قراءة الاخر:
نظرية العقل واللعب التظاهري

تأليف

د/ دعاء محمد مصطفى حسن
مدرس تربية الطفل
كلية التربية – جامعة أسيوط
كلية التربية جامعة المجمعة

1436-2015

الفصل الاول

نظريه العقل :المفهوم والفلسفه

مقدمه

استخدام التصنيف العام

نظريات العقل التى يمكن عزوها الى الافراد

نظرية العقل :الفهم التبادلى الشخصى للحالات العقليه

الجذور الفلسفيه

التطورالنمائى لنظرية العقل

كيف نقيس نظرية العقل؟

- مهمة الاعتقاد الزائف
- مهمة الواقع _الظاهر
- مهام أخرى

ملخص

نظرية العقل / التمثيل العقلي

مقدمه

تستخدم عبارة نظرية العقل **theory of mind** (وتختصر عادة بـ **TOM**) بطرق عديد كما يلي:

- التصنيفات العامة لنظرية العقل – نظريات عن طبيعة العقل، وتركيبه وعملياته.
- نظريات العقل المرتبطة بالعقول الفردية.
- في السنوات القليلة الماضية، استخدمت عبارة " نظرية العقل" للإشارة إلي قدرة معرفية خاصة القدرة علي عزو الحالات العقلية – المعتقدات، المقاصد، الرغبات، التظاهر، المعرفة، إلخ. إلي النفس والآخرين وفهم أن الآخرين لديهم معتقدات، رغبات، ومقاصد تختلف عن تلك التي تخصهم **(Premack & Woodruff, 1978)**
- في الفلسفة تستخدم لتشير إلي الجانب الأكبر من الفلسفة المرتبط بالعقل، أو إلي نظريات خاصة عما هو العقل (فلسفة العقل).

استخدام التصنيف العام:-

في نظريات الأدائيين، استطلع الأدائيون أمثال **George Rey** النظريات الحسابية للعقل والمستقلة عن الأمثلة الفيزيقية لأي عقل بصفة خاصة وفي نظريات هوية العقل – المخ، يهتم البيولوجيون أمثال **Gerald Edrlman** بالتفاصيل الخاصة بكيفية إنتاج نشاط المخ للفكر والعمل داخل حدود هو ية نظرية العقل.

في علم نفس النمو، تكون نظرية العقل هي الفهم الأساسي لكيفية عمل العقل وتأثيره علي السلوك.

نظريات العقل التي يمكن عزوها إلي الأفراد:

وتشمل تلك النظريات التي أنتجها أفراد مثل نظرية العقل لـ **Brentano** وقد ذكرنا سابقا **George Rey, Gerald Edelman** كأمثلة لأشخاص تعاملوا مع تصنيفات عريضة مختلفة من نظريات العقل انتج فيها كل منهما نظريتها الخاصة بالعقل والسلوك.

نظرية العقل: الفهم التبادلي الشخصي للحالات العقلية:

نظرية العقل هي القدرة علي عزو الحالات العقلية – المعتقدات، المقاصد، الرغبات، التظاهر، المعرفة، إلخ، إلي النفس وإلي الآخرين. وكما عرفت في الأصل، فهي تمكن الفرد من فهم أن الحالات العقلية يمكن يسببها سلوك الآخرين – وبالتالي تستخدم لتفسير سلوكهم والتنبؤ به وتعني القدرة علي عزو الحالات العقلية إلي الآخرين وفهمها كسبب للسلوك، أنه علي الفرد أن يكون قادراً أن يفهم أن العقل هو " مولد التمثيلات" **Courtin (2000),** **Courtin & Melot, (2005)** وأن يفهم التمثيلات العقلية للآخرين عن العالم لا تعكس بالضرورة الواقع، ويمكن أن تختلف عن تمثيلاتهم الخاصة. وتعني أيضا أن الفرد يجب أن يكون قادراً علي الاحتفاظ بشكل متزامن بتمثيلات مختلفة عن العالم. فهي نظرية للعقل تكون فيها مثل تلك التمثيلات غير ملحوظة بشكل مباشر.

Premack & Woodruf (1978) ويقال أن كثير من القدرات البشرية – ابتداءاً من

التفاعل الاجتماعي الماهر إلي استخدام اللغة – يبدو أنها تشتمل علي نظرية للعقل.

وإذا تخطينا حدود تعريف نظرية العقل TOM، فإن هناك نقاشا كبيراً حول ما هي بالضبط الأنواع الأخرى من القدرات والتي تشتمل علي نظرية للعقل، ومتى تنمو وتتطور تلك القدرات، ومن الذي يمكن أن نقول عنه أنه يمتلك نظرية للعقل كيف نحدد الحالات العقلية الأساسية التي تكون بها نظرية العقل احتمالات وحدود المجال. فيدخل ضمنيا في نظرية العقل فهم أن الآخرين هم وسطاء قصديون **intentional agents** أي أفراد يكون سلوكهم ذو نزعة هادفة أو إدراكية –وهكذا أثارت نظرية العقل النقاش السابق حول طبيعة القصدية.

بالإضافة إلي ذلك، فإن جهود تعريف "العقل" والذي يفهم عامة بأنه إجمالي الأفكار الواعية للفرد وإدراكاته ترتبط بمناقشتنا لنظرية العقل . وبالرغم من أن تلك المناقشات هامة، إلا أنها لا تمنع البحث في نظرية العقل وكذلك التقدم في ميادين الفلسفة، علم النفس وعلم الأعصاب، في الحقيقة أيضا فإن البحوث الأمبريقية غالبا ما تعكس الضوء علي طبيعة تلك المفاهيم.

فقد نمت بسرعة البحوث في نظرية العقل في عدد من العينات المختلفة (البشر والحيوانات ، الكبار والصغار، العاديين وغير العاديين في النمو)، وذلك في الثلاثين سنة الماضية منذ أن أصدر **Premack and Woodruff** بحثه بعنوان هل لقردة الشمبانزي نظرية للعقل **Does the chimpanzee have a theory of mind?**

كما بدأ أيضاً علم نفس الأعصاب في تناول هذا الموضوع، من خلال تصوير المخ للمفحوصين الذين يفشلون في اختبارات نظرية العقل ومن خلال هذا استكشاف الأساس العصبي المحتمل للقدرات التي تستند إليها نظرية العقل، بصفة خاصة والتي تسمي بالخلايا العصبية المرآة (العاكسة).

ويبدو أن نظرية العقل هي نظرية قدرة كامنة موروثة فطريا لدى البشر (ويذكر البعض أنها أيضاً كذلك لدى فصائل أخرى) لكنها تتطلب خبرة اجتماعية وغيرها علي مدار سنوات كثيرة لكي تصل إلي النضج، فمن المحتمل أن تكون متصلا، بمعنى أن الناس علي اختلافهم قد يطورون نظريات للعقل أكثر أو أقل فاعلية، تتباين من النظريات المكتملة والدقيقة جداً، إلي تلك المحدودة الأداء. وغالبا ما يكون هناك إشارة ضمنية (غير مصرح بها ظاهريا) أن ذلك وحده لا يميز الفهم المفاهيمي بأن الأشخاص الآخرين لديهم عقول ويفكرون. والتعاطف هو مفهوم مرتبط بالنظرية، وتعني تعرف وفهم الحالات العقلية، بما في ذلك المعتقدات والرغبات وبصفة خاصة انفعالات الآخرين دون أن نقحم عليها انفعالاتنا نحن، وتتميز غالبا بالقدرة علي وضع أنفسنا مكان الآخرين.

الجذور الفلسفية:

إن المناقشات الحالية لنظرية العقل ترجع أصولها إلي المناقشات والجدل الفلسفي منذ عهد عمل ديكارت "الوسيط الثاني **Second Mediation** " والذي وضع أساس العمل الخاص بعلم العقل. وأكثرهما بروزا الآن مدخلين متضاربين في التراث الفلسفي وهما: نظرية النظرية **theory-**

Simulation theory ونظرية الإدعاء **theory** ويتصور منظرو النظرية نظرية حقيقية هي – علم النفس الشعبي **folk psychology** تفسر عقول الآخرين والنظرية تنمو اتوماتيكيا وبشكل فطري، بالرغم من أنها تتأكد من خلال التفاعل الاجتماعي **Carruthers (1996)** فالحالات العقلية المعزوة للآخرين غير ملحوظة – فهي أفكار نظرية تفسر السلوك وتتنبأ به بنفس الطريقة التي يفسر بها الأطباء التكتلات غير الطبيعية في الأشعة بأنها أورام سرطانية – ومع ذلك يعرفونها بالحدس.

من ناحية أخرى، فإن نظرية الإدعاء تقترح بأن نظرية العقل ليست في أساسها تنظيرية، فهناك نوعين من الإدعاء هنا **(Gordon, 1996)** فتقترح النظرية الأولى أن كل شخص يدعي أنه في مكان الشخص الآخر، ويقدر استقرائيا خبرته العقلية الخاصة. ويرى النوع الثاني من نظرية الإدعاء أن كل شخص ينتهي به الأمر ليعرف عقله وعقل الآخرين من خلال ما أسماه **Gordon (1996)** بالروتين الصاعد **ascent routine** المنطقي والذي يجيب عن أسئلة تتعلق بالحالات العقلية وذلك من خلال إعادة تشكيل وصياغة السؤال لكي يصبح سؤالا ميتافيزيقيا. فمثلا، إذا سأل علي أحمد السؤال التالي، هل تعتقد أن الكلب يريد اللعب معك؟ سوف يسأل أحمد نفسه " هل يريد ذلك الكلب أن يلعب معي؟ لكي يحدد إجابته، سوف يسأل نفسه هذا السؤال لكي يعرف أيضا إجابة السؤال عما يعتقده علي.

إن أحد الفروق بين النظريتين اللتين أثرتا على الاعتبارات النفسية لنظرية العقل هي أن نظرية النظرية تصف نظرية

العقل كعملية نظرية منفصلة أي ملمح موروثي بينما تصف نظرية الإدعاء نظرية العقل كنوع من المعرفة تتيح للفرد أن يقلد الحالات العقلية للآخرين ولا تزال تلك النظريات توفر تعريفات لنظرية العقل في لب البحث العلمي في نظرية العقل.

التطور النمائي لنظرية العقل:

في وقت مبكر في القرن العشرين ذكر بياجيه رأيا مماثلاً لنظرية العقل: وهو أنه في الطفولة المبكرة يكون هناك تمركز حول الذات، فالطفل لا يفهم أن آراء وأفكار الآخرين تختلف عن آرائه وأفكاره **Piaget & Inhelder (1967).**

إلا أن هناك اتفاق عام فيما بين الباحثين علي أن الطفل البشري يجتاز اختبارات نظرية العقل في وقت مبكر جدا عن ميعاد تركهم لمرحلة التمركز حول الذات التي ذكرها بياجيه – وذلك عند سن 3 أو 4 سنوات. إلا أن هناك عدم اتفاق ملحوظ فيما يخص السلوكيات اللازمة التي تشير وجودها إلي تطور نظرية العقل لدى الصغار من البشر (من 1-3 سنوات) فكثير من البحوث تركز علي دراسة السلوكيات التي قد تكون مؤشر سابق علي نمو نظر ية للعقل مكتملة الأداء. وتشتمل تلك السلوكيات علي الانتباه الترابطي، تتبع النظرة، الإشارة ما قبل التقديرية ، فهم حركة الأشياء، الوعي بالآخرين كفاعلين قصديين **Terje – Internationl agents Falck- Ytter, et al., (2006)**

ونلحظ تتبع النظرة – تتبع أعيننا لنظرة الآخر – لدى الأطفال الرضع عند سن ست شهور تقريبا، بينما تظهر في وقت لاحق علامات الانتباه الترابطي وتشتمل النظرة

التبادلي المشترك، وذلك عند سن 9 – 12 شهر تقريباً.

بالإضافة إلي ذلك، فإن سلوكيات مثل الإشارة التقريرية القبلية الأولى **Proto-declarative pointing** وهي الإشارة من أجل جذب انتباه الآخر لشئ ما في البيئة المحيطة – تجزر فما يقرب من نهاية السنة الأولى من حياة الطفل. **Barresi & Moore (1996)** وتعتبر هذه القدرة علي الانتباه المشترك شئ حاسم بالنسبة للطفل تساعده علي تعلم الكثير عن بيئته الاجتماعية فقد أجرى **Charman et al., 2000** دراسة طولية أثبتت أن الأطفال الذين أظهروا معدلات مرتفعة من الانتباه الترابطي عند سن 20 شهر، هم نفس الأطفال الذين سجلوا درجات أعلي في مهام نظرية العقل عند سن 44 شهر. ويعتقد بعض الباحثين أن تلك السلوكيات والمرجعية الاجتماعية **social referencing** (استخدام الاستجابة الانفعالية للآخرين لتحديد استجابتنا لشئ أو موقف جديد) تقترح أن الأطفال يكونون علي مشارف الوعي بالأداء الداخلي العقلي للكبار.

وتمثل القدرة علي التمييز بين الأشياء الحية والأشياء الجماد، خطوة أخرى علي امتداد تطور نظرية العقل. ففي البحوث التي أجريت للإجابة عن السؤال عن الوقت الذي يبدأ فيه الناس في عزو الحركة إلي الأشياء، أثبتت **Tremoulet and Feldman (2000)** أن الأشياء التي كان إدراكها في الغالب أنها حية هي تلك الأشياء التي بدا أنها تخرق قواعد نيوتن الفيزيقية أو هي تلك الأشياء المتحركة التي لها هدف. (وسوف يكتسب أغلب البشر عاديو النمو

القدرة علي التمييز بين الأشياء الحية وتلك الجماد).

وبعد تعلم تحديد الأشياء حية أو جماداً، يمكن للأطفال بعدئذ أن يطوروا مفهوم الآخرين بكونهم " فاعلون "قصديون (أي لهم مقاصد ونوايا تخصهم)0 فالفاعل هو شئ يتصرف بأسلوب يوجه الهدف، يخ طط للأفعال بصفة أساسية ثم ينقذها بأكثر الطرق فعالية ممكنة لكي يحصل علي نتيجة ما. وباستخدام إجراء التعويد أو التمرين، وجد **Gergely et al., 1995** أن الأطفال في سن ستة كانوا قادرين علي إظهار فهمهم بأن الفاعلون القصديون يتصرفون بطريقة عقلانية وقد أظهر **Meltzoff and Moore (1999)** أن الأطفال في عمر مبكر جداً ربما ساعات أو أيام معدودة قد يقلدون السلوكيات البسيطة والتي قد تكون جزءا من تطور نظرية العقل، وذ كر باحثون آخرون أن الأطفال في سن 14- 18 شهر يقدرون علي فهم المقاصد والنوايا وبالتالي يكون لديهم فهم للآخرين بأنهم فاعلون قصديون وفاعلون لحالات عقلية خاصة بهم **,Meltzoff Carpenter et al.,(1998) (1995)** وفي دراسة لقدرة أطفال سن 18 شهر علي فهم مقاصد الأخرين، وجد **Meltzoff** أن الأطفال يقلدون الأفعال القصدية للكبار من البشر في بيئتهم، وليس الأفعال غير المقصودة، وأنهم يقلدون بشكل أقل عندما تكون هناك آلة تؤدي السلوك تقترح هذه التجربة أن الأطفال الذين لا يتجاوزون السنتين من العمر قد يفكرون في مقاصد الآخرين ويفسرونها كمخلوقات قصدية ولا ينطبق ذلك علي الآلات بالنسبة لهم.

كيف نقيس نظرية العقل؟

لا يزال التقرير بشأن امتلاك أطفال الثالثة والرابعة من العمر لنظرية أو فكرة للعقل موضع جدال ومداولة بين الباحثين فهو سؤال مثير لكثير من التحديات ويرجع ذلك لصعوبة قياس فهم طفل ما قبل مرحلة استخدام اللغة للآخرين والعالم. ويجب لذلك أن تضع المهام المستخدمة في البحث في تطور نظرية العقل البيئة المحيطة **umwelt** (وهي كلمة ألمانية تعني البيئة أو العالم المحيط) للطفل الذي لم يستخدم بعد اللغة اللفظية.

مهمة الاعتقاد الزائف False- belief task

إن الاختبار المشروع والمصدق عليه لقياس وجود نظرية للعقل هو مهمة الاعتقاد الزائف. فأحد أهم العلامات البارزة في نمو وتطور نظرية العقل هو كسب القدرة علي عزو الاعتقاد الزائف، أي تعرف أنه يمكن للآخرين أن تكون لديهم اعتقادات عن العالم وتكون لدى الفرد منهما بكيفية تكوين المعرفة، وأن معتقدات الناس تبنى علي معارفهم، وأن الحالات العقلية يمكن أن تختلف عن الواقع، وأن سلوكيات الناس يمكن التنبؤ بها من خلال الحالات العقلية. وقد تم تطوير عديد من نسخ مهمة الاعتقاد الزائف، والمبنية علي المهمة الأصلية التي وضعها **Wimmer and Pernor (1983)**

وفي أغلب نسخ مهمة الاعتقاد الزائف شيوعا (تسمى عادة مهمة سالي- آن) يتم سرد قصة للأطفال أو عرضها عليهم، تشتمل القصة علي شخصيتين فمثلا في أحد نسخ المهمة، يعرض علي الطفل دميتين، سالي وآن، يلعبان ببلية، تضع الدميتان العلبة

بعيدا في صندوق، وسالي تغادر المكان. تأخذ آن البلية من الصندوق وتلعب بها مرة أخرى، ويعد انتهائها من اللعب تضعها بعيداً في صندوق آخر تعود سالي ويتم سؤال الطفل أين ستبحث سالي عن البلية ويجتاز الطفل المهمة إذا أجاب بأن سالي ستبحث عن البلية في الصندوق الأول حيث وضعتها، بينما يخفق في المهمة إذا أجاب بأنها ستبحث عن البلية في الصندوق الثاني، حيث يعرف الطفل أنها مخبئة هناك، بالرغم من أن سالي لا يمكنها أن تعرف ذلك، حيث أنها لم ترها وهي تخبأ هناك، ولكي يجتاز الطفل المهمة، يجب عليه أن يتمكن من فهم أن تمثيلا عقليا لشخص آخر عن الموقف يختلف عن تمثيله العقلي عن نفس الموقف، وعليه أن يتمكن من التنبؤ بالسلوك الذي يعتمد علي هذا الفهم.

وقد تم تعديل مهمة الاعتقاد الزائف في عدد من الدراسات لكي يتم التأكد من الأطفال الذين فشلوا في المهمة يفشلون لأنه تنقصهم القدرة المطلوبة لنظرية العقل، وليس لأن المهام ذات عبئ معرفي أكبر بالنسبة لهم. ففي المهام الاعتقاد الزائف ذات التعبير اللفظي الأقل، تم محاولة منع إمكانية أن تكون لغة المهمة معقدة جداً بالنسبة للأطفال الصغار أو من لديهم تأخر في اللغة تعيقهم عن الفهم. مثل هذه المهام تستخدم الدوائر التي تحوي الأفكار وليس الكلمات الظاهرة لكي تظهر أن الشخصية تفكر. وقد كانت نتائج البحوث التي تستخدم مهمة الاعتقاد الزائف متسقة بدرجة مرضية: فأغلب الأطفال عاديوا النمو غير قادرين علي اجتياز المهام إلي أن يصلوا إلي سن الثالثة أو الرابعة

تقريبا. واستنتاجاتنا من ذلك هو أن أغلب الأطفال لا يبدأون في تكوين أي قدرات لنظرية ناضجة للعقل إلا باقتراب تلك السن. ولا يعني بالضرورة اجتياز تلك المهام أن الطفل لديه نظرية للعقل تشبه تلك التي لدى الكبار في الحقيقة، تظهر الدراسات علي الاكتساب اللفظي العقلي أنه في السن الذي يجتاز فيه الأطفال مهام الاعتقاد الزائف، لا تزال لديهم صعوبة في فهم الفروق بين الحالات العقلية - لكن قدرتهم علي اجتياز تلك المهام تعد مؤشرا علي أن الطفل طور أنواع الفهم اللازمة لاكتساب قدرات الكبار في نظرية العقل، وذلك مثل الاعتقاد الزائف، وتعني أيضاً أنهم في الطريق إلي نظرية للعقل مثل تلك التي لدى الكبار وعادة ما تعد عدم القدرة علي اجتياز مهمة الاعتقاد الزائف في سن كان من المتوقع وجود القدرة علي اجتيازها، مؤشرا علي تأخر نمائي أو أي اضطراب أثر علي نمو نظرية العقل.

مهمة الواقع - الظاهر Appearance - reality

تم تطوير مهام أخرى كمحاولة لحل المشكلات الكامنة في مهمة الاعتقاد الزائف ففي مهمة الواقع - الظاهر يسأل الفاحص الأطفال عن اعتقادهم عن محتويات صندوق يبدو أنه يحوي حلوى تسمى **"Smarties"** بعد أن يخمن الطفل (عادة) بأنها **Smarties**، يعرض الفاحص للأطفال أنه يحوي في الواقع أقلاما رصاص. يعيد الفاحص إغلاق الصندوق ، ويسأل الأطفال عما سوف يعتقده شخص آخر/ لم ير ما في الصندوق من محتويات الصندوق ويجتاز الطفل المهمة إذا أجاب بأن الشخص الذي لم ير ما في الصندوق سوف يعتقد أنه

يحوي حلوى **Smartie** ، ويفشل في المهمة إذا أجاب بأنه الشخص الذي لم ير ما في الصندوق سيعتقد أنه تحتوي علي أقلام رصاص ووجد **Gopnik & Astington (1988)** أن الأطفال يجتازون المهمة عند سن الرابعة أو الخامسة.

مهام أخرى:

False – photograph Leslie & Thaiss (1992) تعد مهمة الصورة الخطأ **Zaitchik (1999)** مهمة أخرى تقيس تطور نظرية العقل. في هذه المهمة يجب أن يفكر الأطفال فيما يتمثل في صورة تختلف عن الحالة الجارية للأوضاع ففي مهمة الصورة الزائفة، هناك تغير في المكان أو الهوية **Sabbagh & Moses (2006)** .

ففي مهمة تغيير المكان، تحكي للطفل قصة عن شخصية تضع شيئا في مكان (أي قطعة شكولاته في دولاب أخضر) ويتم التقاط صورة للمشهد وبينما يتم تحميض الصورة يتم نقل الشئ لمكان آخر مختلف (أي إلي دولاب أزرق). يسأل الطفل سؤالين ضابطين هما: "عندما التقطنا الصورة أولا، أين كان ذلك الشئ ؟ أين ذلك الشئ الآن ؟ "

يسأل المفحوص أيضاً سؤال الصورة الخطأ، " أين الشئ في الصورة؟ " ويجتاز الطفل المهمة إذا تعرف بشكل صحيح علي مكان الشئ في الصورة والمكان الفعلي للشئ في وقت طرح السؤال.

ولكي يتم جعل المهام أكثر تشويقا واستساغة لدى الأطفال، والحيوانات والأفراد التوحديين، بدأ باحثو نظرية العقل في استخدام النماذج غير اللفظية فأحد تصديقات المهام تستخدم نموذج تفصيلي للنظر، يكون فيها زمن النظر هو

المتغير التابع. فمثلاً، وجد **Wood ward** أن أطفال سن 9 شهور فضلوا النظر للسلوكيات التي كانت تؤديها يد بشرية بالمقارنة بتلك التي كانت يؤديها شئ جماد يشبه اليد.

ملخص :-

حاولنا فى هذا الفصل عرض المفهوم العام لنظرية العق وانواعها المختلفه والتى تباينت من فهم العمليات العقليه فى العقل البشرى الى عزو الحالات العقليه لدى الذات والاخرين ومن ثم الفهم التبادلى الشخصى للحالات العقليه0وتعرفنا ايضا الاساس الفلسفى لنظرية العقل والذى يرجع لعمل ديكارت "الوسيط الثانى" والذى انبثق عنه الان منظورين هما نظريه النظريه ونظريه الادعاء0 وتناول الفصل بالشرح تطور نظريه العقل عبر المراحل العمرية المبكره ثم كيفيه قياس و جود نظريه للعقل 0

وفيما يلى نحاول تناول نظريه العقل بشيء من التفصيل.

الفصل الثالث

نظرية العقل والتوحد

مقدمه

النمو الطبيعى واللاطبيعى لنظرية العقل

تضمينات صعوبات نظرية العقل

تطوير مهارات قراءه العقل

خلط التذكر

ملخص

نظرية العقل والتوحد

مقدمه

غالباً ما نعتقد أن قراءة العقل نشاط فيزيقي، لكن بمعني أو آخر فإن أغلبنا قارئون للعقل، أو علي الأقل لدينا نظرية للعقل. ربما يكون من الصعب الإلمام بمفهوم نظرية العقل، كما هو الحال مع أي كشف داخل العالم العقلي للبشر. هذا المكون النظري يمثل معرفة، سلوك أو شعوري مفرد. فالعقل يتألف من معتقدات، رغبات، انفعالات إدراكات ومقاصد. ونظرية العقل هي القدرة علي عزو تلك الحالات العقلية إلي النفس والآخرين لكي نتمكن من فهم السلوك والتنبؤ به. وهي تتضمن عند التمييز بين العالم الواقعي والتمثيلات العقلية عن العالم. ونجد أن الأفراد التوحديين يكونون أقل كفاءة في قراءة العقل بالمقارنة بالأفراد العاديين ومن ثم يمكن استخدام العجز في نظرية العقل لتفسير قصور الاتصال والقصور الاجتماعي الذي يتميز به اضطراب التوحد.

سوف نحاول مقارنة النمو الطبيعي لنظرية العقل بنمو فهم الحالة العقلية لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد كما سنحاول مناقشة التحديات التي تواجه نظرية العقل والمداخل العلاجية.

النمو الطبيعي واللاطبيعي لنظرية العقل

يبدأ نمو العقل مبكراً في حياتنا، تماما مثل الانتقال من المسار الطبيعي للنمو الذي نراه لدى الأطفال التوحديين فتظهر المراحل السابقة لنمو نظرية العقل لدى الأطفال الرضع ومن سن 5 شهور يستطيع الأطفال العاديون تعرف تعبيرات الوجه

المختلفة، لكن لا يحدث الفهم إلا بعد شهور قليلة وبمجرد تمكن الأطفال الصغار من الترجمة الصادقة لتلك التعبيرات الوجهية للآخرين، يبدأون في استخدام المعلومات غير اللفظية لتوجه سلوكهم فمثلاً، قد ينظر الطفل في مرحلة الحبو إلي وجه أمه بحثا عن تلميحات عما إذا كان من الأمان الاقتراب إلي شخص غير مألوف له وكان **Dawson and Osteling (1994)** قد درسا شرائط فيديو لحفلات أعياد الميلاد لأول سنة في عمر الأطفال العاديين والأطفال الذين تم تشخيصهم لاحقا بأن لديهم اضطراب التوحد، ووجد أن أفضل ما يتنبئ عن التشخيص المستقبلي للعرض هو نقص الانتباه إلي أوجه الآخرين. وبتفكيرنا في هذا الدليل لن نندهش أن الأطفال ذوي عرض اضطراب التوحد عادة لا يرون نظرة الآ خر ليسترشدوا بها في سلوكهم.

والقصد، أو التصرف بطريقة معينة، إما شعوريا أو لا شعوريا للوصول إلي نتيجة مرغوبة، هو أيضا علامة مبكرة علي نـ مو نظرية العقل. فأثناء السنه الأولى من الحياة يتوصل الأطفال الرضع إلي فهم أن سلوك الآخرين ذو هدف موجه0 ويميل الأطفال التوحديون إلي التعامل مع الناس كأشياء فمثلاً، قد يمسكون بيد الشخص البالغ ويستخدمونها للوصول إلي شئ ما يرغبون فيه ويبدأ الاتصال القصدي في الطفولة المبكرة في صورة إيماءات وحركات وينتقل إلي لغة بسيطة0 ويعد الانتباه الترابطي صورة من الاتصال القصدي ويشير إلي السلوكيات مثل الإشارة إلي الأشياء أو إحضارها إلي شخص آخر لمشاركته الاستمتاع بها، أو تغيير نظرة العين ليتشارك

الانتباه مع آخر أما الأطفال التوحديون فهم أقل استخداما للانتباه الترابطي المشترك، لكنهم قد يشدون لطلب شئ ما. بالإضافة إلي ذلك، ينعدم بدرجة كبيرة استخدام التلميحات للاتصال ويتطور ذلك بالتقدم في العمر، أي أن الأطفال التوحديين يفشلون في تطوير المتطلبات السابقة لنظرية العقل.

ويشترك الأطفال العاديون في عمر الثانية في اللعب التظاهري ويظهرون بعض الفهم للتظاهر . أما الأطفال التوحديون في نفس العمر فلا يشتركون عادة في اللعب التظاهري أو التخيلي، بل يميل لعبهم أن يكون محدودا علي استكشاف الجوانب الفيزيقية للعب. فنادرا ما يتخيل الأطفال التوحديون الشئ أنه شئ آخر (أي التظاهر بأن المكعب سيارة) وعند سن الثانية تقريبا ، يمكن للأطفال عاديو النمو أن يتنبأوا برغبات الآخرين وبتعبير آخر يمكنهم فهم ما قد يريده الآخرون، وأن ذلك قد يكون مختلفا عن رغباتهم الخاصة. أما الأطفال التوحديون فلديهم صعوبة أقل في فهم الرغبات البسيطة للآخرين بالمقارنة بالحالات العقلية الأخرى مثل المعتقدات، لكن لا يزالون متأخرين عن أقرانهم العاديين في هذا الجانب من النمو **(Baron-Cohen,1993)**

ركزت الدراسات عن نمو نظرية العقل علي أطفال الثالثة والرابعة ونعرف بوضوح أنه فيما بين الثالثة والرابعة يحدث نمو سريع في هذا الجانب من النمو ونجد أن أطفال الثالثة يفشلون بصورة طبيعية في تعرف المعتقدات الزائفة **False-beliefs** الخاصة بهم وتلك الخاصة بالآخرين (أي

تبني معتقدات تتعارض مع الواقع) وقد طور **Wimmer and Perner (1983)** وسيلة لقياس فهم المعتقد الزائف، وبالرغم من أن كثير من الدراسات اللاحقة عدلت من هذه الوسيلة، إلا أن الوسيلة التقليدية لقياس الاعتقاد الزائف مازالت قائمة ويمكن شرحها كما يلي:

تضع شخصية اسمها **Maxi** حلوى شكولاته في دولاب المطبخ وتترك الغرفة ليلعب أثناء لعبه، تدخل أمه الغرفة وتحرك قطعة الحلوى وتنقلها إلي الدرج دون أن يشاهد **Maxi** هذا التبديل بعدئذ يعود **Maxi** والطفل الذي يلعب معه ويتم سؤال الطفل الذي يلعب معه عن المكان الذي سوف يبحث فيه **Maxi** عن الحلوى في الدولاب أم في الدرج. وغالبا ما يسأل الطفل أيضاً عن اعتقاده هو ايضا عن مكان الحلوى.

وتزداد الاستجابات لمهام الاعتقاد الزائف بالتقدم في العمر فأطفال الثلاثون شهراً يجيبون عن أسئلة الاعتقاد الزائف بشكل صحيح بنسبة 20% من المرات، وتكون إجابة أطفال السنتين مصيبون في 50% من المرات، وعند سن الرابعة يؤدي الأطفال بشكل أفضل فيجيبون بشكل صحيح أغلب الوقت **(Wellman et al.,2001)** ونجد أن دراسات عديدة أظهرت أن غالبية الأطفال التوحديين (80% تقريباً) وحتى متوسطي الذكاء منهم، يفشلون في مقاييس الاعتقاد الزائف **(Baron- Cohen, 1993)** ولنصيغ ذلك بطريقة أخرى، سوف يجيب غالبا الأطفال التوحديون وطوال فترة عمرهم بأن **Maxi** سوف يبحث مباشرة عن الحلوى الخاصة به في الدرج وبينما ينضج الأطفال العاديون، سوف

يتزايد فهمهم لرؤية **Maxi** وسوف يقترحون أن **Maxi** سوف يبحث عن الحلوى في الدولاب.

يفهم الأطفال العاديون في سن 3 سنوات الانفعالات البسيطة للآخرين لكن لديهم صعوبة في فهم المشاعر قبل الدهشة الناتجة عن الاعتقادات الخطأ. وببلوغ الأطفال سن 5 سنوات يستطيعون تعرف المشاعر التي تنتج عن نواتج غير متوقعة **(Hadwin & Perner, 1991)** فمثلاً يفهم طفل الخامسة أن **Maxi** يندهش لأنه اعتقد أن قطعة الشيكولاته في الدولاب، لكنها لم تكن هناك حيث بحث عنها، وبالنسبة للأفراد التوحديين تظل صعوبات فهم الانفعالات مستمرة طول حياتهم.

وقد ركزت قديما الأبحاث علي نظرية العقل علي أطفال ما قبل المدرسة لأنها الفترة التي يحدث فيها نمو سريع ظاهر لفهم الحالة العقلية. ولا توجد مصادر كثيرة عن نظرية العقل لدى الأطفال الأكبر سناً، بالرغم من أن هناك اقرار بأن نموا أكثر يحدث في هذا الجانب مع نضج الطفل.

وأثناء سنوات المدرسة، يتعلم الأطفال أن يفهموا ان تصرفات الأشخاص لا تعكس دوما مشاعرهم الداخلية الحقيقية، وأن الناس قد يكون لديهم مجموعة متنوعة من المشاعر في نفس الوقت، وربما تتعارض ويتصارع بعضها مع بعض يفهم أطفال المدرسة السخرية، النقد، " الكذب الأبيض "، الفرق بين الحديث الحرفي واللاحرفي، والكنايات مما يشير إلي قدرة متقدمة أكثر علي فهم معتقدات الآخرين. وغالبا ما تسبب جوانب الاتصال هذه صعوبة بالنسبة للأفراد ذوي اضطراب عرض التوحد، حتى عندما يكون

اللغة مشتركة وتعد هذه علاقة خاصة ثابتة في عرض **Asperger** .

تضمينات صعوبات نظرية العقل

يمكن أن تقدم صعوبات نظرية العقل تفسيرا ممكنا للتحديات الاجتماعية وتحديات التواصل التي تميز اضطراب عرض التوحد وقد حدد **Howlin, Baron- Cohen and Hadwn (1999)** الخداع، التعاطف، الوعي بالذات، واستخدام الاقناع علي أنها معتمدة علي فهم نظرية العقل والتخيل محاولة فهم الآخرين والتفاعل معهم دون معرفة أفكارهم، مشاعرهم أو معتقداتهم.

ولنفكر في السيناريو التالي:

سيدة تقدم مشروع كانت تعمل به في اجتماع يضم أعضاء كثيرين. وفي منتصف عرضها لاحظت إحدى الزميلات تنظر إلي ساعتها وتتنهد. وبدأ أحد الزملاء يغفل بينما أصيب الآخرون بالملل. طلب منها رئيسها أن تلخص "الموضوع" بمعني (لفي الموضوع) وبالرغم من عدم انتهائها، إلا أنها قررت أن تنهي عرضها للمشروع وبينما كان الناس يخرجون من الغرفة، أخبرتها زميلها الذي كان علي وشك النعاس عندما كانت تتكلم أن مشروعها يبدو مثيراً للاهتمام جداً.

غالباً يأخذ الأشخاص العاديون تدبر استخدامهم لفهمهم لأفكار الآخرين ومشاعرهم في توجيه تفاعلاتهم الاجتماعية كأمر مفروغ منه ومسلم به. وفي المثال السابق، استطاعت المتحدثة أن تقرأ التلميحات غير اللفظية للآخرين والتي أشارت إلي أنهم شعروا بالملل والتعب، والنتيجة، أنها قررت أن تنهي عرضها للمشروع. ولم تأخذ القائمة بالعرض عبارة " لفي الموضوع"

حرفيا وعرفت أن الرئيس قصد العرض، وعرفنا ذلك من السياق، وأخيرا ربما أدركت المتحدثة أن تعليق زميلتها القائم علي مشروعها ربما كذبة بيضاء وأن تعليقه لا يتطابق مع اعتقادها أو سلوكها، بل عكس رغبتها في إرضاءها . ولنتخيل الآن أنك شخص توحدي وواجهك مثل هذا الموقف سوف يتصرف الشخص التوحدي في الغالب بطريقة مختلفة وذلك لأنه لن يكون ملما بالحالات العقلية للآخرين.

ولصعوبات نظرية العقل أثر قاطع علي قدرة الأفراد التوحديين علي التفاعل في العالم الاجتماعي فقد لا يفهم الأشخاص التوحديون الكثير من القواعد الاجتماعية غير المكتوبة الموجودة في الثقافة النمطية العصبية وأن تلك القواعد تتغير غالبا بتغير السياق فمثلاً، قد نقول لرجل توحدي أنه لا بأس أن تسأل الأصدقاء المقربين أو الأطفال عن أعمارهم لكنه من غير اللائق أن تسأل الأغراب والأشخاص الكبار عن أعمارهم. والآن تخيل أنه قبل وظيفة في فرع تراخيص وأخبر أن يضاهي عمر العميل. من المحتمل أن يتضايق لأن ذلك في اعتباره كسر للقواعد، وهناك مؤشر علي عدم القدرة علي قراءة العقل **mind- read** وهي أن الأشخاص ذوي اضطراب عرض التوحد قد يتحدثون إلي مالانهاية عن موضوع ما ولا يستطيعون اكتشاف الإشارات غير اللفظية للمستمع بأنه غير مهتم وقد يكون الأفراد التوحديون صادقون بدرجة كبيره بطوليه فى غالب الاحيان، وفي المقابل يعتبرون كل كلمة حقيقة يؤدي هذا أيضاً إلي مشكلات في فهم الخداع والغش والذي قد يهدد أمنهم فقد لا يفهم الأفراد التوحديون أن الحدث

الذي مروا به لم يمر به الكل، لذا قد لا يتمكنون من إعطاء الخلفية اللازمة لكن يعتقدون ان الاخرين يفهمونهم فمثلا، يصعد الشخص التوحدي الباص الخطأ والنتيجة أنه يذهب للعمل متأخراً.

وربما لا يفهم أنه بحاجة إلي أن يشرح سبب تأخره لصاحب العمل، لأنه يفترض أن رئيسه يعرف السبب ومن خلال هذه الأمثلة التعليقية يصبح سهلا أن نرى كم تكون الحياة مربكة عندما تكون هناك مشكلة في فهم أفكار ومشاعر الآخرين.

تطوير مهارات قراءة العقل

قام **Howlin, Baron – Cohen and Hadwin (1999)** بتطوير مرشد علاجي بعنوان تدريس الأطفال ذوي التوحد كيفية قراءة العقل: دليل عملي **Teaching Children with Autism to Mind- Read: A Practical Guide** . وذلك لتناول تحديات نظرية العقل التي يواجهها الأفراد في اضطراب عرض التوحد. يقدم الدليل معلومات عن كيفية تدريس مهارات نظرية العقل للأفراد ذوي عرض التوحد أثناء الأخذ في الاعتبار المراحل النمائية لاكتساب نظرية العقل. وقد تم تطوير البرنامج من أجل الأطفال من 4- 13 سنة والذين تتراوح قدرتهم اللغوية عند مستوى عمر الخامسة، لكن يشجع مألفوا البرنامج المعلمين أن يكيفوه ليناسب الأفراد في أي سن وأي مستوى قدرة والدليل مقسم إلي ثلاثة جوانب تعليمية كما يلي.

1- الانفعال **Emotions** أنشطة مصممة لمساعدة الأطفال علي فهم انفعالات الآخرين وتشتمل علي تدريس تعرف تعبيرات

الوجه من الصور والرسومات التخطيطية وتحديد الانفعالات المعتمدة علي الموقف، الرغبة والاعتقاد.

2- الحالات المعلوماتية **Informational States** والجزء الثاني من الدليل أو المرشد يقدم تدريسا في تناول المنظور البصري البسيط والمعتقد، فهم أن "الرؤية تؤدي الىالمعرفة" التنبؤ بالأفعال علي أساس معرفة الشخص، وفهم المعتقدات الزائفة.

3- اللعب التظاهري **Pretend Play** يقترح القسم الأخير من الدليل أنشطة لدعم نمو مهارات اللعب من المستوىالاداء الحالى للطفل (أي اللعب الحس حركي) إلي اللعب التظاهري.

يشتمل الدليل علي معلومات عن كيفية قياس وتأسيس خط قاعدي لمستوى الأداء الحالي للطفل وتقدم تقارير لتتبع تقدم بعد كل جلسة. ويتم أيضاً تحديد الإجراءات التدريسية والمواد المقترحة . ويشجع مؤلفو البرنامج استخدام تعزيز الاستجابات الصحيحة والتدريس المتحرر من الخطأ **"error – free"** حيث يحفز الطفل علي إعطاء استجابات صحيحة بالإضافة لذلك، فأنهم يقترحون دوما بدء الجلسة بالمهارات التي يتقنونها قبل التقدم إلي مهام أكثر صعوبة ويقدم الدليل مدخلا عمليا للتدريس في نظرية العقل يمكن استخدامه في كلا المجالين التربوي والكلينكي.

ويعد كتاب **Carol Gray** ، محادثات الخط الكوميدي **Comic Strip Conversations** مصدراً أخر متاح لمساعدة العقل. ويتضمن

هذا النشاط استخدام رسومات بسيطة لشرح المحادثات بين الأشخاص.

فبمساعدة أحد الوالدين أو شخص محترف، يستخدم المشاركون في النشاط الرسومات لفهم المواقف المشكلة وتواصل الأفكار فى صيغه محادثه0ويطلب منهم تحديد مالذى يفعله الاشخاص وما الذي يقولونه والأكثر أهمية، مالذي يفكرون به في المواقف الاجتماعية0 ويتم إضافة اللون للسلاسل الكوميدية لتمثيل الانفعالات.

هذا النشاط متعدد الاستعمال، ويسهل تطبيقه في أي مكان ويعمل علي قوى التجهيز البصري لدى الأفراد التوحديين وطورت **Catherine Faherty** كتاب علمي للأطفال أو المراهقين ذوي اضطراب عرض التوحد بعنوان ماذا يعني ذلك لي؟ **What does it mean to me** إن هدف هذا الكتاب هو مساعدة الأطفال التوحديين علي تعلم ما هو التوحد وعلي تنمية الوعي بالذات وهناك جزئين في كل فصل. الجزء الأول يحتوي علي أوراق عمل للأطفال والوالدين أو المتخصصين لكي يكملوها سويا. ويقدم الجزء الثاني اقتراحات إضافية من أجل بيئة البيت والمدرسة. وبالرغم من أن كتاب العمل بأكمله ليس مصمما بصفة خا صة لزيادة فهم نظرية العقل، إلا أن العد يد من أوراق العمل داخل النص مناسبة لهذا الغرض.

خلط التذكر

سوف نناقش دور التوحد في فرض **Tomasello** في الأصول الثقافية للمعرفة البشرية **The Cultural Origins of Human Cognition.**

حيث يذكر **Tomasello** أن التوحد مثال لاضطراب ينتج عنه عجز في أنواع المهارات التي تقع تحت المسمى العام **نظرية العقل**، والتي نعتقد أنها مسئولة عن أغلب الرقي في المعرفة الإنسانية لأنها تمكن من التعلم التعاوني ومن ثم الثقافة. وهناك طريقتين يمكن عن طريق استخدام مثال التوحد أن يأتي بمعارضة **Tomasello** .

1- إذا اتضح أن بعض أنواع العجز الأخرى تشكل العجز في نظرية العقل لدى التوحديين، إذن على **Tomasello** أن يراجع فرضه ليتعرف علي الأقل بتكيف معرفي آخر لدى البشر.

2- كما يذكر **Clark**، فإن كثير من التوحديين قادرون علي الأداء بشكل جيد في المهام غير الاجتماعية. وفي الواقع، عند أعلي نهاية في عرض التوحد، يظهر الأفراد ممن لديهم عرض **Asperger** العجز الاجتماعي الملحوظ والذي يميز اضطرابات عرض التوحد ولكنهم مع ذلك قادرون علي التعلم والتفكير بالطريقة التي ينفرد بها البشر ويتضمن ذلك تطوير اللغة عن المعدل الطبيعي فهناك أشخاص لديهم عرض **Asperger** يعملون في الأقسام الفيزيقية و يألفون الموسيقى الرائعه وهى اشياءلايستطيع أي أحد القيام بها 0وإذا كان **Tomasello** سيفسر القدرات المعرفية البشرية الأصيلة بالإشارة إلي نظرية العقل والاستثناء إليها وكذلك بالتعلم الثقافي الذي تسمح به إذن سوف يمثل أفراد عرض **Asperger** و الأفراد التوحديون عالوا الأداء خرقا لما يقوله.

سوف نتحدث الآن عن بعض البحوث علي التوحد في علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب المعرفي. وبصفة خاصة سنركز علي نظرية العقل لنظرية التوحد، وإحدى بدائلها وهي نظرية التناسق المركزي الضعيف **weak central coherence theory** وبالتأكيد فإن البحث الذي سأقوم بوضعه له تضمينات خاصة بفرض **Tomasello** لكني سأرجيء ذلك قليلاً.

أجرى **Simon Baron- Cohen** وزملائه أغلب الأعمال الموجودة عن علاقة نظرية العقل بالتوحد وقد نظر **(B.C) Baron- Cohen** أن هناك أسلوبين معرفيين أساسيين هما: التعاطف **empathizing** والتنظيم **systemizing** وكما يرى **B-C** يتألف التعاطف من الميل إلي تحديد الانفعالات والأفكار لدى الآخرين والاستجابة لها بشكل مناسب (ص302) ويشتمل التنظيم علي الميل إلي تحليل التنظيم وبنائها، بهدف فهم الأحداث اللافاعلة **non-agentive** والتنبؤ بها (ص302)0ويعتقد أن هناك ثلاثة أنواع عامة من الأفراد أولئك ذوي مهارات التعاطف القوية ومهارات تنظيم ضعيفة نسبيا، والأفراد ذوي مهارات – التنظيم القوية ومهارات التعاطف الضعيفة، والأفراد ذوي مهارات التعاطف والتنظيم المتوازنة وفي المتوسط، يميل الذكور أن يكونوا منظمين بدرجة قوية بينما تميل الإناث أن يكن متعاطفات بدرجة قوية. وقد استخدم **B-C** هذا التصنيف لشرح كل أنواع الفروق السلوكية بين الذكور والإناث، بما في ذلك الفروق في القدرة الحسابية. وبينما تقول نظريته أن الإناث والذكور يظهرون فروقا في تلك القدرات، إلا أنها في المتوسط،

متناقضة بدرجة كبيرة وليست مقبولة علي نطاق واسع بين علماء النفس المعرفيين. وقد وسع B-C نظريته لتشرح كثيراً من أعراض إضراب التوحد فهو يعتقد أن الأفراد التوحديين منظمين متطرفين **extreme systemizers** ومن ثم يسمي نظريته **بنظرية العقل الذكوري المتطرف للتوحد Extreme Mail Brain theory of autism .**

وقد أجرى **B-C** تجارب لاختبار رؤيته التنظيمية – التعاطفية للتوحد، متعاملاً مع المرضى **Asperger** في الغالب الأعم فإحدى تجاربه كانت علي مرضي **Asperger** وأفراد غير توحديين، تم مجانستهم في نسبة الذكاء **IQ** (أي لم تكن هناك فروق في نسبة الذكاء **IQ** بين المجموعتين) وقد أعطت المجموعتان مهمة تنظيم وتعاطف تشتمل مهمة التنظيم علي وضع تنبؤات في مهمة ميكانيكية شعبية بسيطة، بينما اشتملت مهمة التعاطف علي تعرف الزلات في مجموعة من القصص الاجتماعية.

ولنتوقف هنا وننظر باختصار إلي المعايير التشخيصية للتوحد و **Asperger** بصفة خاصة سوف يلحظ أن أحد المعايير التشخيصية لـ **Asperger (A.Z)** تتطابق تقريبا جداً مع تعريف **B-C** للتعاطف علاوة علي ذلك، إن أحد أكثر الأعراض شيوعاً في كل من التوحد وزملة أمراض **Asperger** بصفة عامة هي عدم القدرة علي إدراك المفارقات الاجتماعية. سوف أقدم أمثلة واقعية هنا فمرضى **Asperger** تكون لديهم معرفة أقل بما هو مناسب أو غير مناسب في سياق اجتماعي يحدد، وهكذا لا يستطيعون تعرف الزلات الاجتماعية. فهناك طبيب يعمل مع مرضى **Asperger** وقد قابل أحد مرضاه لأول

مرة، وفي أثناء محادثتهم، استخدم المريض كلمة "بذاءة" باستمرار فالمريض لم يكن يعرف هذا الطبيب ويميزه عن شخص آخر، ولكن الشخص التوحدي سيتجنب المعاندة والإصرار علي هذا السياق، لكن مريض **Asperger** استخدم هذه الكلمة مرارا وتكرارا. ومثال آخر علي الفشل في التقاط المفارقات الاجتماعية هو العجز التام عن تعرف الكذب والحديث الاستعاري، وبالتالي تناول كل الأمور حرفيا. وهذا مثال أخر واقعي، فهناك مريض قد أتي لتوه من جنازة لابن عم له، وعندما أخبر طبيبه بذلك قال له الطبيب، أنا أسف، هل كنت قريبا منه (له)؟ أجاب المريض " حوالي 5 أقدام".

باختصار، يكون التعاطف الذي افترضه **B-C** هو بالضبط ما عرفناه بالفعل عن الأفراد التوحديين والذين لا يستطيعون القيام به بشكل جيد. ولنتخيل الدهشة التي أعترت B-C وزملاءه عندما توصلوا إلي أن مرضى **Asperger** أدوا بشكل أسوأ علي مهمة الزلات الاجتماعية بالمقارنة بالأفراد غير التوحديين ولست بحاجة إلي أن أو ضح أنه لو كانوا لم يؤدوا بشكل أسوأ، فإنهم لن يكونوا توحديين فهذا ليس تنبؤ، هذه حقيقة وربما كان مثيرا نوعاً ما أن هم وجدوا أنه في مهمة الميكانيكة الشعبية، والتي كان علي المفحوصين أن يتنبؤا بحركة الأشياء في أشكال تخطيطية، أدي المرضى **Asperger** أفضل في المتوسط بالمقارنة بالإناث غير التوحديات (لم تكن هناك فروقا بين مرضى **Asperger** والذكور غير التوحديين) من هنا يخلص **B_C** الى انا مرضى **Asperger** لديهم ،في الحقيقه ، عقول ذكورية متطرفة (بالرغم

من أنه سوف يظهر في نهاية العرض، أن مرضى **Asperger** لديهم عقول ذكورية عادية).

ننتقل الآن إلي العمل الأكثر إثارة والذي قدمه **B-C** والخاص **بالعلاقة الفعلية بين نظرية العقل والتوحد.** فقد أجرى وزملاءه أكثر من 3 تجارب أغلبها باستخدام بعض نسخ مهمة الاعتقاد الزائف علي الأطفال التوحديين، وفي كل حالة تقريبا جدا، أظهر الأطفال تأخرا نمائيا في نظرية العقل0 بالطبع، هناك مشكلات في استخدام مهام الاعتقاد الزائف لاختبار قدرات نظرية العقل كما أنه وزملاءه أجروا بحثا تصويريا للأعصاب، مركزين علي الاميجدالا. ويعتقد أن الاميجدالا هامة في الفهم الاجتماعي، بصفة خاصة تعرف الفكر، المقاصد، والانفعالات في أوجه الآخرين. ففي إحدى التجارب قام أفراد عرض **Asperger** والأفراد العاديون (متطابقين في نسبة الذكاء **IQ**) بالنظر الى صور أعين الناس (والتي تظهر أيضا الرموش وأجزاء من الأنف والجبهة) وحاولوا تخمين ما يفكر فيه أولئك الناس وأدى الأفراد غير التوحديين بشكل جيد تماما في هذه المهمة، بينما أدى مرضى **Asperger** بشكل سيئ. وبينما كان المفحوصون يؤدون المهمة تم عمل مسح للمخ باستخدام آلة **FMRI.** وبالاتساق مع نظرية التوحد لنظرية العقل، فقد أظهر المفحوصون غير التوحديين نشاطا زائد، عند ادائهم للمهمة.

وبالإضافة إلي نظرية الاميجدالا للتوحد ونظرية العقل، ذكر آخرون أن هناك نوعا من الخلية العصبية يمكن أن نجدها في القشرة الأمامية اليسرى للإنسان (هذه

الخلايا موجودة في المنطقة المناظرة لها لدى القردة، لكن لا يوجد دليل مباشر علي وجودها لدى البشر)، تسمي هذه الخلايا العصبية بخلايا المرآة او الخلايا العاكسه **Mirror neurons** وقد تكون موجودة لدى التوحديين أيضا. في القردة تسهل خلايا المرآة التقليد. أما لدى البشر، فيرتبط التلف في القشرة الأمامية اليسرى يعجز القدرة علي تقليد أفعال الآخرين ويميل أيضاً الأفراد التوحديون في إظهار مستويات أكثرتدنيا في نشاط القشرة الأمامية الوسطى اليسرى بالمقارنة بالأفراد غير التوحديين. وذلك عند الاستجابة لمهام نظرية العقل. وقد نظر البعض، عندئذ أنه قد لا يكون هناك لدى الأفراد التوحديين نظام خلية المرآة مكتمل الأداء. فإذا كان هناك نظام خلية مرآة في القشرة الجبهية الوسطى اليسرى لدى البشر موازية لتلك الموجودة لدى القردة، فانه من المحتمل أن يرتبط هذا النظام أو الجهازبنظريه العقل وأن المستويات الأكثر انخفاضا للتنشيط في هذه المنطقة لدى الأفراد التوحديين يشير إلي أن منطقة ما في المخ مرتبطة بالتقليد ليست نشطة كما هو الحال لدى الأفراد غير التوحديين، وهذا بغض النظر عما إذا كان هناك نظام خلية مرآة أم لا.

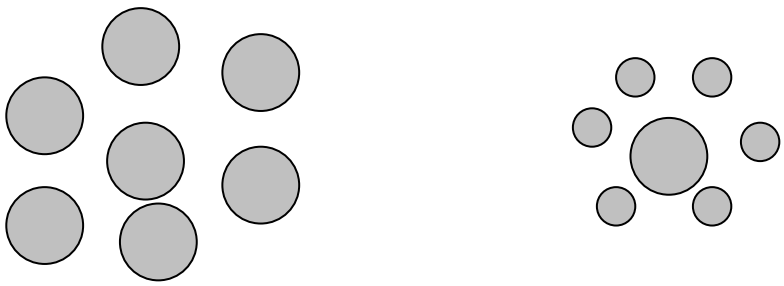
وهناك بعض المشكلات تكتنف نظرية العقل لنظرية التوحد. إحدى تلك المشكلات هي أن بعض المرضى التوحديين يؤدون بشكل جيد في مهام نظرية العقل، وبالوصول إلي مرحلة المراهقة، يستطيع أغلبهم أن يؤدوا أكثر مهام نظرية العقل شيوعا، وهي مهمة الاعتقاد الزائف. بالإضافة إلي ذلك، فإن

ذلك لا يشرح المدى الممتد للأعراض في اضطراب التوحد. فمرضى **Asperger** لديهم بوضوح عجزا خطيراً في نظرية العقل، لكنهم يظهرون قليلا من القصور اللغوي أو المعرفي الذي يميز أكثر الأشكال تطرفا في اضطراب التوحد. فإذا كانت نظرية العقل هي العرض الأساسي للتوحد، فكيف يمكن ذلك؟ هي بالتأكيد لا تفسر بيانات **B-C** التي تقترح أن مرضى التوحد منظمين متطرفين **extreme systemizers** في الغالب، تصف نظرية التمثيل العقلي فقط أعراض التنظيم – التعاطف (تذكر أن الأشخاص يمكن أن يكونوا متوازيين .. فكونه جيدا في أحد العرضين لا يمنع أن يكون جيدا في الآخر) علاوة علي ذلك، فلا تتحدث أيا من نظرية التمثيل العقلي أو الفرق الذي وضعه **B-C** بين التنظيم والتعاطف عن جانب آخر من التوحد ففي بعض أنواع المهام، حتى الأفراد التوحديين بشدة يميلون إلي الأداء بشكل أفضل بالمقارنة بالأفراد العاديين.

أدت الفجوات في نظرية التمثيل العقلي للتوحد إلي أن يبحث البعض عن نظريات بديلة0 إن أكثر النظريات البديلة بروزا اليوم هي نظرية الاتساق المركزي الضعيف weak **central coherence theory** والتي اقترحها أولا **Uta Frith (1989)** واستخدمت **Frith** الاتساق المركزي لتشير إلي الأفراد، غير التوحديين إلي تجهيز ومعالجة المعلومات بشكل كلي أي علي مستوى المشهد بعكس مستوى الأشياء الفردية في المشهد. وهذا الميل هو المسئول به من بين أشياء كثيرة، عن تأثيرات الذاكرة التخطيطية التي قد يتم إثباتها من قبل علماء النفس المعرفي علي مدار الأربعين سنة الماضية.

وفي أثر الذاكرة التخطيطية، يميل الأشخاص إلي تذكر "معني" القصة أو المشهد جيدا لكنهم ينسون كثيراً من التفاصيل الخاصة. يرجع ذلك إلي أنهم أثناء الادخال الرمزي للتفاصيل، لا يمضون وقتا كبيرا في تجهيزها ومعالجتها، ويركزون مصادرهم علي السياق الكلي. أما التوحديون فيفعلون العكس كما تذكر **Frith** فنجدهم يركزون علي التفصيلات علي حساب السياق الكلي. فبينما يعاجل الأفراد غير التوحديين المعلومات بشكل كلي، يقوم الأفراد التوحديين بمعالجتها بشكل موضعي.

والشئ الأكثر تشويقا في هذه النظرية هي أنها تضع كثيرا من التنبؤات المثيرة جداً. فمثلا، تتنبأ النظريه بانه فى مهام معينه والتى يحدث التركيز الكلى لغير التوحديين فيها أخطاء أو ذاكرة ضعيفة، نجد أن التوحديين سوف يتفوقون علي العاديين في الأداء وقد تم تأكيد تلك التنبؤات في عديد من المهام المختلفة. فمثلا، في أحد التجارب جعلت **Francesca Happe (1996)** التوحديين ينظرون إلي مثيرات بصريه تسبب الوهم، مثل دوائر تيتشنر **Titchner Circles** .



تحدث هذه الدوائر الوهم الإدراكي الذي نعرفه قديما. فنجد أن الأفراد غير التوحديين يميلون إلي أن يقولوا أن الدائرة الوسطى في المجموعة اليمنى أكبر من الدائرة الوسطى في المجموعة اليسرى، بالرغم من أنهما نفس الحجم. وتذكر **Happe** أن ذلك يحدث لأن التوحديين، محصنون من المؤثرات التي تسبب الوهم في السياق الكلى(الدوائر المحيطة) ، لأنهم يجهزون كل دائرة منهما علي المستوى الوضعي المحلي.

وقد قامت مقالات أخرى بتفصيل حالات يظهر فيها التوحديون تحيزات إدراكية موضعية / محلية مشابهة، بما في ذلك القابلية المنخفضة لأثر **McGurk** (**Happe 1999**) **McGurk effect** لدى التوحديين.

والتوحديون يؤدون بشكل أفضل أيضا علي أنواع المهام المختلفة التي تتطلب تجزئه المشهد بدلا من تحليله ككل، أو جشتالت0 تتضمن هذه المهمة والمسماة **بمهمة الأشكال المختفيه Embedded Figures Task** إيجاد شكل أو عدة أشكال، مختفية ضمن مشهد معقد. فنجد أن غير التوحديين أبطأ جداً في أداء هذه المهمة أما التوحديون فيقدرون علي إيجاد الأشكال أسرع من غير التوحديين وهذا يتسق مع نظرية الاتساق المركزي الضعيف أي يقدر التوحديون علي إيجاد الأشكال بصورة أسرع لأنهم يجهزون الملامح الموضعية المحلية، ولا يتشتتون بالجشتالت العكسي، وتأييد لهذا الرأي وباستخدام مهمة الأشكال المختفية، و الـ **FMRI** وجد **Ring et al (1999)** أن

المشاركين في التجارب من غير التوحديين أظهروا تنشيطا أكبر بالمقارنة بالتوحديين وذلك في مناطق المخ المرتبطة بالذاكرة العاملة في القشرة الأمامية اليمنى، بينما أظهر التوحديون تنشيطا أكبر بالمقارنة بغير التوحديين في المناطق **cuneus , occipitotemporal** التلفيفية العظمية القذالية الدنيا، والتلفيفية العظيمة القذالية الوسطى وهي أجزاء من الجهاز البصري.

وقد فسروا تلك النتائج بأنها تشير إلي أن المجموعة الضابطة كانت تستخدم الذاكرة العاملة لتحليل المشهد ككل، بينما كان التوحديون يستخدمون الجهاز البصري من أجل " تحليل ملامح الشئ" .

وبالإضافة إلي الجوانب التي كان فيها أداء التوحديين سابقا علي أداء غير التوحديين، فإن الجوانب التي يؤدي فيها التوحديون بشكل جيد مثلهم مثل غير التوحديين يدعم نظرية الاتساق المركزي أيضا، فمثلا نجد أنه بينما يكون التوحديون أسوأ بالمقارنة بغير التوحديين في استدعاء المعلومات التي تتطلب التجهيز الكلي (أي التتابعات الوقتية وأصل الذكرى) إلا أنهم جيدون تماما مثلهم في مهام الذاكرة التي لا تتعرض لتأثيرات الخطة المعرفية، مثل ذاكرة التعرف **(Bemnetto, et al., 1996)** الا ان أكثر الاختبارات قوة لقياس نظرية التوحد هي تلك الت تستخدم لشرح القصور الذي يظهر في التوحد. فهذا هو الغرض الذي من أجله تم تصميم نظرية التوحد لنظرية العقل / التمثيل العقلي وعلي نظرية الاتساق المركزي الضعيف أن

تسعي لهذا الهدف أيضا إذا كنا سنستخدمها كبديل يعتمد عليه0سوف نعرض هنا مثالا لأحد جوانب القصور فقد أجرى **Blake et al., (2003)** تجربة مثيرة قدموا فيها نوعين من الحركة لأطفال توحديين ومجموعة ضابطة من الأطفال غير التوحديين اشتمل أحد نوعي الحركة علي خطوط صغيرة تتحرك معا لتكون مجموعة واشتمل النوع الآخر علي تحريك نقط مضيئة تمثل حركة الإنسان. في هذه التجربة أدى التوحديون وغير التوحديين بشكل مماثل علي مهمة حركة الخط، لكن كان أداء التوحديين أسوأ كثيراً من أداء غير التوحديين في تعرف الحركة البيولوجية في مهمة تحريك النقط المضيئة وفسر Black et al. هذه النتائج بأنها تدعم نظرية العقل/ التمثيل العقلي لدى التوحديين يجعل من الصعب عليهم بشكل أكبر تفسير الحركة البيولوجية.

لكن هناك تفسير آخر محتمل، فقد نشر في نفس السنة **Bertone et al., (2003)** دراسة قدموا فيها للتوحديين والمجموعة الضابطة من غير التوحديين مهام تشتمل علي نوعين مختلفين من الحركة، وطلبوا منهم أن يشيروا ويستدلوا علي اتجاه الحركة. وكان نمطي الحركة في هذه الدراسة هما حركة ترتيب أول، وترتيب ثاني، وكانت البحوث العلمية العصبية السابقة قد أظهرت أن الحركة من الترتيب الأول (في هذه الدراسة، تم تعديد الحركة بتغيير الإضاءة علي الشاشة)، والتي لا تشتمل علي إحداث تكامل لمصادر المعلومات المتنوعة، يتم تجهيزها في الجهاز البصري في القشرة البصرية الأولية، بينما يتم تجهيز الحركة من الترتيب الثاني (وهي

في هذه الحالة تحدد بتغيير النسيج على الشاشة) بشكل أكبر وباستضافته في الجهاز البصري لأنها تتطلب إحداث تكامل للمصادر المتنوعة للمعلومات البصرية وقد تنبأ **Bertone et al.,** أن التوحديين سوف يؤدون بشكل جيد في مهام الحركة من الترتيب الأول التي لا تشتمل علي التكامل، لكنهم سيؤدون بشكل ضعيف في المهام البصرية ذات الترتيب الثاني والتي تتطلب بالتالي منهجاً في التجهيز أكثر كلية، وهذا يتسق مع نظرية الاتساق المركزي الضعيف. وهذا ما توصلوا إليه في هذه التجربة وتعد مهام الحركة البيولوجية مثل تلك التي استخدمها **Blake et al.,** مهام من الترتيب الثاني، حيث يكون فيها علي المشاهد أن يحدث تكاملا للمعلومات (في الغالب متصارعة في اتجاه، وعلي المستوى الموضعي/ المحلي) لكي يدرك ويحدد الحركة البيولوجية، إذن يمكن أن يكون كما يذكر **Bertone et al.,** هناك صعوبات في تجهيز ومعالجة المعلومات البصرية المتكاملة المعقدة التي تكتنف العجز في نظرية العقل / التمثيل العقلي في التوحد، وليس العكس فيشتمل الكثير مما يشكل نظرية العقل(فكرة التمثيل العقلي لدى البشر) علي إحداث تكامل للمصادر المتنوعة للمعلومات الحسية علي مستوى أعلي (أي التعبيرات البصرية، حركات الجسم، والمؤثرات السمعية وتشتمل التعبيرات اللفظية وغير اللفظية) فإذا كان العجز الأساسي في التوحد يختص بإحداث تكامل للمعلومات علي المستوى الكلي، فإنه منطقي جداً أن نظرية العقل / فكرة التمثيل العقلي سوف يحدث بها قصور لديهم

(أي سيحدث بالتأكيد قصور في إدراك الحركة البيولوجية) .

ويرى **Baron- Cohen** وآخرون أن نظرية الاتساق المركزي الضعيف هي مكمل لنظرية فكرة العقل/ فكرة التمثيل العقلي. فهم لا يعتقدون أنها وحدها تكفي. فهي علي سبيل المثال، لا تفسر البيانات التي ذكرها **B-C** عن التنظيم في مقابل التحليل إذن مرة أخرى، لا تفسر نظرية فكرة العقل / التمثيل العقلي ذلك، لكن **B-C** لم يدع ذلك يعيقه أبداً. إلا أنه لم يتم الوصول إلي اتفاق بعد فلا توجد بعد بيانات مباشرة يمكن أن تشرح مباشرة العلاقة بين صعوبات التجهيز والمعالجة الكلية، والقصور في نظرية فكرة العقل / التمثيل العقلي لدى التوحديين فقد يرتبطان في حالات و قد يتشاركان في سبب مشترك، أو قد لا يرتبطان كليةً0 فالنظريتان لم يتمكنا بعد من تفسير كل ما يحتاج لتفسير بشأن القصور المعرفي لدى التوحديين لذا، من غير المحتمل أن تقف كل نظرية بذاتها، وعلينا المزيد من البحث والدراسة.

ملخص:-

تناول الفصل الحالى تطور نظريه العقل لدى التوحديين وذوى اضطراب عرض **Asperger** وتفنيدا لبعض فروض **Tomasello** عن نظرية العقل لديهم0وقد وضع **Baron-Cohen** فرضا قاتما على العاطف فى مقابل التنظيم ليفسر به كيفية فهم العقل لدى التوحديين وكذلك الفروق بين الاناث والذكور0وظهرت نظرية العقل انظرية التوحد واحدى بدائلها نظرية التناسق المركزى الضعيف ثم التفسير العصبى النيرولوجى لنظرية العقل والذى يفترض

وجود خلايا مراه عاكسه يستطيع من خلالها الانسان ان يقلد ويمثل الحالات العقليه للاخرين0 والمهم هنا جانب تطرقنا اليه باختصار شديد الا وهو تطوير نظرية العقل0سنتناول فيما يلى احد اساليب تطوير نظرية العقل وهو اللعب التظاهرى

الفصل الثانى

نظرية العقل نموذج لعزو الحالات العقلية

مقدمه

الدافع الذاتى والتوجه للهدف

القصدية

الكشف عن اتجاه العين

الانصال الانفعالى

ملخص

نظرية العقل
نموذج لعزو الحالة العقلية

مقدمة:

كيف نفهم بعضنا البعض؟ بالرغم من أننا من النادر أن نعي ذلك، إلا أننا نستخدم أفكاراً عن اللامرئي، اللاملموس وحتى الكينونات المفيدة جداً براجماتيا مثل النوايا، الرغبات، الاعتقادات والمعرفة لجعل السلوك الحيواني والبشري مفهوما ومتنبأ بها.

وتعد عمليات الغرو والتلميحات أتوماتيكية إلي أن يحدث شئ ما خطأ فتبرز الخصائص غير العادية لها وتبرز في عيننا وقد بدأ عالما النفس الكلينكيين **Alan Leslie and Simon Baron – Cohen** في ملاحظة أن مرضاهم التوحديين أظهروا نقصا في القدرة علي فهم العقول الأخرى. وبدا ذلك عجزا خاصا بالمجال، وذلك حيث أن هناك أمثلة لأشخاص مرتفعي الذكاء وجدوا السلوك البشري غامضا وصعب الفهم. ويبدو أن العجز في ذلك ارتبط بالإصابة العضوية لمنطقة معينة من الدماغ.

وبالعمل مع الأطفال العاديين، استطاع **Leslie and Baron -Cohen** أن يحددوا كيف يطور الأطفال والصغار القدرة وصنع عقول الآخرين في نموذج من سلسلة من المراحل، بما يسمح لهم فهم بتفصيل كبير مالا يستطيع التوحديون عمله بصفة خاصة، وفي بعض الحالات يساعدوهم في تعويض عجز قدرتهم تلك إن برزوا مفهوم سلسلة ميكانزمات نظرية العقل، أو **TOMM** هو أيضا ذو أهمية في فهم النفس البشرية الطبيعية وتعبير عن ذلك بشكل وثيق، يمكننا القول

بأن تلك المفاهيم تؤدي إلي جعل عمل الانسانيات ذو قيمة علمية محترمة لكن دعونا أولا ندخل في التفاصيل.

الدافع الذاتي والتوجه للهدف

يعمل **Leslie** علي فكرة العميل كمفهوم أساسي قد يعمل ذلك في العقل كمفهوم بدائي – أي كشئ يمكن تحليله إلي عناصر أبسط. فما هي الخصائص التي تستخدم لتحديد شئ ما علي أنه وسيط **agent** عامل ، قوة ،او أداة. يقترح **Leslie** أن العوامل / القوى يتم تمييزها من اللاعوامل علي أساس معيار الدافع الذاتي. ويتم استخدام تنوع من المؤشرات الإدراكية للإشارة إلي الدافع الذاتي، وبصورة أكثر وضوحاً، فإن الأشياء التي تثير الدافع الذاتي تحث وتدعم الحركة بصورة مستقلة عن التأثيرات الخارجية. بالإضافة لذلك، فإن الأشياء المدفوعة ذاتياً لها مسارات تختلف عن تلك الخاصة بأشياء أخرى، فمثلا، هذه الأشياء تغير اتجاهها فجأة وقبل أن تقابل شيئا أخر. وهذا يقودنا إلي خاصية أخرى: المعامل / القوة يتحرك في نمط موجه للهدف. فهي تتجنب الاصطدام بأشياء معينة وتسعي بجد نحو أشياء أخرى.

واستناداً إلي أعمال **Rosch** عن التصنيف، يمكننا أن نقترح أن الصخرة هي شئ لا عاملي نمطي الطراز وأن المياه هي عضو خارجي والريح حالة حدية بين بين. ونجد أنه من الأسهل كثيراً أن نعزي القوة أو العاملية إلي الريح وليس الصخرة، حيث أن الريح تمد الفرد بالخصائص المستخدمة لتحديد العوامل/ القوى، أي الخاصة بالدافع الذاتي. علي كل حال، يمكن أن نضع تصانيف الريح علي أنها عامل/ قوة

باستخدام معيار التوجه للهدف. فالعامل نمطي الطراز هو حيوان مدفوع ذاتياً وموجه لهدف.

القصدية Intentionality

يبدأ **Boron-Cohen** عند مستوى أكثر تعقيداً بدرجة بسيطة، وذلك بتناوله فكرة القصدية يبدو أن هناك زيادة تراكمية في التعقيد في هذه الأنواع الثلاثة من المؤشرات:

1- الدافع الذاتي (مع مجموعة الخاصة من المؤشرات الإدراكية).
2- التوجيه للهدف (والتي تفرض مسبقا الدافع الذاتي لكن تضيف عليها).
3- القصدية (والتي تضع نموذجا للتوجيه للهدف في ضوء حالة مختفية غير مرئية).

إذن القصدية قد يشار إليها أوليا علي أساس الحركة، ولكنها تقدم مصطلح الحالة العقلية قد يكون هناك اعتراض علي فكرة أن الهدف، أو حتى الدافع الذاتي نفترض مسبقا درجة ما من الداخلية **Interiority** علي كل، يبدو اعتبار أن الأشياء في هذه الأبعاد فقط علي أساس المعايير الخارجية. هكذا يمكننا القول أن الروبوت مدفوع ذاتيا، وموجه لهدف، دون الاحساس بالحاجة لعزو القصدية له.

يمكن تصنيف القصدية حسب بعد الشدة أو الكثافة .. من تنفيذ روتين ما لكن بصفة عامة أنشطة موجهة الهدف (لنقل، ثعلب يمشى مطمطعا في الطريق بعد تناوله وجبة) إلي الرغبة الملحة لتحقيق هدف معين .. (لنقل، الثعلب يحاول أن يجذب نفسه ليتحرر من مصيدة).

الكشف عن اتجاه العين Eye-direction Detection EDD

إن أحد التلميحات التي يمكن استخدامها لتشير إلي ما يحتمل أن يفعله شخص آخر هو الكشف عن اتجاه العين فقد وجد **Baron – Cohen** أن الأطفال الصغار حساسون جداً لاتجاه العين، وبصفة خاصة للتمييز بين الأعين التي تنظر إليهم وتلك التي لا تنظر إليهم أو تنظر بعيدا. ويبدو أن هذه هي المرحلة الأبسط من هذا الميكانزم هل أنا موضع ملاحظة ؟ فلنصيغ ذلك بميكانزم كشف اتصال العين **eye-contact detection mechanism** .

ويمكن كشف اتجاه العين أن يعمل دون الحركة المفاهيمية لغرو الحالات القصدية. ولنتخيل إنساناً آلياً (روبوت) بعيني كاميرا فيديو يمكن عن طريق الملاحظة أن نحدد ما ينظر إليه الإنسان الآلي ليتثنى بما سوف يفعله بعد ذلك. ويتطلب ذلك عمل حسابات مثلثات عن المسافة بيتا وبين الإنسان الآلي، والزاوية بين خط الرؤية الخاص بي وذلك الخاص بالإنسان الآلي. يمكن عندئذ أن نجري مسحا للأشياء التي يمكن أن تثير الاهتمام الإنسان الآلي عبر خط متخيل مفروض في مجال رؤيتك الخاصة فإذا كانت لوغاريتمات الكمبيوتر للاستجابة للمؤشرات البصرية شفافة نسبيا، يمكننا عندئذ استخدام حسابات كشف درجة العين للتنبؤ بسلوك الإنسان الآلي دون غرو الحالة القصدية إليه.

علي كل حال، ومن الناحية العملية، يجد الناس أنهم يستجيبون لعين الإنسان الآلي بطريقة أكثر تعقيد فهم يركزون أولاً علي ما إذا كانوا هم أنفسهم محل ملاحظة. ويظهر الأطفال في سن أقل من ستة أشهر رد فعلي كهربي في البشرة عندما يلحظون أن

أحد ما ينظر إليهم **(Baron- Cohen 1995)** .

وفي حالة الحيوانات المفترسة وفرائسها، ستضح فائدة التمييز بين أن يكون الحيوان مراقبا وعكس ذلك ولا يحتاج ذلك إلي الاعتماد علي الحسابات المثلثية التي يعتمد عليها كهربية الجلد **EDD** . سيكون كافيا أن نكشف عن دائرية قزحية العين. لكن هل ذلك سيكون كافيا وذو فائدة بدون غرو الحالة القصدية؟ فالأسد لا يصطاد دائما، فأحيانا... وفي الحقيقة في أغلب الأحيان.. نجد الأسود خاملين ومستقلين هنا وهناك. فمثلاً لو عقد فريسة اتصالا بصريا مع أسد في وضح النهار، فإن ذلك قد لا يعني شيئا فقد يؤدى ميكانزم ما والذي أحدث استجابة الهروب من جانب الفريسة عند كل اتصال بالعين معها إلي استهلاك غير لازم للطاقة ويفقد بسبب ذلك فرص الملاحقة البصرية والآن، يمكن جعل كشف اتصال العين حساسا لعدد كبير من المتغيرات ذات الصلة، فمثلا، يمكن أن يوجد باراميتزما حساس لوقت ما من اليوم، أو إلي حركة الفريسة. وقد يسلك هذا النظام المعتمد علي الباراميتز تماما كما لو كان الحيوان البري يعزي حالات قصدية إلي الأسد. وفي الواقع، إن إحدى طرق التفكير في نموذج غرو القصدية هو من حيث عملها لنظام تدبير داخلي تمثيلي **representational housekeeping** للإبقاء علي مسار مثل تلك المتغيرات المقترحة. والسؤال الأمبريقي هنا، هو كيفية فصل هذين التصميمين الوظيفيين: لنقل، هل الحيوان البري يستجيب مباشرة إلي مجموعة من المؤشرات الإدراكية، أو أنه يشكل

تمثيلا للحالات الداخلية للأسد لكي يبقي علي تتبعه لتلك المؤشرات والتصرف علي أساس التمثيل **representation** وفي الحالة الأخيرة فقط يمكننا أن نقول أن نظرية العقل قد توفرت.

مثل نظرية العقل هذه لا تزال بدائية، حيث أنها تنمذج فقط جانب بسيط من القصدية علي كل بمجرد أن توجد نظرية العقل، فإن ذلك يخلق فرصاً لتخطيط خرائطي أكثر تعقيداً، ولنتناول علي سبيل المثال الدافعية ومن الباعث علي المعلومات أن يكون هناك تصنيف أو فئة معرفية تمثل ما هو في دائرة اهتمام الآخر. وهكذا يجد الأطفال أنه من المفيد أن يلحظوا ليس فقط أن الثعلب يطارد الدجاجة، " بل الثعلب يحاول أن يمسك الدجاجة لأنه يريد أن يأكل" ونستطيع أن نفترض أيضاً أن الدجاجة تفكر أيضا بهذا .. أنها مطاردة لأن الثعلب جائع ويريد أكلها، وأنه لو لم يكن جائعا ما كانت بحاجة للقرار علي كل حال، قد تكون مشكلة الدجاجة قابلة للحل دون اللجوء إلي مثل تلك الحلول التمثيلية المعقدة. وقد يكون كافيا وجود نظام باراميتزات تستجيب لمثل تلك المؤشرات مثل كشف اتصال العين وحركة الفريسة.

علي كل هناك احتمالية وسط بين نظام الاستجابة المبني علي الباراميتر ونظرية العقل وهي الاتصال الانفعالي **emotional communication**.

الاتصال الانفعالي :

إن للانفعالات منطقا خاصا بها ويبدو أن اتصال وتواصل الحالات الانفعالية أمر لا إرادي بدرجة كبيرة علي كل حال، يقترح

تعقيده الوظيفي وجود تصميم تكيفي. فكيف يمكن للاختراق الأتوماتيكي الحالة القرد الداخلية أن يتم تفضيله عن طريق الاختبار الطبيعي؟ أو هل الظواهر الانفعالية شكل من أشكال الخداع ؟

وأقترح أن الانفعالات تظهر في مواقف يتوفر فيها الإمكانية التعاونية ويثير ذلك سؤالا مهما عن أنواع المؤشرات المستخدمة للحكم علي ما إذا كان الموقف يتضمن إمكانية تعاونية بأي حال، وما إذا كانت تعبيرات الانفعالات يتم تحديدها ومعايرتها حسب درجة الإمكانية التعاونية المدركة. يحمل أيضا هذا الفرض التنبؤ العكسي بأنه في المواقف التي لا توجد فيها احتمالية مدركة للتعاون، سوف لا نجد أي انفعالات. إذن الانفعال يقترح لأداء وظيفة تسريب المعلومات قصديا علي الحالات القصدية للكائن. ويجب أن يكون هناك قدر كبير من الأمانة في هذا التسريب، وإلا فإنها لن ترقي إلي تنمية ميكانيزمات ترجمة الانفعالات وتفسيرها. ولا تعني الأمانة بالطبع أن يكون كل شئ تام، فالموقف الذي به اتصال انفعالي بصفة عامة يوجد فرصة لخداع مغالي فيه جداً علي كل حال، وفي المتوسط، وفي التاريخ التطوري، يجب أن تكون التعبيرات الانفعالية مؤشرات صادقة عن الحالات الداخلية **inner states** وقد ترغب في أن نبحث عن الميكانيزمات التي تستجيب سلبيا للمخادعين.. نظام كشف المخادع الانفعالي **an emotional cheater – detection system .**

والآن، ما هي المواقف أو بعضها التي قد تستفيد منها الحيوانات من الحل

التعاوني؟ ربما يكون أولها هو هرميات السيطرة، وهو شكل من المنافسة من ذات النوع علي المصادر والموارد. فالصراعات من أجل السيطرة يتم التعامل معها بصفة عامة دون تكبيد المشاركين في هذا الصراع خسارة فادحة، فالمبارزات هي طرق للتقدير والقياس وليست قتالا فعليا. وبمجرد الاستقرار والسيطرة، يكون من صالح كل فرد أن يصفي الصراعات والتحديات الصغيرة من خلال نظام إشارة وليس من خلال العراك المستمر. ويعد هذا مرسحا واعدا لتطور الحالات الانفعالية وبالإضافة إلي السيطرة، الحيازة علي أرض هي مرشح واعد التفوز للإمكانية التعاونية مرة أخرى فإن ذلك يتم حسمه دون فقد للأرواح.

والاقتراح الرئيسي هنا هو أن هناك مدى من المشكلات التي يواجهها الحيوانات تؤدي بهم إلي حلول غير مميتة ففي تلك المواقف قد يوصل الحيوان الأكثر قوة قوته تلك من خلال غضبه، وبصورة مشابهة قد يوصل الحيوان الأقل قوة ضعفه من خلال الاتصال الصادق للخوف. والافتراض في كلتا حالتي التوصيل هو أن الحيوان الآخر سوف يستجيب بالأسلوب المناسب ويستجيب للغضب بالتنازل ويستجيب للخوف بعدم قتله للخصم، الذي لم يعد يدركه الآن كمصدر للتهديد فالانفعال يسمح بالميل للحياة.

فيكف يعمل الاتصال الانفعالي؟ ما هي العمليات التمثيلية المطلوبة فيه؟ من غير الواضح أن تطلب الانفعالات لتمثل الحالات العقلية، بل يبدو أكثر قبولا إن النظام الانفعالي نظام مستقل نسبيا، نظام يعلن عن تقديم الكائن لقواه الخاصة. فهو قادر علي الاستجابة إلي الاتصال المشابه

للآخرين ليس عن طريق تمثيله **representing** ، ولكن عن طريق التناول المباشر للانفعال والاستجابة حياله. وهكذا يمكن النظر إلي الانفعال كطريقة للتوصيل والنقل من خلال التجانس أو المضاهاة. فعندما تكون غاضباً مني، اشعر بغضبك مباشرة، ولست بحاجة أن أكون تمثيلا لك وأنت غاضب، ويدخل ذلك الغضب إلي تقديري لقوتي النسبية الخاصة، ويساعدني علي اتخاذ قرار بشأن كيفية التصرف حيالك كل ذلك في اعتقادي، يمكن أن يحدث دون نشاط تمثيلي إرادي.

تقترح هذه الرؤية للاتصال الانفعالي أن الظاهرة الرئيسية هي عدوى انفعالية. ولم يتم التطرق بشكل كاف إلي هذا الموضوع في الكتابات النفسية، لكن يبدو أن العدوى الانفعالية هي طريقة لحل مشكلة فهم الآخرين دون الحاجة إلي الاستعانة بإدعاءات حاذقة، ففي العدوى الانفعالية، يتم توصيل الفينومونولوجيا (حالة الظاهرة) الداخلية للحيوان إلي حيوان آخر، ليس من خلال ميكانيزم لنموذج التمثيلي، كما في نموذج نظرية العقل **TOMM** ، ولكن من خلال استدعاء نفس حالة الظاهرة لدى الحيوان الآخر.

وهناك بعض الدليل علي أن وسيط الاتصال هذا قديم جداً، تمثيلا، يستطيع البشر والكلاب فهم انفعالات بعضهم البعض إلي درجة كبيرة، ويظهر الصغار من البشر دليلا علي قدرتهم علي العدوى الانفعالية ابتداء من عمر ستة شهور تقريبا.. وفي حالة الأطفال الرضع، تكون العدوى كاملة لدرجة عدم قدرة القرد علي التمييز بين الانفعالات المتأصلة من موقف الطفل الخاص وبين تلك الموجودة لدى شخص آخر هذا الأثر

لا تفسره مناقشتنا السابقة بشكل كامل حيث تناولنا الانفعال كطريقة لوضع حد لشدة الصراع. أما في حالة الأطفال الرضع، ربما قد نشأت الانفعالات وتطورت في بيئة بـ ها درجة أعلي من التعاون.

وقد يشكل الاتصال الانفعالي جزء من نظام للتجانس القوى للاتصال، الذى يشتمل علي لغة الجسم والإيماءات، والتي تطورت جنبا إلي جنب مع التفكير التمثيلي **representation thinking** علي كل حال، فإن الدعوة بأن العدوى الانفعالية يمكنها العمل دون مكون تمثيلي تثير بعضا من الأسئلة الهامة فمثلا، هل القرد P بحا جة إلي خاصة بالآخر وأخرى خاصة به؟ هل نحن لسنا بحاجة إلي فك ارتباط الانفعالات الخاصة بالآخرين عن انفعالاتنا الأساسية الخاصة ؟

وقد يغيب عن هذه الرؤية للانفعالات الملامح الرئيسية للنظام. فبينما يكون ممكنا، تتبع انفعالا ما وإرجاعه إلي آخر، إذا توافرت لدينا المقدرة التمثيلية، إلا أن النظام الانفعالي نفسه لا يبدو أنه يعقد مثل ذلك التمييز .. وهي ملاحظة لو تم إثباتها، تخبرنا الكثير عن الانفعالات. سوف التزم هنا بالمقترح الخاص بأن تبادل الانفعالات ينبغي تحليله كاقتصاد مستقل للتفكير غير المتزاوج **decoupled thinking**.

لقراءة المناقشات المستفيضة عن تطور التفكير غير المتزاوج أنظر **The Time of Unremembrable Being** والاقتراح الرئيسي هنا هو أن القدرة علي قراءة العقول تتطلب تطور نظام مراقبة الواقع يمكن

العقل من استضافة السيناريوهات الافتراضية.

ملخص :-

إذن تتطلب نظرية العقل مكتملة التكوين نظاما تمثيليا فهذا النظام يسمح بالخرطنة التمثيلية للحالات الانفعالية للآخرين بأسلوب يختلف عن التقاط مشاعرهم مباشرة فمثلا، يمكن وضع خريطة لنية أو قصد ما داخل طبولوجيا انفعالية تمثيلية **representational emotional topology** تأتي من الثعلب يطارد الدجاجة (موجه الهدف) إلي " الثعلب يحاول الإمساك بالدجاجة" (قصدية) إلي " الثعلب يريد أكل الدجاجة" (دافعية) إلي " الثعلب يطارد الدجاجة ويحاول الإمساك بها لأنه جائع ويريد أكلها" (انفعالية) والوضع مماثل بالنسبة للدجاجة فهي تجري (موجه الهدف) بعيدا عن الثعلب (قصدية) لأنها خائفة (انفعالية) أن يأكلها (دافعية).

وقد تسبق مثل تلك الخصائص الانفعالية والدافعية خاصية الحالات الإدراكية المعرفية نحو الآخرين، وهي الصفة المميزة لنظرية العقل.

تتفتح الآن أمامنا عدداً من الأسئلة المثيرة: ألا يحتمل أن غرو الحالات الانفعالية والدافعية تسبق فكرة الطفل بأن الدجاجة تعرف أن الثعلب يحاول الإمساك بها؟ متي يبدأ الأطفال في عمل عزو انفعالي دافعي نحو الآخرين.

الفصل الخامس

نظريات اللعب التظاهرى

المداخل التنظيريه لشرح اللعب التظاهرى

نظريتى بياجيه وفايجوتسكي Vygotsky & Piaget

نظرية التمثيل العقلى

- تطور نظرية التمثيل العقلى وعلاقة اللعب التظاهرى بها
- التظاهر من منظور ماوراء التمثيل

1. تمثيل التمثيل
2. التصرف كما لو ان

ملخص لنظرية التمثيل العقلى فى اللعب التظاهرى

-نظرية التعلم الثقافيه

خصوصية الاطار فى اللعب التظاهرى

- المداخل التنظيرية لشرح اللعب التظاهرى :

تلعب الرمزية ***Symbolism*** دورا مهما في النمو المعرفي. فقد تبنت ***Smilansky*** **(1968)** صاحبة النظرية النمائية المعرفية ***Cognitive - developmental theory*** أن الرمزية تحدث عندما يستخدم الطفل أثناء لعبه الأشياء لتعبر عن أشياء أخرى فمثلا عندما يستبدل الطفل باص المدرسة بكرسى هذه القدرة على تقبل شئ محل شئ آخر تقترح وجود شكل عالى من التنظيم المعرفى بالمقارنة باللعب الحس حركى مثلاً **(*In:Taharally*, 1991: 32).**

ويتطلب اللعب التظاهرى مهارات اجتماعية ومعرفية معقدة مثل التشارك ***Sharing***، التعاون، التنظيم الذاتى للانفعال، واستقبال الدور السلوكى ويعبر عن الفهم المتبادل للغة الرمزية والقدرة على التنسيق بين أنشطة الشركاء فى اللعب، ويكون له أثر قاطع فى تسهيل الاستدعاء القصصى. **(*In: Sook-yi*, 1999).**

ويرى بياجيه أن الفكرة التمثيلية تظهر أثناء مرحلة ما قبل العمليات ويستدل عليها بظهور اللعب التظاهرى أثناء سنوات ما قبل المدرسة **(*In: Clift*, *et al.*, 2000).**

فاللعب التظاهرى للطفل يؤيد نظريتى بياجيه وفايجوتسكى للعب، فالطفل الذى يرتدى معطفا وقبعة رجل المطافئ ويندفع لينقذ الدبدوب من النيران التظاهرية يمارس ما قد تعلمه عن رجال المطافئ بذلك يؤيد نظرية بياجيه، أما الطفل الذى يقول للمعلمة أنه عندما يضع مكعبين معا سوف

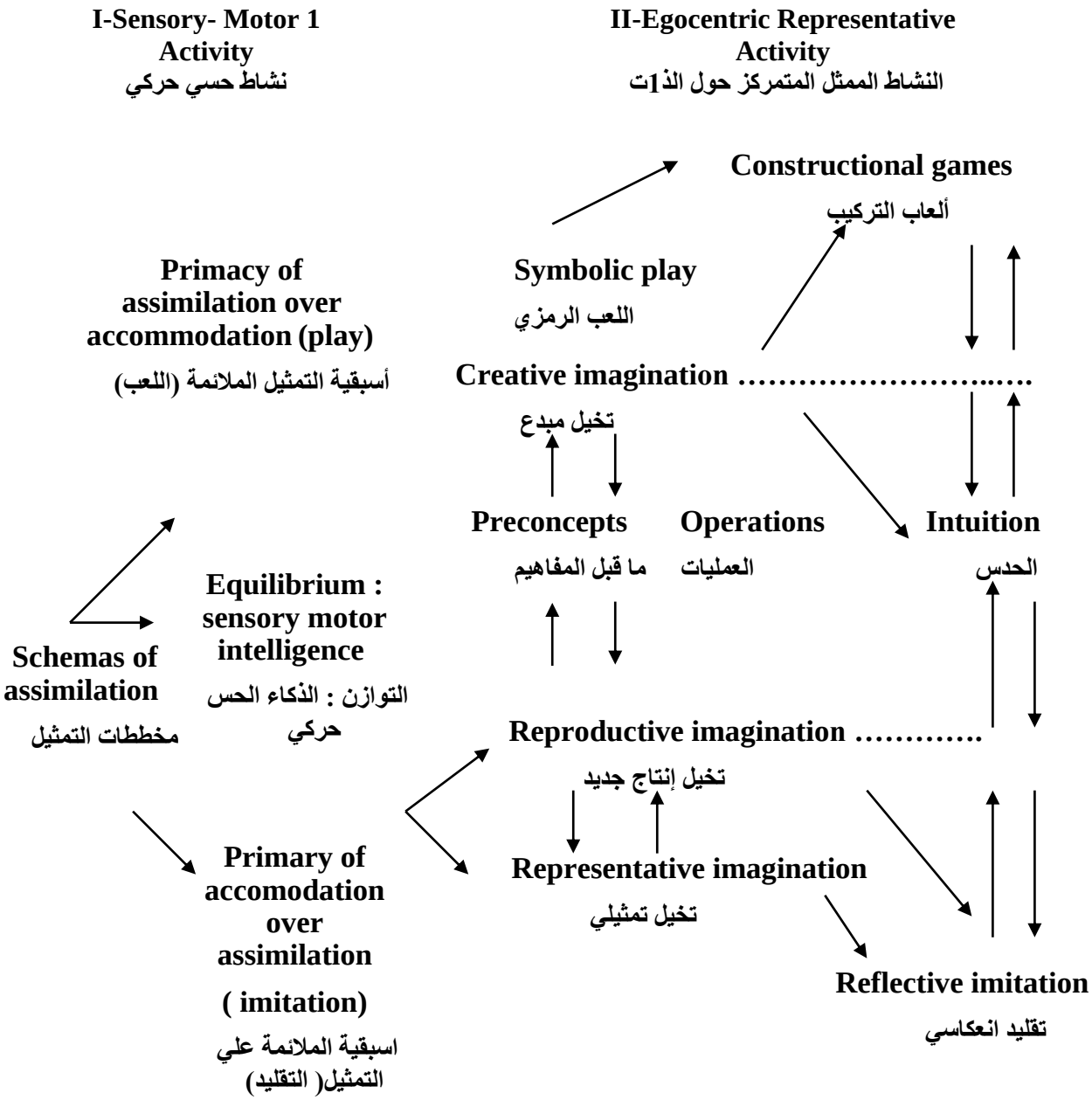
يحصل على مستطيل، يكون بذلك قد شكل معرفة جديدة وهذا يؤيد نظرية فايجوتسكى (***Fox, 2004***).

وقد اقترح بياجيه أيضا أن هناك نواحى أخرى من النمو ينبغى أن تسير بالتوازى مع النمو المعرفى لأن الطفل يعمل بناءًا على تركيب عقلى مشترك، ووصف بياجيه هذا النمو المتوازى بمصطلح ***Horizontal decal age***، وبناءً على هذا المفهوم التنظيرى كشفت ***Lewis & Boucher (1997)*** عن العلاقة بين القدرة على اللعب الرمزى والقدرة العقلية (***In: Clift et al., 2000***).

وفيما يلى شرح لنظريتى ***Vygotsky*** و ***Piaget*** بالتفصيل:

أ- نظريتى *Piaget & Vygotsky* (بروز التظاهر) :

اعتمد مفهوم ***Piaget*** عن اللعب التظاهرى على الفردية بينما اعتمد مفهوم ***Vygotsky*** عنه على الثقافة. ويبرز الشكل التالى مفهوم ***Piaget (1962)*** عن تطور اللعب بالعلاقة بتطور أشكال الفعل الأخرى. وينتظم هذا التصور حول أفكار ***Piaget*** عن التمثيل والملائمة ***Accommodation*** و***Assimilation***.



شكل (1) تطور اللعب والتقليد حسب بياجيه (*In: Rakoczy*, 2003 : 21)

يعد اللعب والتقليد فى رأى ***Piaget*** مجالين، فاللعب هو حالة أسبقية التمثيل على الملائمة، والتقليد هو حالة أسبقية الملائمة على التمثيل. ويمكن أن يسمى التقليد المبكر بالأساس الاجتماعى ***Social pole*** حيث ينسخ الطفل بلا تفكير أفعال الآخرين دون قدرة على تطبيقها بذكاء فى مواقف أخرى. واللعب على النقيض من ذلك، هو المثال المستهل لذاتية الطفولة أو تمركزها حول الذات ***Egocentrism***: فبعد اكتساب أشكال الفعل الأدائى من المرحلة الحس حركية فى حوالى 9 شهور وما فوقها، يصبح الطفل أكثر مرونة فى توسع لمخططات الفعل ومدها إلى أهداف جديدة. فالمخططات الخاصة بالفعل تمتد أولاً إلى أطر لا يتتبع فيها الطفل حقاً أهدافاً ملموسة لكنه يؤدى تتابعات فعل فقط ويسمى هذا باللعب الوظيفى ***Functional play*** [*] فى السنة الثانية تتسع خطة الفعل إلى أطر غير صحيحة بشكل واضح مثل معاملة الأشياء كما لو كانت أنواع أخرى- مما يؤدى إلى ظهور اللعب التظاهرى (الذى يسميه ***Piaget*** اللعب الرمزى). وأفعال مثل هذه، والتى يتم فيها الإحلال الرمزى لشئ محل نوع آخر من شئ - يميز بدء اللعب التظاهرى، الذى به أشكال أكثر تعقيداً والتى تبدأ فيما بعد - مثل التظاهر كما لو أن الطفل شخص آخر، التظاهر بأن الأشياء الجماد هى

[*] بناء المكعبات يعد لعباً وظيفياً ويمكن أيضاً أن يكون لعب تظاهرى والفارق يكمن فى الإطار: فالبناء بالمكعبات يكون لعبا تظاهرياً، عندما يتظاهر الطفل أنه يبنى حديقة حيوان لبعض الحيوانات التظاهرية ويمثل سيناريو يتفق مع هذا.

حيوانات أو أشخاص إلخ- ويتميز نظرية ***Piaget*** عن نمو التظاهر جانبين: أولهما: بينما تركز أغلب المداخل على التعقيد المعرفى لتآزر الحقيقة مع الخيال الذى يفعله الأطفال فى تظاهرهم، إلا أن ***Piaget*** يعتبر التظاهر ممثلاً قاصر من توجه الواقع ***Realty orientation*** (استعارة أفكار ذات تفكير بدائى أولى). فتظاهر الصغار، حسب ***Piaget***، يظهر أنهم لم يحققوا بعد تصوراً متيناً عن الواقع. وحسب ذلك، يرى ***Piaget*** أنه عندما يكون الأطفال فى مرحلة العمليات الحسية فى سنوات المدرسة المبكرة، فإنهم سيكتسبون تصوراً متيناً عن الواقع، ويسعون إلى الاشتراك فى اللعب التظاهرى، وثانيهما: يرى ***Piaget*** أن أفعال التظاهر المبكرة تبرز فقط من خيال الطفل وإبداعه. فـ ***Piaget*** لا يرى فقط التظاهر المبكر بأنه يقع فى أطر اجتماعية (التظاهر المشترك للطفل-الوالدين) بل إنه أيضاً يرى أن التظاهر المبكر غير اجتماعى. واللعب والتقليد يقدمان أساسين متناقضين للنمو المبكر للفعل، ولا يوجد دور للتقليد[**] فى ظهور التظاهر وفى مرحلة سلوك اللعب يكون التظاهر الاجتماعى المشارك ***Shared social pretense*** إنجاز لاحق ، ويكون التظاهر

[**] التقليد يلعب فقط دور فى نظرية Piaget عن التظاهر بطريقتين غير مباشرتين: أولهما أن Piaget يستخدم فكرة "تقليد الذات" ليصف كيف يبدأ التظاهر من مخطط فعل جاد: الطفلة-ل تقلد أفعالها الجادة فى أطر غير جادة بطرق معدلة، أى تقلد ذهابها للنوم بأساليب غير جادة مع قطعة القماش. وثانيها: وفى المراحل التالية للتظاهر يقلد الطفل أفعال جادة لأشخاص آخرين بطرق معدلة غير جادة فى التظاهر مثل التظاهر بالقراءة بالطريقة التى يشاهد والده يقرأ بها.

الفردى ***Solitay pretense*** هو السابق (***In:*** ***Rakoczy,*** **2003: 23**).

يؤخذ على نظرية ***Piaget*** وجهين من أوجه النقد:

(1) كما يذكر ***Leslie*** **(2002: 107)** سجل ***Piaget*** ملاحظته عن لعب أبنائه و هو يجلس على السجادة ولم يشترك أبداً فى اللعب التظاهرى معهم . وهذا يعنى أنه لا يعترف باجتماعية اللعب التظاهرى ومشاركته.

(2) يرى ***Piaget*** أن الإنتاج المبكر للتظاهر لا يفترض مسبقاً أى فهم التظاهر لدى الآخرين. بل كان من الواضح كيف يتطور (فى نموذجه) التظاهر المشترك الترابطي ***Joint pretending*** - الذى يتطلب فهماً بتظاهر الآخرين - من التظاهر الفردى.

أما ***Vgyotsky*** فقد اعتبر مكان اللعب موجود فى الأطر الثقافية والاجتماعية فى حين حاول ***Piaget*** فهم تطور الرمزية كعملية تمثيل بحت، مستقلة عن عملية التنشئة الاجتماعية التى تنطوى عليها اتصال الطفل بالكبار فى بيئته وتعليمه إياه، كعملية نمو عفوية تحدث كنتيجة لاصطدام الطفل بالواقع الموضوعى ويعد هذا غير صحيح ولا يتسق مع المسار الحقيقى الفعلى للنمو **(1966)** ***Elkonin*** (***In:*** ***Rakoczy,*** **2003**).

ولا يقدم المسار الفعلى لنمو اللعب التظاهرى، حسب ***Vygotsky*** وتلميذه ***Elkonin***، الفردية أو الوجه المقابل التمثيلى ***Assimilative*** لنمو تقليد أفعال

الآخرين، لكنه مثل كل أشكال الفعل الأخرى يكون الأول فى الأطر الاجتماعية. ولا يعتمد التظاهر المبكر على الإبداع التخيلى/ الفردى للطفل ، لكنه يظهر أساساً من خلال تعليم الكبار وتقليد أفعال تظاهرهم. وبالتالى، يكون التظاهر المبكر محدد الهدف بشئ وليس إبداعياً، كما أنه مبكر، يؤدى فيه الأطفال أفعال التظاهر بالأشياء التى رأوا الآخرين يؤدون بها. ودعماً لتلك الرؤى، ذكر ***Elkonin*** دراسات **(1946)** ***Neverovich*** **(1948)** ودراسات ***Fradking*** التى أظهرت أن الأطفال الصغار قاموا فقط بأفعال التظاهر التى رأوها لدى الآخرين وكانوا غير قادرين على نقلها إلى أشياء جديدة. ويكون دور الأشياء فى التظاهر المبكر شبيهاً بدور الأدوات فى الأفعال الأداتية - وهذا يناقض بحده ما يذكره ***Piaget*** فبينما، وبالنسبة لـ ***Piaget*** وفى التظاهر المبكر يستطيع الطفل أن يجعل بإبداع أى شئ كما لو كان كل شئ ، ويرى ***Elkonin, Vygotsky***، أن الأشياء والأدوات فى التظاهر لها وظائف ثابتة نوعاً بالنسبة للطفل: فالمفارق للطرق والفناجين المكعبة للشرب التظاهرى. وبالتدريج، يطور الطفل قدرة إبداعية ذات إطار أكثر عمومية ***Context-general*** للاشتراك فى تظاهر إحلال الشئ ***Object-substitution*** بأشياء لم ير الطفل آخرين يتظاهرون بها. على كل حال، لا يزال هذا اللعب التظاهرى الإبداعى المرن اللاحق غير تمثيلى ***Assimitative*** فى نظر ***Piaget***. فاللعب التظاهرى هذا ليس تعبيراً عن توجه واقعى غير ناضج- على العكس، فهو يتمتع بتوجه واقعى بمعنى أن موضوعات اللعب

التظاهرى تؤخذ أصلاً من الحياة اليومية (الأكل، الشرب، الطهى، لعب دور الوالد، لعب دور الأم، الطفل، إلخ) والتى يمكن أن يمارسها الطفل فى أطر التظاهر. (***Elkonin, 1969: 172***).

وهناك نقطة أخرى للاختلاف بين نظريتى ***Piaget, Vygotsky*** للعب التظاهرى والخاصة بدور اللغة فى نمو التظاهر. حيث يرى ***Piaget*** أن كلا من اللغة واللعب التظاهرى يعتمدان على وظيفة إشارية محددة مشتركة ***Underlying semiotic function*** وهى القدرة على استخدام شئ أو فعل للإشارة به رمزياً لشئ بعيد عن الذات - والتى تتطور فى السنة الثانية من العمر. هذه الوظيفة الإشارية تمكن من الاكتساب الاجتماعى للغة والإبداع الفردى للتظاهر، لكنه لا يوجد دور أكثر حميمية للغة فى نمو التظاهر. أما حسب رأى ***Elkonin, Vgyotsky*** على النقيض، فإن اللغة تلعب دوراً أساسياً فى نمو اللعب التظاهرى. وأولاً يجب أن يحقق الأطفال بعضاً من الاستخدامات الهامة للغة، واستناداً إلى هذه القدرة يتم اكتساب تظاهر الإحلال المبكر للشئ من خلال تقليد أفعال تظاهر الكبار (مثل حركات المضغ، إلخ) يصحبها استخدام غير حرفى ومتسق للغة (قول ، هذه تفاحة) (***In: Rakoczy,*** ***2003: 24***).

تعقيب على نظريتى ***Vygotsky & Piaget***

- اعتمدت نظرية ***Piaget*** على الفروق الفردية بينما اعتمدت نظرية ***Vygotsky*** على الفروق الثقافية.

- بالنسبة لـ ***Piaget*** يقدم اللعب التظاهرى الأساس التمثيلى ***Assimilative pole*** للنمو المبكر للفعل ويبرز من إبداعية وتخيل الطفل الفردية، بينما بالنسبة لـ ***Vygotsky***، يبرز اللعب بأساليب تشبه نمو أشكال الفعل الأخرى.
- تعتمد النظريات الفردية ***Individualistic*** على الملاحظات الفردية لتظاهر الأطفال العفوى (***McCune, 1995, McCune-Nicolich, 1981***). بينما قدمت النظريات الثقافية، على النقيض، بيانات عن تعلم تقليد الأطفال لأفعال التظاهر، وبيانات عن دعم الوالدين وعملهم كسقالات داعمة ***Scaffolding*** فى التظاهر المشترك الترابطى ***Joint pretense*** مع الأطفال (***Slade, 1987 ; Striano et al. 2001***)، وبيانات عن التباين بين الثقافات وفى نمو تظاهر الأطفال كمصادر أساسية للتبرير الامبريقى.

ومن ناحية أخرى ، اقترح ***Nichols & Stich*** **(2000)** نظرية معرفية للتظاهر مؤداها أن هناك أماكن عمل عقلية منفصلة ***Separate mental workplaces*** داخل العقل البشرى يمكنها تفسير ظاهرة التظاهر، هذه النظرية توضح أهمية العلاقة بين اللعب والمعرفة.

ب- نظرية التمثيل العقلي

كشفت الأبحاث الحديثة عن بعض المكونات المعرفية التى فرضت أن لها علاقة قوية بالتظاهر مثل القدرة على التمثيل العقلى (أى نظرية العقل ***Theory of mind***)، إستراتيجية حل المشكلات واستراتيجيات

معرفية أخرى، والكفاءة اللغوية والاجتماعية ونمو المهارة الدراسية الأكاديمية. (***In: Bergen, 2002***).

واهتمت البحوث الحديثة عن اللعب التظاهرى، منذ بروز نظرية التمثيل العقلى "***Theory of Mind (Tom)***" بفهم التظاهر المبكر وعلاقته بفهم الحالات العقلية ***Mental States***. فهذه النظرية تدرس القدرة المعرفية على فهم الآخرين وتفسير عقولهم ، فالأطفال كما ترى هذه النظرية يظهرون قدرة على فهم نوايا الآخرين وملامح عقولهم (***Leslie, 1987***). وهناك شقين متنافسين في هذه النظرية ، والدعوى الأساسية للشق الأكثر ثراء فيهما هو أنه حتى الأطفال الصغار جداً يمتلكون بالفعل مفهوم شبيه بمفهوم الكبار عن التظاهر ويفهمون التظاهر بطريقة ما وراء تمثيلية (أبعد من التمثيل) ***Meta-Representational*** (***Leslie,2002,*** ***German & Leslie, 2001***).

(1) تطور نظرية التمثيل العقلى وعلاقة اللعب التظاهرى بها :

أوضحت ***Lillard*** **(1998: 11)** أن التظاهر يشمل تفاوضا "خارج إطار اللعب" بين اللاعبين ذوى الآراء المتباينة، وتمثيل متزامن للأشياء بطريقتين (طريقة واقعية وطريقة تظاهرية)، ولعب الدور الذى يتضمن تمثيل أفكار وأفعال الآخرين وتصوير وتجديد للمشاعر المناسبة للمواقف والممثلين المتباينة- هذا كله يقترح أن المتظاهرين تكون لديهم قدرات تمثيل عقلى. وقد وجدت عدة دراسات أن الأطفال لا يظهرون القدرة على التعرف على المعتقدات

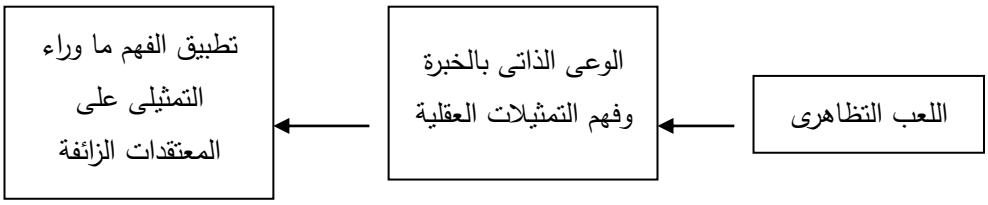
الخاصة الزائفة حتى يصلوا إلى عمر 4 أو 5 سنوات بالرغم من اشتراكهم فى تحويل الأشياء وأخذ الدور فى التظاهر فى سن مبكرة عن ذلك .

وتقترح ***Lillard*** **(2001)** أن الأطفال الأصغر سنا يرون التظاهر غالبا كفعل وليس كتمثيل عقلى، وقد افترضت مؤخرا أن اللعب التظاهرى يكون للأطفال بمثابة طريقة: لخلق أرضية مزدوجة أو ثنائية ***Twin Earth*** " تسمح لهم بالمشاركة فى الاستدلال العقلى بشأن المواقف غير الواقعية.

وقد وضح ***Sinclair*** **(1996)** مستخدماً أمثلة طبيعية ، أن قدرة الأطفال الصغار على استخدام الخداع تشير إلى أن لديهم نظرية للعقل فى سن مبكرة عن سن الرابعة ، وفى دراسة طولية لاحظ ***Jenkins &*** ***Astington*** **(2000)** التخطيط المتصل وتعيينات الأدوار أثناء التظاهر الاجتماعي للأطفال فوجد أن مستوى نظرية التمثيل العقل لديهم قد تنبأ بالزيادة في تلك القدرات وهذا يؤكد على أهمية اللعب التظاهري في تبنى وجهة النظر والتفكير المجرد (***In: Bergen, 2001***) .

وتكمن العلاقة بين اللعب التظاهرى ونظرية التمثيل العقلي فى نموذج يسمى بنموذج ما وراء التمثيل للتظاهر ***Metarepresentational model*** وفيه يمنح اللعب التظاهرى الأطفال الخبرة بالتمثيلات العقلية التى يفهمونها مثل تلك الموجودة فى الإطار التظاهرى والتى يمكن تطبيقها لاحقا على المجالات غير التظاهرية، لذا تكون العلاقة بين التظاهر ونظرية العقل مباشرة تنبع من الفهم المفاهيمى عن

العقول (الصور العقلية) التى تنشأ أثناء التظاهر ويعرض الشكل التالى هذا النموذج :



شكل (2) نموذج ما وراء التمثيل لنظرية التظاهر فى علاقات العقل
(*Lillard*, 2001)

ويشمل التظاهر وجود تمثيل عقلى وإسقاط لذلك التمثيل على الواقع ويشمل أيضا الوعى بأن ذلك فعلا ما يفعله الفرد، حيث أن الفرد إذا لم يكن واعيا للفرق بين الشئ الممثل (التظاهر) والشئ الحقيقى، فإن ذلك لا يسمى تظاهرا وموضع النقاش هو مستوى ذ لك الوعى، فالبعض يرى أن الأطفال الصغار يكونون واعين ظاهريا بأن التظاهر يتضمن أفكاراً تبعد عن الواقع، كما يرى البعض أن التظاهر قد يساعد الأطفال فى فهم التمثيل العقلى عموما لأنه أثناء التظاهر يتدرب الأطفال على استخدام التمثيلات العقلية التى تختلف عن الواقع- مثلا أ كل فطيرة من الطين، فإذا كان ذلك صحيحا يجب على الأطفال أن يفكروا فى التظاهر على أنه نشاط عقلى، تدفعه كيفية تمثيل الفرد عقلياً للموقف (***In: Lillard*, 2001**).

وينسب هذا النموذج إلى **Leslie (1987)** الذي استخدم ذلك المصطلح ليشير إلى التمثيل ويسمى أيضاً بالتمثيل الثانوى ، ولم يحدد **Leslie** ما إذا كان ذلك التمثيل مفهوماً على مستوى الوعى أم لا وذكرت أن

الأطفال يفهمون التمثيل العقلى داخل التظاهر.

وتظهر بعض الدراسات أن بعض مقاييس اللعب التظاهرى ترتبط بمقاييس مثل الاعتقاد الخاطئ ***False-belief*** والمظهر الواقع ***Appearance-reality*** ، والتى تقيس فهم التمثيلات. وحسب نموذج ما وراء التمثيل المتظاهر ترجع تلك الارتباطات إلى أن الأطفال الذين يشتركون فى تظاهر أكثر يتدربون أكثر على استخدام التمثيلات العقلية للعالم المحيط ويمكنهم تطبيق فهمهم الناتج عن التمثيلات العقلية إلى خارج مجالات التظاهر **(*Lillard*, 2001: 530).**

(2) لكن ما هو ما وراء التمثيل؟

قام ***Perner*** **(1991: 200)** بالتفريق بين الوسيط ***Medium*** التمثيلى والمحتوى التمثيلى، حيث ذكر أن المحتوى الواحد يمكن تمثيله بعدد من الوسائط المختلفة، بالتالي يمكن تمثيل مشهد معين إما بالوصف أو بالتصور، ويمكن تمثيل موقف ما بجملتين مختلفتين ويقصد بالتمثيل الوسيط التمثيلى وليس المحتوى التمثيلى. كما يفرق ***Perner*** أيضا بين التمثيل ***Representing*** (الإشارة) والتمثيل ***Representing*** (المفهوم). فيمكن وصف التمثيل وصفا كافيا بتحديد المشار إليه، لكن يمكن أيضا أن يكون التمثيل كافيا إذا نقل الأسلوب الذى به يمثل الشئ ما يمثله. فعندما ننقل لشخص ما تقرير حالة الجو لن يكون هناك فرق إذا قلت أن مذيع الأرصاد الجوية قد قال أن الجو سيكون مشمسا غدا أو مشمسا يوم الثلاثاء، بشرط

أن يوم الغد هو الثلاثاء. ويؤكد ***Perner*** على المفهوم وليس الإشارة وبالتالى يكون تعريف التمثيل بأنه تمثيل شيء أنه شيء آخر .

ويذكر ***Currie*** **(2004)** (***In: Jarrold et al., 2004***) فرقا آخر بين محتوى التمثيل ونوع الاتجاه العقلي الذي يشترك في فعل التمثيل ، وهناك عديد منها فمثلاً أستطيع أن أعتقد أن الآيس كريم في الثلاجة ، أستطيع أن أتمنى أن يكون الآيس كريم في الثلاجة ، أو أستطيع أن افترض أن الآيس كريم في الثلاجة ، وإذا كان التمثيل هو تمثيل الشيء كأنه شيء آخر ، يكون تمثيل التمثيل كأنه تمثيل آخر أى القدرة على تمثيل العلاقة التمثيلية نفسها .

(3) التظاهر من منظور ما وراء التمثيل :

عندما يتظاهر الأطفال فهم ينسبون معرفة مزدوجة عن موقف ما (***McCune-Nicolich, 1981***) فهم يتظاهرون أن الموزة تليفون مثلا، لكنهم يعرفون فى نفس الوقت أنها حقا موزة. ويذكر ***Leslie*** **(1987)** أن هذا يشكل مشكلة للطفل وهى "إساءة التمثيل "، فكيف يستطيع الطفل أن يكون لديه تمثيل أساسى (حرفى أو واقعى ، يعرف بأن له علاقة سيمانتيه مع العالم) لشئ أو موقف حقيقى- هذه موزة، وفى نفس الوقت يحمل تمثيلا ثانيا، هذا تليفون، عندما يدخل فى إحلال وتبديل الشئ؟ لا يمكن أن يكون كلا من التمثيلين أساسياً حيث أنهما يناقضان بعضهما البعض من حيث المعنى. وتذكر ***Leslie*** أن تمثيلات التظاهر يجب أن يتم فصلها عن التمثيلات الرئيسية بشكل ما

وذلك من خلال ما وراء التمثيلات أو التمثيلات فى الرتبة الثانية.

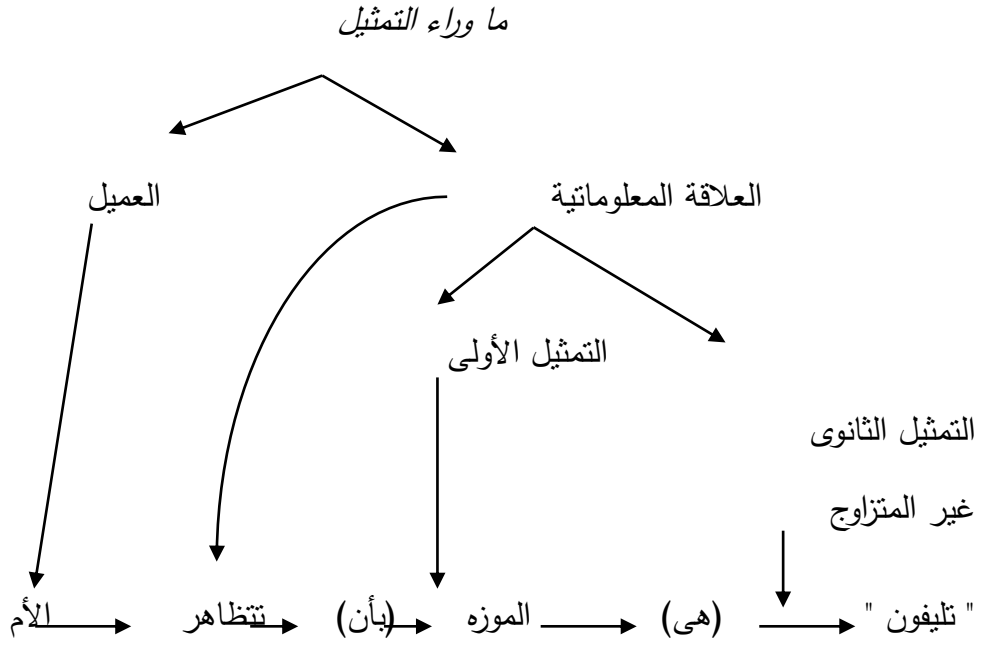
ويذكر ***Leslie*** أنه أثناء التظاهر يتم نسخ التمثيل الأساسى "هذه موزة" إلى إطار آخر هذه موزة. هذا التمثيل الثانى لا يتزاوج ***Decouple*** مع الحقيقة وتتعلق علاقته بالحقيقة والوجود، وبالتالى يتم تشويه التمثيل. ويفترض أن تتيح القدرة التى يمنحها عدم تزاوج التمثيل الثانوى لعلاقات المدخل – المخرج نقل التعبير غير المتزاوج دون تشويه التمثيل الأولى، كما فى "هذه الموزة تليفون" ويقترح ***Leslie*** أيضا أن التعبير غير المتزاوج سيكون تعبير عن الترتيب الثانى، تعبير ما وراء تمثيلى، مع بقاء كونه تمثيلا للتمثيل الأولى.

ويقترح ***Leslie*** أن الميكانيزم الذى يحدد التظاهر يفترض أن يشمل نسخ التمثيل الأولى، وهذا كافى لجعل التظاهر ما وراء تمثيلى ويرى ***Jarrold et al.,*** **(2004)** أن ذلك خطأ ، فقد يكون صحيح أحيانا أن نسخة التمثيل هى فى نفس الوقت تمثيل لذلك التمثيل، لكن عندما يرسم الفنان لوحة من صورة، تكون النتيجة تمثيلا للشخص وليس للصورة. فاللوحة الناتجة ليست ما وراء تمثيل بالرغم من أنها نتجت عن نسخ تمثيل ما. والسؤال هنا هو ما إذا كان التمثيل الأساسى، "هذه موزة " تستخدم كتمثيل للتمثيل السابق. وفى الحقيقة لم يكن ***Leslie*** يقصد أبدا أن نسخ التمثيل الأولى يمثل ما وراء التمثيل، ويتضح ذلك من

قوله أن بداية اللعب التظاهري في الطفولة تحدث في نفس وقت ظهور القدرة على فهم التظاهر لدى الآخرين (***Leslie,*** **1987**) ففي ضوء نظريته ، ولكي نفهم التظاهر يجب أن يقدر الطفل على حساب العلاقة التظاهرية (a,ei,ej)، حيث a هي العميل و" ei" و " ej" هي التمثيلات الثانوية والأولية على التوالي. وتقترح ***Leslie*** أن ما وراء التمثيلات تأخذ الشكل العام: "العميل – العلاقة المعلوماتية ***Information relationship*** – التعبير".

وهنا يكون التمثيل الثانوي غير المتزاوج التعبير وتدخل العلاقة المعلوماتية لتشير إلى طبيعة العلاقة (غير الاتوماتيكية) بين التعبير غير المتزاوج والتمثيل الأولي المقابل، فمثلا الأم – تتظاهر – هذه موزة.

ويشير ***Leslie*** إلى التمثيل بالعلاقة التمثيلية ويكون ما وراء التمثيل لدى ***Leslie*** تمثيلا للتمثيل الثانوي على أنه تمثيل للتمثيل الأولي. وقد اقترح ***Leslie & Roth*** **(1993)** أن ما وراء التمثيلات لها عدد من المكونات العميل- العلاقة المعلوماتية بين جانب من الواقع (التمثيل الأولي)- الموقف المتخيل (التمثيل غير المتزاوج) ***Decoupled*** وفيما يلي عرض لهذه العلاقة.



شكل (3) مكونات ما وراء التمثيل

ويقترح ***Perner*** **(1991)** أن الأطفال في التظاهر يكونون نموذج مناقض للموقف المتخيل، وفي نطاق هذه النظرية هذه القدرة تتاح للأطفال عند المستوى الثانى من الوعى السيمانتى، أى يمكن أداء ذ لك باستخدام التمثيلات الافتراضية المناقضة للواقع والثانوية، ولا تتطلب ما وراء تمثيل، ويمكن أن تقول أن هذه النماذج الافتراضية التى تنشأ من قاعدة المعرفة هى تمثيلات للتمثيلات الأولية و بالتالى تعد ما وراء تمثيل، لكن ***Perner*** أوضح انه بالرغم من اشتقاق تلك النماذج ومقارنتها بقاعدة المعرفة، لا تزال نماذج للقاعدة، ويذكر ***Perner*** أن كل ما نحتاجه في التظاهر هو القدرة على تبنى اتجاه افتراض وليس اتجاه اعتقاد نحو محتوى معين.

وهناك توازى واضح بين نظرية ***Perner*** ونظرية ***Leslie*** ، ولأن نماذج ***Perner*** العقلية المناقضة للواقع افتراضية فهى

منفصلة عن الواقع وبالتالى غير متزاوجة معه ***Decoupled*** ولأنها منفصلة عن قاعدة المعرفة فهى معزولة عنها ويتفق ***Perner*** مع ***Leslie*** في أن الطفل لا يستطيع أن يتبنى بشكل متزامن تمثيليين أوليين (ذوى توجه واقعى) متناقضين من حيث المعنى، بينما يختلف مع ***Leslie*** في استخدامه للتمثيلات الثانوية التى تعكس ما وراء التمثيل.

بينما يرى ***Harris*** **(1993)** أن كل ما يحتاج الطفل عمله لكى يحدث لعب تظاهرى هو تخيل ما يمكن أن يكون عليه العالم، وهذا لا يتطلب ما وراء تمثيلات لكن يتطلب القدرة على محاكاة الواقع الفرضى المناقض ذلك بأن نضع جانبا ما يعرفه الشخص عن العالم.

وترفض ***Lillard*** **(1993)** فكرة أن الحدوث المشترك أو المتزامن لفهم اللعب التظاهرى لدى الآخرين و اللعب الفردى التظاهرى يشير إلى أن أطفال الثانية يستطيعون إجراء عمليات ما وراء التمثيل، فبينما لا يظل ممكنا أنهم يقدرون على عمل ذلك في هذه السن، إلا أنه لا يوجد دليل مقنع على هذه القدرة على اللعب التظاهري الا بعد ذلك من3 إلى 4 سنوات. كما ترفض ***Lillard*** الرأي القائل بان اللعب هو منطقة النمو التقاربي في اكتساب الطفل للقدرات ما وراء التمثيلية ونقترح بدلا من ذلك أنه الذهب المزيف "***Fools gold***" الذى يبدو وكأنه ما وراء تمثيلى إلا أنه ليس كذلك، لكن لا يوجد شك فى وجود الطبيعة المعرفية للعب التظاهرى.

وهناك شقين لنظرية التمثيل العقلى هما : تمثيل التمثيل ، التصرف كما لو أن :

(أ) تمثيل التمثيل *Metarepresentation*

يرى ***Rakoczy*** **(2003)** أن النقطة المبدئية لهذه النظرية (نظرية ما وراء التمثيل) هى ملاحظتين: أولاً: لكى لا يتم الخلط بين الحقيقة والخيال، من الضرورى أن يفصل الأطفال الصغار- فى تظاهرهم وعندما يرون الآخرين يتظاهرون- معرفياً بين الافتراض الذى يصف محتوى التظاهر وبين الافتراضات التى تخص العالم الواقعى. ثانياً: يبدو أن هناك بعضاً من التماثلات ***Isomorphisms*** بين أشكال اللعب التظاهرى من ناحية، والتقارير عن الحالات العقلية من ناحية أخرى. فالجمل التى تقر الحالات العقلية وتسجلها، مثلاً جملة "أوديب يعتقد أن يوكاست ليست أمه"، تختلف عن جمل تتعلق بأحداث بسيطة فى العالم، مثل "يوكاست ليست أم أوديب"، وذلك فى ثلاثة جوانب (تسمى هذه الجمل جملاً مفاهيمية ***"Intentional"*** وذلك بعكس أغلب الجمل التى تتحدث عن العالم غير العقلى والتى تسمى جملاً دلالية ***.Extensional***

ويضيف ***Rakoczy*** **(2003)** أنه أولاً: أن الجملة الخفية التى تعطى محتوى إحلال الحالة العقلية للمصطلحات ذات المرجعية المشتركة ***Co-referential*** غير مجازة. فمثلاً، لا يسمح أن تحل كلمة "أمه" محل "يوكاست" فى جملة تخص أوديب- فلا يتبع جملة "أوديب يعتقد أن يوكاست ليست أمه جملة " أوديب يعتقد أن أمه ليست أمه ".

ثانياً، لا يستتبع حقيقة وصحة الجملة الكلية صحة الجملة المخفية. فمثلاً، " أوديب يعتقد أن يوكاست ليست أمه " هذه الجملة لا تستتبع أن " يوكاست ليست أمه ". ثالثاً: يفشل ما يسمى بالتعميم الوجودى ***Existential generalization*** فى تقارير الحالة العقلية. وهذا يعنى أن لا يستتبع من الجمل التى فيها "X يعتقد أن a هو F" أن a هذا موجود.

فمثلاً، " يعتقد ***Peter*** أن ملك فرنسا أصلع " هذه الجملة لا تجيز الإشارة بأن هناك ملكاً لفرنسا.

ويذكر ***Leslie*** **(1988: 31)** أن هناك ثلاثة أشكال من اللعب التظاهرى تتمشى مع هذه الأشكال الثلاثة من المفاهيمية ***Intentionality*** (أنظر جدول 1).

- تظاهر إحلال الشئ: ***Object substitution*** ***pretense*** أى التظاهر بأن المكعب تفاحة ويتمشى هذا مع الشكل الأول. ففى التظاهر بأن المكعب تفاحة يجب على المتظاهر أن يعرف أن شيئاً واحداً يحصل على مسميين ***Labels*** - "مكعب" ليصف ما هو عليه فى العالم الواقعى و"تفاحة" ليصف السيناريو التظاهرى- وأن هذه الأشياء لا يجب أن تحل إحداها محل الأخرى(*).
- تظاهر الخاصية التخيلية ***Imaginary property pretense*** مثلاً، التظاهر بأن كوباً فارغاً مملوء - ويتمشى مع الشكل الثانى من المفاهيمية. ويجيز محتوى

(*) ترى المؤلفة أن ***Leslie*** يقصد أن الإحلال يكون على مستوى المسمى الوظيفى التظاهرى للشئ وليس على مستوى الكينونة الحقيقية لهذه الأشياء ، فلا يجوز أن يأكل الطفل مكعباً يتظاهر أنه تفاحة.

التظاهر هنا (الكوب ملئ) حقيقة وصحة الجملة "الكوب ملئ".

- تظاهر الشئ التخيلى ***Imaginary object pretense***، مثلاً، التظاهر بأن هناك وحشاً خلفه الستارة، ويتمشى مع الشكل الثالث من المفاهيمية. ولا يستتبع التظاهر بأن هناك وحشاً خلف الستار ، أن وحشاً موجود بحق.

جدول (1) التماثلات بين خصائص تقارير الحالة العقلية وأشكال اللعب التظاهرى حسب (***Leslie, 1988: 31***)

تقارير الحالة العقلية	اللعب التظاهرى
1- إحلال مصطلحات مشتركة المرجعية غير مجاز	تظاهر إحلال الشئ
2- صحة الجملة الكلية لا ينطوى على صحة الجملة الخفية	تظاهر الخاصية التخيلية
3- فشل التعميم الوجودى	تظاهر الشئ التخيلى

وبناءاً على الحدس بأن هذه الاتفاقات ليست بالصدفة، لكنها تكشف التشابهات المعرفية بين التظاهر وبين فهم/ تقرير الحالات العقلية ، قدم ***Leslie*** **(1988: 38)** تفسير تجهيز معلومات البناء المعرفى المتضمن فى التظاهر لدى الأطفال، حتى الصغار منهم.

حيث يفسر ***Leslie,*** **(1988: 37)** العلاقة بين اللعب التظاهرى وتقرير الحالة العقلية بأنه فى التظاهر وفى فهم تظاهر الآخرين وفى فهم الحالات العقلية مثل الاعتقادات يتدخل بناء معاملى خاص لتجهيز

المعلومات ما بعد التمثيلية ***Meta-representational*** ويعنى ما بعد التمثيل هنا أن التمثيلات المعرفية ، مثلاً ، "هذه تفاحة" لا يتم تجهيزها بالأسلوب الحرفى العادى، لكنها مطمورة فى تمثيلات معقدة من نوع الشكل "الشخص- اتجاه -' محتوى '" مثل تحديد محتويات التظاهر أو الحالات العقلية. فمثلاً، الافتراض هذه تفاحة. يتجلى فى تمثيل بعدى معقد "أنا أتظاهر بأن "هذه تفاحة". عندما يتظاهر الطفل بنفسه، ويتجلى فى ما بعد تمثيل معقد "هي تتظاهر أن "هذه تفاحة" عندما يرى الطفل شخصاً آخر يتظاهر بذلك. لكنا نجد أن نفس بناء ما بعد التمثيل يستخدم أيضاً عندما تنقل لشخص ما الاعتقاد الخاطئ بأن هذه تفاحة: هى تعتقد أن "هذه تفاحة" وللتمثيلات البعدية ***Meta-representations*** بناء معرفى مشترك، وكلها تجهيز عن طريق جهاز تجهيز المعلومات المعاملى المتخصص والمسمى وحدة نظرية العقل ***Theory of Mind Module*** (***ToMM***). وتكمن الفروق الوحيدة بين الأنواع المختلفة من ما بعد التمثيلات فى مفاهيم الاتجاه المستخدمة فى طلبات التجهيز المختلفة التى تضعها تلك الاتجاهات المختلفة. وبالرغم من أن كل مفاهيم الاتجاه "التظاهر"، "الرغبة"، الاعتقاد" الخ، فطرية فى الأساس، إلا أنها تنضج حسب جداول زمنية مختلفة. والشئ المهم هو أن "التظاهر" يعد من أول مفاهيم الاتجاه السليمة التى يمتلكها الأطفال ويستخدمونها فى ما بعد التمثيلات منذ سن الثانية إلى ما بعدها، بينما يحتاج مفهوم "يعتقد" إلى وقت أكبر لكى ينضج ويتطلب بطبيعته بعض العمليات

التنفيذية الأكثر تحميلاً على الجهد (بخلاف منع الاستجابة السائدة لافتراض صحة الاعتقادات فى حالة الاعتقادات الخاطئة ***False beliefs***، وهكذا، فإنه يستخدم فى ما بعد التمثيل لاحقاً فقط.

ويضيف ***Rakoczy*** (2005) أن ***Leslie*** يعتقد أن الأطفال فى سن عامين يمتلكون بالفعل نفس مفهوم التظاهر مثل الذى عند الكبار. ويصفه ***Leslie*** بالبدائيات متناثرة الأجزاء ***Atomistic primitives***. وبينما ترى الوصفية ***Descriptivism*** أن المفاهيم يتم تفريدها ***Individuated*** كلياً من خلال علاقات استنتاجية ومنطقية بمفاهيم أخرى، ترى اللاوصفية أو الغير وصفية ***Anti descriptivism*** كل المفاهيم على خط مفاهيم النوع الطبيعى أو الإثباتى والتى لا تُفَرَّد بواسطة علاقاتها السيمانتية مع مفاهيم أخرى، لكنها تُفَرَّد من خلال العلاقة التاريخية والسببية بمرجعيتها. فبينما تؤدى الوصفية إلى صورة نمائية يتم فيها اكتساب المفاهيم تدريجياً وكلياً فى عملية تعلم العلاقات المفاهيمية الجديدة، تؤدى اللاوصفية إلى صورة نمائية لا تتغير فيها بعض البدائيات المفاهيمية فى النمو ويكون التعلم خاص فقط بالحقائق الجديدة التى تتضمنها هذه المفاهيم أى أنه وحسب رأى ***Leslie***، لا يحدث التعلم تغييراً فى المفاهيم الخاصة باللعب التظاهرى.

ورجوعاً إلى التعريفين الذين ذكرهما ***Rokoczy*** (2003) يضيف ***Rakoczy*** أن المبدأ الوصفى يرى أن الأطفال يستطيعون اكتساب مفهوم التظاهر كلياً وبالتدريج، أولاً عن طريق فهم العلاقات المفاهيمية بين

التظاهر وبين الفعل القصدى، ثم لاحقاً عن طريق فهم العلاقات المفاهيمية بين التظاهر والحالات العقلية. فعلى النقيض، لا تعترف الغير وصفية التى قدمها **Leslie** بأن مفهوم التظاهر يتم تفريده فى تعريف **Rakoczy** ويعد مفهوم التظاهر أولى بدائى منطقى يتفرد بالعلاقة السببية مع أمثلة التظاهر فى العالم (مفهوم التظاهر يترتب فى رأس الطفل تدريجياً عندما يرى أمثلة للتظاهر).

وحسب **Leslie**، يمكن أن تفسر نظريته ظواهر نمائية متعددة. ففهم وإنتاج التظاهر أسهل ويحدث أبكر من فهم الاعتقاد الخاطئ، لأنه يتضمن متطلبات تنفيذية أقل، كما أن مفهوم "تظاهر" يتضح فى وقت مبكر. والخلاصة، هى أن النظرية الثرية لما بعد التمثيل تعتقد امتلاك الأطفال حتى الصغار منهم لمفهوم الكبار عن التظاهر الذى يطبقونه مستخدمين بناءاً معرفياً متخصصاً لتجهيز ما بعد التمثيلات.

(ب) التصرف كما لو أن Behaving as if

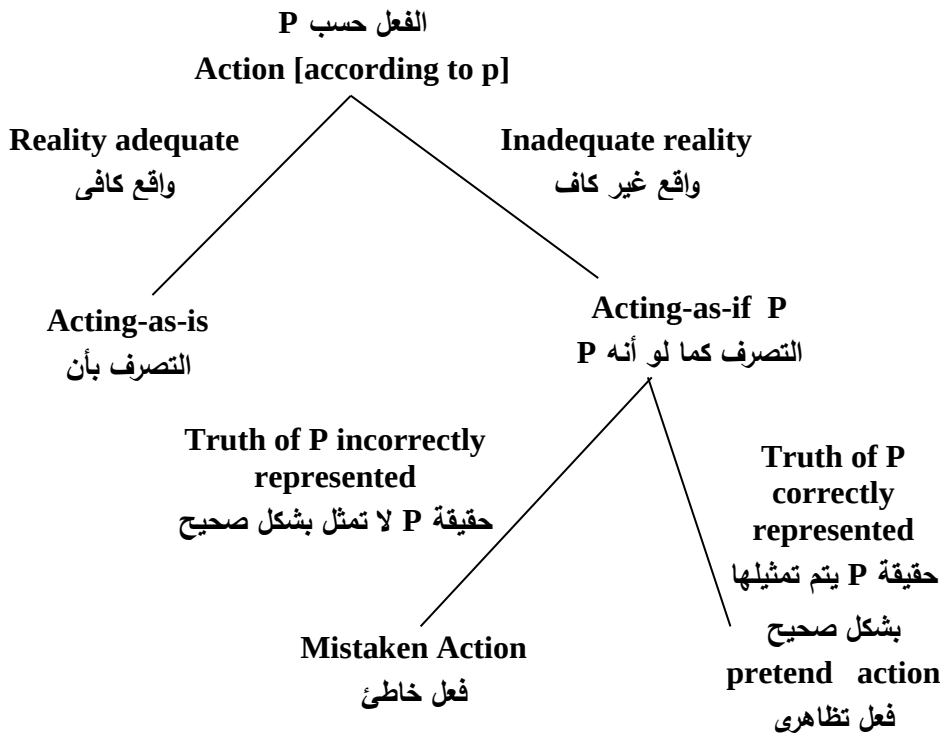
والشق الثاني من النظرية الحديثة فى تفسير اللعب التظاهرى هى نظرية التصرف كما لو أن (**Behaving – as if**) (**Jarrold, Carruthers, Smith & Boucher, 1994**); (**Lillard, 1994; Nicholr & Stich, 2000**).

ويرى هذا الشق من النظرية أن الأطفال الصغار ينقصهم مفهوم الكبار عن التظاهر، لأنه ليس لديهم بعد تمكن من الحالات العقلية وبالتالى لا يفهمون بعد العناصر المعرفية والقصدية فى التظاهر. ويكون لدى الأطفال الصغار مفهوم عن التظاهر – بأن – أ يتصرف – كما – لو أنه أ، والذى

يُعرف بالتصرف بطريقة سوف تكون مناسبة لو أن أ (الموقف الحقيقى المناظر ***The Counterfactual Situation*** هو الحالة المتظاهرة ***(In: Nichols & Stich, 2000)***.

وترى النظرية أيضاً أن مفهوم الصغار عن التظاهر يتحدد صرفا فى ضوء السلوك ولا يشتمل على معايير قصدية ومعرفية. وهكذا يكون مفهوم الأطفال الصغار عن التظاهر غير مصقول بالمقارنة بالمفهوم الناضج وبه امتداد أكبر بالمقارنة بفئة أفعال التظاهر. وحسب هذه النظرية، لا يسمح بتمييز التظاهر عن أنواع أخرى من سلوكيات كما- لو- أن. وتتنبأ النظرية بأن الأطفال الصغار يقعون فى نوعين من أخطاء التمادى فى التوسع ***Overextension errors*** أولها، ينبغى أن يطبقوا بشكل غير سليم مفهوم التظاهر لديهم على سلوكيات - كما - لو أن التى لا تتمشى مع المعايير المعرفية للتظاهر. فمثلاً، التصرف كما لو أن فى الاعتقاد الخاطئ بأن أ، والتصرف كما لو كان واحداً هو × دون معرفة ما هو ×. ثانيها، ينبغى أن يتمادى الأطفال فى توسعة مفاهيم تظاهرهم إلى أمثلة من سلوكيات "كما لو أن" التى تفشل فى الوفاء بالمعايير القصدية للتظاهر، فمثلاً، التصرف "كما لو أن" بالصدفة (أى التصرف مثل راقص فنى فى احتباسه صرعية حيث لا يكون لدى الفرد نية مطلقاً) أو محاولة أداء الفعل بشكل صحيح (حيث يقصد الفرد أن يفعل حقاً الفعل).

ويذكر ***Perner et al, (1994)*** أن الاختلاف بين مفهوم الكبار ومفهوم الصغار عن التظاهر حسب نظرية التصرف كما لو أن يتضح من خلال الشكل التالى:



شكل(4) أنواع الأفعال (التصرف بأن ، والتصرف كما لو أن)

حسب (*Perner et al.*, 1994 : 263)

ففى مفهوم الراشد الناضج عن أشكال الفعل، تميز أفعال ذات الكفاية الواقعية (التصرف بأن ***Acting- as- is***) عن الأفعال ذات الواقع غير الكافى (التصرف كما لو أن ***Acting- as- if***). وتقسم الفئة الأخيرة أيضاً إلى أفعال تظاهر (حيث يعرف الفرد ما هو حقيقى وما هو مجرد خيال، ويتصرف بقصد حسب الخيال) وأفعال خاطئة (وهى تفشل فى الوصول إلى المعايير المعرفية للتظاهر لأن الفرد يتصرف بناءً على اعتقاد خاطئ). يمكن هنا إضافة أقسام فرعية لسلوكيات "كما لو أن" التى لا تعتبر تظاهراً لأنها تفشل فى الوصول إلى معيار القصدية الخاص بالتظاهر، مثل محاولة أداء أفعال، أو التصرف كما لو أن

بالصدفة الخ. والنقطة الفيصل فى هذا التخطيط التصنيفى هو أن مفهوم الراشد عن التظاهر يتيح تمييزه بين "التصرف بأن" من ناحية وبين أشكال أخرى من "التصرف كما لو أن" من ناحية أخرى. وعلى النقيض من ذلك يتيح مفهوم الأطفال الصغار عن التظاهر فقط التمييز بين "التصرف بأن" و"التصرف كما لو أن"، وليس بين التظاهر وأشكال أخرى من "التصرف كما لو أن".

وتؤكد دراسات (***Perner, et al.*, 1994; *Lillard* 1993, and *Lillard et al*, 2000**) التمادى فى التوسع فى مفهوم التظاهر إلى سلوكيات كما لو أن دون وجود العناصر المعرفية الأساسية للتظاهر. ففى دراسة (***Perner, et al.* 1994**)، كان أطفال الثالثة يقولون أن الشخص الذى تصرف كما لو أن أرنب فى القفص لأنه يعتقد ذلك خطئاً، كان يتظاهر بأن هناك أرنباً فى القفص، وفى الدراسات التى قامت بها ***Lillard* (1993)**، ذكر الأطفال الصغار أن الشخصية التى لا تعرف أى شئ عن الأرانب كانت تتظاهر بأنها أرنب. وفى دراسة (***Lillard et al.* 2000**) نسب أطفال الرابعة التظاهر إلى الأشياء الجماد. وفيما يخص التنبؤ الثانى للتمادى فى التوسع (التمادى فى التوسع فى مفهوم التظاهر إلى سلوكيات كما لو أن دون وجود عناصر القصدية اللازمة للتظاهر)، فإن دراسة (***Lillard*, 1998**) تقدم الدليل على ذلك. ففى هذه الدراسة، تم إخبار أطفال الرابعة من العمر أن ***Moe*** كان يحجل كأرنب، ثم اخبروا أن ***Moe*** لم يكن يريد، ولم يكن يحاول أن يحجل كالأرنب. وعندما

سئلوا "هل ***Moe*** يتظاهر بأنه أرنب؟ أجاب أغلب الأطفال بالنفى الأكيد.

هذه النتائج تظهر أنه إلى أن يبلغ الطفل سن الرابعة إلى الخامسة يكون لديه مفهوم سطحى عن التظاهر. هذا المفهوم السطحى فى سن الثانية والثالثة يكون كافيا بالفعل لفهم تظاهر الآخرين فى الحياة اليومية وأيضاً للتظاهر المشترك الترابطى، كما يمكنه شرح تمكن الأطفال الصغار من استدلال التظاهر ***Pretense Reasoning*** ومهام التمييز البسيطة بين الواقع والتظاهر (***In: Harris & Kavanaugh, 1993***).

أي أن ما على الطفل الصغير أن يفعله لكى يتمكن من الاشتراك فى التظاهر التشاركى هو أن يكون ارتباطاً بسيطاً بين المتظاهر والافتراض التظاهرى، ويمثل الموقف الواقعى والتظاهرى بصورة منفصلة، ويتصرف بجد فى الموقف الواقعى ويتصرف دون جد فى الموقف التظاهرى، ولا يكون من اللازم أن يفهم الطفل العلاقة المعرفية والقصدية للمتظاهر مع الافتراض التظاهرى، أما عند سن الرابعة وعند سن الرابعة فقط، عندما يكون الأطفال قد اكتسبوا فهماً ناضجاً عن الحالات العقلية (كما تقاس بمهام الاعتقاد الخاطئ والمهام المرتبطة بذلك)، فإنه يكون قد فهم هذه العلا قة (***In: Rakoczy, 2003***).

وهناك نظريات كثيرة متناقضة تقع تحت سقف مدخل "التصرف كما لو أن" تعكس التشابه فى الأصل، حيث أنها جميعاً تؤ كد على وجود فهم للتظاهر لدى الأطفال الصغار أبسط فى التركيب المنطقى ويأتى نموه

مبكراً بالمقارنة بالفهم الراشد الصحيح للتظاهر والحالات العقلية - نموذجياً الاعتقاد الخاطئ - إلا أن هذه النظريات المتفرعة تختلف كثيراً فى الأطر التنظيرية التى تفسر البداية النمائية لفهم التظاهر البسيط. فيصدر "التصرف كما لو أن" حسب منظرى نظرية النظرية (***Prener,*** **1990**) ومنظرى المحاكاة ***.Simulation*** ***.(Gordon & Barker, 1994; Harris, 1994)***
فحسب رأى ***Harris*** **(1994)** ، الخاص بنظرية المحاكاة يكون فهم التظاهر أسهل لأنه يتطلب أشكالاً أقل تعقيداً من محاكاة محتويات أفعال أو اتجاهات الآخرين. وبينما لا تكون هناك مشكلة فى فصل الواقع الحالى عند محاكاته محتويات تظاهر الآخرين - إلا أن الطفل يحاكى أفعالهم واتجاهاتهم فيما يخص السيناريو المناقض للواقع فقط ويتطلب محاكاة اعتقادات الآخرين الزائفة محاكاة للمحتوى الزائف لاتجاهاتهم المشيرة إلى حالة واقعية من الأمور واستخدام هذه المحاكاة لتفسير أفعالهم والتنبؤ بها فى العالم الواقعى. أى أن فى محاكات المعتقدات الزائفة للآخرين يجب على الفرد أن ينحى مؤقتاً الواقع جانباً، لكنه مع ذلك يستخدم هذه المحاكاة لشرح أفعال الآخرين بالعلاقة بهذا الواقع "فحسب هذا الرأى، التغير الكبير بين سن الثانية والرابعة، هو القدرة على المشاركة الوقتية للموقف الذى قد يتخذه شخص ما والذى يضاد الواقع ". وبينما نجد أن طفل الثانية يقدر أن شخصاً ما قد يتصرف كما لو أن موقفاً غير موجود هو الحالة الراهنة، نجد أن طفل

الرابعة يقدر أن شخصاً ما قد يعتقد أن مثل هذا الموقف هو الحالة الراهنة.

وعلى النقيض، تقدم نظرية النظرية ***Theory of theory*** لـ ***Perner*** **(1991)** تحليلاً مختلفاً، في هذا التحليل يكون الفهم البسيط للتظاهر أسهل بالمقارنة بفهم الاعتقادات الزائفة، لأنه يتطلب فقط من الأطفال أن يربطوا شخصاً آخر بموقفين مختلفين – الواقعي (هذا مكعب) حيث "يتصرف الطفل بأن" في مقابل موقف التظاهر (هذه تفاحة) حيث يتصرف الطفل "كما لو أن"، والأطفال في سن الثانية والثالثة بفهمهم للتظاهر بهذه الأساليب البسيطة، فإنهم يعملون "بنظرية الموقف". فهم يستطيعون التفريق بين السلوك المناسب للواقع وبين السلوك غير المناسب للواقع، لكنهم لا يستطيعون التمييز داخل الفئة الأخيرة.

ولا يتطلب ذلك فهم الشخص الآخر كتمثيل عقلي والتصرف بناءاً على الافتراضات الواقعية أو التظاهرية. ويتطلب مثل هذا الفهم "نظرية تمثيل ***Representation Theory***" (والتي يتم اكتسابها في سن الرابعة) مثل تلك التي يستطيع الطفل نسبها إلى التمثيلات العقلية لأفراد آخرين هذه ذات النظرية محتويات تشير إلى الموقف الواقعي، حيث لا يمكن تحقيق فهم الاعتقادات الزائفة عن طريق ربط شخص آخر بالموقف الحقيقي وبموقف مماثل للواقع فقط. ويجب أن يفهم الطفل أن ذلك الشخص الآخر يتصرف بجدية حسب الموقف المماثل للواقع في العالم الواقعي.

ويرى **Perner** أن الطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هو أن ينسب إلى الشخص الآخر تمثيل عقلى بافتراض مماثل للواقع. عندئذ تتيح "نظرية التمثيل فقط لطفل الرابعة أن يميز بين التصرف بجدية حسب الافتراضات" الحقيقى الممثل عقلياً والافتراض المعتقد به (التصرف بأن)، التصرف بقصد حسب افتراض ممثل عقلياً لكنه متخيل فقط (تظاهر) والتصرف بصورة خاطئة حسب افتراض ممثل عقلياً ومعتقد به (التصرف بناءاً على معتقدات زائفة).

ويمكن تلخيص نظريات التصرف كما لو أن كما يلى :

- عند سن الثانية وما بعدها يتظاهر الأطفال بأنفسهم، ويكون لديهم فهم بسيط لتظاهر الآخرين، واستناداً إلى ذلك يمكنهم الاشتراك فى التظاهر المشترك الترابطى. وهذه النظرية لا تتطرق إلى أصل التظاهر أو إلى العلاقات المبكرة بين إنتاج التظاهر وفهمه. وفى نظرية التصرف كما لو أن يكون كلاً من المدخل الفردى الذى يرى أسبقية إنتاج التظاهر الفردى، والمداخل الثقافية الاجتماعية التى ترى التظاهر متأصل فى فهم تظاهر الآخرين والتظاهر المشترك الترابطى ، متناغمين. ويحدث التغير الحاسم فى فهم الطفل للتظاهر لاحقاً عندما يكتسب الأطفال فهماً للحالات العقلية عند سن الرابعة، عندئذ فقط، يبدأ الأطفال فى استيعاب المعايير المعرفية والقصدية الخاصة بالتظاهر وبالتالى يتخلون عن المفهوم السطحى السابق للتظاهر، ويكتسبون مفهوماً أشبه بمفهوم الكبار عن التظاهر عندما يتصرفون

بقصد ودون جدية، حسب افتراض تظاهرى يعرفون أنه زائف. وتتناغم نظريات "التصرف كما لو أن" أيضاً مع رؤية فهم الأطفال المبكر للتظاهر ليس فقط كمحدد سابق للنمو اللاحق مع مفهوم التظاهر بعد اكتسابهم لفهم الحالات العقلية، لكن أيضاً مع منطقة النمو التقاربى ***Zone of Proximal development*** لتطوير ونمو مثل هذا الفهم للحالة العقلية: يزود الفهم المبكر للتظاهر الأطفال بفهم للعقل والذى بدوره يمكن من الفهم الناضج للتظاهر (***Smith, 2000***).

وجدير بالذكر تلخيص رؤية نظرية ما بعد التمثيل كشق ثانى من نظرية التمثيل العقلى: من حوالى سن الثانية من العمر يبدأ الأطفال فى التظاهر وفى فهم تظاهر الآخرين ويشتركون فى لعب تظاهرى مشترك ترابطى. ويتم تفسير ذلك كله من خلال تمثيلات بعدية خاصة باستخدام مفهوم الكبار "تظاهر". وفى النمو اللاحق الذى يحدث للطفل، تنضج المفاهيم الأخرى للحالة العقلية ويتعلم الأطفال أكثر عن التظاهر وعلاقته بالحالات العقلية لكن لا يلحق مفهوم التظاهر المبدئى أى تغير. أى يتم إضافة فهماً أبعد للحالات العقلية الأخرى المتعلقة بالتظاهر مع الإبقاء على المفهوم الأولى للتظاهر الذى يمكن أن يرجع الطفل إليه.

ملخص لنظرية التمثيل العقلى فى اللعب التظاهرى :

تدعو نظرية التمثيل العقلى إلى فهم التظاهر من خلال الحالات العقلية. وهناك شقين فى هذا المجال هما : (أ) ما وراء

التمثيل ، (ب) "التصرف كما لو أن". ففي الشق الأول يعطي اللعب التظاهرى يعطى الأطفال الخبرة بالتمثيلات العقلية التى يفهمونها والتى تشبه تلك التمثيلات الموجودة فى الإطار التظاهرى والتى يمكن تطبيقها فيما بعد على المجالات غير التظاهرية. أى أن العلاقة بين التظاهر وبين هذه النظرية علاقة مباشرة ، تأتى من فهم الصور العقلية التى تنشأ أثناء التظاهر. أى أن التظاهر يشمل تمثيلاً عقلياً وإسقاط لذلك التمثيل على الواقع ويشمل الوعى بأن ذلك ما يفعله الطفل فالوعى بين الواقع والتظاهر هو الذى يميز التظاهر، ويختلف مستوى ذلك الوعى. حيث يرى أنصار هذه النظرية أن الأطفال الصغار يكونون واعين ظاهرياً بأن التظاهر يتضمن أفكاراً بعيدة عن الواقع ، ويرون أن الأطفال الصغار جداً لديهم بالفعل مفهوم شبيه بمفهوم الكبار عن التظاهر ويفهمون التظاهر بطريقة ما وراء تمثيلية ، حيث يطبقونه مستخدمين بناءً معرفياً متخصصاً لتجهيز ما بعد التمثيلات.

أما نظرية "التصرف كما لو أن" ، فترى انعدام مفهوم الكبار عن التظاهر لدى الأطفال، وبالتالى لا يفهمون العناصر القصدية والمعرفية فى التظاهر ، بل يتحدد فى ضوء السلوك. أى أنه على الطفل الصغير لكى يتمكن من الاشتراك فى التظاهر التشاركى ، عليه أن يكون ارتباطاً بسيطاً بين المتظاهر والافتراض التظاهرى وأن يمثل الموقف الواقعى والتظاهرى بصورة منفصلة ويتصرف بجد فى الموقف الواقعى ويتصرف دون جد فى الموقف التظاهرى ولا

يكون لازماً أن يفهم العلاقة القصدية والمعرفية بين المتظاهر والافتراض التظاهرى ، وعندما يبلغ الطفل سن الرابعة يكون قد اكتسب فهماً ناضجاً عن الحالات العقلية.

أى أن اللعب التظاهرى ليس ما وراء تمثيلى فى السن المبكرة حيث لا يحدث التظاهر ما وراء التمثيلى إلا عند سن 3 إلى 4 سنوات.

وترى المؤلفه اهمية نظرية التمثيل العقلى ونظرية التعلم الاجتماعى الثقافى لـ ***Vygotsky***، حيث أنها تبرز دور المجتمع، التاريخ والثقافة فى شكل عقل الطفل النامى. لكنها على النقيض من نظرية ***Vygotsky***، تؤكد على المتطلبات المعرفية السابقة اللازمة للفرد لكى يساهم فى أشكال الثقافة المختلفة. وبإسهام نظرية التمثيل العقلى، تركز نظرية التعلم الثقافى على نمو فهم الأشخاص الآخرين كمحدد للنمو الاجتماعى. فنظرية التعلم الثقافى تحاول توضيح المتطلبات المعرفية الفردية اللازمة للدخول فى الأشكال المختلفة للثقافة وكيف أن أشكال الثقافة وأولها اللغة والممارسات الثقافية تشكل النمو المعرفى للفرد. (***Tomasello & Rakoczy, 2003***) ولا يكون ذلك بعيداً عن تفرد المعرفة البشرية والثقافة البشرية.

ج- نظرية التعلم الثقافية

وتشرح نظرية التعلم الثقافية بروز اللعب التظاهرى بأن التظاهر كفئة فرعية من الأفعال الرمزية بالمعنى الواسع، وأفعال أخرى رمزية وغير رمزية ينبغى أن

يتم اكتسابها بطرق متشابهة أصلاً من خلال التعلم الثقافى (تقليد). وينبغى أن يتم اكتساب التظاهر بطرق مماثلة، ويكون ذلك بعد الأفعال الأدائية، وأفعال الاتصال البسيطة (وتشمل اللغة). كما أن التطور المعرفى يتقدم بأسلوب جدلى كالتالى: عند حوالى سن سنة، يكون لدى الأطفال فهماً ناشئاً عن أنفسهم والآخرين كأشخاص مفيدين لهم مما يمكنهم من التعلم بتقليد الأشخاص الآخرين ويؤهلهم ذلك الدخول في الممارسات الثقافية، والأشكال الأدائية والاتصالية للفعل، أولهما اللغة التي يتم اكتسابها. واللغة باستنادها إلى القدرات الاجتماعية المعرفية المبكرة للطفل جذرياً تنقل فهم الأطفال الاجتماعى ومعرفتهم اللااجتماعية.. فإذا كان اللعب التظاهرى هو شكل من أشكال الفعل البشرى، يكون فهم التظاهر شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية (***In: Social Cognition .Rakoczy, 2003***)

وتوضح الباحثة اعتماد المدخل النظرى لتفسير اللعب التظاهرى على المعنى؛ الرسالة السيمانتية التى ينقلها المتظاهر. مرة أخرى مستنداً إلى فهمه للحالة العقلية لشركاء اللعب ولنفسه أيضاً، هذه المعانى التى ينقلها المتظاهر هى تمثيلات عقلية بعدية ***Meta representational*** يكون وسيلة نقلها اللغة والإطار ***Context*** وتؤدى فى النهاية إلى المعرفة الاجتماعية التى يتناقلها المتظاهرون من خلال تقليد التظاهر.

- خصوصية الإطار فى اللعب التظاهرى :

ذكرت كثير من البحوث أنه كما يذكر ***Rakoczy*** **(2003)** أن اللعب التظاهرى المبكر يقتصر على أطر وأشياء خاصة. فالأطفال فى السن المبكر يتظاهرون باللعب المقلدة، ثم بعد فترة يلعبون بأشياء محايدة، وأخيراً يلعبون بأشياء لها وظائف معروفة ثقافياً ***Conventional function***، وإذا كان الأطفال فى السن المبكر يتظاهرون بما يرون الآخرين يتظاهرون به، فيكون أسهل بالنسبة لهم أن يتظاهروا بألعاب مقلدة ***Replica toys*** فهذه الألعاب مصنوعة أصلاً للتظاهر. فمن خلال ملاحظات الأطفال المتكررة لتظاهر الآخرين بهذه الأشياء، يكونون قد اكتسبوا وظائف حالة التظاهر ***Pretense status functions*** بالنسبة للأطفال. فعند رؤية التفاحة التقليد، يرى الأطفال التكلف التظاهرى القصدى بأن هذه التفاحة التقليد هى للتظاهر بالأكل. ومن ناحية أخرى، يكون الأمر أصعب عندما يتظاهر الأطفال بأشياء لها لوظائف فيزيقية معروفة ثقافياً ***Conventional physical functions***، ولأن الأطفال يلاحظون الأشخاص الآخرين يتصرفون أدائياً ***Instrumentally*** بهذه الأشياء، نجد أن الأطفال قد اكتسبوا استخدامها أدائياً بطرق خاصة. فمثلاً، من الصعب التظاهر بأن قطعة الصابون تفاحة، لأن الصابون للغسيل.

وفى تشابه مع مشكلة التمثيل المزدوج ***Dual representation problem*** كما يسميها ***Deloache*** **(2002: 212)** . توجد صعوبة بالنسبة للطفل فى أن يرى شيئاً على أنه شئ آخر. من جانب آخر، يسمى ***Tomacessello***

هذه المشكلة مشكلة التمثيل الثلاثى ***Triune representation problem***. وهى أن على الطفل أن يفهم أن شيئاً ما وهو (1) له خصائصه المثيرة فى ذاته، وأن (2) الشئ [الثانى الممثل على الشئ الأول] الذى له بالفعل وظيفة فيزيقية، يمكن أن يتظاهر بأنه (3) شئ ثالث من نوع آخر. **(1999) *et al.*,**

ويضيف ***Rakoczy*** **(2003)** أن ***Dunker*** **(1945)** يرى أن التظاهر بالأشياء التى هى بالفعل أدوات بالفعل تقدم للطفل تحدٍ تنفيذى للتغلب على الثبات الوظيفى ***Functional fixedness*** للأشياء.

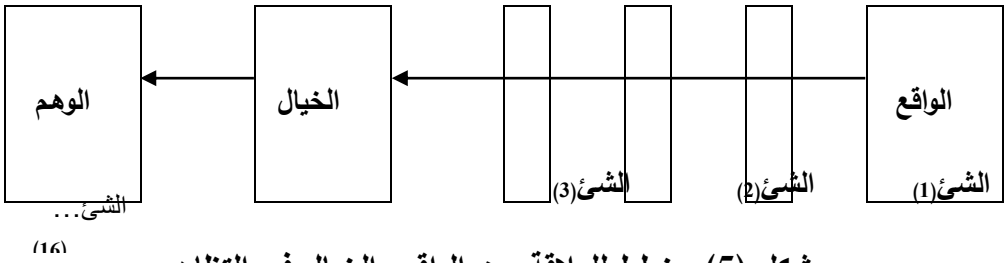
ويمكن دمج النظريات المفسرة للعب التظاهرى كما يلى :

لكى يفهم الطفل الحالة العقلية للأطفال الآخرين فإنه يستخدم اللغة فيقدم للآخرين أولاً بأصوات أو كلمات مفهومه الجديد عن الشئ (مفهوم ما بعد تمثيلى)، ويحدث نوع من المفاوضة ***Negotiation*** (تتم أصلاً من خلال التعبير اللفظى اللغوى لـ ما بعد التمثيلات المختلفة المعروضة من الطفل ومن الآخرين). وتطلق الباحثة على هذه المرحلة مسمى المحادثة ما وراء التمثيلية ***Meta-representational dialog***، ويشترط فى التظاهر فى هذه المرحلة الوصول إلى إتفاق (بالطبع غير دائم، لأنه قد يتم اقتراح إعادة وصف جديد لتظاهر آخر من طفل آخر أو من نفس الطفل يتم طرحه للمفاوضة). ينطوى على إقناع من قبل الطفل مقترح الوصف الجديد التظاهرى واقتناع من جانب الآخرين ويحدد ذلك خصائص وخصوصية الشئ التى تحددها الثقافة وقدرة

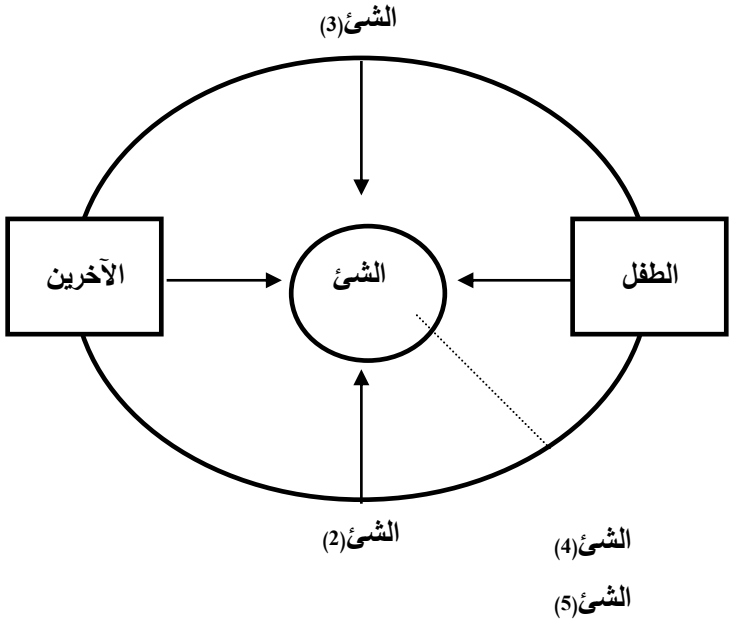
الآخرين على فهم ، وقبله استدعاء ، صفات الوصف الجديد التظاهرى من ثقافتهما وذلك يحدده النمو المعرفى لديهم وأيضاً القدرة على فهم العلاقة بين الشئ (1) والشئ (2) كما فى شكل (3). وترى الباحثة هنا، كما جاء فى كتابات التظاهر، عدم الخلط بين الواقع والخيال، بين الشئ (1) والشئ (2). وتحتاج العلاقة بين الواقع والخيال إلى مزيد من البحث.

فقد ذكر بياجيه أنه يمكن للطفل أن يتخيل أى شئ أى شئ، بينما رأى ***Vygotsky*** أن الثقافة تحدد خصائص الأشياء وتحد من انطلاق التخيل وشطوحه (تخيل الشئ عدد غير محدود من الأشياء الأخرى). الفكرة الأولى لبياجيه توحى بالإبداعية [ولو أن الباحثة تعترض على المسمى إلا لو استخدم الطفل الشئ (1) ليمثل الشئ (2) لينتج به شئ (3) أو سيناريو جديد أكثر تعقيداً). (3) ويوحى بأن إبداعية الطفل فى التظاهرات التى يسقطها على الشئ هى إبداعية تتوقف عند حد فهم الآخرين للعلاقة بين الشئ (1) والشئ (16) مثلاً، هذا الفهم فهم اجتماعى معرفى، أى مقبول ثقافياً ومعرفياً، أى أن الشئ الذى يتم التظاهر به ينبغى أن يكون على درجة من القرب إلى الواقع فإذا أسرف فى الخيال يتحول إلى وهم لا تقبله الثقافة ولا العقل وبالتالى لا يفهمه الآخرون وقد يتوقف التظاهر المشترك الترابطى ويبدأ التظاهر الفردى والأصح لعب رمزى فردى، حيث أن من شروط التظاهر المكون الاجتماعى التبادلى بين الطفل، أشياء اللعب والآخرين.

ويمثل التخطيط التالى شكل (4) وصفاً للعلاقة بين الشئ (1)، الشئ (2) والشئ (3) فى شكل (5) ويمثل شكل (6) وصف عام لمشهد التظاهر.



شكل (5) مخطط للعلاقة بين الواقع والخيال فى التظاهر



شكل (6) مخطط عام لمشهد التظاهر

ومن الجدير بالذكر هنا أن استخدام اللغة فى التظاهر له أنواع ويتدرج فى النمو. فالطفل متى تمكن من أساسيات اللغة وعرف التظاهر بأنه التصرف عن قصد كما لو أن، يمكنه أن يدخل فى سيناريوهات

تظاهر بسيطة مستخدماً اللغة بشكل غير حرفى ***Non-literal***، فيسمى المكعب "تفاحة" ويقوم بأداء حركات المضغ ***(In: Harris & Kavanaugh, 1993)*** ، فمثل هذا الاستخدام غير الحرفى للغة يحقق ويبقى على سنياريوهات التظاهر المشترك الترابطى، أى أن يتذكر كل من آدم وحواء أن المكعب تفاحة فى التظاهر ***(In: Rakoczy, 2003)***.

ويذكر ***Rakoczy*** أن ***(2003: 44) Perner et al (2003)*** يرون أن استخدام اللغة بإشاراتها وأصواتها ذات الدلالة السيمانيتية ونبرات الصوت المازحة وحتى استخدام القواعد ، الزمن الماضى مثلاً ، مثل: "هذه كانت الآن تفاحتنا" يتيح الحديث عن كل من التظاهر والحالة الحقيقية للأمور ويعد اكتساب هذا الحديث ***Discourse*** ذا دوراً حاسماً فى فهم التظاهر على أنه التصرف القصدى كما لو أن..

وهكذا فإن رؤيتنا عن اللعب التظاهرى تتحد فى:

- اللعب التظاهرى فيه قصدية للتظاهر.
- التظاهر أمر غير جاد.
- التظاهر مفهوم اجتماعى.
- يجب أن يفرق المتظاهر بين التظاهر وبين الواقع.
- تلعب اللغة والثقافة وأشياء اللعب والنمو المعرفى دوراً هاماً فى التظاهر من حيث إحداثه وفهمه ونقله.
- لكى يحدث التظاهر لابد من أن يكون المتظاهر مقبولاً عند الآخرين وواضحاً لدى المتظاهر أى يجب أن تكون الحالة العقلية ما بعد التمثيلات العقلية لدى الأطفال واضحة ومتبادلة.

- تلعب الذاكرة العاملة دوراً هاماً فى تذكر الحالات العقلية للفرد وللآخرين وكذلك الصفات التظاهرية الجديدة المسقطة على الشئ.

تعقيب على اللعب التظاهرى :

تناول هذا الفصل تطور اللعب من اللعب الحس حركى ثم اللعب الاستكشافى واللعب الجسمى الخشن واللعب الاجتماعى ، ثم اللعب التظاهرى ، وتتنوع أنواعه بتنوع واختلاف الفترة النمائية ، فهناك اللعب الوظيفى فى المرحلة الحس حركية واللعب الرمزى فى مرحلة ما قبل العمليات. كما تناول التقديم شرحاً لتطور نظريات اللعب بصفة عامة من نظرية الطاقة الزائدة ، ونظرية الإعداد للعمل، ونظرية التلخيص، ونظرية الاستجمام، ونظريات ما وراء التواصل حيث ترى أن لعب الأطفال نوع من لعب أدوار الآخرين فى الحياة الواقعية. وهناك النظرية العقلية المعرفية لبياجيه التى اعتمدت على أن الأطفال يأخذون شيئاً ما ويلائمونه حسب ما يعرفون حيث تركز هذه النظرية على أهمية اللعب فى تطور التمثيل العقلى والتفكير المجرد لدى الأطفال. وهناك النظرية الثقافية الاجتماعية للعب ، حيث يرى ***Vygotesky*** الأهمية الاجتماعية والثقافية للعب فلعب أدوار الشخصيات الواقعية، يحقق للأطفال التمثيل العقلى للأدوار الاجتماعية والقواعد المجتمعية، ومن خلال اللعب يكتسب الأطفال أدوات ومعانى ثقافتهم.

ثم تلى ذلك التحدث بالتفصيل عن اللعب التظاهرى ومفهومه كما تتبناه المؤلفه بأنه انشغال الأطفال على مستوى الفعل والعقل واللفظ بلعب يتم فيه التمثيل الرمزى للأشياء والأشخاص ، والزمان والمكان ، للحقيقة والخيال ، وتشتمل على لعب درامى اجتماعى به لعب أدوار ، ولعب تخيلى ، سواء أكان لعباً يوجهه الأطفال أو يوجهه الكبار.

وهناك ثلاثة أنواع للعب التظاهرى : 1) اللعب التظاهرى بالتجسيد ، 2) اللعب التظاهرى الإسقاطى هى: 3) اللعب التظاهرى بالتجسيد والإسقاط. ويميز النوع الأول أن الطفل لا يأتى بشئ من ذاته أو عقله فهو يجسد الأدوار الأخرى سواءاً أكانت حية أم غير حية كما يراها فى ثقافته ، أما النوع الثانى ففيه يسقط الطفل نفسه على أشياء اللعب من منظور حبكته الذاتية وعقله الداخلى ، ويتميز بأنه فردى يتخلله بعض التفاعل ، والنوع الثالث يتضمن النوعين السابقين معاً وهو أكثر تعقيداً حيث يصبح الطفل قادراً على افتراض منظور الآخر - وهو شخص متخيل - ويقوم بتغيير تصرفه الدرامى ويحل بدلاً منه تصرف لشخصيات أخرى.

وهناك عدة ملامح للعب التظاهرى يعد العديد منها لازماً له وهى : 1) يجب أن يكون هناك متظاهر ويكون كائناً حياً ، 2) يجب أن يكون هناك واقع يتم التظاهر حوله ، 3) يوجه التظاهر تمثيل عقلى (فكرة تختلف عن الواقع) ، 4) يجب إسقاط هذا التمثيل

على الواقع ، 5) الوعى بالموقف الفعلى والموقف التظاهرى ، 6) أن يسقط الطفل التمثيلات عن قصد.

الفصل الرابع

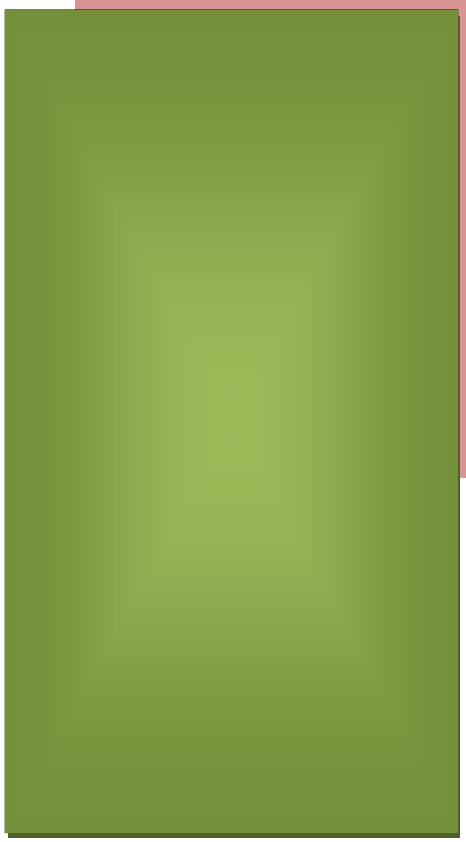
اللعب واللعب التظاهرى

مقدمه

تطور اللعب

تطور نظريات اللعب

مفهوم اللعب التظاهرى



1- مقدمة :

يعد اللعب أساسيا لنمو الطفل فى النواحى الجسمية والاجتماعية واللغوية والعقلية المعرفية0

والطفل فى الثانية من عمره يكون لعبه منفرداً، ولا يستقر على لعبة واحدة فترة طويلة، وفى الثالثة من عمره يجد فى اللعب لذة، وينمو أكثر فى الناحية الاجتماعية، وبين الرابعة والخامسة يميل إلى اللعب مع الآخرين فى جماعات (***هناء أبو ضيف*** ، 1991 : 65).

واللعب سلوك معقد ينظر إليه كشيء أساسي فى النمو الطبيعى للطفل (***Jordan & Libby, 1997: 121***) ، هذا وتتعدد تعريفات اللعب، لكن يغلب عليها جميعا اشتمال اللعب على المرح والاستمتاع.

وللعب خصائص عدة منها أن اللعب (1) ممتع ويبعث على السرور، (2) ليس له هدف يفرض عليه من الخارج، (3) تطوعى وتلقائى، (4) يتضمن الاشتراك النشط من جانب اللاعبين، (5) يتضمن علاقات نظامية معينة ويمكن تمييزه عن سلوك عدم اللعب (***Garvey*** **(1990: 110).**

ومن خصائصه أيضا أن لعب الأطفال (1) يتأثر بتقاليد المجتمع حيث يقوم الطفل

بتقليد من هم أكبر منه سناً، (2) تتناقص نشاطات اللعب مع التقدم فى العمر لانشغال الطفل بالواجبات البيئية والمدرسية، (3) يتناقص عدد رفقاء اللعب بازدياد عمر الطفل لأنه يصبح أكثر انتقائية كلما أصبح أكبر سنا، (4) تزداد الفروق بين لعب البنين ولعب البنات مع ازدياد العمر، (5) يتناقص النشاط البدنى فى اللعب مع تقدم الطفل فى العمر لأن طاقته تكون كبيرة فى البداية وتصرف أثناء اللعب (***هناء أبو ضيف*** ، 1991 : 67).

2- تطور اللعب :

يمر لعب الطفل بعدد من المراحل النمائية، كما يذكر ***Boucher*** **(1999)** ، حيث يبدأ باللعب الحس حركى، ثم اللعب الاستكشافى، واللعب الجسمى الخشن، ثم اللعب الاجتماعى، واللعب التظاهرى (التحليلى).

وتقسمه ***Mildred Parten*** **(1932)** **(فى : Fox, 2004)** بناءً على التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال أثناء أنشطة اللعب إلى خمسة أقسام لا تتبع ترتيبا هرميا فقد يشترك الأطفال فى أى من الأنواع المختلفة للعب، إلا أنه يزيد اشتراك الأطفال فى أنواع اللعب الاجتماعية كلما تقدموا فى العمر. وهذه الأنواع هى (1) سلوك المشاهد ***Onlooker behavior*** وهى اللعب السلبى عن طريق مشاهدة الأطفال الآخرين وهم يلعبون أو الحديث معهم، (2) اللعب المستقل الفردى ***Solitary independent*** وهو لعب الطفل بمفرده، (3) اللعب المتوازى ***Parallel*** وهو لعب الطفل بمفرده حتى لو

كان وسط المجموعة وقد يستخدم لعب الآخرين إلا أنه يحافظ دائما على استقلاله، (4) اللعب الترابطى ***Associative*** ويكون عندما يشارك الأطفال أدواتهم مع الأطفال الآخرين ويتحدثون إلى بعضهم البعض، لكنهم لا ينسقون أهداف اللعب أو اهتماماتهم، (5) اللعب التعاونى ***Cooperative*** ويكون عندما ينظم الأطفال أنفسهم فى أدوار ويحددون أهدافا معينة فى عقولهم (تحديد دور الطبيب، الممرضة، والمريض).

بينما يذكر ***Patterson & Westby*** **(1997: 141-143)** أن اللعب يختلف بتنوع الفترة النمائية واختلافها، ففى المرحلة الحس حركية يتطور اللعب الوظيفى ***Functional or Practice*** والذى يتكون من حركات وأفعال يتم تنفيذها دون استخدام أى أدوات فقد يكرر الأطفال الصغار الأصوات كنوع من اللعب، كما أنهم يحدثون أصواتا كاستجابة للعب الاجتماعى مع الكبار.

ويذكر ***Fein*** **(1981)** أنه فى مرحلة ما قبل العمليات ***Preoperational Period*** تنمو لدى الطفل القدرات التمثيلية والرمزية حيث يتطور اللعب الرمزى ***Symbolic play*** فى نهاية المرحلة الحس حركية، وفيه (1) يتم تنفيذ الأنشطة دون استخدام الأدوات المعتادة أو الأطر أو النتائج المتوقعة، (2) يتم معاملة الأشياء أو الجمادات كما لو كانت حية، (3) قد يتم إبدال شئ محل الشئ أو الفعل الحقيقى، (4) ينفذ الطفل الفعل الذى يؤديه عادة شخص آخر.

ويذكر ***Garvey*** **(1990: 210)** أن الأطفال يلعبون باللغة فى مرحلة ما قبل العمليات

ويكررون وينوعون الكلمات والعبارات سواء بمفردهم أو مع الآخرين، وهم يستخدمون الأصوات واللغة كجزء من اللعب التظاهرى، فهم يصدرون أصوات تحل محل الأشياء (مثل جرس التليفون، صوت الماء الجارى، 00الخ) كما يستخدمون اللغة ليضعوا إطاراً للعب. فاللغة تستخدم فى الحوار وفى وضع مشاهد اللعب التظاهرى وتوجيه لعب الآخرين وتخطيط وسرد أحداث اللعب ***(Westby, 1998: 24-30)***. وأثناء مرحلة ما قبل العمليات يتطور اللعب البنائى ***Constructive play*** بأدوات متنوعة تشمل القوالب والصلصال. وفى مرحلة العمليات الحسية ***Concrete Operations*** يتطور اللعب بالألعاب ذات القواعد ***Games with rules***، فقبل هذه المرحلة يكون لدى الأطفال صعوبة فى فهم القواعد والالتزام بها، ولكن بحلول هذه المرحلة يعترف الأطفال بأن القواعد ينبغى أن تكون واحدة ***Patterson & Westby (1997: 142)***.

3- تطور نظريات اللعب :

وهناك نظريات كثيرة فسرت اللعب منها ما هو قديم مثل نظرية الطاقة الزائدة، ونظرية الإعداد للعمل ومرحلة الرشد، ونظرية التلخيص والتى تعتمد على الغريزة أيضا والتى تدعى أن اللعب يعطى الفرصة للأطفال لكى يعبروا عن غرائزهم وبالتالى تضعف تلك الغرائز، ونظرية الاستجمام ***Recreation relaxation play theory*** ***(Verenikina et al., 2003: 2)***.

ثم جاءت النظريات الحديثة التى اهتمت بفائدة اللعب للنمو النفسى للأطفال، ودوره فى تربية الأطفال فى فترة ما قبل

المدرسة. فركزت تلك النظريات، كما ذكر ***Verenikina et al*** **(2003: 3)** على النواحى الانفعالية والاجتماعية للنمو فجاءت نظرية التحليل النفسى لتنظر إلى اللعب بمثابة تفريغ ***Catharsis*** حيث أنه يسمح للأطفال بالتعبير عن المشاعر السلبية المرتبطة بمواقف لا يستطيعون التحكم بها فى حياتهم اليومية وتشمل تلك المواقف الأزمات والصراعات وهنا تكمن فائدة وقوة اللعب حيث أنه يقرب الواقع للأطفال ويجعلهم يتعاملون معه، وبتكرار اللعب يكرر الأطفال المواقف الضاغطة حتى يستطيعوا التعامل معها. وجاء السلوكيون أيضا ليهتموا بالجانب الانفعالى وفسروا اللعب على أنه نمط من تعديل الاستثارة ***Arousal modification*** أو الحفاظ على مستوى متوازن من الاستثارة ***Berlyin*** **(1960)**; ***Ellis*** **(1973)**، حيث يخدم اللعب إما فى رفع أو خفض مستويات الإثارة فاللعب يوفر التجديد وعدم التأكد والتعقيد بالنسبة للأطفال، وإحداث التوازن بين ما هو جديد وبين ما هو مألوف فهو لب التربية.

ثم جاء المهتمون بالتواصل ***Communication*** وما وراء التواصل- ***meta communication*** لدى الأطفال أمثال ***Bateson*** **(1976)** ليصفوا الفهم المشترك بين الأطفال على أنه لعب وسمى هذا الفهم بأطر اللعب ***Play Frames*** هذه الأطر تحدد أفعال الأطفال فى سيناريو اللعب بأنها لعب وذلك بعكس الحديث عن اللعب. فالأطفال يتحدثون عندما يتخذون شخصيات وأدوار وهذا يختلف عن حديثهم عن الأشياء التى ستفعلها

شخصياتهم. فاللعب هنا تواصل للفهم المشترك، ويعكس نمو ذاتية الأطفال ووعيهم بالقواعد والاستراتيجيات من خلال ما وراء التواصل. ثم جاء ***Mead* (1932)** ليرى لعب الأطفال كنوع من لعب أدوار الآخرين في الحياة الواقعية، ويرى هذا النوع من اللعب وسيلة مهمة لنمو الذات لدى الطفل. فمن خلال ذلك اللعب يرى الطفل نفسه متميزاً بالعلاقة بالآخرين، وقد كشفت الدراسات فيما بعد عن أهمية لعب الدور أو اللعب الدرامي في اكتشاف الأطفال للأدوار والقواعد في حياة الكبار ***(Verenikina, 2003: 4)***.

وهناك النظرية العقلية المعرفية أو نظرية ***بياجيه* (1962)** والتي تعتمد على ثلاث افتراضات هي (1) أن النمو العقلي يسير في تسلسل معين يمكن الإسراع به أو تأخيره، ولكنه هو نفسه لا يمكن أن تغيره التجربة، (2) أن التسلسل ليس مستمراً بل يتكون من مراحل يجب أن يتم كل منها قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية أو العقلية التالية، (3) ان التسلسل يفسر على أساس نوع العمليات المنطقية التي يتضمنها. وترتبط نظرية بياجيه في اللعب عن قرب بتعليله لنمو الذكاء وهو يفترض وجود عمليتين يعتقد أنهما أساسيتان لكل نمو عضوي وهما التمثيل ***Assimilation*** والتكيف ***Accommodation*** (***عواطف فيصل بياري*، 1996: 264**).

ويرى بياجيه أن التمثيل مسيطر في اللعب- فالأطفال يأخذون شيئا ما ويلائمونه حسب ما يعرفون، وذلك مثلا عندما يصنع الطفل تاجا ملكيا من الورق الملفوف

المطوى. وتحدث بياجيه أيضا عن اللعب الرمزى وذكر أهميته فى تطور التمثيل العقلى ***Mental representation*** والتفكير المجرد لدى الأطفال. ثم جاء ***Vygotesky*** **(1978)** ليطور هذه الفكرة بناء على النظريات الثقافية الاجتماعية للعب ***In:*** ***(Vereniking et al., 2003)***.

حيث اعتبر ***Vygotesky*** اللعب مهما لنمو الطفل، حيث وضع مفهوم منطقة النمو التقاربى ***Zone of proximal development*** وهو الفرق بين المستوى الفعلى للنمو ومستوى إمكانات الطفل (ويعرف بما يستطيع الطفل أن يفعله بمفرده وبما يستطيع أن يفعله بمساعدة شخص آخر). فحسب رأى ***Vygotesky*** يخلق اللعب منطقة للنمو التقاربى فى كل من النواحى المعرفية والاجتماعية- الانفعالية . وهناك أثر مهم للعب على النمو وهو انفصال الفكر عن العقل وعن الأشياء وتطور التمثيل العقلى والأداء الرمزى. فالموقف التظاهرى للعب يخلق بعداً تخيلياً يستبدل فيه الأطفال الأشياء والأفعال. وهذا ينمى الأفكار المجردة والتفكير اللفظى المجرد. ففى موقف ركوب المكنسة على أنها حصان يفصل الأطفال المعنى الحرفى للشئ عن معناه المتخيل، وهذا هو بداية التفكير المجرد. كما يرى ***Vygotesky*** الأهمية الاجتماعية والثقافية للعب فلعب أدوار الشخصيات الواقعية، يحقق للأطفال التمثيل العقلى للأدوار الاجتماعية والقواعد المجتمعية، ومن خلال اللعب يكتسب الأطفال أدوات ومعانى ثقافتهم ***(In:Vereinikina, 2003)***.

ويتبنى البحث الحالى النظرية المعرفية والنظرية الاجتماعية الثقافية فى تفسير اللعب لكن هناك نوع من اللعب هو موضع اهتمام البحث الحالى وهو اللعب التظاهرى، فما هو اللعب التظاهرى؟

4- مفهوم اللعب التظاهرى :

يذكر ***Garvey*** **(1990: 74)** أن اللعب التظاهرى هو إحداث تغيير أو تعديل أو إحلال قصدى للمكان ، الزمان ، الذات ، والأشياء ، بأى فعل يتناول مكونات الموقف التظاهرى.

كما يذكر ***(2004, Sheiratt)*** أن اللعب التظاهري يظهر تكراراً لدى الأطفال عندما يقتربون من سن الثانية، ويلعب دوراً أساسياً فى تطور مرونة التفكير لعدد من السنوات المقبلة. وبدايات اللعب التظاهرى تظهر فى اللعب الوظيفى، ففى اللعب الوظيفى يستخدم الطفل الشئ بالمعنى الذى يحمله، إن إطعام دب لعبة بملعقة بلاستيك أو أن نقول "بووووم" عندما تصطدم سيارة لعبة بالطاولة، ينظر إليه أنه لعب وظيفى. أما إذا كان الطفل يتخيل أن الدب قد لسع فمه بالملعقة البلاستيك أو أن السيارة قد حولت مسارها فجأة بسبب الوحش المخيف الذى يبدو أنه ظهر فى نهاية الطاولة ، فإننا نعتبر هذا اللعب لعبا تظاهرياً / رمزيا، وإذا أشرك الطفل طفلاً آخر فى سيناريو اللعب وطور التظاهر ، يعتبر ذلك لعبا تظاهرياً اجتماعياً، وإذا طور الطفل سيناريو لم يره أو يستخدمه قبل ذلك نعتبر ذلك لعباً تظاهرياً تلقائياً، وقد يدمج الأطفال فى سن 3-6 سنوات كل الجوانب الثلاثة للعب

التظاهرى فى سيناريو لعب واحد معقد (***Sherratt, 2004***).

وتضع ***Leslie*** **(1987)** ثلاثة أسئلة للتمييز بين اللعب الوظيفى واللعب الرمزى : (1) هل تم استخدام شيء ليمثل شيء آخر مختلف ؟ (إحلال الشئ) مثل هل تظاهر الطفل بأن الملعقة هي قطة ؟ (2) هل تم خلع صفة متظاهرة على شيء أو موقف؟ مثال : هل تظاهر الطفل أن وجه الدمية (وهو نظيف) متسخ ؟ (3) هل اخترع الطفل شيئاً متخيلاً ؟ مثال : هل تظاهر الطفل بأن الملعقة موجودة مع أنها غير موجودة ؟

وفيما يلى بعض من تعريفات اللعب التظاهرى :

يذكر ***Rakoczy*** **(2003)** أن اللعب التظاهرى هو شكل من الفعل القصدى الذى يسقط فيه الفاعل / عن علم - ومن أجل اللعب - افتراض خاطئ (فى الغالب) على حالة حقيقية من الأشياء والأمور ويتصرف بقصد ودونما جدية ، بمعنى يوحى كما لو أن الاقتراض صحيح، لكنه عن قصد يتوقف عن التصرف كما لو أن الافتراض صحيح أو عن محاولة الأداء الصحيح للفعل التظاهرى.

فمثلاً، عندما يقول الطفل عن قالب أنه تفاحة فإنه يتخيل أن القالب تفاحة لكنه لا يخلط بين الحقيقة والخيال، ونجده يتصرف كما لو أن القالب تفاحة، وليس كما لو كانت حقاً تفاحة، ومقصد كلمة "عن علم" فى التعريف أن الطفل يجب أن يكون على وعى بصورة عملية وضمنية بالفروق بين ما تعتقده وما يتظاهره. وهذا التعريف مطبق على أفعال التظاهر ***Pretending they***،

وليس على التظاهر بحالات ما ***Pretending to*** ، حيث أن التظاهر بحالات ما هو أبسط أشكال التظاهر، أو لأنه فى أغلب الحالات يستطيع الطفل أن يتظاهر بأنه يفعل شيئاً ما دونما التصريح بأن شئ ما هو شئ آخر، فمثلاً، يستطيع الطفل أن يتظاهر أنه يأ كل قالباً خشبياً دون أن يحدد ما الشئ الذى يتظاهر بأن القالب يمثله **(*In: Leslie,* 2002: 110).**

ويوضح ذلك **(2002) *Richert & Lillard*** حيث يذكران أنه في مثال التفاحة فإن الطفل يسقط عن علم مفهوم الفعل "الأكل" عند فعله حركات المضغ، مدركاً أن ذلك لا ينطبق حقاً على الموقف، أى، يدرك أنه لا يأكل حقاً، وعن قصد يعجز عن أن يأكل حقاً أو عن محاولة ذلك. ومن الضرورى هنا ألا ينطبق مفهوم الفعل الحقيقى على الفعل في الموقف ، فالفارق هو وضوح عدم انطباق مفهوم الفعل على الفعل نفسه ، ولأن اللعب التظاهرى فى أساسه تشاركي ، فإن الطفل يوحي إلى الآخرين بعدم جد ية أفعاله ، فلا يضع مثلاً مكعب الخشب فى فمه حقاً ويكتفى بوضعه أمام فمه.

ويرى **(2005) *Vas-Japiasso*** أن اللعب التظاهرى هو نشاط نفسى عالى التعقيد يدعمه وظيفة نفسية عليا، وأن التخيل المبدع يعمل فى هذا النشاط الترويحى عن طريق استحالة الإشباع الفورى لرغبات الطفل، وأن اللعب التظاهرى يظهر فى الطفل الأبعاد التالية : (أ) البعد الانفعالى والعاطفى، (ب) البعد الحس حركى، (جـ) الاتصال الاجتماعى، (د)

البُعد المعرفي ، وكما أن التخيل شرط ضرورى فيه فإن اللعب التظاهرى يتشكل ويقوى وينمو عن طريقه.

ويضيف ***Leslie*** **(1988: 25)** أنه بشأن العلاقة بين أداء اللعب التظاهرى وفهمه، من الجوهرى فى اللعب التظاهرى أن يكون المتظاهر على وعى بشكل ما بحقيقة أنه لا يتصرف بشكل صحيح، وعلى وعى بالحقيقة والخيال. ويكون هذا الوعى على المستوى العملى أى أن المتظاهر يميز بين الحقيقة والخيال فى أفعاله وليس بالضرورة أن يتضمن فهماً مفاهيمياً انعكاسياً لأفعاله. وعندما يبدأ الأطفال فى التظاهر فإنهم يشتركون فى تظاهر مشترك يتطلب بعضاً من فهم أفعال التظاهر لدى الآخرين من البداية.

نتبنا هنا التعريف التالى للعب التظاهرى:

انشغال الأطفال على مستوى الفعل والعقل واللفظ بلعب يتم فيه التمثيل الرمزى للأشياء والأشخاص، والزمان والمكان، للحقيقة والخيال ويشتمل على لعب درامى اجتماعى به لعب أدوار، ولعب تخيلى، سواء أكان لعباً يوجهه الأطفال أو يوجهه الكبار.

ويجدر هنا الإشارة إلى أنواع اللعب التظاهرى أو مشروطاته :

5- أنواع اللعب التظاهرى :

يذكر ***Vas-Japisso*** **(2005)** أن **(1978)** ***Peter Slade*** قد حدد نوعين متمايزين من الأفعال الدرامية التمثيلية ذات الطبيعة المرحة فى اللعب التظاهرى الطفلى. ويعد وضع هذه التمثيلات الدرامية فى نماذج إسهام هام فى دراسة السلوك الطفلى المرح، حيث ذكر Slade أن اللعب التظاهرى هو اللعب الدرامى الطفلى أو دراما الطفل، فوسيطى اللعب التظاهرى كما يذكر ***Slade*** هما: (أ) اللعب بالتجسيد ***Pretend play with personification***، (ب) اللعب الإسقاطى ***projected pretend play***.

أ- اللعب التظاهرى بالتجسيد :

هو الدراما المتنوعة : حيث يتم تمثيل الشخص بأكمله كجسد أو فيه تستخدم الأنا فيتخذ أو يتظاهر بأنا الغير كأن يتظاهر بأنه طيب ، فالطفل يتجول حول المكان ، ويتخذ مسئولية تمثيل دور ما ، أى أن هذا النوع من اللعب التظاهرى يشير إلى لعب الطفل الذى يمر فيه بالأدوار الاجتماعية

المأخوذة من بيئته الثقافية (الأم، الابن، الطبيب، سائق الباص، الخ)، ويحاول أن يتصرف كما لو كان ممثلاً، (بطل رواية خيالية، بطل خارق كما فى الأفلام..إلخ)، أو أنه يسعى إلى تمثيل أشياء (سيارات) أو كائنات حية حقيقية وكائنات تخيلية (حيوانات، نباتات، مخلوقات الفضاء الغريبة) أو عناصر وظواهر من الطبيعة (نار، رعد، إلخ).

أى أن فى هذا الوسيط، لا يأتى الطفل بشئ من ذاته أو عقله فهو يقوم فقط بتجسيد أدوار أخرى حية أو غير حية كما يراها.

ب- اللعب التظاهرى الاسقاطى :

يذكر ***Elkonin*** **(1998: 120)** أنه الدراما التى يستخدم فيها العقل بأكمله وليس الجسد فقط، فالطفل يتوقف، يجلس فقط، يستلقى على ظهره، يحبو، ويستخدم ذراعيه والأشياء التى يلعب بها أكثر من شخصه نفسه، كما يستخدم فيه الصوت.

ويضيف ***Vas-Japiassu*** **(2005)** أن اللعب التظاهرى الاسقاطى يشير إلى لعب الطفل الذى يستخدم فيه أشياء اللعب ***Playthings*** التى يتم تحريكها والتى تستخدم لتمثيل الأدوار، الشخصيات، الأماكن أو الأشياء من منطلق حبكة درامية تتطور فى الخط العقلى الداخلى ***intra-mind*** للطفل.. وتقود الحبكة التخيلية الحركة المرحة لأشياء اللعب عن طريق اللعب. هذا الخط العقلي يعمل على تآزر الأحداث المستترة فى نفس الوقت الذى يلحظ وجوده فى أماكن، شخصيات، حالات، يتخيلها هو. ويتميز هذا النوع بأنه فردى إلا أنه قد يحدث فيه

تفاعل بين الأطفال، كما يصاحبه إصدار أصوات وألفاظ من قبل الطفل (حديث داخلى شفهى أو متمركز حول الذات) والذى يتجه إلى الاختفاء وذلك بتقدم الطفل فى العمر.

أى أن اللعب التظاهرى الاسقاطى يشير إلى النشاط التمثيلى ذو الطبيعة الطفلية المرحة الذى يستخدم الطفل فيه أشياء يسقط عليها نفسه من منظور الحبكة الذاتية والحالات العقلية الداخلية (مثلما يحدث عند تحريك عساكر مصغرة فى معركة) .

والسؤال الجدير بالذكر هنا هو هل يوجد تتابع تطورى لوسائط اللعب؟ بتعبير آخر ، أيهما يأتى قبل الآخر: اللعب التظاهرى بالتجسيد أم اللعب التظاهرى الاسقاطى؟ وهل توجد وسائط أخرى للعب التظاهرى؟

يرى ***Vas-Japiassu*** **(2005)** أن مسار الفعل ***Acting trajectory*** ذو الطبيعة المرحة يبتدئ باللعب التظاهرى بالتجسيد ثم يتبعه اللعب التظاهرى الاسقاطى وأخيراً يصل إلى الوهم. ***Illusion***. فاستناداً إلى أطروحات ***Vygotsky*** التى تؤكد أن هناك حركة من الخارج إلى الداخل فى تركيب النفس البشرية، فإن اللعب التظاهرى الاسقاطى مثله مثل الوهم يجب أن يحدث من تنظيم أكبر، وهما يتضمنان بالضرورة عدم وجود إطار ***Decontextualization*** (أو خروج عن الذات ***Deconecptionalization***) لأفكار الطفل ويتطلبان أن تكون استقلالية الفكر متصلة بالفعل البدنى للطفل، أو بتعبير آخر، يتطلب اللعب التظاهرى الاسقاطى والوهم فصلاً بين الإدراك والنشاط الحركى

من قبل الطفل، وبالتالى إذا كان الأمر هكذا، فإن اللعب التظاهرى الاسقاطى يوجد فى مرحلة وسطى بين اللعب التظاهرى بالتجسيد والوهم.

ويؤيد ***Slade*** **(1987)** أن اللعب التظاهرى الاسقاطى يفترض أن يسبق اللعب التظاهرى بالتجسيد، الذى هو سلوك ليس أكثر من ذلك، كما يؤكد ***Vygotsky*** يكون فيه الاستخدام الميكانيكى للأشياء وليس الاستخدام الجسدى: واستخدام الأشياء يرتكز على العمليات الأولية للتقليد ***Imitation*** ***manipulation*** الذى نجد فيه المبدأ المؤسس للتمثيل الدرامى نفسه فى المرحلة التمهيدية، ويستند إلى حاجات الاستخدام الحاسية - المتعلقة بالشئ، والتآزر النفسى حركى المستقبلى الذاتى وإلى الوضع البصرى، السمعى واللمس الذى يعين المجال الإدراكى الطرفى واللحظى للطفل - حتى فى الحالات التى يحدث فيها التقليد فى غياب النموذج (التقليد المرجأ ***Deferred imitation***).

ويذكر ***Vas Japiassu*** **(2005)** أن ***Vygotsky*** **(1996)** يرى أن الأشياء هى التى تخبر الطفل ما يجب أن يفعله: فالباب يثير الطفل بفتحه وغلقه. وأن الطفل يبدأ بموقف متخيل يكون مبدئياً قريباً من الموقف الحقيقى وما يحدث هو أن إعادة إنتاج الموقف الحقيقى هى أقرب كثير إلى ذكرى شئ قد حدث فعلاً وليس فقط مجرد تخيل، أى أن ما يحدث هو أقرب إلى الذكرى وليس إلى حدوث موقف تخيلى جديد.

ويأتى هنا مجال الإجابة عن الجزء الثانى من السؤال السابق طرحه والخاص

بوجود أنواع أو وسائط أخرى للعب التظاهرى. نعم يوجد نوع ثالث من اللعب التظاهرى، يعد وسيطاً مختلطاً فيه تجسيد وإسقاط.

ج- اللعب التظاهرى بالتجسيد والإسقاط :

وهو السلوك المرح للطفل عندما يلعب مثلاً الأم والابنة فنجده يعير صوته / صوتها للدمية لكى تتمكن أيضاً من إجراء محادثة مع الابنة دون أن تتخلى عن دور الأم، وبهذا التصرف يقوم الطفل بالتمثيل مع نفسه ***Acts along*** باستخدام الإسقاط على الدمية لتمثل هى الأخرى بالتوازى معه دور الابنة. وفى هذا النوع من اللعب يقوم الطفل بإظهار ***Exteriorize*** حديث "الأم" وأيضاً حديث الابنة إلى السطح. فإعارة الطفل صوته للدمية لكى تتمكن من عمل محادثة متخيلة مع الابنة سلوك معقد جداً، لأن الطفل يصبح قادراً على افتراض منظور الآخر - وهو شخص متخيل - فيقوم بتغيير تصرفه الدرامى بتصرفات أو شخصيات أو أداء مختلفة.

6- الفرق بين اللعب التظاهرى والتخيلى والوظيفى :

ميز ***Leslie*** **(1987)** سلوك التظاهر عن اللعب الوظيفى ، فاللعب التظاهرى يحتاج إلى أن يتضمن على الأقل ثلاثاً من أشكال التظاهر وهى : (أ) تحويل الشئ ، (ب) عزو خصائص التظاهر ، (جـ) الأشياء التخيلية. ويشير تحويل الشئ إلى استخدام شئ ليحل محل شئ آخر مختلف (مثل استخدام قالب المكعبات ليكون قطة) ، أما عزو صفات التظاهر ، فيعنى خلع صفة ما على شئ أو موقف غير موجود (أى التظاهر بأن وجه

الدمية متسخ) ، ويتضمن لعب الشئ التخيلى اختراع شئ تخيلى يقلد حركاته الطفل ، (أى التظاهر بحمل ملعقة والأكل بها بينما هى غير موجودة). ويتطلب اللعب التظاهرى المعقد قدرات لفظية واستخداماً للغة بعيداً عن الإطار الخاص **(*In: Roskos,* 1990).**

فعندما يدفع الطفل سيارة ويصدر صوت "بررررم" أشبه بصوت السيارة فهذا لا يعنى أنه يتظاهر وقد يعكس ذلك معرفة الطفل بالاستخدام التقليدى لذلك الشئ وهو "السيارة". وللتفريق بين سلوكيات التظاهر الأصلية واللعب الوظيفى ، يحتاج الطفل أن يلتزم بواحد على الأقل من الأشكال الأساسية للتظاهر : إحلال الشئ ، عزو خصائص أو صفات تظاهرية ، أو أشياء تخيلية. ويعنى إحلال الشئ استخدام الشئ ليكون شيئاً آخر ، مثل أن يستخدم قالب المكعبات كطائرة ، أما عزو خصائص وصفات تظاهرية ، فيعنى التظاهر بصفة غير موجودة ، مثل التظاهر بأن الدمية تشكو من الصداع. أما الشئ التخيلى فهو اختراع الطفل لشئ تخيلى ، مثل التظاهر بأن هناك ملعقة فى حين أنها غير موجودة.

ومن ثم يكون اللعب التخيلي جزءاً فقط من اللعب التظاهرى ، حيث أنه الشرط الثالث فى التظاهر ، فيخترع الطفل شيئاً تخيلياً غير موجود.

وقد رأى ***Williams et Leslie*** **(*In:* *al.*, 2001)** أن التظاهر الصحيح يتطلب مستويين من التمثيل. ففى التمثيل ذو المستوى الأول، قد يستخدم الطفل لعبه لتحل محل شئ حقيقى، لكنه لا يدخل فى

اللعب الرمزى، أنه يؤمن بواقعية الشئ (مثال البوتجاز اللعبة يعتقد الطفل أنه بوتجاز حقيقى). أما التمثيل ذى المستوى الثانى فيشمل الوعى بأن الشئ المتظاهر (التظاهرى) هو شئ مختلف أى يستخدم القلم على أنه مضرب روكيت.

ويستخدم البحث الحالى مصطلح اللعب التظاهرى ليدل على اللعب الرمزى والعكس ويستند فى ذلك إلى التمثيل العقلى الرمزى المشترك بينهما للأشياء والمواقف والأشخاص. وهذا يتفق مع رأى ***Boucher, Westby, 1997،1999***.

7- أبعاد اللعب التظاهرى :

هناك أربعة أبعاد للعب التظاهرى هى :

أ-بعد نمو الدور ***Role development*** ويشمل الفاعل والمفعول به فى أفعال التظاهر . فقدرة الطفل المتزايدة على إدخال أشخاص آخرين ودمى فى اللعب التظاهرى وكذلك قدرته على تجسيد أفعال وشخصيات الآخرين تعكس التغيرات فى القدرة على اللاتمركز على الذات وتمثيل آراء الآخرين ***(In: Westby, 1991: 24)***.

ب-طبيعة المحفزات ***Props***. فلعب الأطفال المبكر يتضمن لعباً تبدو واقعية ***Realistic - appearing toys*** ، لكنهم بعد ذلك يستطيعون استخدام الألعاب الأقل واقعية أو تمثيلا للواقع أو يحلون محلها أشياءً أخرى أو يستخدمون التمثيل الصامت ***Pantomime*** واللغة لكى "يضعوا المشهد أو السيناريو". هذه القدرة المتزايدة على الدخول فى اللعب الرمزى التى لا تحددها الأطر المحسوسة التى

توفرها المحفزات الواقعية، هى شكل من الخروج عن الإطار ***Decontextualization*** ، وهى عملية مهمة فى النمو المعرفى واللغوى **(*In:* ، *Vygotsky*, 1978** **.*Westby*, 1991**

ويبدو التخلى المتزايد عن الإطارية فى اللعب التظاهرى على شكلين بمرور الوقت :

(1)- يستطيع الأطفال استخدام الأشياء المختلفة تماماً عن الأشياء التى تمثلها،

(2)- يستطيعون أيضا استخدام التمثيل الصامت واللغة ليمثلوا ***Represent*** الأحداث بأقل دعم من الأشياء الأخرى أو المحفزات **(*In: Patterson & Westby*,** **.1997: 144)**

ج- التنظيم ***Organization*** ويشمل التفكير فى ووضع تسلسل لأنشطة اللعب التظاهرى للأطفال . فاللعب التظاهرى يتطور ويتقدم من أفعال التظاهر المبكرة المفردة إلى تسلسلات معقدة من الأنشطة التفصيلية وذلك في سنوات ما قبل المدرسة **(*In: Fenson*, 1984:** **.131)**

وتتغير أيضا موضوعات ***Themes*** اللعب عبر الزمن. فاللعب التظاهرى المبكر لدى الأطفال الصغار يشتمل على الخبرات اليومية الشائعة في حياة الطفل ، أما موضوعات اللعب التظاهري لأطفال ما قبل المدرسة فتشمل موضوعات وأفكار لم يخبروها مباشرة مثل الأدوار الوظيفية (رجل المطافئ مثلا) واللعب

الخيالى (***In: Patterson & Westby,*** **1997: 144).**

د- استخدام اللغة ***Language use*** ، فبتطور اللغة واللعب الرمزى يصبح استخدام اللغة متكرراً فى أنشطة التظاهر (***Sachs et al.,*** **1985: 253).** وتتغير الأساليب التى تستخدم بها اللغة فى اللعب التظاهرى عبر الزمن أيضا فيتزايد استخدام اللغة فى الحوار ***Dialogue.*** لتعريف البديل والمحفزات التخيلية والتفاوض، والتنظيم وسرد الأدوار والأحداث والأماكن التظاهرية (***In: Westby,*** **1991: 43).**

وهناك تفاعل بين أبعاد اللعب فقد وجد ***Bretherton et al.,*** **(1984)** (***In: Patterson & Westby,*** **1997: 149**) أنه عندما يقلد الأطفال فى عمر 20 و 28 شهر الأفعال التظاهرية مستخدمين الأشياء البديلة فأنهم يستخدمون خطط انتهاجية معرفية ***Schema*** أقل وتتابعات أقل لتلك المخططات المعرفية، ووجد أنهم تحدثوا بشكل أقل عندما كانوا يستخدمون الأشياء الواقعية. ويلعب الأطفال لفترات أطول مع الأقران وتكون بينهم محادثات أطول دون مقاطعة لمحتوى اللعب أثناء التظاهر بألعاب المنزل وذلك بالمقارنة باللعب بموضوعات غير مألوفة. وتوصل ***Bretherton*** إلى أن الإنجازات النمائية الجديدة فى أحد الأبعاد الخاصة باللعب التظاهرى قد تحدث فى إطار ***Context*** أقل تعقيداً من أبعاد أخرى. فمثلا، قد تحدث مبدئيا الأحداث المتتابعة متعددة الخطط أو الموضوعات ***Sequenced Multischeme events***

(التنظيم) فى إطار موضوع ***Theme*** مألوف ومحفزات واقعية. ***(Patterson & Westby, 1997: 149)***.

ويميز الفعل التظاهرى عدة ملامح تميزه عن غيره من أنواع فعل اللعب نتناولها بالتفصيل فيما يلي :

8- ملامح اللعب التظاهرى :

يشتمل كل فعل تظاهرى على ملامح خاصة يعد العديد منها محددا وضروريا ***(Lillard, 2001)***. **فالملمح المحدد الأول** هو أنه يجب أن يكون هناك متظاهر ويكون كائناً حياً، **والثانى**، يجب أن يكون هناك واقع يتم التظاهر حوله، **ثالثاً**: يوجه التظاهر تمثيل عقلى، ويمكن اعتبار التمثيل العقلى فكرة، وفى التظاهر تختلف هذه الفكرة عن الواقع فمثلا إذا كان الطفل (المتظاهر) يتظاهر بأن صندوق (الواقع) هو زورق، لابد وأن الطفل يمثل عقليا الزورق إن تحريك الصندوق هنا وهناك دون تمثيله كزورق لا يعد تظاهراً بأن الصندوق زورق، إنه ببساطة التصرف مثلما وأن الصندوق هو الزورق، قد يفعل المرء ذلك إذا كان مخطئا بشأن وظيفة الصناديق فى العالم الواقعى أو أنه يعرض لكيفية التجديف لكن تلك التصرفات لا تكون تظاهر بأنه زورق إلا إذا اتخذ حالة عقلية معينة، فلكى نقول أن هناك تظاهراً، لابد من وجود تمثيل عقلى لموقف بديل (الزورق)، من ثم يعد التمثيل العقلى مهما وضرورياً للتظاهر. **والملمح المحدد الرابع** للتظاهر يخص ما يتم فعله بالتمثيل العقلى؛ فيجب إسقاط هذا التمثيل على الواقع، ففى التظاهر يجب أن

يفكر الطفل فى موقف ما على أنه موقف آخر هذا هو الفرق المهم بين الفعل المتخيل وفعل التظاهر، فإذا كان الطفل يتخيل زورقا، لا يكون الإسقاط ضرورياً، أما فى التظاهر فيسقط الطفل صفة زورق معين على صندوق معين. **والملمح المحدد الخامس** هو الوعى ***Awareness***، حيث يجب أن يعى المتظاهر الموقف الفعلى الواقعى والموقف غير الواقعى الممثل، وإلا يكون الفرد مخطئاً ولا يتظاهر. **سادساً** أن يسقط الطفل التمثيلات عن قصد.

وملخص ما سبق أن التظاهر يتضمن المتظاهر، الواقع، التمثيل العقلى، الاسقاط القصدى للتمثيل العقلى على الواقع ووعى المتظاهر. وهناك خاصية للتظاهر لكنها ليست ملمحا ثابتا وهى العرض الخارجى مثل الفعل أو الزى لكن التظاهر فى أغلبه إسقاط التمثيل العقلى على المكان والزمان فى وجود المعرفة والاتجاه والتنبيه، فمثلا، قد يترك الطفل الزورق التظاهرى فى الشاطئ التظاهرى، عند تظاهره بالنوم وأثناء النوم التظاهرى وبعد الصندوق عنه بحوالى 20 قدم، لا تكون أفعال المتظاهر على الزورق، لكن إذا حاول شخص آخر أخذ الصندوق بعيداً، سيتضايق المتظاهر ويقول " هذا زورقى " فبالرغم من غياب الفعل المتجه نحو الزورق أثناء التظاهر بالنوم، لا يزال الطفل يتظاهر بأنه زورق . ومعنى ذلك أنه بالرغم من أن الفعل يصحب التظاهر عموما إلا أنه يكون اختيارياً، أما الملامح المحددة غير الاختيارية للتظاهر فهى الملامح العقلانية : متظاهر

حى يسقط بقصد ووعى كامل التمثيل العقلى إلى بعض نواحى الواقع (***In: Lillard,*** **.2001)**

9- الجانب الانفعالى فى اللعب التظاهرى :

اقترح ***Fein*** **(1985: 140)** أن هناك مكونين فى تطور اللعب التظاهرى. أحدهما هو القدرة على تخزين وتمثيل الأحداث والأفعال فى أطر جديدة- محتوى اللعب ***The content of pretend play***، والآخر هو القدرة على تخزين وتمثيل المشاعر فى أطر جديدة. وبالتالى قد يمثل الطفل الذى يرفض قدوم أخ جديد له مشاعر الرفض والغيرة والعدوان فى أنشطة لعب تظاهرى مختلفة ابتداء من التخيل الصريح (لقد جرح الطفل فى حادث) إلى التخيل غير المرتبط بالموضوع مثل محاربة تهديد الوحوش مثلا. ويحذر ***Fein*** من التفسير الحرفى للعب التظاهرى للأطفال على أنه تمثيل لأحداث فعلية قد مروا بها أو أنها تعكس بالضبط معرفة الطفل بالعالم المحيط. إن لعب الطفل لا يعكس فقط المعرفة بالعالم المحيط ولكن يعكس أيضا المشاعر والإبداعية المتمثلة فى خليط متدفق ومتغير.

ويتبادر لنا تساؤل عن دور العالم المحيط بالطفل فى اللعب التظاهرى، وهل يختلف اللعب التظاهرى حسب الأدوات المتاحة للطفل؟

10- دور الأشياء المحيطة بالطفل فى اللعب التظاهرى :

إن أطفال ما قبل المدرسة يتضمنون فى لعبهم التظاهرى عناصر رمزية كثيرة ، ففي

المرحلة الأولى من لعب المكعبات يبدأ رص المكعبات وبناء الكبارى (استخدام مكعب أفقى ليصل بين مكعبين رأسيين)، يبدأ الأطفال فى بناء البيوت عند سن الثالثة إلى الثالثة والنصف **(*In: Westby*, 1991: 49).**

والمرحلة الثانية من لعب القوالب هو تكوين تركيبات ثلاثية الأبعاد وبخاصة المبانى والتى يدخلها الأطفال فى لعبهم التظاهرى عند سن الرابعة. ومن الأدوات والمواد التى يستخدمها الأطفال فى اللعب التظاهرى، الطين والرمل، والصلصال. كما يرسم الأطفال سيناريوهات اللعب التظاهرى ويقومون بسردها **(*In: Patterson & Westby*, 1997: 49).**

ويدخل الأطفال أيضا الكتابة فى لعبهم التظاهرى فقد يتظاهر الأطفال بأنهم يكتبون قائمة بالمشتروات أو وصفة لأكلة ما، أو يضعون علامات لتسمية القوالب التظاهرية المختلفة **(*In: Cuffaro*, 1984: 13).**

11- الفروق بين الأولاد والبنات فى اللعب التظاهرى :

اهتمت الدراسات عن الفروق بين الأولاد والبنات بدراسة مجموعات الأولاد ومجموعات البنات وليس الأولاد والبنات كأفراد. فقد أظهرت الدراسات عن أنشطة لعب الأطفال وتفضيلات اللعب أن الأولاد يدخلون بصفة متكررة بالمقارنة بالبنات- فى اللعب الوظيفى واللعب الخشن، بينما تشترك البنات فى الأنشطة اليدوية (مثل اللعب بالصلصال) وذلك أكثر من الأولاد. ويختلف الأولاد عن البنات أيضا فى تفضيلات اللعب

واستخدامها فالأولاد يفضلون ويلعبون غالبا بالعربات وتفضل البنات اللعب بالدمي وذلك أكثر من الأولاد. وتظهر البنات مدى أوسع من تفضيلات واستخدامات اللعب وذلك بالمقارنة بالأولاد، حتى أنهن يدخلن كثير من لعب الأولاد "***Boy toys***" ضمن تفضيلاتهن، بينما يفضل ويستخدم الأولاد مدى محدود من اللعب، وقد أثبتت الأبحاث القديمة تناقص الفرق بين أنشطة لعب الأولاد ولعب البنات (***Johnson, et al., 1987: 130***).

فالأولاد والبنات من نفس السن لا يختلفون فى مستوى تطور اللعب التظاهرى، لكن قد تظهر بعض الفروق عند إختبار أبعاد معينة للعب التظاهرى، فقد وجدت فروق بينهم فى مستوى التنظيم (***Fiese, 1990***)، بينما أشارت دراسة واحدة على عينة صغيرة من الأطفال وجود مستوى أعلى من اللعب لدى البنات عند سن 3.5 و 5 سنوات (***Sachs et al., 1985: 257***) ولا تظهر الفروق في التنظيم إلا عند سن الثانية. (***Patterson & Westby, 1997: 150***).

وقد وجدت الفرق بين الأولاد والبنات في أبعاد أخرى للعب التظاهرى، لعب البنات يشتمل على موضوعات البيت والأسرة وذلك بالمقارنة بموضوعات اللعب التظاهرى للأولاد وخاصة عند استخدام الدمى. أما لعب الأولاد التظاهري فيشمل موضوعات مثل الأبطال الخرافيين وذلك بالمقارنة بالبنات، وتستخدم البنات الأشياء البديلة والمتخيلة في وقت مبكر عن الأولاد ويكون لهن رفقاء لعب متخيلون أكثر من الأولاد

(In: Johnson et al.,1987: 131) ويتحدث الأولاد عن أفعال الشخصيات وذلك بشكل أكبر من البنات بينما تتحدث البنات عن الحالات الداخلية للشخصيات مثل المشاعر والرغبات والأفكار والخطط (In: Wolf, et al., 1984: 243) ولم توجد فروق بين الأولاد والبنات في مستوى اللعب الاجتماعي، فالأطفال يفضلون اللعب مع أقران من نفس الجنس في حوالى سن الثانية والنصف ويستمر ذلك إلى سن ما قبل المدرسة وسن المدرسة (In: Johnson et al., 1987: 132)، ويلعب الأولاد والبنات في نواحي مختلفة في الحضانات وذلك نظرا لاشتراكهم في أنماط مختلفة من الأنشطة، إلا أن تغيير نظام الغرفة بما يزيد التداخل بين النواحى المختلفة مثل المكعبات ولعب المنزل يزيد من اللعب مع الأقران من الجنس المقابل (Johnson, 1987: 131).

12- الجانب العقلي المعرفى فى اللعب التظاهرى :

ويتضمن اللعب الرمزى أو التظاهرى التظاهر أو استخدام شئ "كما لو كان" شئ آخر مختلف تماما هذا يعكس قدرة الطفل على التمثيل الرمزى أو التمثيلات التى لا تثبت عند الواقع المدرك للشئ أو الحدث. أى أن اللعب الرمزى يعكس التمثيلات اللامركزية Decentered أو البعيدة عن الاطارية (In: Pomares, 2003) Decentextualized وبحلول سن الثانية يصير محتوى اللعب الرمزي اجتماعيا أكثر، حيث يميل الطفل إلى تمثيل ثنائيات الأحداث التى يشاهدها في المجتمع (يضع التليفون على أذنه، يقود سيارة، يضع طفل

في السرير أو يجعل الدمى تشرب الشاى)، أى أن تمثيلات اللعب الرمزى يتم اشتقاقها من عملية التمثيل الاجتماعى (**In: Pomares, 2003**) وتضيف **عواطف فيصل بيارى** (**1996: 267**). أن اشتراك الطفل في اللعب يخفف من تمركزه حول ذاته فيرتبط أكثر مع الجماعة ويتبادل معها الأدوار الملائمة التى تنحى عن شخصيته من خلال المواقف التى يمر بها الطفل أثناء اللعب والتى تسببه مواقف الحياة التى قد يواجهها الطفل في المستقبل.

ويكون الأطفال فى سن ما قبل المدرسة حساسين لكل من القواعد الظاهرية والضمنية، وهذا يسبق قدرتهم على تطوير لعبهم إلى ألعاب مبنية على القواعد، ويستطيع الأطفال أثناء اللعب التظاهرى تطبيق القواعد الظاهرية، وأن يكونوا قواعد ضمنية لازمة للتفاعلات الاجتماعية الممتدة والقيمة المتوقعة لتطوير تلك القواعد هى النمو المستمر لمهارات الاستدلال المنطقى وخاصة المهارات التباعدية المرتبطة بكل من التفكير الابتكارى والناقد، وتميز الاحتمالات المتعددة للعب التظاهرى الخطوة الأولى نحو الاستدلال الإجرائي المستقبلى، ويوجد دليل كافٍ الآن على اسهام اللعب التظاهرى فى النمو المعرفى والاجتماعي للأطفال (**In: Curran, 1999**).

ومن خلال التظاهر ينمى الأطفال القدرة على تمثيل العالم، ويقدم المنهج المبنى على اللعب فرص لتنمية القدرة على التفكير المجرد باستخدام الأشياء الواقعية وباستخدام أحاسيسهم، ويعد

اللعب التظاهري ضرورى لفهم واستخدام المطبوعات (***In: Grossman, 2004***).

وتذكر ***Lillard*** **(1998: 21)** أن اللعب التظاهرى يشمل التفاوض بين اللاعبين المختلفين فى الرأى والتمثيل المتزامن للأشياء بطريقتين (واقعية وتظاهرية) ولعب الدور الذى يتطلب تمثيل أفكار وأفعال الآخرين، وتصوير ونقل للمشاعر والانفعالات المناسبة للمواقف المتنوعة- وكلها أفعال تقترح أن المتظاهرين تكون لديهم قدرات تمثيل عقلى.

وتبرز ***عواطف فيصل بيارى*** (1996) أن للعب أهمية وتأثير فى النمو العقلى المعرفى للطفل وفى نمو الوظائف العقلية العليا كالإدراك والتفكير والتذكر، حيث يسهم اللعب فى مساعدة العقل على إدراك العالم الذى يعيش فيه ويتعرف على الألوان والأشكال والأحجام وبذلك تنمو لديه محكات لتمييز بين موضوعات العالم المحيط به.و هنا يتبادر الى الذهن سؤال عن طبيعة العلاقة بين اللعب التظاهرى وبين اللغة.

13- اللعب التظاهرى واللغة

وأثناء اللعب التظاهرى ينمى الأطفال اللغة الاستقبالية والتعبيرية. حيث ترى ***Bergen*** **(2001)** أن اللعب التظاهرى يتم تنفيذه من خلال الحوار والنقاش الاجتماعى التفاعلى ويتضمن تبنى الدور والمعرفة بالموضوع والارتجال ***Improvisation***.

وقد قام الباحثون بدراسة الارتباط بين القدرة على اللعب الرمزى والنمو اللغوى

، مثل: **(*Lewis* ، *Doswell et al.*, 1994)**
& *Boucher*, 1997

وهناك جدل حول أن اللعب الرمزى واللغة يشتركان فى نفس الأساس المعرفى وأن كلاهما عرض وتأكيد لنفس الوظيفة التمثيلية، وقد وجدت ***Westby*** **(1991: 27)** ارتباطا بين القدرة على اللعب الرمزى والقدرة اللغوية **(*In: Clift et al.*, 2000)**.

ولأن نمو التظاهر واللغة التعبيرية والاستقبالية والتمثيل العقلى تبدأ كلها تقريبا فى نفس السن (بين 1-2 سنة) افترض الباحثون وجود علاقات مفاهيمية قوية بين تلك العمليات. فاللعب التظاهرى يتطلب القدرة على التحويل الرمزى للأشياء والأفعال ثم تعززه المحادثة الاجتماعية التفاعلية والتفاوض. ويتضمن تبنى الدور والمعرفة بالموضوع والارتجال، وهناك استراتيجيات معرفية تظهر أثناء التظاهر مثل الانتباه الترابطى أو الاتصالى ***Joint attention*** والتفاوض وحل المشكلات ومحاولة الوصول للهدف. والسؤال الأساسى الذى يطرحه الباحثون هو هل اللعب التظاهرى واللغة والمعرفة هى كلها أجزاء من نظام استقبالى متكامل، أم هل تكون خبرة الأطفال بالتظاهر لها أثر سببى على نمو الكفاءة اللغوية والمعرفية؟ ولا يزال الإجابة عن هذا السؤال محل دراسة **(*Bergen*, 2002)**.

لكن كيف يقاس اللعب التظاهرى

14- قياس اللعب التظاهرى :

يتم قياس اللعب التظاهرى سواء بطريقة مباشرة من قبل الباحثين أو عن طريق استبانات يملؤها المعلمون أو الآباء مثل مقياس ***Smilansky and Shefatya*** **(1990)** ***(In: Park, 2005)***. والاختبار الأشهر لقياس اللعب التظاهرى وضحه ***Lewis and Boucher*** **(1997)** **(نقلاً عن Park, 2005)** وقد صمم ليقدم شكلاً منظماً لملاحظة الأطفال، ويشتمل على أربعة أنماط من سلوك التظاهر : (أ) الإحلال ، (ب) خلع أو عزو الصفة ، (جـ) الإشارة إلى شئ / شخص غير موجود ، و (د) اللعب ذو السيناريو ***Scripted play***.

أ - إحلال الشيء :

يقوم الأطفال تكراراً بتحويل الأشياء والخروج **(*Pellegrini & Boyd*, 1993: 112)** عن الإطار ، حيث يتميز اللعب التظاهرى بالقدرة على استخدام الأشياء البديلة ، هذه القدرة ترجع إلى اعتماد الطفل المتناقص على النمطية التى يدعمها الشكل ***Prototypicality*** فى تحديد واستخدام الأشياء فى أنشطة اللعب التظاهرى ، وينعكس ذلك بوضوح فى إحلال الشئ وإبداع أشياء متخيلة ***(Park, 2005)***.

ويذكر ***Vygotsky*** أن الأطفال يحتاجون إلى شيء ما لكي يمثلوا شيئاً آخر، ويعمل الشئ الذى يتم إحلاله (عصا) كمرتكز (حصان) ويتم نقل المعنى المستقل له ***(In: Park, 2005) (Vygotsky, 1967)***.

وقد قام ***Ungrer, Zelazo, Kearsley and O'Leary*** **(1981)** بدراسة أثر التشابه بين الشئ الحقيقى والأشياء البديلة التى تم إحلالها ، حيث انتقل الأطفال بعيداً عن المثيرات المتشابهة

فيزيقياً (تليفون لعبه) إلى شئ مختلف شكلاً (قالب خشبى). وبالرغم من اقتراح النتائج أن الإحلال يسبق الاختراع (الشئ الغائب غير الموجود) نمائياً ، إلا أنه يجب أن يوضع فى الاعتبار أن الإحلال مثل الاختراع يتباين بتباين درجة الدعم الفيزيقى.

ويظهر الإحلال ليس فقط مع الأشياء فقط بل مع الأطفال أيضاً . فقد قام أطفال سن سنة بإحلال أنفسهم من خلال تسلق سرير دمية وتغطية أجسامهم ببطانية الدمية **(*In: Bretherton et al.*, 1984: 31)**.

ب- عزو أو خلع الصفة *Attribution of property*

أثناء السنة الثانية من العمر تظهر قدرة الأطفال على عزو النوايا المسبقة إلى الآخرين. وقد يؤدى عزو الأطفال للنوايا التى يتم تعميمها والتى تصبح خصائص ثابتة لتمثيل الوسيط ***Agent*** ، إلى خبرات متكررة ذات أنماط سلوك متشابهة بها توجه للهدف وتمثيل معرفى للذات كشخص موضوعى ذو صفات يمكن تقبلها واحتمالها يتم ذلك التمثيل المعرفى بإدراك الذات فى المرآة. وترتبط القدرة على الوعى بالذات وإدراك الذات (تعرف الذات ***Self recognition***) بالوعى بحالة العقل القصدية للآخرين ***Intentional state of mind*** ، وعند حوالى سن 4 سنوات ، يشتمل مفهوم الأطفال الناضج عن الوسيط (الشخص) العقلى على فهم الطبيعة التمثيلية للاعتقاد **(*In: Gergely*, 2002: 40)**.

ويعزو الأطفال صفات متخيلة إلى شئ أو شخص فى اللعب التظاهرى. وقد أظهرت دراسة

In:) Wolf, Rugh and Alttshuler (1984) أن الأطفال **(*Bretherton et al., 1984: 32*** ينمون القدرة على عزو / خلع الأحاسيس والانفعالات والمعارف إلى لعب بديلة شبيهة ***Replica toys*** وذلك بحلول سن الرابعة. وعندما ينفذ الأطفال ألعاب التظاهر باللعبة البديلة فإن اللعبة البديلة تستخدم كوسيط مستقل أو فعال ، بينما يسمى عدم الحديث إلى اللعبة البديلة أو عزو الأحاسيس إلى اللعبة بالوساطة السلبية ***.Passive agency***

جـ- الإشارة إلى الشيء / الشخص غير الموجود :

يشتمل اللعب التظاهرى على تمثيل الشخص / الشئ الغائب. فالأطفال يتخيلون أن الصندوق كوب مملوء بالماء ويشربون من الصندوق الفارغ وكأنه مملوء. ولأن العلاقة بين الصندوق (المشير) والكوب (المشار إليه) علاقة ذاتية فإن الطفل يكون راضياً عن تلك السلوكيات التظاهرية **(*In: Frost,* 1992: 37)** والأطفال لديهم رفقاء متخيلون غالباً ، فنجد أن 36% من أطفال الرابعة لديهم رفقاء متخيلون وتكون خصائصهم متنوعة إلا أن أوصافهم ثابتة نسبياً **(*In: Taylor & Carlson, 1997*).**

د - اللعب ذو السيناريو *Scripted play*

حتى الأطفال الرضع يكتسبون معرفة ضمنية بالأحداث اليومية الروتينية مثل تناول الطعام والذهاب للنوم وأخذ حمام ، أو الذهاب إلى السوق ، وذلك عندما يظهرون بالبكاء مثلاً معارضتهم لأي تغيير في روتينهم العادي. وتبرز القدرة على تمثيل المشاهد اليومية بوضوح وخارج

إطارهم الطبيعي بشكل بدائي في اللعب التظاهري بنهاية السنة الأولى. وتتقدم القدرة على تمثيل أدوار التخيل ***Make-believe*** من الأدوار الفردية (أي تمثيل الذات) إلى تمثيل علاقات الدور بأكملها. وتتقدم القدرة على تمثيل الأفعال والأحداث من المخططات الفردية إلى التتابعات ذات المخطط المتعدد ***Multischeme*** **(*In: Bretherton et al.* 1984: 33).**

وعندما يحدث فعل اللعب التظاهرى فإنه يتكون من مشهد أو مخطط مفرد. هذا المخطط المفرد يبرز فى فعل مثل الشرب. ويظهر الأطفال لاحقاً دمج المخطط (أى الطفل ينظر إلى الكوب ثم إلى الإبريق) ، ثم يظهر الطفل أفعال فى مخططات متعددة مرتبة أو غير مرتبة (أى ، الطفل يصب الشاي ثم يشرب من الكوب) **(*In: Bretherton et al.*, 1984: 31).**

بعد هذا العرض لمفهوم اللعب التظاهرى ووسائطه وأدواره وتطوره وملاءمته بالجوانب المختلفة للنمو وكيفية قياسه ، يجدر هنا الإشارة بشئ من التفصيل إلى النظريات والنماذج التى حاولت نظرياً تفسير اللعب التظاهرى .

المراجع

المراجع العربيه

الباسط متولى خضر، نجوى شعبان محمد خليل (1999): فعالية برنامج للعب الأدوار فى تنمية المستوى اللغوى لطفل مرحلة رياض الأطفال، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد التاسع والثلاثين، ص ص 195- 227.

عواطف فيصل بيارى (1996): مقياس النضج الاجتماعى من خلال أنشطة اللعب فى أنشطة اللعب وعلاقتها بالنضج الاجتماعى لدى أطفال مرحلة الرياض، دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الأول، ص ص 211- 299.

كاميليا عبد الفتاح (1991): العلاج النفسى الجماعى للأطفال باستخدام اللعب، ط3، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

منى خليفة على حسن (1997): بعض المتغيرات الديموجرافية والأسرية المرتبطة باللعب الرمزي لدى الأطفال ، **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق** ، عدد 28، ص ص 455- 490 .

ناجى عبد العظيم مرشد (1991): دراسة مدى فعالية اللعب على مستوى النمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص 48.

Baron – Cohen, S. (1999). The extreme male – brain theory of autism. In H. Tager – Flusberg (Ed.), Neurodevelopment Disorders. MIT Press

Baron – Cohen, S., Ring, H.A., Bullmore, E.T., Wheelwright, S., Ashwina, C., & Williams, S.C.R. (2000). The amygdala theory of autism. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 24, 355A- 364. The brain ..scans are form Figure 2, P. 361

Barresi, and Moore, C. (1996). International relations and social understanding. Behavioral and Brain Sciences, 19, 107 – 122.

Bergen, D. (2001): Pretend play and young children's development. ERIC Digest. ***Http://www.ericafacitity.net/databases/ERIC: Digests/ ed 45 80 45. Html***.

Biederman, I. (1987): Recognition by components: A theory of human understanding. ***Psychological Review***, 44, 115- 147.

Boucher, J. (1999): Interventions with children with autism, methods based on play. ***Child Language Teaching and Therapy***, 15(1), 1-5.

Bretherton, I. (1984): Representing the social world. In I. Bretherton (Ed.), ***Symbolic Play, the Development of Social Understanding***. (pp. 1-41). New York: Academic Press. Clark, P.M. (1984): Symbolic play. ***Early Child Development and Care***, 19(21), 43-52.

Brown P.M.., Richards, F.W. & Bortoli, A. (2002): Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss. ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education***, 6(1), 15-31.

Charman, T., Baron – Cohen, S., Sweetenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. Cognitive Development, 15, 481 – 498.

Charman, T., Swettenham, J., Barron-Cohen S., Cox. A., Baird, G. & Drew, A. (1997): Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention and imitation. ***Developmental Psychology***, 33 (5), 781- 789.

Clark, P.M. (1984): Symbolic play. ***Early Child Development and Care***, 19(21), 43-52.

Coplan, R.J. & Rubin, K.H (1994) : Exploring and assessing nonsocial play in the preschool:The development and validation of the preschool play behavior scale. ***Social Development***

Coplan, R.J. (2000) : Assessing nonsocial play in early childhood: Conceptual and methodological approaches. In K. Gitlin - Weiner, A. Sandgrund, & C. Schaefer (Eds). ***Play diagnosis and assessment*** (2nd ed. ,pp. 563 -598). New York : Wiley***t***, 37, 464-474

Coplan, R.J., Rubin, K.H. (1998): Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the preschool play behavior scale. ***Social Development***, 7, 72 - 91.

Courtin, C. (2000) The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of .mind. Cognition, 77, 25 – 31

Courtin, C., & Melot, A. – M. (2005) Metacognitive development of deaf children : Lessons from the appearance – reality and false belief tasks. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5, 266 – 276.

Cuffaro, H. (1984) : Dramatic play – The experience of block building. In : Hirsch F. (Ed.) ***The block book***, (130 – 139) : Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children.

Curran, J.M. (1999): Constraints of pretend play: Explicit and implicit rules. ***Journal of Research in Childhood Education***, 14, 47-55.

Dawson & Osterling (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday

home videotapes. Journal of Autism and Development Disorders, 24, 247 – 257.

Dekroon, D.M., Kyte, C.S. & Johnson, (2002): Partner influences on the social pretend play of children with language impairments. ***Language, Speech, and Hearing Services in Schools***, 33 (4), 253 - 267.

Deloache , J.S. (2002): Early development of the understanding and use of symbolic artists. In U. Goswami, (Ed.) Blackwell hand-book of childhood cognitive development: Blackwell hand book of developmental psychology, (pp. 206- 226). Malden, MA, US: Black well Publishers.

Faherty, C, (2000). What does it mean to me ? A workbook for explaining self – awareness and life lessons to the child or youth with high 0 functioning autism or Aspegers. Arlington, .TX: Future Horizons

Fein, G. (1985): The affective psychology of play In : C. Brown & A. Gottfried (Eds.), ***Play interactions: The role of toys and parent involvement in children's development*** (139 – 145), Skillman, NJ: Johnson & Johnson.

Fenson, L. (1984): Developmental trends for action and speech in pretend play. In I. Bretherton (Ed.) ***Symbolic play : The development of social understanding*** (131-141). New York: Academic Press.

Fiese, B. (1990): Playful relationships : A contextual analysis of mother - toddler interaction and symbolic play. ***Child Development***, 61, 1648–1646.

Fox, J.E. (2004) : Back-to-basics : Play in early childhood.A vailable at : ***http://A./Earlychildhood – com Articles. htm***.

Frith, U. (1989). Autism: Explaining the Enigma. Blackwell Science.

Frost, J.L. (1992): ***Play and play scopes***. Albany, NY: Delmar

Garvey, C. (1990) : ***Play***. London & Fontana.

Gergely, G. (2002): The development of understanding self and agency. In U. Goswami (Ed.), ***Blackwell handbook of childhood cognitive development***. (pp. 25-46). Malden, MA: Blackwell.

German, T.P, & Leslie, A.M (2001): Children's inferences from knowing to pretending and believing. ***British Journal of Developmental Psychology***, 19 (Pt1), 59- 83.

Gitlin, Westby, C.E. (1991) : A scale for assessing childern`s pretend play. In Schaeferg,C,, Sandgrund, A. (Eds.) ***Play: Diagnosis and Assessment***. (24-30), New York. John Wiley.

Gordon, R., & Barker., J. (1994): Autism and the theory of mind debate. In G.g Grahan & G.L. Stephens (Eds.), ***Philosophical Psychopathology: A book of reading***. Cambridge MA, MIT Press. (pp. 220-312).

Gordon, R.M. (1996). "Radical" simulationism. In P. Carruthers & P.K. Smith, Eds. Theories of theories of mind. Cambridge: Cambridge University Press.

Gottman, J.M. (1977): Toward a definition of social islation. ***Child Development***, 48, 513- 517.

Gottman, J.M. (1977): Toward a definition of social isolation. ***Child Development***, 48, 513- 517.

Gray, C. (1994). Comic strip conversations: Colorful illustrated interactions with students with autism and related disorders. Jenison, MI: Jenison Public Schools.

Happé, F.G.E. (1996) Studying weak central coherence at low levels: children with autism do not succumb to visual illusions: a research note. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 37, 873A – 877

Happé, F.G.E. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style ? Trends in Cognitive Sciences. 3(6), 216 – 222.

Harris, P.L. (1994): Understanding pretense. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), ***Children's early understanding of mind: Origins and development***, (pp. 235- 259). Heve, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Harris, P.L., & Kavanaugh, R.D. (1993): Young children's understanding of pretense. ***Monographs of the Society for Research in Child Development***, 58 (1), 7- 92.

Hadwin, J., & Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. In G.E. Butterworth, P.L. Harris, A.M. Leslie, & H.M. Wellman (Eds), Perspectives on the child's theory of mind (pp.215 – 235). New York: Oxford University Press.

Hindrick, Y. (1990): ***The play of the child***. New York: Free Press.

Hobson, R.P. (1995). Autism and the development of mind. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Howlin, P., Baron – Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). Teaching children with autism to mind – read:

A practical guide. New York, NY: John Wiley & Sons.

Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P.K. & Boukher, J. (2004) : Pretend play : Is it metarepresentational? ***http://www. Philosophy. umd. edu/people/faculty/pearuthers/Pretend–play html***.

Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, R.K., & Boukher, K. (1994): Pretend play. Is it metarepresentational. ***Mind and Language***, 4 (4), 445- 468.

Johnson, J., Christie, J. & Yawkey. T. (1987): ***Play, and early childhood development***. Glenville, JL: Scort, Foresm

Jolliffe, T., & Baron – Cohen, S. (1997), Are people with autism and Asperger syndrome faster than normal on the Embedded Figures Test? Journal of Child Psycholology & Psychiatry, 38, 527 – 534

Labelle, C.A. (2003): Teaching pretend play to children with autism via naturalistic teaching strategies (NATS). ***Dissertation Abstracts International,*** (7), 3461-B.

Lawson, J., Baron – Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). Empathising ansystemizingng in adults with and without Asperger Syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34 (3), 301 – 310.

Leslie, A. M. (1991). Theory of mind impairment in autism. In A. Whiten, Ed., Natural theories of mind: Evolution, development, and simulation of everyday mindreading. Cambridge. MA: Basil Blackwell.

Leslie, A.M. & Roth, D. (1993): What autism teaches us about metarepresentation. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.),

Understanding other minds: Perspectives from autism, Oxford: Oxford University Press.

Leslie, A.M. (1987) : Pretense and representation : The origin of" theory of mind" ***Psychological Review***, 94(4), 412-426.

Leslie, A.M. (1988): Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J.W. Astington, P.L. Harris. & D.R. Olson (Eds.), ***Developing theories of mind*** (pp. 19- 46). Cambridge: Cambridge university press.

Leslie, A.M. (2002): Pretense and representation revisted. In N.L. Stein & P.J. Bauer (Eds.) ***Representation, memory and development. essays in honor of Jean Mandler***. (pp. 103-114). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Leslie, L. (1980): The use of graphic and contextual information by average and below average readers. ***Journal of Reading***, 12 (2), 139- 149.

Leslie, A., & Thaiss, L. (1992). Domain specificity in conceptual development. Cognition, 43, 225 – 51.

Levy, A.K. (1986): Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students.___***Dissertation Abstracts International***, 47, (1-A), 79.

Lewis, V., Boucher, L.L. & Watson, S. (2000): The relationship between symbolic play, functional play and the verbal and non-verbal ability of young children. ***International Journal of Language & Communication Disorders***, 35(1), 117-127.

Lillard, A. (1993): Pretend play skills and the child's theory of mind. ***Child Development,*** 55, 785-797.

Lillard, A.S. & Flavell, J.H. (1992): Young children's understanding of different mental states. ***Development Psychology***, 28(4), 626- 634.

Lillard, A.S. (1993): Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? ***Child Development,*** 64 (2), 372-386.

Lillard, A.S. (1994): Making sense of pretence. In C.Lewis, & P. Mitchell (Eds). ***Children's early understanding of mind: Origins and development.*** (pp. 211-234). Hove, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lillard, A.S. (1996): Body or mind: Children's categorizing of pretense, ***Child Development***, 67 (4), 1717-1739.

Lillard, A.S. (1998) : Playing with a theory of mind. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), ***Multiple perspectives on play in early childhood*** (pp. 11-33). Albany: State University of New York Press.

Lillard, A.S. (1998): Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. ***Child Development***, 69 (4), 981- 993.

Lillard, A.S. (2004): Pretend play as twin earth : A social. Cognitive analysis . ***Developmental Review***, 21 (4), 495-531.

Lillard, A.S., Zeljo, A., Curenton, S., & Kaugars, A.S. (2001): Children's understanding of the animacy constraint on pretense. ***Merril – Palmer Quarterly,*** 46 (1), 21-44.

Lim, A.S. (2004) : Linking play and Language in Singapore pre - school settings. Retrieved April 23rd, 2004 Available at: ***(http: //www.aare.edu.au/96pap/Limse96.554***.

Long, J.S (1984): Effects of sociodramatic play on language of rural kindergarten high potential

children. ***Dissertation Abstracts International***. 45 (1-A), 148.

Marjanovic, L. & Musek P.L. (2001): Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. ***Early Years***, 21(1), 55-64.

McAfee, J. (2001). Navigating the social world: A curriculum for educating individuals with Asperger's Syndrome and high – function autism. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.

Park, H.J. (2005): The relationship between teacher-perceived children's play styles and their pretend play behaviors. Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin. ***http://www.lib.utexas.edu/etd/a/2005/parkh57157/.pdf***.

Patterson, J.L. & Westby, E.C. (1997): ***The development of play***. NewYork: Academic Press.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1948/ 1967). The Child's Conception of Space. New York: W.W. Norton.

Perner, J. Bakers S. & Hutton, D. (1994): Belief: the conceptual origins of belief and pretense. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), ***Children's early understanding of Mind: Origins and development***. (pp. 261-280). Hove, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pettigrew, W.G. (1985): The effects of imaginative play on intelligence quotient: Symbolic play and language usage in six-year-old children. ***Dissertation Abstracts International***, 46(I-A), 69.

Premack, D.G. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?

Behavioral and Brain Sciences, I, 515 – 526.

Richert, R.A. & Lillard, A.S. (2002): Children's understanding of the knowledge prerequisites of drawing and pretending. ***Developmental Psychology,*** 38 (6), 1004-1015.

Riojas-Cortez (2000): Mexican American preschoolers create stories: Sociodramatic play in dual Language classroom. ***Bilingual Research Journal***, 24 (3), 30-42.

Ring, H.A., Baron – Cohen, S., Wheelwright, S., Williams, S.C.R., Brammer, M., Andrew, C., & Bullmore, E.T. (1999). Cerebral correlates of preserved cognitive skills in autism: A functional MRI study of Embedded Figures Task performance. Brain, 122, 1305 – 1315.

Robinson, C.C.; Anderson, G.T., Porter, C.L,. Hart, C.H. & Wouden-Miller, M. (2003): Sequential transition of preschoolers' social interactions during child.- initiated play: Is parallel- aware play a bidirectional bridge to other play states? ***Early Childhood Research Quarterly***, 18(1), 3-21.

Sabbagh, M.A., & Moses L.J. (2006). Executive functioning and preschoolers' understanding of false beliefs, false photographs, and false signs. Child Development, 77 (4), 1034 – 1049.

Sachs, J., Goldman, J. & Chaille, C. (1985): Narrative in preschoolers' sociodramatic play: The role of Knowledge and communicative competence. In. ***L Galda, A.Pellegrini (Ed.), Play, Language and stories***. (pp. 250-260). Norwood, NJ: Ablex

Samson D, Apperly IA, Chiavarino C, Humphreys GW. Left temporoparietal junction in necessary for

representing someone else's belief. Nat .Neurosci. 2004 May; 7 (5) : 499 – 500

Sawyer, R.K. (1997): ***Pretend play as improvisation : Conversation in the preschool classroom***. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Shae, J.D. (1981): Changes in interpersonal distances and categories of play behavior in the early weeks of preschool.____***Developmental Psychology***, 17, 417-425.

Sherratt, D. (2002): Developing pretend play in children with autism . ***Child and Adolescent Mental Health***, 8 (Issue 4), 194.

Sherratt, D. (2004): Teaching children with autism to use pretend play. Nowbray School. Bedale, North Yorkshire, Available at : ***http://www.google.com***.

Slade, A. (1987): A Longitudinal study of maternal involvement and symbolic pkay during the toddler period. ***Child Development***, 58(2), 367-375

Sook-yi, K. (1999): The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. ***Child Journal***, 29(31) 175-191. Steffy, M.S. (1992): Evidence of sociodramatic play during kindergarten housekeeping playtime. ***Dissertation Abstracts International***, 53(6), 1790-A.

Striano, T., Tomesello, M., & Rochat, P. (2001): Social and object support for early symbolic play. ***Developmental Science,*** 4 (4), 442-455.

Taylor, M. & Carlson, S.M. (1997): The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. ***Child Development***, 68(3), 436-455.

Taylor, M. & Carlson, S.M. (1997): The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. ***Child Development***, 68(3), 436-455.

Vas-japiassu, R.O. (2005): Pretend play and preschoolers, Available at: ***http:www.ricardo-japissu.pro.br/prerend.htm***.

Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003) : Child's play : Computer games. Theories of play and children's development. Paper presented at the IFIP Working Group 305 conference: Young Children and Learning Technologies, held at UWS Parramatta. July 2003.

Westby, G.E. (1991): A scale for assessing children's pretend play. In Schaeferg, C., Gitlin, Sandgrund, A. (Eds.) ***Play: Diagnosis and assessment***. (pp. 24-30), New York, John Wiley.

Wolf, D., Rygh, J.I. & Altshuler, J. (1984): Agency and experience: Actions and states in play narratives In: I Brethertone (Ed.). ***Symbolic play: The development of social understanding*** (pp. 223-245). New York: Academic Press.

Williams, J.H.G., Whiten, A., & Perrett, D.I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 25, 287 – 295.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of perception. Cognition, 13, 103 – 128.

Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta – analysis of theory – of mind development :

The truth about false – belief. Child Development, 72, 655- 684.

Zaitchik, D. (1990). When representations conflict with reality: the preschooler's problem with false beliefs and "false" photographs. Cognition,, 35, 41- 68.

فهرس الموضوعات

نظريه العقل :المفهوم والفلسفة

مقدمه 2
استخدام التصنيف العام 2
نظريات العقل التى يمكن عزوها الى الافراد 3
نظرية العقل :الفهم التبادلى الشخصى للحالات العقلية 3
الجذور الفلسفيه 5
التطورالنمائى لنظرية العقل 7
كيفيه تقيس نظرية العقل؟ 10
- مهمة الاعتقاد الزائف 10
- مهمة الواقع _الظاهر 12
- مهام أخرى 13

ملخص 14

الفصل الثانى

نظرية العقل نموذج لعزو الحالات العقلية

مقدمه 17

الدافع الذاتى والتوجه للهدف 17
القصدية 19
الكشف عن اتجاه العين 18
الاتصال الانفعالى 21
ملخص 26

الفصل الثالث

نظرية العقل والتوحد

مقدمه 29
النمو الطبيعي واللاطبيعى لنظرية العقل 29
تضمينات صعوبات نظرية العقل 34
تطوير مهارات قراءه العقل 36
خلط التذكر 38
ملخص 51

الفصل الرابع

اللعب واللعب التظاهرى

مقدمه 54
تطور اللعب 55
تطور نظريات اللعب 57
مفهوم اللعب التظاهرى 61

الفصل الخامس

نظريات اللعب التظاهرى

المداخل التنظيرية لشرح اللعب التظاهري 88
نظريتي بياجيه وفايجوتسكي 89
نظرية التمثيل العقلي 96
- تطور نظرية التمثيل العقلي وعلاقة اللعب التظاهري بها 97
- التظاهر من منظور ماوراء التمثيل
101

1. تمثيل التمثيل 106
2. التصرف كما لو ان 111

ملخص لنظرية التمثيل العقلي في اللعب التظاهري 119

-نظرية التعلم الثقافية 121

خصوصية الاطار في اللعب التظاهري 123

تعقيب 129

المراجع 131