتمثل عينة الدراسة فى (١٥) طفل وطفلة ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددةممن تراوحت أعمارهم بين (٣-٦) سنوات، المجموعة الأولي تتكون من ٥ أطفال ممن تراوحت أعمارهم بين ٣-٤ سنوات، والمجموعة الثانية تتكون من ٥ من الأطفال ممن تراوحت اعمارهم بين ٤-٥ سنوات ، والمجموعة الثالثة ممن تراوحت أعمارهم بين ٥-٦ سنوات)

ب) الحدود الجغرافية: تم تطبيق الدراسة الميدانية للدراسة فى مركز المنيل للتخاطب.

- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفترة الزمنية من يونيو ٢٠١٨ إلى يونيو ٢٠١٩

إطـار نظـري

نظرية العقل:

أشار كلين وفولكمار إلى أن الأطفال الذاتويين يعانون من عدم القدرة على تصور الحالات العقلية للآخرين، والذي يؤثر إلى حد كبير على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين (Klin and Volkmar 1992). فالأطفال ذوو النمو الطبيعي في الحالة العقلية يستطيعون فهم ما يدور في عقولهم وعقول الآخرين، في حين أن الأطفال ذوي النمو غير الطبيعي يعتقدون شيئًا ما لا ينتمي للواقع بصلة، سواء هذا الشيء يرتبط به أو بالآخرين، والحالة العقلية لدى الذاتويين من النوع الأخير لا تنمو بشكل يسمح لهم بتصور ما يدور في عقول الآخرين (جوردان Jordan ، 2001: 59). فالأطفال التوحديون يفتقدون إلى الكثير من مهارات نظرية العقل، وينعكس ذلك على السلوك الاجتماعي للطفل التوحدي، كما تلعب القصة الاجتماعية دورًا كبيرًا في تقييم مهارات نظرية العقل، وتوضيح الحالات العقلية للآخرين (Hughes et al. 1997). فالأطفال التوحديون يعانون من قصور في استخدام نظرية العقل، يرجع إلى أنهم لا يعرفون الدافع الذي يقف وراء السلوك، كما يعانون من قصور عندما يستخدمون نظرية عقلهم للقيام بالتصور العقلي عندما يشتركون في التفاعلات الاجتماعية الثنائية مع الآخرين، من أجل معرفة ما يفكرون فيه ومن ثم معرفة الدافع الذي يقف وراء السلوك (بيجير وآخرون Begeer et al. 2010). ،

ويعود الفضل إلى أعمال بارون كوهين وليسلى وفريث Baron-Cohen,Lesile,& 1985 Firth فى محاولة تقديم نموذج معرفى لتفسير الذاتوية يعرف بنظرية العقل theory of mind .ويقوم افتراض نظرية العقلعلى أن الأطفال الذاتويين غير قادرين على فهم وجهات نظر الآخرين. ونظراً لهذا القصور فإنهم لا يستطيعون تقدير أن للآخرين معتقدات وأفكار مشاعر وخطط ونوايا مختلفة عما يمتلكونه ومن ثم لايستطيعون فهم سلوك الآخرين أو التنبؤ به وهذا الفشل فى قراءة العقول mind-reading يؤدى إلى ظهور المظاهر السلوكية للذاتوية مثل الشذوذ فى النمو الاجتماعى والتواصل واللعب التخيلى والرمزى.وقد أطلق بارون كوهين على ذلك مصطلح العمى العقلى mind blindness والذى يفسر لماذا يبدو الأطفال الذاتويون أنهم يتصلون ويرتبطون بالبيئة بطريقة غير تقليدية ولماذا يعاملون الأفراد من حولهم على أنهم أشياء وليسوا بشراً.

(Rauane, 2008, 17)

وقد عرف (Goetz, 2015: 1) نظرية العقل بأنها "القدرة على استنباط النطاق الكامل لحالات العقل (المعتقدات، والرغبات، والنوايا، والخيال، والعاطفة إلخ) التي تسبب الفعل أو السلوك بمعنى قدرة الفرد على فهم محتويات عقله وعقول الآخرين".

ومن جانبهم، عرف (Mason, Williams, Kana, Minshew, & Just, 2015: 269) نظرية العقل كـ "القدرة على فهم الحالات العقلية – مثل الاعتقاد، والرغبة، والمعرفة– التي تمكننا من تفسير واستنباط سلوك الآخرين".

أيضاً، عرف (Taylor, & Carlson, 2016: 436) نظرية العقل بأنها "القدرة على تمثيل، وصياغة، والتفكير حول الحالات العقلية، وتعد مسؤولة عن الإدراك الواعي واللاواعي للسلوك البشري، فضلاً عن عمليات الاستنتاج، والاستنباط، والتفسير".

وعرفها كلاً من (Chandler, & Hala, 2016: 403) بأنهاقدرةالفردعلى إدراكالأفكاروالتصورات العقلية، والتفسيرات التييعتمدعليهاالأفراد الآخرونلتفسيرمايحدث فيمحيطهمالمعيشي،وتتمثلفيالمعتقداتوالنواياوالمعرفة والرغبات.

بينما عرفها كلا من (Scott and He, 2017: 2) نظرية العقل بأنها "القدرة على تمثيل، وصياغة، والتفكير حول الحالات العقلية. وفي مرحلتها للنضوج الكامل، تمثل نظرية العقل إطار عمل مفاهيمي محدد النطاق يتعامل مع مُدخلات حسية معينة كعامل، أو فعل مقصود، أو معتقد إلى آخره".

وقد قدمت فريث Frith تعريفاً لنظرية العقل باعتبارها عملية عقلية نستخدمها فى إقامة العلاقات مع الآخرين واستنتاج ما يشعرون به أو يفكرون فيه والتنبؤ بما سيحدث بعد ذلك.وقد اقترحت فيرث أن الذاتويين لديهم قصور فى نظرية العقل وهو ما يفسر عدم قدرتهم على الاتصال والتواصل مع الآخرين بطريقة طبيعية. (Thacker 1996, 14-15)

أما جارفيلد وزملاؤه(Garfield et al., 2001, 494) فقد عرفوا نظرية العقل بأنها القدرة المعرفية التى تمكننا من التعبير عن اتجاهاتنا وفهم اتجاهات الآخرين وملاحظة الحالات العقلية للآخرين من أجل التنبؤ بسلوكهم وتفسيره.كما أكدوا على ارتباطها الوثيق باكتساب اللغة ونمو المهارات الاجتماعية.

بينما عرف بارون كوهين Baron-Cohen نظرية العقل بأنها القدرة على فهم الحالة العقلية للذات والآخرين وتفسير سلوكياتهم فى ضوء حالاتهم العقلية؛ والحالة العقلية mental states هى مكونات غير قابلة للملاحظة تستخدم لتفسير سلوكيات الآخرين والتنبؤ بها.وتقوم القدرة على اكتساب نظرية العقل على امتلاك القدرة على الانتباه المشترك والذى يحدث عندما يركز شخصين انتباههما على شيىء واحد .كما استخدم بارون كوهين مصطلح العمى العقلى mind-blindness والذى استخدمه للإشارة إلى الحالة التى يكون فيها الفرد واعياً بالعالم الفيزيقى ولكنه غير واعٍ بأشياء مثل الأفكار والمعتقدات والمعارف والرغبات. (Thacker, 1996, 14-15)

ويعتقد المؤيدون لنظرية العقل أن الأفراد الذاتويين تنقصهم المكونات المعرفية الضرورية لتقدير وتمثيل ما يكون فى عقول الآخرين وإدراك أن هذه الأفكار والمعتقدات والرغبات التى فى عقول الآخرين تختلف عما فى عقولهم من أفكار ومعتقدات ورغبات. وبالتالى فإن القصور فى التبادل فى العلاقات الاجتماعية

والفشل فى التواصل يكون متوقعاً فى ظل غياب هذه القدرة التى تمكن الفرد من فهم نوايا ومعتقدات الآخرين. (Bonli, 2005, 43)

ويوضح بارون كوهين وسويتنهام (Baron-Cohen &Swettenham,1997,5-8) وديلمولينيو (Delmolino,2000,19-20)أن غالبية الأطفال الذاتويين لديهم قصور فى خصائص نظرية العقل التالية:

- قصور فى القدرة على فهم وظائف العقل، فهم يعرفون أن وظائف المخ brain functionsتجعلك تمشى وتفعل أشياء معينة لكنهم لا يفهمون وظائف العقل كالتفكير،الحلم ،التمنى، الخداع.
- لا يستطيع هؤلاء الأطفال فهم كلمات الحالات العقلية كالتفكير والمعرفة والتخيل ولا يستخدمون هذه الكلمات فى حديثهم التلقائى.
- لديهم قصور فى اللعب التخيلى التلقائى spontaneous pretend play وذلك نظراً لأنه ينطوى على فهم التخيل وهو أحد الحالات العقلية التى لدى هؤلاء الأطفال قصور فيها.
- يفشل هؤلاء الأطفال فى التمييز بين وقوع الفعل صدفة وبين وقوعه قصداً فلا يستطيع الطفل التمييز بين ما إذا كان الفعل مقصوداً أو حدث بالصدفة.
- غير قادرين على الخداع ولا يفهمون التهكم والسخرية.
- يعانون ضعفاً القدرة على فهم الأسباب المتعددة للانفعالات، الفشل فى تمييز إشارات العين أو الملامح التى تدل على الرغبة أو الأفكار.
- يعانون ضعفاً القدرة على فهم العبارات غير اللفظية non literal ،غياب الدلالات فى الحديث.

وقد أوضح هال (Hale,2002,14) عقب مراجعته لأدبيات البحث حول نظرية العقل أن نسبة الأطفال الذاتويين الذين لديهم قصور فى نظرية العقل تفوق ٧٠% منهم وأن هذا القصور قد يرجع إلى تأخر معرفى عام (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Baron-Cohen, 1989; Reed& Peterson,1990 أو قصور انفعإلى.(Frith, Happe, & Siddons. 1994) أو تأخر لغوى (Leslie & Frith, 1988; Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989

ويدلل على أهمية نظرية العقل وشيوع القصور فيها لدى الأطفال الذاتويين ما أشارت إليه تاجر– فلوس بييرجTager-Flusberg من أن التباين فى شدة الإعاقة الاجتماعية والتواصلية باعتبارهما الإعاقات المحورية فى اضطراب الذاتوية يمكن تفسيره جزئياً فى ضوء درجة الإعاقة فى نظرية العقل.بمعنى أنه كلما اشتد القصور فى نظرية العقل اشتدت الإعاقة الاجتماعية والتواصلية لدى الأطفال الذاتويين. كما أن القصور فيها يعوق الفرد عن تنمية وفهم العلاقات الاجتماعية والاستجابة بشكل مناسب للمطالب الاجتماعية المختلفة فى البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها الفرد.
)(Bernad-Ripoll, 2007,378, 2007, 313)(Tager-Flusberg

ويرى بارون كوهين وسويتينهام(Baron-Cohen &Swettenham,1997,10)أن القصور فى نظرية العقل لدى الأطفال الذاتويين يكون شديداً فى معظم الحالات. ويمكن تفسير الشذوذ الاجتماعى والتواصلى والتخيلى لدى هؤلاء الأطفال من خلال القصور فى نظرية العقل لأن عدم القدرة على فهم الحالات العقلية للذات والآخرين مكون أساسى فى هذه الجوانب الثلاثة.

وتتسم هذه النظرية بميزة أساسية وهى قدرتها على شرح وتفسير محورين أساسيين على الأقل من المحاور الرئيسية فى اضطراب الذاتوية(وهما التفاعل الاجتماعى والتواصل) وهذا هو سر استمرار وجود هذه النظرية واستمرار تأثيرها إلا أنها لا يمكن استخدامها فى تفسير المحور الثالث الخاص بالسلوكيات النمطية والتكرارية. (Happe, 2003, 199)

تطور مراحل نمو نظرية العقل:

تعبر نظرية العقل عن القدرة على فهم الرغبات والمعتقدات والمشاعر وتفسير الحالات العقلية والتنبؤ بسلوك الاخرين وتطوير مفهوم الذات ، وتتضمن مفاهيم القدرة على فهم ما يقصده ، والقدرة على تبادل الاهتمام بشخص اخر (Akbari, 2001:6)

وأوضح park (2001: 11) أن تطور نظرية العقل يبدأ باكتساب المهارات الاجتماعية والمعرفة الاكثر تعقيدا مثل التعاون ،والتفكير ،والاعتقاد ،وما وراء المعرفة ومن الضروري أن يفهم الآباء ما يعرفه الاطفال عن نظرية العقل وكيفية استخدامهم وتطبيق فهمهم في تعلمهم اليومي ليكون الطفل أكثر استقلالا وتواصلاً مع زملائه.

وتعتمد قدرة الفرد على تفسير وفهم السلوك على الحالات النفسية والعقلية لبناء تفاعلات اجتماعية ناجحة ، وهذا ما تشير إليه نظرية العقل من المعرفة والوعى المعرفي بالتصورات والانفعالات والأفكار للشخص وللآخرين ، ولقد ركزت البحوث والدراسات الأولية على الاعتقاد الخاطئ بفهم قدرة الفرد ووجد أنها تتكون فى سن أربع سنوات وفى الآونة الأخيرة اعتمد الباحثون على مفاهيم واسعة من نظرية العقل تتطور حسب مستوى نمو الطفل من فهم الرغبات البسيطة والانفعالات لتفسير الحالات العقلية ،ولذلك وجد أن نظرية العقل تتطور من عمر سنه قبل تكوين القدرة على الإدراك ومع بداية تكوين اللغة التى تركز على الرغبات والانفعالات وتنمو لتشمل الأفكار والمعتقدات ،وتوجد أدلة تشير إلى استمرارية تطور مهام نظرية العقل فى مرحلة الطفولة المتوسطة والمراهقة لتشمل تفسير أمور أكثر تعقيدا كالخداع، ومعرفة الاعتقادات الخاطئة لدى شخص آخر (Hofmann, 2016: 200) .

وهذا ما جاءت به دراسة (Halle, 2015) بعنوان Social Communication in Children with Autism: The Relationship between Theory of Mind Development and Discourseأو "مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين: العلاقة بين تطور نظرية العقل ونمو القدرة على المحادثة".فحصت الدراسة المسار النمائي لمهارات المحادثة ونظرية العقل لدى ٥٧ طفل ذاتوي. تم اختبار الأطفال خلال مرحلتين زمنيتين يفصل بينهما عام. قام الباحثون خلال كل سنة بجمع

عينة من اللغة الطبيعية للأطفال أثناء التفاعل مع أحد الآباء، وكانوا يخضعون لمقاييس لغوية قياسية وبطارية لمهام قراءة العقل. حقق الأطفال الذاتيون تحسناً دال إحصائياً خلال فترة عام في القدرة على الاحتفاظ بموضوع المحادثة. أكدت تحليلات الانعكاس الهرمي أن مهارات قراءة العقل ساهمت في الفروق الفردية بالقدرة على المحادثة والعكس، عند تطبيق المقاييس، لكنها لم تستطع استنباط التغييرات المطولة. تقدم النتائج بعض الدعم التجريبي لفرضية أن نظرية العقل ترتبط بالكفاءة الاتصالية لدى الأطفال الذاتويين.

وتطورت نظرية العقل في مراحل عمرية مبكرة ،وتظهر الذروة في نظرية العقل لدى الأطفال في الأعمار من ثلاث إلى أربع سنوات ،وتتطور من عمر خمس إلى تسع سنوات.وفيما يلى عرض مراحل تطوير نظرية العقل للأطفال:

المرحلة الأولى : قراءة العقلتكون في حوالي الشهر الثامن عشر، على شكل الانتباه المشترك والتأشير الواضح، ففي الانتباه المشترك يكون الطفل ليس قادرا فقط على فهم ما ينظر إليه الآخرون ولكن أيضا على أن الطفل والآخرين ينظرون إلى الشيء نفسه. قد يستطيع الطفل قبل سن ثمانية عشر شهرا فهم أن أمه تنظر إلى اللعبة – كمثال –، ولكن في حوالي ثمانية عشر شهرا يفهم أنه وأمه ينظران إلى نفس اللعبة. أما في مجال التأشير فإن الطفل يستخدمه ليجذب انتباه الكبار إلى الشيء الذي يريده. وهذا ما جاءت به نتائج دراسة (Senju, Tojo, Konno, Dairoku, and Hasegawa, 2016) بعنوان Theory of Mind: Theory of Mind, Language Ability, General Intellectual Ability, and Autism أو "مفهوم نظرية العقل: قراءة العقل، وقدرة اللغة، والقدرة الفكرة العامة، والذاتوية".تناولت الدراسة أداء ٢٢ طفل ذاتوي، ذوي درجات متفاوتة من الخلل الوظيفي، على اختبار من تأليف بارون–كوهين وآخرين (١٩٩٧) يعتمد على قراءة للعقل غير لفظية نسبياً. كان الاختبار يتضمن استنتاج الحالات العقلية من صور العيون البشرية. أشارت النتائج إلى أن القدرة على قراءة العقل لا ترتبط بأي من القدرات اللغوية، والذكاء العام، أو العمر العقلي. مع ذلك، ارتبطت درجات الاختبار بقوة بحساسية اضطراب الذاتوية. توضح النتائج استقلالية القدرة على قراءة العقل عن القدرة اللغوية والذكاء العام، فضلاً عن وجود علاقة قوية بين عيوب قراءة العقل واضطراب الذاتوية.

المرحلة الثانية: في تطور قراءة العقلهو التظاهر في اللعب، وفيها يكون الطفل قادرا على فصل التظاهر من الحقيقة، وهذا يكون بين سن ثمانية عشر شهرا والأربعة وعشرين شهرا، وفيها يبدأ بفهم الحالة العقلية للتظاهر. (Woolfe , Want , & Siegal , 2016: 768)

أيضا يمكن القول بأن بداية سن الولادة :تبدأ جذور القدرة المعرفية فى النمو منذ الأيام الأولى من عمر الطفل ،ففى الساعات الأولى لولادته يستطيع أن يحقق تواصلاً بعينيه مع أمه ،ولديه قدرات وميول تساعده فى التعرف والأصوات والحركات والتفاعل مع الآخرين وحث الآخرين للتفاعل معه، وهذا التوجه الفطري منذ الولادة هو الذى يجعل الطفل يستطيع التمييز بين الأشياء والأشخاص، فالأطفال الصغار

عند عمر (٥) أسابيع يمكنهم أن يميزوا أمهاتهم عن الغرباء وكذلك أصواتهن، كما تحدث الابتسامة عند عمر (٣) شهور مما يبين العلامات الحقيقية الأولى لنمو هذه القدرة، ويتكون لدى الطفل سلوك مقصود لهدف ما يحاول الحصول عليه ويميل إلى محاولة فهم الشخص الذى يتحدث معه، ويكون مفهومه عن الشخص الآخر ومفهومه عن ذاته، فهو يستطيع تصنيف العالم الخارجي إلى أشخاص وأشياء، ويستمر الطفل فى وعيه بذاته وبالآخرين من خلال تدريبه على وظيفة التقليد فلديه ميل فطرى للتقليد، وما أن يصل الطفل إلى ٩ أشهر حتى تظهر فطنته وذكائه في تعاملاته مع الآخرين، كما تتكون لديه الانفعالات الأساسية مثل السعادة والخوف ويستطيع أن يتجه نحو المعلومات الاجتماعية بكثير من الانتباه والاهتمام، فهو يستطيع أن يربط المشاعر والانفعالات بالسلوك المعتمد والصادر من الفرد، كما يستطيع أن ينسق بين تفاعلاته مع الناس ويبدأ في المشاركة والانتباه، فالطفل ينظر إلى وجه أمه أولا إذا وجدها سعيدة فإنه سيقترب من هدفه، ولكن إذا وجد وجهها خائفا أو قلقا فسيظل في مكانه وهذه خطوات مهمه في نمو نظرية العقل، وعندما يكتمل العام الأول من عمر الطفل تنمو لديه القدرة على الانتباه للسلوك فيمكن له أن ينتبه إلى شخصين تدور بينهما محادثة، ينشغل بعملية الإرجاع الاجتماعي، ويهتم الطفل برد الفعل الانفعالي للكبار(تعبيراتهم الوجهية وحركات الجسم ونغمات الصوت) وتوجيه سلوكياته الداخلية. (Tompkins, 2015: 9)

وفى عمر سنه :عندما يتم الطفل عامه الأول يبدأ بالوعى بما ويُكَون قنوات اتصال مع الآخرين وتتكون لديه الرغبة التى يسعى إليها، وتزداد اللغه بمثابة الطريق الذى يؤدى إلى نمو نظرية العقل فمن خلال اللغة يستطيع الطفل أن يفهم بعض الحالات البسيطة، وكما يمكنه أن يستعمل علامات وتعبيرات تُعبر عن الفهم والانفعال والإدراك، كما يظهر انفعالاته سواء فرح أو خوف أو خزن وهذه المرحلة العمرية التى يفرقون بين ما يردونه وما يريده منهم الشخص الآخر.

فى عمر ثلاث سنوات: يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركونأن الشخص يمكن أن يفكر فى شىء دون أن يشاهده وتتطور القدرة لدى الطفل ليفهم المعتقد الخاطئ.

وفى عمر أربع سنوات: يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين تصورات وأفكار خاطئه وانه يمكن أن تختلف التصورات والأفكار لديه عن الواقع، كما أنهم يفهمون الحيل والنكات والخداع.

فى عمر خمس سنوات : يميز الأطفال بين المعلومات التى تنسى بسرعه والمعلومات التى يجب أن يحتفظ بها لفتره طويله من الزمن

فى عمر ست سنوات: يدرك الطفل أن الآخرون يمثلون حالة عقلية آخرى ويستطيع الطفل أن يحل المعتقد الخاطىء من الدرجة الثانية.

فى عمر ست سنوات إلى سبع سنوات: يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية آخرى ويستطيع الطفل أن يحل المعتقد الخاطىء من الدرجة الثانية.

فى عمر ما بين تسع سنوات إلى احد عشر عاما: يطور الطفل قدرات اعلى لـ(TOM) مثل القدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان التى تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله.
(الإمام، الجوالدة،٢٠١٠ (١): ٥٩-٦٠)، (عبدالخالق، عوض، ٢٠١٣: ١٩٩-٢٠١) (مطر، عطا،٢٠١٦: ١٤)، (Tompkins, 2015: 9)، (Hofmann, 2016: 200) (Sodian,Beate,Kristen,Susanne,2010: 190-191).

وهذا ما جاءت بها نتائج **دراسة** Muris, Steerneman, Meesters, Merckelbach, Horselenberg, van den Hogen, & van Dongen, (2016). **بعنوان: تقويم نظرية العقل لدى الأطفال العاديين وذوي الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد: كفاءة استخدام اختبار نظرية العقل.** وهدفت الدراسة إلى تقويم نظرية العقل لدى الأطفال العاديين بالمقارنة مع ذوي الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد باستخدام مقياس نظرية العقل من خلال عرض نتائج دراستين.حيث تكونت عينه الدراسة من (٧٠) طفل من العاديين (متوسط العمر ما بين ٤-٧ سنوات) باستخدام اختبار نظرية العقل. تم التوصل إلى نجاح الأطفال في جميع مهام الاختبار المرتبطة بكافة مجالات نظرية العقل (التعرف على الوجدان وفهم الفكاهة وفهم الاعتقاد الخاطيء ثنائي الرتبة).كما تكونت من (١٢) طفل من ذوي تشخيص الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (متوسط العمر ما بين ٤-٧ سنوات) باستخدام اختبار نظرية العقل. تم التوصل إلى وجود عيوب ملحوظة في بعض مهام الاختبار المرتبطة بمجالات نظرية العقل (التعرف على الوجدان وفهم الاعتقاد الخاطيء ثنائي الرتبة). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نظرية العقل لدى الأطفال العاديين وذوي الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد من خلال اختبار نظرية العقل، نجاح الاختبار في استنباط الفروق في قدرات نظرية العقل بين الأطفال العاديين وذوي الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد.

(١) المعتقدات الخاطئة حول المعتقدات.

(٢) دور التوقعات المسبقة في التأثير على الأذواق الشخصية وكيفية تفسير الناس للأحداث.
الغامضة (بيلو& هينريكسون، ١٩٩٦) أو المعضلات الأخلاقية للحقيقة والصواب.

(٣) الأنواع الدقيقة للخداع الاجتماعي مثل الخدع والكذب الأبيض.

(٤) المشاعر الوجدانية المختلطة والمتناقضة.(Naito, & Clements, 2015: 161)

وقد قدم (Chandler, & Hala, 2016) مخططا يوضح التطور النمائى التقريبى لبعض جوانب نظرية العقل لدى الطفل على النحو التالى:

- ما بين(٦-١٢) شهر من عمر الطفل: ينمو لدى الطفل قدرة الانتباه المشترك مثل إمعان النظر، وتعقب النقاط، وتغيير النظر بين شخص وعنصر.

- ما بين (١٣-٢٤) شهر من عمر الطفل: يستطيع الطفل التعرف على مقاصد ونوايا الآخرين، كما يتضح من استعماله للكلمات، كما يتعرف على أن الآخرين لديهم رغبات تختلف عن الذات، بالإضافة إلى نمو قدرات اللعب التخيلي المبكر.
- ما بين (٣٠-٣٦) شهر من العمر: يبدأ الطفل في استعمال الكلمات الدالة على الحالات العقلية بما تعنيه وظائفها العقلية على نحو صحيح بالإضافة إلى زيادة اللعب التخيلي الأكثر تعقيداً.
- ما بين (٣٧ – ٤٨) شهر من العمر: يشهد هذا السن زيادة القدرة على فهم شكل الأشياء من وجهة نظر الآخرين والبدء في فهم تكملات الجمل.
- ما بين(٤٦-٦٠) شهر: القدرة على أداء مهام فهم الاعتقاد الخاطيء والتمييز بين الحقيقي-الظاهري. وهذا ما أشارت الية دراسة **دراسة** .Prelock and Taylor (2015)**بعنوان:نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد. و**هدفت الدراسة إلى فحص نظرية العقل بين الأطفال ذوي الإضطراب النمائي غير المحدد. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تجربة لنظرية العقل أجريت على الاطفال ذوي الإضطراب النمائي غير المحدد. تتناول الدراسة تجربة يتم خلالها إشراك أحد الأطفال ممن يحمل تشخيص الاضطراب النمائي غير المحدد (السن = ٥,٧ سنوات) في مهمة للإعتقاد الخاطيء تتضمن دمية ولعبة خفية. وأسفرت نتائج الدراسة العديد من المتغيرات مثل مقدار استعمال الآباء للأفعال العقلية عند التفاعل مع أطفالهن ذوي الاضطراب النمائي، فقد كان تركيزهن على بناء الجملة للبعيد، والحالة الاجتماعية الاقتصادية، وحالة الأطفال التوائم مقابل الفرادى، والصور المختلفة للاضطراب النفسي أو الإعاقة، وتأثير التدريب.

لذا فإن اضطرابات الذاتوية وصورته الأخف حدة الاضطرابات النمائية غير المحددة هما اضطرابان ذات أصل نمائيعصبي ومختلفان غن بعضهما البعض فى الكيفية التى تظهر بها أعراضهما، بالإضافة إلى إنهما اضطرابان يستمران مدى الحياة مع أعراض قد تزداد حدتها أو تنقص مع مرور الوقت. (Mastonm & Dempsey, 2009: 795)

كما دعمت عدة دراسات بأن الاضطرابات النمائية غير المحددة هيفي الاساس شكل أخف من اضطراب الذاتوية، وأنه يتسم بأوجه قصور أخف في كل جانب من الجوانب الثلاثة لاضطراب الذاتوية،وانه يقع ضمن الذاتوية الطيفي. (Hassan & Perry, 2011: 68) و (Mandy, Charman, Gilmour & Skuse,2011: 6)

كما تؤدي مهارات قراءة العقل المتطورة من جانب إلى زيادة التناسق الاجتماعي مثل الصراعات التي تنشأ من سوء الفهم الذي يصبح أقل تكراراً، ومع تطوير الأطفال لمجموعة جديدة من المهارات لتجنب المواقف السلبية أو المحرجة. على الجانب الآخر، تسمح تلك التطورات في المهارات للأطفال بإخفاء أو إظهار دوافعهم حسب رغبتهم، وذلك للتحكم في المواقف الاجتماعية. من ثم، فبينما تزداد العدوانية البدنية في مرحلة الطفولة المبكرة، تصبح العدوانية في العلاقات أكثر وضوحاً في مرحلة الطفولة المتوسطة،

لكنها أيضاً تظهر وتستمر حتى البلوغ. فضلاً عما تقدم، تظهر المشاغبات كمؤشر على وجود وتطور مهارات قراءة العقل. أيضاً، يمكن أن تؤدي تطورات قراءة العقل التي حدثت في سن ما قبل المدرسة إلى زيادة حساسية الأطفال في سن المدرسة للانتقاد، وهو ما تؤدي بدورها في الغالب إلى مشكلات ضعف تقدير الذات والقلق. وتصبح الرسالة هنا أن التأثيرات الاجتماعية للتطورات في فهم الأطفال لما يدور في عقولهم أبعد ما يكون عن الإيجابية. (Csibra, & Southgate, 2015: 4).

فــروض الدراسة

١) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجاتالأطفال ذوي اضطرابات النمائية غير المحددة علي مهام مقياس نظرية العقل من اعداد الباحثة باختلاف العمر (٣-٤ ، ٤-٥، ٥-٦)

إجــراءات الدراسة

نعرض فيما يلى الإجراءات التى إتبعتها الباحثة من حيث منهج الدراسة والعينة والأدوات المستخدمة ووصف لإجراءات الدراسة يتضمن التطبيق العملى والمعالجات الإحصائية.

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن، وذلك لكونه مناسبًا لطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة :

وانقسمت عينة الدراسة إلى :

[أ] عينة الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الإستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة وكذلك البرنامج الإرشادى لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات الدراسة والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة إستطلاعية تكونت من (٢٠) من الاطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددةممن تراوحت أعمارهم بين (٣-٦) سنوات بمتوسط قدرة (٦٢) شهرًا بإنحراف معياري قدره (٥,٦٤)

[ب] عينة الدراسة النهائية (الأساسية):

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٥) طفل وطفلة ممن تراوحت أعمارهم بين (٣-٦) سنوات، تتمثل عينة الدراسة فى (١٥) طفل وطفلة ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة ممن تراوحت أعمارهم بين (٣-٦) سنوات، المجموعة الأولي تتكون من ٥ أطفال ممن تراوحت أعمارهم بين ٣-٤ سنوات،

والمجموعة الثانية تتكون من ٥ من الأطفال ممن تراوحت اعمارهم بين ٤-٥ سنوات ، والمجموعة الثالثة ممن تراوحت أعمارهم بين ٥-٦ سنوات)

- أدوات الدراسة:

إستخدم الباحث الأدوات التالية:

1. **مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية.**
2. **مقياس ستاتفورد بينيه للذكاء**
3. **مقياس مهام نظرية العقل اعداد الباحثة**

١-مقياس" جيليام لتشخيص التوحدية":

(إعداد محمد السيد عبد الرحمن ،منى السيد خليفة :٢٠٠٤):

أعد هذا المقياس للبيئة العربية (محمد السيد و منى خليفة، ٢٠٠٤) حيث تم اعادة حساب صدقه ومعاييره فى البيئة المصرية، وهو عبارة عن قائمة سلوكية تساعد على تحديد الاشخاص الذين يعانون من الذاتوية، ويتكون المقياس من اثنا واربعون بندا تتدرج تحت ثلاث ابعاد فرعية، بالإضافة إلى أربعة عشر بندا اضافية يقوم الاباء من خلالها أبناءهم خلال السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل وتشتمل ابعاد المقياس أربعة أبعاد : البعد الأول : السلوكيات النمطية *Stereotyped Behaviors*، البعد الثاني : التواصل *Communication*، البعد الثالث :التفاعل الاجتماعي *Social Interaction*، البعد الرابع : الاضطرابات النمائية *Developmental Distributive*.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٤٢ عبارة تتدرج تحت ثلاثة أبعاد فرعية تصف سلوكيات محددة و ملحوظة و سهلة القياس إلى جانب أربعة عشر بنداً اضافية يقدم من خلالها الآباء معلومات عن نمو أبناءهم خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل. و يمكن الإجابة عليه بواسطة الوالدين أو المعلمين في المنزل أو المدرسة. ويمكن حساب معامل الذاتوية من هذه الأبعاد الثلاثة بينما يجيب الآباء على البعد الرابع و هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة حول التاريخ النمائى للطفل و يتكون كل بعد من أربعة عشر عبارة يجاب عليها على متدرج من ٠-٣.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام معدا المقياس للعربية بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس فى البيئة العربية بالطرق التالية و ذلك بعد استعراضهم لحساب الخصائص السيكومترية التى قام بها معد المقياس باللغة الأجنبية:

أولاً: الصدق:

- **صدق المحتوى :**

قام الباحثان بعرض الصورة المترجمة من المقياس مقترنة بكلا التعريفين وكذلك التعريف الاجرائى للأبعاد الأربعة على خمسة من أساتذة الصحة النفسية المهتمين بمجال الاعاقة على وجه الخصوص و طلب منهم تحديد مدى انتماء البند للبعد الذى يندرج تحته و لم تقل نسبة موافقة المحكمين على أن بنود المقياس تندرج تحت أبعادها عن ٦٠% و بلغت النسبة ٨٠% لأكثر من ٨٥% من بنود المقياس. كما أوضح المحكمين أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهرى و أن البنود مصاغة بطريقة جيدة و قصيرة و من السهل فهم تعليماته و الإجابة على بنوده من قبل المعلمين أو الآباء، كما أن تقسيمه لأبعاد يزيل عنصر الملل عن المفحوصين و يسهل التركيز فى السلوك الذى تتم الإجابة عنه.

- **صدق الاتساق الداخلى للمقياس:**

قام معدا القياس بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات المعيارية للأبعاد الفرعية و بعضها البعض و كذلك فى علاقتها مع الدرجة الكلية معامل الذاتوية. و كانت جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية دالة عند مستوى٠،٠١ و أن معاملات ارتباط هذه المقاييس بالدرجة الكلية دال عند مستوى ٠،٠١ و هو ما يعنى أنها تقيس مكونات فرعية لاضطراب واحد وهو اضطراب الذاتوية.

- **صدق المحك الخارجي:**

قام معدا المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجاته على عينة من الذاتويين ن = ٣٢ و درجات نفس الأفراد على مقياس التوحدية من اعداد منى خليفة و الذى تم اعداده فى ضوء المحكات التشخيصية للذاتوية كما وردت فى الدليل التشخيصى و الاحصائى للأمراض العقلية(DSM IV) وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠،٥٦ إلى ٠،٧٣ و جميعها دالة عند مستوى ٠،٠١.

- **الصدق التمييزى:**

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس تم تطبيقه على آباء و معلمى ثلاث مجموعات من الأطفال المعاقين عقلياً والمتأخرين دراسياً والذاتويين ومقارنة درجات المجموعات الثلاث على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس و ذلك باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه حيث اتضح تمتع مقياس جيليام بدرجة جيدة من الصدق التمييزى حيث كانت كل الفروق دالة لصالح الذاتويين.

ثانياً: الثبات:

قام معدا المقياس بحساب الثبات بالطرق التالية:

١- اعادة التطبيق:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول و التطبيق الثانى على عينة من المعلمين قوامها ١٨ معلم ومعلمة بفاصل زمن أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع و تراوحت معاملات الارتباط بين ٠،٧٧ إلى ٠،٨٧ و كلها دالة احصائيا عند مستوى ٠،٠١.

٢- معادلة ألفالكرونباخ:

بلغت معاملات الثبات ٠،٨٥ للأبعاد و ٠،٩٢ للدرجة الكلية و هو ما يشير إلى تمتع أبعاد المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

٣- التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الارتباط بين البنود الفرعية و البنود الزوجية بطريقتى جتمان و سبيرمان-براون و كانت جميعها أعلى من ٠،٨١ و هو ما يدل على ثبات المقياس.

وبالتالى كشفت عملية التحقق من صدق وثبات المقياس للاستخدام فى البيئة العربية معاملات صدق و ثبات مرضية و هو ما يدفع إلى الثقة فى النتائج المستمدة من المقياس.

وقد قامت الباحثة فى البحث الحالي بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس جيليام وذلك علي النحو التالي:

أولاً: صدق المحك الخارجي:

وذلك بحساب معامل الارتباط بين أداء العينة الاستطلاعية علي مقياس جيليام وبين مقياس كارز لتقييم التوحد وكانت قيمة معامل الارتباط كما هي موضحة فى جدول( )

جدول(٣) صدق المحك الخارجي بين مقياس جيليام وبين مقياس كارز لتقييم التوحد

المقياس	مقياس كارز لتقييم التوحد
مقياس جيليام	**٠,٧٩٣**

ثانياً: الثبات:

١-ثبات اعادة التطبيق:

قامت الباحثة الحالية بحساب **ثبات اعادة التطبيق** حيث تم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس بفاصل زمني أسبوعين(ن= ٣٠) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون ٠,٨٥٥ وهو دال احصائياً عند مستوي ٠,٠١

جدول(٤) معامل ثبات اعادة التطبيق لمقياس جيليام

المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين
مقياس جيليام	**٠,٨٥٥**

٢- معادلة ألفا كرونباخ :

قامتالباحثة الحالية بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفاكرونباخ وبلغ معامل الثبات ٠،٨١٥

جدول(٥) معامل ثبات ألفا كرونباخ

المقياس	ألفا كرونباخ
مقياس جيليام	**٠,٨١٥**

اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)

يعد مقياس ستانفورد- بينيه من مقاييس الذكاء التي أحدثت تغييراً وتطويراً جوهرياً في قياس الذكاء والقدرات العقلية، كما أن له مكانة بارزة وأساسية في حركة القياس السيكولوجي من الناحية النظرية والتطبيقية، ونظراً لأهمية المقياس فقد طرأ عليه مجموعة من التعديلات حتى ظهرت الصورة الخامسة لتقدم مجموعة من الإضافات من حيث تنوع المهام والمضمون وأسلوب عرض الفقرات وكذلك من حيث المعايير التي يعتمد عليها وصولاً إلى نمط مميز من الصفحة المعرفية.

والقدرات المعرفية خاصية إنسانية تمكن الفرد من استخدام عقله عند القيام بنشاط ما، ومن ثم تظهر آثارها في كثير من المواقف الحياتية اليومية، ويمكن تمييز القدرات المعرفية كخصائص إنسانية عامة مثل القدرة على اكتساب اللغة أو كخصائص يختلف فيها الأفراد أو الجماعات مثل القدرة اللفظية أو الاستدلال. وعموماً تعالج دراسات القدرات المعرفية موضوعاً رئيسياً وهو الفروق الفردية التي تظهر بين الأفراد والجماعات أو حتى في تلك القدرات التي تبدو كخصائص إنسانية عامة. (Carroll, 1994, 242)

ولقد حظيت دراسة الذكاء الإنساني والقدرات المعرفية بقدر كبير من اهتمام علماء النفس، ومن ثم فقد تعددت الدراسات والبحوث والنظريات التي حاولت فهم طبيعة الذكاء الإنساني

ومكوناته وخصائصه وأساليب قياسه خلال مراحل النمو المختلفة، وتباينت من حيث المناهج والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

ويحتل مقياس ستانفورد – بينيه موقعاً بارزاً في حركة القياس السيكولوجي نظرية وتطبيقاً وذلك إلى الحد الذي أصبح معه المقياس محك صدق للمقاييس الأخرى للقدرة المعرفية العامة، وأداة رئيسية في الممارسة الإكلينيكية، وهو يعد أداة رئيسية للأخصائي النفسي الممارس والباحث في قياس وتقييم القدرات المعرفية لدى الأطفال والراشدين في مختلف الميادين التطبيقية.

وقد مر المقياس بالعديد من التغييرات خلال السنوات الماضية منذ أن قام كل من بينيه Binetوسيمون Simon بوضع أول مقياس لذكاء الأطفال بغرض التمييز بين الأطفال المتأخرين دراسياً في فرنسا عام ١٩٠٥م، إلى أن صدرت أحدث صورة منه وهي الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء عام ٢٠٠٣م والتي قام بإعدادها رويد (Roid, 2003) بعدما يقرب من سبعة عشر عاما من ظهور الصورة الرابعة من نفس المقياس، وذلك في إطار تطوير المقياس لكي يواكب التطور في دراسات القدرات المعرفية والأساليب السيكومترية، وهي تمثل تطويرا جوهريا في قياس القدرات المعرفية وفي أساليب السيكوتكنولوجيا.

وتستخدم الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء للتقييم المعرفي والنيوروسيكولجي وتطبق على الأفراد من سن (٢) حتى (٨٥) عاما فأكثر وتغطي خمسة عوامل للقدرة المعرفية وهي الاستدلال السائلFluid Reasonilg، والمعرفةKnowledge ، والاستدلال الكميQuantitive Reasoning، والمعالجة البصرية المكانية Processiong Visual- Spatial، والذاكرة العاملةWorking memory، ويقسم كل عامل من هذه العوامل إلى لفظي وغير لفظي.

وقد تم تقنين هذه الصورة على (٤٨٠٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (٢) إلى (٨٥) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كانت معاملات الثبات مرتفعة وتراوحت ما بين (٠،٩٥) إلى (٠،٩٨) للدرجة المركبة و(٠،٩٠) إلى (٠،٩٢) للعوامل، وما بين (٠،٨٤) إلى (٠،٨٩) للاختبارات الفرعية، كما تم حساب معاملات الصدق مع الصورة (ل– م) والصورة الرابعة من نفس المقياس ومقاييس وكسلر Wppsl- R. Walslll. Wlat ll. Wisclll.

واعتمدت الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء على التراث العلمي السابق فيما يتعلق بنظريات الذكاء حيث قام كارول ١٩٩٣ (Carroll) بتلخيص (٤٦١) دراسة عاملية عن الذكاء واستنتج نظرية تكاملية عن القدرة العقلية والتي اعتبرت بمثابة البحث القائد كنموذج في دراسات الذكاء، وقد ركز (كارول) على البحث التاريخي الرائد لـ(كاتل) ١٩٤٣ و(هورن) وقد اعتمدت هذه الطبعة على ما توصل إليه (كارول) وقد تم مقابل الاعتداد بالتكامل الناشئ بين كل من كاتل وهورن وكارول حيث تأسست نظرية جديدة عن القدرات العقلية عرفت باسم(C- H- C)، (Cattell- Horn- Carroll)والتي رأى بعض الباحثين أنها تغطي جميع المجالات العقلية. (مصري حنورة، ٢٠٠٦: ١٢)

وأجريت دراسات عاملية متعددة لفحص كفاءة النظرية وما أضيف إليها من إضافات أخرى من خلال بطارية اختبارات الذكاء لكوفمان Kaufman للراشدين والمراهقين، وقد قام (جال هـ. رويد) باختبار خمسة عوامل تستند إلى نظرية (كاتل– هورن– كارول (C- H- C) (واضعاً في الاعتبار ما انتهت إليه الطبعات السابقة لاختبار ستانفورد– بينيه وكذلك التقييم الكفء السريع سواء في المجالات الإكلينيكية أو التربوية، والعوامل الخمسة الأساسية التي انتهى إليها (جال رويد) كأساس لبناء الصورة الخامسة هي العوامل التالية: (الاستدلال السائل– المعرفة– الاستدلال الكمي– المعالجة البصرية– المكانية– الذاكرة العاملة)، وقد تم اشتقاق مجموعة المقاييس في اتجاهين هما (الاتجاه اللفظي– الاتجاه غير اللفظي) بحيث يكون كل عامل له فئات اختبارية مستقلة (لفظية وغير لفظية). (مصري حنورة، ٢٠٠٦: ١٢– ١٤)

وقد اقتبست الصورة الخامسة إلى العديد من لغات العالم، وقام صفوت فرج (٢٠١١) ومجموعة من الباحثين المتميزين بتعريب وتقنين الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على عينة ممثلة للمجتمع المصري بلغت قوامها ما يقرب من (٣٦٠٠) فرد من كافة الأعمار من سن سنتين وحتى أكثر من ثمانين عاماً.

وتتميز الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء عن غيرها من الصور السابقة بما يلي:

١- قياس (٥) عوامل أساسية في نظرية كاتل- هورن- كارول، بدلا من أربعة في الصورة الرابعة من المقياس، وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة.
٢- تعزيز المحتوى غير اللفظي حيث تستخدم نصف الاختبارات الفرعية في الصورة الخامسة طريقة غير لفظية للاختبار والتي تتطلب استجابات لفظية محدودة.
٣- تغطي نسبة الذكاء غير اللفظية كل العوامل المعرفية الخمسة الرئيسية، وهذا الميزة تنفرد بها الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد- بينيه عن باقي بطاريات الذكاء الأخرى.
٤- الاعتماد في تقنين المقياس على التطورات الحديثة في نظرية القياس وخاصة نظرية الاستجابة للمفردة.
٥- تطوير الدرجات الحساسة للتغير (CSS) كدرجات مرجعة إلى المحك تساعد على إدراك القيمة المطلقة للتغيير سلباً أو إيجاباً في أداء الفرد بصرف النظر عن موقع هذا الفرد بالنسبة لجماعة التقنين.
٦- استخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مما يسهل تطبيق المقياس ورفع درجة الدافعية لدى المفحوصين.
٧- تعزيز الاستفادة من الاختبار، حيث توجد الفقرات وإجاباتها، ونماذج تصحيح الفقرات وكذلك عوامل المقياس جنبا إلى جنب في كتب التطبيق وكراسة تسجيل الإجابة.

كما صمم مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة للاستخدام في العديد من المجالات التطبيقية ومنها:

١- تشخيص حالات العجز الارتقائي لدى الأطفال والمراهقين، والبالغين.
٢- التقييم الإكلينيكي والنيوروسيكولوجى، وتقييم الطفولة المبكرة.
٣- التقديرات النفسية التربوية المتعلقة بالالتحاق ببرامج التربية الخاصة.
٤- تقديم معلومات عن التدخلات مثل الخطط العائلية الفردية للصغار، الخطط التربوية الفردية للأطفال في سن المدرسة.
٥- التقييم المهني (التخطيط للانتقال من المدرسة إلى العمل) بالنسبة للمراهقين.
٦- التغيير المهني للراشدين وتصنيف وانتقاء الموظفين.
٧- تشخيص حالات الإعاقة العقلية (في كل الأعمار)، وصعوبات التعلم.
٨- التأخر المعرفي الارتقائي في الأطفال الصغار، وإلحاق الطلاب ببرامج الموهوبين في المدارس.

رابعاً: مقياس مفهوم نظرية العقل:

الهدف من المقياس:

قياس مقياس مفهوم نظرية العقل وذلك من خلال (الأفكار، الرغبة، المعتقدات، المشاعر، ما ينوون عمله، إلخ....).وتقوم الباحثة بإعداد مقياس مفهوم نظرية العقل وذلك نظراً لعدم توافر مقاييس منشوره لقياس مفهوم نظرية العقل للأطفال ذوى الاضطرابات النمائية غير المحددة وذلك في حدود علم الباحثة والذي يعتبر الآداه الأساسية اللازمة للدراسة سعياً الي تحقيق أهدافها.

تعليمات المقياس:

تعريفمفهوم نظرية العقل: هي قدرة الطفل ذوى الاضطراب النمائى الغير محدد على استنتاج وفهم أفعال الآخرين (الأفكار، المعتقدات، الرغبة، المشاعر، ما ينوون عمله، إلخ....) والتجاوب معهم، واستخدام تلك المعلومات لتحليل وتفسير ما يقولونه، بحيث يستطيع الطفل حل المشكلات التي تواجهه في المواقف الاجتماعية اليومية من خلال قراءة أفكار الآخرين (أي ما يفكرون فيه).

- **يتم تطبيق المقياس بشكل فردي.**
- **يتكون المقياس من مجموعة من ثمانية مهام تعرف إجرائياً على النحو التالي.**

١- المهمة الأولى:

التعرف على (تمييز) المشاعرAnEmotion Recognition:

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على تمييز الحالات الإنفعالية للأفراد؛ حيث يُطلب من الطفل تمييز تعبيرات الوجه المختلفة (وجه سعيد/ وجه حزين/ وجه خائف/ وجه غاضب).

٢- المهمة الثانية:

المشاعر المبنية على الرغبة:An Inference of Desire-Based Emotion

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على تعرف مشاعر الشخص (إذا ما كان سعيداً أو حزيناً) فى ضوء تحقيق ما يرغبه أو يتمناه.

٣- المهمة الثالثة:

تمييز مظهر الشيء أو منظره Light of Sight Task :

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الناس قد يرون الشيء الواحد بصور أو بمناظر مختلفة حسب وضعه.

٤- المهمة الرابعة:

استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم An Inference of Perception-Based Belief

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الرؤية تؤدى إلى المعرفة، وبعبارة أخرى القدرة على فهم أن الأشخاص يعلمون فقط الأشياء التي لديهم خبرة سابقة بها (سواء مباشرة أو غير مباشرة)، أي استنتاج الاعتقاد بناء على الفهم؛ حيث يعتقد الأفراد بأن الأشياء توجد في الأماكن التي سبق أن رأوها فيها، وإذا لم يروا شيئاً ما فإنهم لن يعرفوا أنه في ذلك المكان.

٥- المهمة الخامس:

استنتاج الأفعال بناء على الفهم An Inference of Perception-Based Action

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الرؤية تؤدي إلى الفعل seeing leads to acting ويسمى أيضاً الاعتقاد بالحقيقة Belief Reality؛ حيث يسعى الفرد إلى الفعل أو انجاز المهمة ومحاولة الحصول على الشيء بناء على معرفته السابقه بمكانه.

٦- المهمة السادسة:

الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى First-order false belief task

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على استنتاج الفكرة (أو المعتقد) في إطار أو سياق يحدث فيه تغيير غير متوقع في وضع الشيء.

٧- المهمة السابعة:

استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد ومشاعر الدرجة الثانية. An Inference of Belief- and Reality-Based Emotion and Second Order Emotion Task

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الاعتقادات والأحداث التي تخالف المعتقدات يمكن أن تسبب حدوث المشاعر، فقد يسعد الفرد بسبب حصوله على ما يريد أو بسبب اعتقاده أنه حصل على ما يريد، أي أن المشاعر تعتمد على المعتقدات التي قد تتزامن أو تتعارض في بعض

الأحيان. وتتضمن هذه المهمة أيضاً مشاعر الدرجة الثانية والتي تقيس قدرة الطفل على فهم أن المشاهد قد يستنتج مشاعر بطل الرواية بصورة خطأ بناء على اعتقاد زائف عن رغبة هذا البطل.

٨- المهمة الثامنة:

الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانيةA Second-Order False Belief Task .

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الآخرين قد تكون لديهم تصورات وأفكار خاطئة، أو لديهم أفكار مختلفة حول نفس الشيء؛ حيث يكون الطفل قادراً على تمثل الخطأ فى تفكير الفرد والذى قد يختلف عن تفكير بطل الرواية، أي أنه يقصد بالدرجة الثانية أن الاعتقاد الخاطئ يكون لدى الفرد المشاهد (الآخر) وليس بطل الرواية.

٨-المهمة التاسعة:

التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصورات الذهنية (العقلية) The Mental – physical Distinction

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على التمييز بين الخبرة المادية(الحقيقة) والخبرة العقلية(التصور والخيال)، مثل التمييز بين القطة الحقيقة والقطة المتخيلة.

لقياس كل بعد من الأبعاد السابقة توجد مجموعة من الأسئلة يجيب عليها الطفل أما لفظياً أو بالإشارة.

التحضير لإجراء المقياس:

- تقوم الباحثة بإعداد ورقة الإجابة الخاصة بكل طفل وذلك بتدوين المعلومات الأساسية الخاصة به عليها، ثم تسجيل استجاباته عليها.
- يتم إجراء الاختبار في غرفة نشاط منفصلة بعيدة عن المشتتات.
- تجلس الباحثة في مواجهه الطفل وبينهما منضدة صغيرة.
- تقوم الباحثة بإجراء تواصل بصري مع الطفل والحديث معه، مع استخدام المعززات المادية والمعنوية أثناء تطبيق المقياس.

خطوات تنفيذ المقياس :

- تبدأ الباحثة بالحديث مع الطفل وتقول له: هذه لعبة جميلة فيها مجموعة من الصور"يلا نلعب، ونجاوب على الأسئلة، لا تتسرع بالإجابة، فكر ثم حاول"
- تعرض الباحثة الفقرات على الطفل حسب تسلسلها في المقياس.
- التحدث مع الطفل باللهجة العامية أو اللغة التى يسهل عليه فهمها.
- تسجل الباحثة استجابات الطفل على ورقة الإجابة الخاصة بالمقياس إذا كانت صحيحة يتم وضع علامة (√).وتوضع علامة (×)خطأ إذا كانت الإجابة غير صحيحة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:**

قامتالباحثةبحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة وذلك علي عينة من ٣٠طفلا وطفلة ، كما هو مبين في جدول (٦)

جدول(٦)**معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد لمقياس** مهام نظرية العقل(**ن= ٣٠**)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠،٦٠٢**	٩	٠،٥٨٥**	١٧	٠،٥٧٨**	٢٥	٠،٦١٤**
٢	٠،٥٧٦**	١٠	٠،٥٩١**	١٨	٠،٥٨٩**	٢٦	٠،٦٢٢**
٣	٠،٥٠١**	١١	٠،٦٦٨**	١٩	٠،٦٨٥**	٢٧	٠،٥٥١**
٤	٠،٦٠٩**	١٢	٠،٦٥٢**	٢٠	٠،٦٠٦**	٢٨	٠،٦٤٣**
٥	٠،٦٢١**	١٣	٠،٦١٠**	٢١	٠،٧١٠**	٢٩	٠،٦٨٥**
٦	٠,٦٢٥**	١٤	٠،٥٦١**	٢٢	٠،٦٥٨**		
٧	٠,٧١٠**	١٥	٠،٥٦٢**	٢٣	٠،٧٠٠**		
٨	٠,٦٨٩**	١٦	٠،٥٢٣**	٢٤	٠،٥٤٢**		

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الستة لمقياس مهام نظرية العقلترتبط ارتباطاً دالا احصائيا بالبعد الذي تنتمي اليه حيث كانت جميعها دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠١

الثبات: قامتالباحثة بحساب ثبات مقياس مهام نظرية العقلباستخدام الطرق التالية:

(أ) **معادلة ألفا كرونباخ:** وذلك على عينة بلغت(١٥٠) من المفحوصين، وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول(٧)

جدول(٧)
معاملات ثبات ألفا لكرونباخ ن=٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	٠,٨١٤

(ب) **اعادة التطبيق:** قامتالباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة اعادة التطبيق وذلك بفاصل زمني مقداره أسبوعين، وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية ن=٣٠ ويوضح جدول(٨)

جدول(٨)
معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق ن=٣٠

الأبعاد	ثبات اعادة التطبيق
الدرجة الكلية	٠,٧٨٠

يتضح من جدول(٨) تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة ومطمئنة للاستخدام فى الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

- **معادلة ألفا – كرونباخ.**
- **معاملات الارتباط.**
- **المتوسطات والانحرافات المعيارية.**
- **اختبار كروسكال واليس.**
- **اختبار مان ويتنى.**

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد نظرية العقل وفقا للمرحلة العمرية(المرحلة العمرية من ٣-٤ سنوات، المرحلة العمرية من ٤-٥ سنوات، المرحلة العمرية من ٥-٦ سنوات)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفالكما قامت الباحثةباستخدام البديل اللابارمتري لتحليل التباين في اتجاه واحد وذلك لعدم تحقق شروط اجراء تحليل التباين الأحادي لقلة عدد العينة وهو اختبار كروسكال

واليس. ويعرض جدول( )المتوسطات والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (كا٢) ودلالتها للفروق فى درجات الأطفال علي الأبعاد الخاصة بتقييم الجوانب النمائية وفقاً لطبيعة العينة.

جدول( ) المتوسطات والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (كا٢) ودلالتها للفروق فى درجات الأطفال علي أبعاد مقياس نظرية العقل وفقاً للمرحلة العمرية

المتغير	المجموعة	م	ع	ن=	متوسط الرتب
التعرف على (تمييز) المشاعر	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٢,٦٠		٥	١١,٤٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	١,٨٠		٥	٦,٣٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	١,٨٠		٥	٦,٣٠
	قيمة كا٢	٦,٢٢٥			٠,٠١
استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة	المرحلة من ٣-٤ سنوات	١,٦٠		٥	١١,٠٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	١,٠٠		٥	٦,٥٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	١,٠٠		٥	٦,٥٠
	قيمة كا٢	٧,٠٠			٠,٠١
تمييز مظهر الشيء أو منظره	المرحلة من ٣-٤ سنوات	١,٤٠		٥	١٢,٤٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٠,٢٠		٥	٥,٨٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٠,٢٠		٥	٥,٨٠
	قيمة كا٢	٨,٩٣٥			٠,٠١
استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم	المرحلة من ٣-٤ سنوات	١,٤٠		٥	١٢,٤٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٠,٢٠		٥	٥,٨٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٠,٢٠		٥	٥,٨٠
	قيمة كا٢	٨,٩٣٥			٠,٠١
استنتاج الأفعالبناء على الفهم	المرحلة من ٣-٤ سنوات	١,٤٠		٥	١١,٨٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٠,٤٠		٥	٦,١٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٠,٤٠		٥	٦,١٠
	قيمة كا٢	٦,٤٧٩			٠,٠١
الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٢,٠٠		٥	١٢,٠٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٠,٨٠		٥	٦,٠٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٠,٨٠		٥	٦,٠٠
	قيمة كا٢	٦,٩٤٢			٠,٠١
استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٣,٢٠		٥	١٣,٠٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	١,٠٠		٥	٥,٥٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	١,٠٠		٥	٥,٥٠
	قيمة كا٢	١٣,٦٣٦			٠,٠١
الاعتقاد الخاطئ	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٢,٠٠		٥	١١,٠٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	١,٠٠		٥	٦,٥٠

من الدرجة الثانية	المرحلة من ٥-٦ سنوات	١,٠٠		٥	٦,٥٠
	قيمة كا٢	٤,٤٠٦			٠,٠١
التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصورات الذهنية	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٢,٠٠		٥	١٣,٠٠
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٠,٨٠		٥	٥,٥٠
	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٠,٨٠		٥	٥,٥٠
	قيمة كا٢	١١,٥٣٨			٠,٠١

قيمة كا دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١ عندما تكون درجات الحرية ٢ =٩,٢١٠ وعند مستوي ٥,٩٩١

ينص فرض الدراسة الرئيس على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس نظرية العقلوفقاًللمرحلة العمرية(المرحلة من ٣-٤ ، المرحلة من ٤-٥، المرحلة من ٥-٦)**". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفالثم لجأت الباحثة إلى اختبار مان ويتني للتعرف على الفروق المجموعتين والنتائج مبينة فى جدول(٩)

جدول( )

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة مان ويتني وقيمة (z) للفروق المرحلة من ٣-٤ والمرحلة من ٤-٥

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
(تمييز) المشاعر	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٢٠	٣٦,٠٠	٤٠٠	٢,٠٢٣	غ.د
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠			
استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠	٥,٠٠	١,٩٦٤	غ.د
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠			
تمييز مظهر الشيء أو منظره	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٧٠	٣٨,٥٠	١,٥٠٠	٢,٤٦٠	٠,٠٥
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٣,٣٠	١٦,٥٠			
استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٧٠	٣٨,٥٠	١,٥٠٠	٢,٤٦٠	٠,٠٥
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٣,٣٠	١٦,٥٠			
استنتاج الأفعالبناء على الفهم	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٤٠	٣٨,٥٠	٣,٠٠	٢,٤٦٠	غ.د
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٣,٦٠	١٦,٥٠			
الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٥٠	٣٧,٠٠	٢,٥٠٠	٢,١٥٤	٠,٠٥
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٣,٥٠	١٨,٠٠			
استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٧٢	٠,٠١
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠	٥,٠٠	١,٩٣٦	غ.د
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠			
التمييز بين الأحداث والأشياء المادية	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٨٧	٠,٠١
	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

أوضحت النتائج فى جدول () وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد مقياس نظرية العقل وكانت الفروق عند مستوي ٠,٠١ و ٠,٠٥ ما عدا أبعاد الاعتقاد الخاطيء من الدرجة الثانية وبعد تمييز المشاعر واستنتاج المشاعر المبنية علي الرغبة

جدول( )

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة مان ويتني وقيمة (z) للفروق المرحلة من ٣-٤ والمرحلة من ٤-٥

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
(تمييز) المشاعر	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٢٠	٣٦,٠٠	٤,٠٠	٢,٣٢	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠			
استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠	٥,٠٠	١,٩٦٤	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠			
تمييز مظهر الشيء أو منظره	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٧٠	٣٨,٥٠	١,٥٠٠	٢,٤٦٠	٠,٠٥
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٣,٣٠	١٦,٥٠			
استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٧٠	٣٨,٥٠	١,٥٠٠	٢,٤٦٠	٠,٠٥
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٣,٣٠	١٦,٥٠			
استنتاج الأفعالبناء على الفهم	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٤٠	٣٧,٠٠	٣,٠٠	٢,٤٦٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٣,٦٠	١٨,٠٠			
الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٥٠	٣٧,٥٠	٢,٥٠٠	٢,١٥٤	٠,٠٥
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠			
استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٧٢	٠,٠١
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠	٥,٠٠	١,٩٣٦	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠			
التمييز بين الأحداث والأشياء المادية	المرحلة من ٥-٦ سنوات	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٨٧	٠,٠١
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

أوضحت النتائج فى جدول () وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد مقياس نظرية العقل وكانت الفروق عند مستوي ٠,٠١ و ٠,٠٥ ما عدا أبعاد الاعتقاد الخاطيء من الدرجة الثانية وبعد تمييز المشاعر واستنتاج المشاعر المبنية علي الرغبة

جدول()

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة مان ويتني وقيمة (z) للفروق المرحلة من ٣-٤ والمرحلة من ٤-٥

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
(تمييز) المشاعر	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
تمييز مظهر الشيء أو منظره	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
استنتاج الأفعالبناء على الفهم	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			
التمييز بين الأحداث والأشياء المادية	المرحلة من ٤-٥ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	١٢,٥٠	١,٠٠	غ.د
	المرحلة من ٣-٤ سنوات	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠			

أوضحت النتائج فى جدول () عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد مقياس نظرية العقل بين المرحلتين العمريتين من ٣-٤ و ٤-٥ وهو ما يعتبر دليلا علي أن بداية نمو نظرية العقل لدي الأطفال الذاتويين

ويمكن القول أن نمو نظرية العقل لدي الأطفال من ذوي الاضطرابات النمائية يتأخر عن الأطفال العاديين بمعدلات كبيرة حيث أوضحت نتائج الدراسة الحالية انخفاض مستوي مهارات نظرية العقل فى المرحلة من من ٣-٤ و ٤-٥ بينما كانت الفروق لصالح الأطفال فى المرحلة العمرية من ٥-٦ سنوات

توصيات ومقترحات الدراسة:

سمحت لنا الدراسة الحالية بالإجابة على التساؤل الأساسي وأفادت بوجود قصور في أداء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية لمهام نظرية العقل ووجود فروق وفقا للمرحلة العمرية. كما ويتيح لنا هذا العمل البحثي تقديم رؤية مستقبلية من خلال تقديم بعض الاقتراحات البحثية والعملية المتعلقة باكتساب نظرية العقل عند الأطفال المصابين بالتوحد وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج ومتضمنات تم تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

(أ) التوصيات:

١. اعداد برامج لتنمية نظرية العقل لدي الأطفال الذاتويين وذوي الاضطرابات النمائية فى مراحل مبكرة خلال المرحلة العمرية من ٣-٥ سنوات وهو ما يعزز قدرات هؤلاء الاطفال فى المرحلة المبكرة ويزيد من امكانياتهم فى المستقبل.

٢. يتطلب تقييم الأداء في اكتساب نظرية العقل انجاز دراسات طولية تتبعية لحالات أطفال مصابين بالتوحد،لأن هذا أسلوب البحثي يعد مصدر ثري يوفر معلومات هامة حول القدرات الخاصة بهؤلاء الأطفال. و من جهة أخرى فالنجاح في المهام التجريبية المحدودة زمنيا لا يعني النجاح في الحياة اليومية لأن مسألة التعميم هي رهان حقيقي لاكتساب نظرية العقل عند هؤلاء الأطفال .

٣. مراعاة القدرات الخاصة (Sur-Habilités) للأطفال المصابين بالتوحد في تسطير برامج فردية لتعليم نظرية العقل،فتأخر اللغة يكون مصحوب بقدرة إدراكية سمعية- بصرية عالية أو تكون مرافق للتفكير المنطقي غير لفظي العالي.

٤. على المربون تشجيع أولياء الأطفال المصابين بالتوحد على الاستمرار في استخدام لوسيلة التواصلPecs) مع أبنائهم في باقي الأوقات، فهي من الوسائل القليلة التي تساعد المتوحد على التواصل مع الآخر.

٥. إعداد كوادر قادرة ومؤهلة للعمل مع أسر الأطفال الذاتويين والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة وخصوصاً الأمهات، بداية من الاخصائي النفسي والاجتماعي، والأطباء مروراً بالمعلمين ومديري المدارس.

٦. إشراك الأسرة في برامج العلاج وتعديل السلوك لأطفالهم الذاتويين والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة ، وفي تطوير خطة مناسبة في سبيل مواجهة المشكلات السلوكية لدي هؤلاء الأطفال.

٧. عقد ندوات ومحاضرات تثقفية وإرشادية للأسربشكل عام، والأمهات بشكل خاص علي التوعية بمعلومات عن الاضطرابات، واعراضها وتشخيصها، واسبابها، وطرق العلاج، وكيفية التعامل

مع احتياجات أبنائهن، والتعرف علي الأساليب التربوية المناسبة والسلمية لتربيتهم وتعليمهم، والحفاظ علي حقوقهم. وكيفية إعدادهم للقيام ببعض المهارات الحياتية، والوعي بأهمية دور الأسرة في العملية العلاجية ومتابعة التحسن وتطبيق التعليمات.

٨. إقامة علاقة تعاونية بين الأمهات والمرشدين النفسين الأمر الذيمزيد من التنفيس الإنفعالي الإيجابي مما يساعد علي تحقيق نتائج أفضل، ونشر ثقافة الإرشاد النفسي في المجتمع وأهمية اشتراك أفراد الأسرة في الإرشاد مما يساعد في خفض مشاعر العزلة.

٩. الاهتمام بعمل الندوات والدورات التثقفية والإرشادية للأمهات لتعريفهن بخصائص الطفل الذاتوي، وكيفية التعامل مع مشكلاته، وكيف تستطيع الأم بمساعدة باقي أفراد الأسرة من التغلب علي مشكلات الطفل وتعديل سلوكياته، والشعور بتحسن ملحوظ

١٠. التوعية الإعلامية والتثقفية عن حقوق الأطفال الذاتويين واسرهم، وتنمية الوعي الإيجابي بالجوانب السلبية لهم وكيف يمكن دمجهم وتقبلهم والاستفادة من امكانياتهم وتطويرها.

(ب) مقترحات الدراسة:

١- انشاء مراكز قومية وأهلية تهتم باضطراب الذاتوية والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة وتقدم الدعم والمساعدة للطفل ولأسرته، سواء من ناحية المعرفة، التدريب، العلاج وغيرها.

٢- العمل علي تفعيل دور وسائل الأعلام في الحد من انتشار الاتجاهات السلبية والسخرية من المعاقين عموماً ومن الأطفال الذاتويين بشكل خاص.

٣- الاهتمام بضرورة التشخيص الصحيح والمبكر للأطفال ذوي اضطراب الذاتوية لأن ذلك يعتبر مساهم بدرجة كبيرة في نسبة التحسن.

٤- تنسيق التعاون المشترك مع المؤسسات المجتمعية الأخري التي تتفاعل مع تلك الأمهات من أجل توحيد الجهود وعدم تشتيتهن ضماناً لتحقيق التكامل وضمان فاعلية الإرشاد النفسي.

٥- تفعيل دور الأخصائي النفسي في كل حضانة، أو مدرسة أو مراكز تعديل السلوك مما يساعد علي الاكتشاف المبكر، وتوجيه الحالات لما يناسبها.

المراجع:

١- يوب، ز. (٢٠١٦). نظرية العقل عند الأطفال المصابين بالتوحد: دراسة ميدانية فى ضوء بعض المتغيرات .مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي، ع٢٠ ، 81 – 95. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/746553

٢- الشخص، ع. ا.، و صالح، س. ر. أ. (٢٠١٢). مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين .مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس – كلية التربية، ع ٣٦، ج ١ ، 779 – 829. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/215926

٣- الإمام، م. ص.، و الجواله، ف. ع. (٢٠٠٨). مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً .مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس – كلية التربية، ع ٣٢، ج ٤ ، 495 - 521. مسترجع من **https://search.mandumah.com/Record/45123**

4- Althaus M, de Sonneville LMJ, Min- deraa RB, Hensen LGN, Til RB (2016). Information processing and aspects of visual attention in children with the DSM-R diagnosis ``Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified'' (PDDNOS): I. Focused and divided attention. Child Neuropsychology; 2:17-29.

5- Baron-Cohen,S. and Swettenham,J.(1997) Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence D. Cohen & F. Volkmar (eds) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders.2nd Edition, John Wiley and Sons. 1997.

6- Bernad-Ripoll, S. (2007) Theory of mind. In Myles et al. (Eds).Autism spectrum disorders: A handbook for parents and professionals .USAPraeger Publishers

7- Bishop, M.; Hobson, & Lee A. (2005). Symbolic play in congenitally blind children. Development and Psychopathology, Vol.17: 447-465.

8- Bonli,R. (2005) An investigation into the early development of executive functions and theory of mind in autism and atypical development. A thesis submitted to the college of Graduate studies and research. University of saskatchewan

9- Bradley-Johnson, Sharon; Ekstrom, Ruth; In: Test interpretation and diversity: Achieving equity in assessment. Sandoval, Jonathan H.; Frisby, Craig L.; Geisinger, Kurt F.; Scheuneman, Janice Dowd; Grenier, Julia Ramos; Washington, DC, US: American Psychological Association, 1998. pp. 271-295

10- Brandsborg, K. (2002) proceedings Nordic workshop on blindisms. Huseby Resource Centre.

11- Brunson-Upshaw, D.(2009) The effects of role-play activities on the social interaction ofelementary students with autismA ThesisPresentedto the Faculty ofCalifornia State University Dominguez Hilisin Partial Fulfillmentof the Requirements for the DegreeMaster of ArtsinSpecial Education.

12- Camilleri, P.(2009) In search of a curriculum for children with asperger's syndrome: two case studies A Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy Capella University

13- Carvill, S. (2002) People with intellectual disability, sensory impairments and behavior disorder: a case series. Journal of Intellectual Disability. Vol.46 (3):264-272.

14- Chen, D.; Klein, D. & Haney, M. (2007) Promoting interactions with infants who have complex multiple disabilities: Development and field testing of the PLAI curriculum. Infants &Young children,vol.20(2)149-162

15- Chin, H. & Bernard-Opitz, V. (2000) Teaching Conversational Skills to Children with Autism: Effect on the Development of a Theory of Mind . Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 30, No. 6:569-583.

16- Cotter, M. (1997) Improving the social behavior of high functioning children with autism: A social skills support group intervention. Submitted for the degree of Doctor of Philosophy .the graduate school of the University of Alabama.

17- Chandler, M. J. and Hala, S., (2016). The Role of Personal Involvement in the Assessment of Early False Belief Skills, in C. Lewis and P. Mitchell (Eds.), Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development, pp. 403-25., Hove:Lawrence Erlbaum.

18- Csibra, G., & Southgate, V. (2015). Evidence for infants' understanding of false beliefs should not be dismissed. Trends in Cognitive Sciences, 10, 4–5.

19- Crampton, S. (2007) Etiological implications of autistic disorder: exploring parental perspectives. A dissertation presented to the Wright Institute Graduate School of psychology.

20- Dawson, G. & Toth, K. (2006) Autism spectrum disorders. In Cicchetti, D. &Cohen, D. (Eds) Developmental psychopathology. Volume three: Risk, disorder and adaptation. John Wiley & Sons, Inc.

21- Delmolino,L.(2000) Teaching perspective taking skills to children with autism .A Dissertation submitted to the Graduate School - New Brunswick Rutgers, The State University of New Jersey

22- Donnelly, James P.; In: Chronic health-related disorders in children: Collaborative medical and psychoeducational interventions. Phelps, LeAdelle; Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006. pp. 271-285 [Chapter]

23- Easson,W.(1971) Symptomatic autism in childhood and adolescence. Pediatrics, vol.47 (4):717-722.

24- Endres, L. (2003) Role of theory of mind in the social competence of preschoolers. Submitted to the faculty of Miami University.

25- Fombonne, E. (2006) Autism spectrum disorders: phenotype and diagnosis In Molden, S. & Rubenstein, J. (Ed) Understanding autism from basic neuroscience to treatment. New York: Taylor &Francis

26- Feng, H.; Lo, Y.; Tsai, S & Cartledge, G. (2008) The effects of theory-of-mind and social skill training on the social competence of a sixth-grade student with autism. Journal of Positive Behavior Interventions; 10; 228 -242

27- Garfield, J.; Peterson, C. & Perry, T.(2001)Social Cognition, Language acquisition and the development of the theory of mind. Mind & Language, Vol. 16 No. 5 November, pp. 494–541.

28- Garfinkle,A.(1999) Using theory of mind to increase social competence in young children with autism : A model for praxis in early childhood special education. Ph D University of Washington.

29- Hale, C. M. (2015). Social Communication in Children with Autism: The Relationship between Theory of Mind Development and Discourse. Autism; 9(2): 157-178.

30- Happe, F. (2003) Cognition in autism: one deficit or many? In Gregory Bock and Jamie Goode (eds.) Autism: Neural Basis and Treatment Possibilities: Novartis Foundation Symposium

31- Herbrecht, E.; Poustka, F.; Birnkammer, S.; Duketis, E.; Schlitt, S.; Schmo¨tzer, G. & Bolte, S., (2009) Pilot evaluation of the Frankfurt Social Skills Training for children and adolescents with autism spectrum disorder. Eur Child Adolesc Psychiatry 18:327–335.

32- Hanbury, M. (2005) Educating pupils with autistic spectrum disorders: a practical guide. Paul Chapman

33- Hill, E. (2004) Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. Developmental Review 24 (2004) 189–233.

34- Hill, E. (2004) executive dysfunction in autism. Trends in Cognitive Sciences. Vol. 8, (1):26-23.

35- Hughes, J. (2008) A review of recent reports on autism: 1000 studies published in 2007.Epilepsy & Behavior 13 (2008) 425–437.

36- Hughes, C. &Leekam,S. (2004) What are the links between theory of mind and social relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development .Social Development, 13, 4:590-619

37- Hutchins, L. & Prelock, P. (2008) Supporting Theory of Mind Development Considerations and Recommendations for Professionals: Providing Services to Individuals with Autism Spectrum Disorder.Topics in Language Disorders. Vol. 28, No. 4, pp. 340–364.

38- Ingram, J. (1999) Investigation of the origin of autism: A teratologic and genetic approach. University of Rochester

39- Spence, S. (2004) the genetics of autism. Seminars in Pediatric Neurology. Vol.11:196-204.

40- Jones, G.; Jordan, R. & Morgan, H. (2001) All about autistic spectrum disorders: A booklet for parents and carers .The Foundation for People with Learning Disabilities would like to The Mental Health Foundation

41- Kaplan, H. & Sadock, B. (1996) Pocket handbook of clinical psychiatry. Second edition. USA: Williams &Wilkins.

42- Liddle, B. & Nettle, D. (2006). higher-order theory of mind and social competence in school-age children. Journal of Cultural and Evolutionary Psychology, 4(2006)3–4, 231–246

43- Mackay, T. Knott, F. & Dunlop, A. (2007) Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A group work intervention. Journal of Intellectual & Developmental Disability, December 2007; 32(4): 279–290.

44- Manning-courteny, P.; Brown ,J. ; Molloy,C. ; Reinhold ,J.; Murray.; Sorensen-Burnworth ,R ; Messerschmidt,T. & Kent ,B.(2003) Diagnosis and treatment of autism spectrum disorders. Current Problems Pediatric Adolescent Health Care, 33:283-304.

45- Mazefsky C.; Goin-Kochel,R. ;Riley ,B.& Maes, H. (2008) Genetic and environmental influences on symptom domains in twins and siblings with autism Research in Autism Spectrum Disorders 2 320–331.

46- Mayes, L., Volkmar, F., Hooks, M., & Cicchetti, D. (2010). Differentiating pervasive developmental disorder not otherwise specified from autism and language disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 79–90.

47- Parr,J ; Dale,N ; Shaffer,L & Salt,A(2010) Social communication difficulties and autism spectrum disorder in young children with optic nerve hypoplasia and⁄or septo-optic dysplasia. Developmental Medicine and Child Neurology

48- Rajendran, A. & Mitchell, P. (2007) Cognitive theories of autism. Developmental Review, Vol. 27: 224–260.

49- Reichow, B. &. Volkmar, F. Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework. J Autism Dev Disord

50- Richard, J.(2000) Parents as social skills trainers: the use of coaching ,modeling and role playing techniques. PhD presented to University of Utah.

51- Rimland, B. (2017). Plain talk about PDD and the diagnosis of autism. Autism Research Review International, 7

52- Robinson, S.; Goddard, L.; Dritschel, B.; Wisley, M.&Howlin, P.(2009) Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. Brain and Cognition doi:10.1016/j.bandc.2009.06.007

53- Rostahar, J. (2006) The effects of a multiphase music therapy intervention on the acquisition of social skills among preschoolers with visual impairment: two case studies. A thesis presented to the faculty of the university of Missouri-Kansas city

54- Rauane, A. (2008) Autism: a neurodevelopmental perspective. Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology.