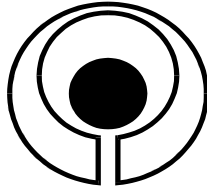


بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
گروه آموزشی روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی
پایان نامه جهت دریافت درجه کارشناسی ارشد

عنوان پایان نامه: رابطه نظریه ذهن با عوامل فردی و خانوادگی در دانش آموزان

عقب مانده ذهنی ۸ تا ۱۴ سال

نگارنده: مهدی عبداله زاده رافی

استاد راهنما: دکتر هادی بهرامی

استاد مشاور: دکتر سید محمود میرزمانی

استاد مشاور آمار: دکتر مسعود صالحی

سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹

شماره ثبت: ۴۰۰-۱۳۴



تعهد نامه چاپ مطالب و مقالات مستخرج از پایان نامه یا رساله های دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی

با عنایت به اینکه هر گونه مقاله استخراج شده از پایان نامه یا رساله و یا چاپ و انتشار بخشی یا تمام مطالب آن مبین قسمتی از فعالیتهای علمی- پژوهشی دانشگاه می باشد بنابراین اینجانب **مهدی عبدالله زاده رافی** دانش آموخته رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی متعهد می شوم که موارد ذیل را کاملاً رعایت نمایم.

۱. در صورت اقدام به چاپ هر مقاله ای از مطالب پایان نامه، خود را بعنوان دانش آموخته دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی معرفی نمایم و درج نام و آدرس محل دیگری خوداری کنم.

۲. در صورت اقدام به چاپ بخشی از یا تمام پایان نامه یا رساله خود، مراتب را قبلاً به طور کتبی به اطلاع "انتشارات" و "دفتر تحصیلات تکمیلی" دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی برسانم.

۳. در صورت اقدام به چاپ پایان نامه یا رساله در صفحه سوم کتاب (پس از برگ شناسنامه) عبارت ذیل را درج نمایم:

" کتاب حاضر حاصل پایان نامه کارشناسی ارشد نگارنده در رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی می باشد که در سال ۱۳۸۸ در دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی به راهنمایی جناب آقای دکتر هادی بهرامی و مشاوره جناب آقای دکتر محمود میرزمانی و مشاوره آمار جناب آقای دکتر مسعود صالحی انجام و در سال ۱۳۸۹ از آن دفاع شده است."

۴. به منظور جبران بخشی از هزینه های انتشارات دانشگاه، تعداد یک در صد شمارگان کتاب (در هر نوبت چاپ) را به انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی اهداء نمایم. (دانشگاه می تواند مازاد نیاز خود را به نفع مرکز نشر در معرض فروش قرار دهد).

۵. در صورت عدم رعایت بند ۴، ۵٪ بهای شمارگان چاپ شده را به عنوان خسارت به دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تادیه می کنم.

۶. قبول می نمایم و تعهد می کنم که در صورت خوداری از پرداخت بهای خسارت، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی می تواند خسارت مذکور را از طریق مراجع قضایی مطالبه و وصول کند. بعلاوه به دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی حق می دهم به منظور استیفای حقوق خود، از طریق دادگاه معادل وجه مذکور در بند ۵ را از محل توقیف کتابهای عرضه شده نگارنده برای فروش، تأمین نماید.

اینجانب مهدی عبدالله زاده رافی دانشجوی رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی مقطع کارشناسی ارشد تعهد فوق و ضمانت اجرایی آنرا بدون قید و شرط قبول می نمایم، و به انجام آن ملتزم می شوم.

نام و نام خانوادگی

امضاء و تاریخ

۱۳۸۹/۱/۲۸



دانشگاه علوم پزشکی و توانبخشی

دانشگاه علوم پزشکی و توانبخشی
تاییدیه اعضای هیات داوران

پایان نامه: کارشناسی ارشد آقای مهدی عبدالله زاده رافی

به شماره دانشجویی: ۸۶۳۷۰۰۰۲۳ در رشته: روانشناسی و آموزش کودکان
استثنایی

رابطه نظریه ذهن با عوامل فردی و خانوادگی در دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر پسر ۸ تا ۱۴
تحت عنوان: ساله

با حضور هیات داوران در تاریخ: ۸۹/۱/۲۸ دفاع گردید و نمره ۲۰ (بیست) -

با امتیاز عالی به ایشان تعلق گرفت.

هیات داوران

۱. استاد راهنما: جناب آقای دکتر هادی بهرامی

۲. استاد مشاور: جناب آقای دکتر محمود میرزمانی

۳. استاد مشاور آمار: جناب آقای دکتر مسعود صالحی

۴. مدیر گروه: سرکار خانم دکتر معصومه تجریشی

۵. اساتید داور: ۱. سرکار خانم نرگس ادیب سرشگی

۲. جناب آقای دکتر علیرضا محمدی لاریا

۶. نماینده دفتر تحصیلات تکمیلی: سرکار خانم منصوره غفاری

تقدیم بہ
معلم ایشا زندگی ام

مادر

تقدیم بہ
خواہر و برادران عزیزم

و تقدیم بہ
اولین و آخرین عشقم

مریم عزیزم

«تقدیر و تشکر»

با تشکر از:

جناب آقای دکتر بهرامی، به خاطر دقت نظر و راهنمایی های ارزنده و ارائه ایده های نظری و عملی موثر در تمام مراحل پژوهش.

با تشکر از:

جناب آقای دکتر میرزائی، که با توجه و دقت نظر خویش، در این پژوهش راه گشای من بودند.

با تشکر از:

جناب آقای دکتر صالحی، که با حوصله و شکیبایی خویش، در انجام این پژوهش مرا یاری نمودند.

با تشکر از:

مسئولین مرکز آموزشی میعاد شهر تربت حیدریه، جناب آقایان محمد پور و نیک بین که نهایت همکاری را در طول جمع آوری داده های پایان نامه باینده داشتند.

باسپاس فراوان:

از دوستان کرامت درم جناب آقایان عباس نسیان و عباسعلی نژادانی که بنده را در جستجو و ترجمه مقالات خارجی یاری نمودند.

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی رابطه نظریه ذهن با عوامل فردی و خانوادگی در دانش آموزان عقب مانده ذهنی ۸ تا ۱۴ سال انجام شد.

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش را کلیه دانش آموزان عقب مانده ذهنی ۸ تا ۱۴ سال شهر تربت حیدریه تشکیل داده بود. با توجه به اینکه حجم جامعه ۸۰ نفر بود کلیه افراد جامعه به شرط نداشتن معلولیت شنوایی، بینایی، اختلالات گفتار شدید و اُتیسْم مورد بررسی قرار گرفتند. با حذف دانش آموزانی که اختلالات گفتار شدید و اُتیسْم داشتند، باقیمانده جامعه (۵۹ نفر) نمونه این پژوهش را تشکیل دادند.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، مقیاس هوش تجدید نظر شده و کسلر برای کودکان و آزمون ۳۸ سوالی نظریه ذهن بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از آزمون‌های آماری کولموگروف - اسمیرنف، همبستگی پیرسون و اسپیرمن، تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تی مستقل استفاده شد.

یافته‌ها نشان داد که بین هوش کلامی با نظریه ذهن سطح اول ($r=0/55$ و $P=0/001$) و دوم ($r=0/68$) و هوش غیر کلامی با نظریه ذهن سطح اول ($r=0/33$ و $P=0/009$) و دوم ($r=0/51$ و $P=0/001$) رابطه مثبت وجود دارد. همچنین، سن تقویمی رابطه مثبتی با نظریه ذهن سطح اول ($r=0/43$ و $P=0/001$) و دوم ($r=0/32$ و $P=0/01$) داشت. تعداد خواهران و برادران، میزان درآمد ماهیانه خانواده، سن و تحصیلات والدین رابطه معناداری با نظریه ذهن سطح اول و دوم نداشتند ($p>0/05$).

در نهایت باید گفت عوامل فردی (هوش و سن) نسبت به عوامل خانوادگی (تعداد خواهران و برادران، میزان درآمد ماهیانه خانواده، سن و تحصیلات والدین) تأثیر بیشتری در تحول نظریه ذهن دانش آموزان عقب مانده ذهنی ۸ تا ۱۴ سال دارند. به نظر می رسد دو رویکرد نظریه نظریه و پیمانهای، تحول نظریه ذهن دانش آموزان عقب مانده ذهنی را بهتر از رویکرد مبتنی بر نظریه های فرهنگی - اجتماعی تبیین می کنند.

کلمه‌های کلیدی: نظریه ذهن / عقب مانده ذهنی / عوامل فردی / عوامل خانوادگی

فهرست

عنوان صفحه

فصل اول

مقدمه.....	۲
بیان مسأله.....	۴
اهمیت و ضرورت پژوهش.....	۷
اهداف پژوهش.....	۸
الف) هدف کلی.....	۸
ب) اهداف اختصاصی.....	۸
فرضیات و سوالات.....	۹
الف) فرضیات.....	۹
ب) سوالات.....	۱۰
متغیرها.....	۱۰
الف) متغیرهای ملاک.....	۱۰
ب) متغیرهای پیشین.....	۱۰
ج) متغیر کنترل.....	۱۰
ه) تعریف مفهومی متغیرها.....	۱۰
د) تعریف عملیاتی متغیرها.....	۱۰

فصل دوم

سیر تاریخی تغییر اصطلاحات و تعاریف عقب ماندگی ذهنی.....	۱۳
طبقه بندی عقب ماندگی ذهنی.....	۱۷
الف) طبقه بندی بر اساس دیدگاه انجمن روانپزشکی آمریکا.....	۱۸
ب) طبقه بندی بر اساس دیدگاه سازمان بهداشت جهانی.....	۱۸
ج) طبقه بندی بر اساس انجمن عقب مانده ذهنی آمریکا.....	۱۸
د) طبقه بندی عقب ماندگی ذهنی از دیدگاه متخصصان آموزش و پرورش.....	۱۸
سبب شناسی و انواع عقب ماندگی ذهنی.....	۱۹
سندرم داون.....	۲۰

- ۲۰..... سندرم ایکس شکننده.....
- ۲۰..... سندرم پرادرویلی.....
- ۲۱..... سندرم ویلیام.....
- ۲۳..... **هوش و نظریات مربوط به آن**.....
- ۲۴..... ۱- نظریه های روان سنجی.....
- ۲۴..... الف) نظریه دو عاملی اسپیرمن.....
- ۲۵..... ب) نظریه دو عاملی کتل.....
- ۲۵..... ج) نظریه چند عاملی ترستون.....
- ۲۶..... د) نظریه گلیفورد.....
- ۲۶..... ۲- نظریه های عصب شناختی - زیستی.....
- ۲۶..... الف) هالستید.....
- ۲۷..... ب) نظریه هب.....
- ۲۷..... ۳- نظریه رشدی.....
- ۲۸..... ۴- نظریه های پردازش اطلاعات.....
- ۲۸..... الف) نظریه سه وجهی هوش استرنبرگ.....
- ۲۹..... ب) هوش چند گانه گاردنر.....
- ۳۰..... ۵- نظریه های زیستی - بوم شناختی.....
- ۳۰..... الف) نظریه سه سی.....
- ۳۱..... ب) دیدگاه ویگوتسکی.....
- ۳۱..... **نظریه ذهن: دانش مربوط به حالات و فعالیت های ذهنی**.....
- ۳۲..... **تعریف و اصطلاحات مترادف نظریه ذهن**.....
- ۳۲..... **تاریخچه طرح نظریه ذهن**.....
- ۳۴..... **رویکردهای حال حاضر در نظریه ذهن**.....
- ۳۶..... **نظریه های تبیینی نظریه ذهن**.....
- ۳۷..... ۱) مبانی نظری و پژوهشی رویکرد نظریه نظریه.....
- ۳۹..... ۲) مبانی نظری و پژوهشی رویکرد شبیه سازی.....
- ۴۱..... ۳) مبانی نظری و پژوهشی رویکرد پیمانانه ای.....
- ۴۴..... **پژوهش های انجام شده**.....
- ۴۴..... الف) پژوهش های داخلی.....

۴۵..... (ب) پژوهش های خارجی.....

فصل سوم

۴۹..... روش مطالعه.....

۴۹..... جامعه و نمونه آماری و روش نمونه گیری.....

۴۹..... ابزار جمع آوری داده ها.....

۴۹..... الف) آزمون نظریه ذهن.....

۵۰..... روایی و پایایی.....

۵۰..... نحوه اجرای آزمون.....

۵۲..... زمان و نحوه نمره گذاری آزمون.....

۵۲..... (ب) مقیاس هوش و کسلر کودکان (WISC-R).....

۵۳..... روایی و پایایی آزمون.....

۵۳..... خرده آزمونهای کلامی.....

۵۴..... خرده آزمونهای غیر کلامی.....

۵۵..... زمان آزمون.....

۵۵..... دستورالعملهای کلی اجرای مقیاس.....

۵۶..... قواعد شروع مقیاس.....

۵۶..... الف) آزمونهای کلامی.....

۵۷..... (ب) آزمونهای غیر کلامی.....

۵۸..... قواعد خاتمه مقیاس.....

۵۸..... قواعد محدودیت های زمان پرسش ها.....

۵۹..... قواعد کلی نمره گذاری.....

۵۹..... نحوه اجرای آزمون هوش و کسلر کودکان تجدید نظر شده در پژوهش حاضر.....

۶۲..... روش اجرا.....

۶۳..... روش تجزیه و تحلیل داده ها.....

۶۳..... ملاحظات اخلاقی.....

فصل چهارم

۶۶..... مقدمه.....

۶۶..... توصیف داده ها.....

۷۳	.....	استنباط از داده ها
۷۴	.....	فرضیه ۱
۷۷	.....	فرضیه ۲
۷۷	.....	فرضیه ۳
۷۸	.....	فرضیه ۴
۷۹	.....	فرضیه ۵
۸۰	.....	فرضیه ۶
۸۰	.....	سوالات ۱
۸۰	.....	سوالات ۲
۸۱	.....	سوالات ۳

فصل پنجم

۸۴	.....	بررسی فرضیات و سوالات
۸۴	.....	الف) فرضیات
۸۴	.....	فرضیه ۱
۸۵	.....	فرضیه ۲
۸۶	.....	فرضیه ۳
۸۷	.....	فرضیه ۴
۸۸	.....	فرضیه ۵
۸۹	.....	فرضیه ۶
۹۰	.....	ب) سوالات
۹۰	.....	سوالات ۱
۹۰	.....	سوالات ۲
۹۰	.....	سوالات ۳
۹۱	.....	نتیجه گیری نهایی
۹۱	.....	محدودیت های پژوهش
۹۱	.....	پیشنهادات
		فهرست منابع
		چکیده لاتین

فهرست جداول

عنوان	صفحه
جدول ۱-۲: عقب ماندگی ذهنی به علت نقص کروموزومی	۲۱
جدول ۲-۲: عقب ماندگی های ذهنی تک ژنی	۲۲
جدول ۱-۴: توزیع گروه های سنی آزمودنی ها	۶۶
جدول ۲-۴: توزیع شغل والدین آزمودنی ها	۶۷
جدول ۳-۴: توزیع سنوات تحصیلی والدین	۶۸
جدول ۴-۴: توزیع تعداد برادران آزمودنی ها	۶۹
جدول ۵-۴: تعداد برادران بزرگتر آزمودنی	۶۹
جدول ۶-۴: توزیع تعداد برادران کوچکتر آزمودنی	۷۰
جدول ۷-۴: توزیع تعداد خواهران آزمودنی ها	۷۰
جدول ۸-۴: تعداد خواهران بزرگتر آزمودنی ها	۷۱
جدول ۹-۴: تعداد خواهران کوچکتر آزمودنی ها	۷۱
جدول ۱۰-۴: توزیع نمرات آزمودنی ها در نظریه ذهن سطح سوم	۷۲
جدول ۱۱-۴: نمای کلی از شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به همراه بررسی نرمالیتت آنها (K-S)	۷۳
جدول ۱۲-۴: مقایسه نمرات دو گروه در نظریه ذهن سطح اول و دوم و هوش کلامی و غیر کلامی	۷۴
جدول ۱۳-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با سن تقویمی بر حسب ماه	۷۴
جدول ۱۴-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با سن عقلی	۷۶
جدول ۱۵-۴: تحلیل وریانس یک طرفه برای مقایسه نظریه ذهن سطح اول و دوم در ۶ گروه سنی	۷۶
جدول ۱۶-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با هوش کلامی آزمودنی ها	۷۷
جدول ۱۷-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با هوش غیر کلامی آزمودنی ها	۷۸
جدول ۱۸-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با تحصیلات پدران	۷۸
جدول ۱۹-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با تعداد خواهر و برادر	۷۹
جدول ۲۰-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با سن پدر	۸۰
جدول ۲۱-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با سن مادر	۸۰
جدول ۲۲-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با میزان درآمد ماهیانه خانواده	۸۱
جدول ۲۳-۴: همبستگی نظریه ذهن سطح اول و دوم با تحصیلات مادر	۸۱
جدول ۲۳-۴: پیش بینی نظریه سطح اول از روی عوامل فردی	۸۱
جدول ۲۴-۴: پیش بینی نظریه سطح دوم از روی عوامل فردی	۸۲

فهرست نمودارها

عنوان	صفحه
نمودار ۱-۲: نمودار نظریه استرنبرگ در مورد هوش	۲۹
نمودار ۱-۴: رابطه نظریه ذهن سطح اول و سن تقویمی بر حسب ماه	۷۵
نمودار ۲-۴: رابطه نظریه ذهن سطح دوم و سن تقویمی بر حسب ماه	۷۵

ضمایم

آزمون نظریه ذهن به همراه پاسخ نامه و تصاویر

فصل اول

(کلیات پژوهش)

مقدمه

پژوهش‌های مربوط به رشد شناختی کودکان در دهه‌های اخیر مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. بیشتر در پژوهش‌های روانشناختی، به شناخت فیزیکی - ریاضی کودکان (مانند درک مفهوم عدد، حجم و...) توجه بیشتری می شده است؛ اما امروزه پژوهشگران به جنبه بسیار مهمی از رشد شناختی کودکان یعنی شناخت اجتماعی^۱ توجه نشان می دهند (ادب، ۱۳۸۴). شناخت اجتماعی شامل تفکر درباره افکار، احساسات، نگرش‌ها و رفتارهای خود و دیگران و استدلال درباره انسان‌ها و روابط انسانی است (پینکهام^۲ و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵). شناخت اجتماعی به عنوان احاطه کننده همه مهارت‌های مورد نیاز کودک برای اینکه تمایلات، هیجان‌ها و احساسات دیگر کودکان و بزرگسالان را درک کند، شناخته می شود (سبولا و ویشارت^۳، ۲۰۰۸). موضوع شناخت اجتماعی انسان‌ها و امور انسانی است و به معنای شناخت مردم و اعمال آنهاست. رشد شناخت اجتماعی پیرامون سه جنبه مهم سازمان داده می شود: تفکر درباره خود، تفکر درباره انسان‌ها و تفکر درباره روابط بین انسان‌ها. شناخت اجتماعی سه سازه دارد که عبارتند از: ادراک شخص، مهارت‌های پذیرش نقش و "نظریه ذهن"^۴ (گرادی^۵، ۲۰۰۲ به نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵).

"نظریه ذهن" اصطلاحی است که به توانایی پیش بینی و شرح دادن رفتار با رجوع به حالات ذهنی^۶ اشاره دارد (رپاچولی^۷، ۲۰۰۳ به نقل از سیمونز^۸، ۲۰۰۴) و به بدنه منسجم دانش در مورد ذهن انسان که ما به طور عادی آن را کسب می کنیم و برای پیش بینی و شرح دادن رفتار خودمان و دیگران از آن استفاده می کنیم، گفته می شود (استینگتون^۹، ۱۹۹۸ به نقل از ابدوتو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۴). در ادبیات پژوهشی، مترادف‌هایی مانند ذهنی‌سازی^{۱۱}، ذهن خوانی^{۱۲}، روان شناسی عامه^{۱۳} (بارون-کوهن^{۱۴}، ۱۹۹۸) و درک اجتماعی^{۱۵} (فرنی هوگ^{۱۶}، ۲۰۰۸) به جای اصطلاح "نظریه ذهن" به کار رفته است. با اینکه اصطلاح "نظریه ذهن" برای اولین بار در سال ۱۹۷۸ بوسیله پریماک و وودرووف^{۱۷} در مطالعه رفتار شمشپانزه‌ها مطرح شده است (کال و تومازلو^{۱۸}، ۲۰۰۸)، اما

1: social cognition

2: Pinkham, A

3: Cebula.K & Wishart,J

4: theory of mind

5: Grady, C

6: mental states

7: Repacholi, B

8: Symons, D

9: Astington, J

10: Abbeduto, L

11: mentalizing

12: mind reading

13: folk psychology

14: Baron-Cohen, S

15: social understanding

16: Fernyhough, C

17: Perimak, D & Woodruff, G

18: Call, J & Tomasello, M

از نظر تاریخی سه دیدگاه عمده دانش کودکان در مورد ذهن را مورد پژوهش قرار داده اند. اولین دیدگاه به طور مستقیم یا غیر مستقیم به کارهای پیاژه^۱ بر می گردد. علاقه به تحول درک پدیده‌های ذهنی توسط کودک از سوی پیاژه (۱۹۶۹ به نقل از مشهدی و محسنی، ۱۳۸۵) با به کار بردن آزمون سه کوه مورد پژوهش قرار گرفته است. پیاژه معتقد بود کودکان به خاطر خودمیان بین بودنشان، در درک دیدگاه دیگران مشکل دارند (کارپندال^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). دیدگاه دوم که از سال‌های آغازین دهه ۱۹۷۰ شروع شده است، فراشناخت در کودکان را مورد مطالعه قرار داده است و سومین دیدگاه "نظریه ذهن" است که از ۱۹۸۰ شروع شده است (فلاول^۳، ۱۹۹۹).

در حال حاضر در مورد تحول "نظریه ذهن" دو دیدگاه وجود دارد (قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵): دیدگاه اول معتقد است در حول و حوش چهار و پنج سالگی یک تغییر کیفی در توانایی درک باور غلط^۴، از سوی کودکان رخ می‌دهد (گاتیر^۵، ۲۰۰۵ به نقل از تیریون - ماریسیاکس و نادر - گرس بویس^۶، ۲۰۰۸) و در این مرحله است که کودک متوجه می‌شود که دیگر افراد می‌توانند باورهایی داشته باشند که غلط بوده یا با باور او متضاد باشند (سبولا و ویشارت، ۲۰۰۸)؛ این دیدگاه به ناپیوستگی تحول نظریه ذهن معتقد است (امین یزدی، ۱۳۸۳) و برخی از طرفداران این دیدگاه معتقدند که فهم کودکان از حالات ذهنی، از چهار تا شش سالگی به طور معناداری افزایش می‌یابد ولی تا هشت سالگی عملکرد کودکان ضعیف است. این دیدگاه، تحول فهم کودکان از حالات ذهنی را مرحله به مرحله^۷ می‌داند (آنتونی^۸ و همکاران، ۲۰۰۶) و "نظریه ذهن" را یک سازه چند بُعدی می‌داند که از سطوح متفاوتی برخوردار است؛ مثلاً فلاول برای تحول نظریه ذهن سه سطح مشخص کرده است و آن را نظریه ذهن سطح اول، دوم و سوم نامیده است (موریس^۹ و همکاران، ۱۹۹۸). در مقابل دیدگاه دیگری وجود دارد که تحول نظریه ذهن را پیوسته می‌داند و تفاوت کودکان در گذراندن تکلیف باور غلط، قبل و بعد از سن سه سالگی را ناشی از عوامل عملکردی^{۱۰} مانند آگاهی مکالمه‌ای^{۱۱} و توجه می‌داند (امین یزدی، ۱۳۸۳).

علاوه بر سن که در هر دو دیدگاه مورد توجه است، تفاوت‌های فردی در دو حوزه شناختی و اجتماعی در اکتساب و تحول "نظریه ذهن" مورد توجه قرار دارد (سیمونز، ۲۰۰۴). همچنین این فرضیه که «عامل‌های

-
- 1: Piaget, J
 - 2: Carpendale, J
 - 3: Flavell, J
 - 4: false belief
 - 5: Gauthier, C
 - 6: Thirion-Marissiaux, A & Nader-Grosbois, N
 - 7: step by step
 - 8: Antonietti, A
 - 9: Muris, P
 - 10: performance factor
 - 11: conversational awareness

خانوادگی در شناخت کودک از خودشان و دیگران موثر است»، به طرق مختلف مورد پژوهش قرار گرفته است (سیمونز، ۲۰۰۴).

در حال حاضر به منظور تبیین مکانیزم زیربنایی فرایند ذهنی‌سازی چند نظریه عمده وجود دارد که سه نوع آن شناخته شده‌تر است (جغتایی، موللی و مشهدی، ۱۳۸۴)؛ که عبارتند از: ۱) نظریه نظریه^۱: از دیدگاه روانشناسان نظریه نظریه، رشد شناختی عبارت است از فرآیند شکل‌گیری و تحول نظریه‌های کودکان از دنیا، خود و دیگران (استینگتون، ۱۹۸۸ به نقل از امین یزدی، ۱۳۸۳). این رویکرد معتقد است دانش ما از دنیای ذهنی (باورها، تمایلات، نیات و ...) ماهیتی نظریه‌گونه دارد (امین یزدی، ۱۳۸۳). ۲) نظریه شبیه‌سازی^۲: بر طبق نظریه شبیه‌سازی، کودکان به صورت درونگرایانه از حالت‌های ذهنی خودشان آگاه‌اند و از طریق نوعی نقش‌گیری یا فرآیند شبیه‌سازی، از این آگاهی می‌توانند برای استنباط حالت‌های ذهنی سایر افراد استفاده کنند (فلاول، ۱۹۹۸ به نقل از مشهدی، ۱۳۸۲). ۳) نظریه پیمان‌های^۳: بر اساس رویکرد پیمان‌های، ذهن متشکل از سیستم‌های جداگانه (مثل استعداد زبانی، سیستم دیداری، پیمان‌های بازشناسی چهره) می‌باشد که هر کدام از این سیستم‌ها، دارای ویژگی مخصوص به خود می‌باشد. هر نوزادی با یک پیمان‌های نظریه ذهن خیلی ساده به دنیا می‌آید که برای درک حالات ذهنی، ویژگی‌های معنایی و سببی مناسب را فراهم می‌سازد (امین یزدی، ۱۳۸۳).

بیان مسأله

در حال حاضر یکی از داغ‌ترین موضوعات مطرح در روانشناسی تحولی^۴، نظریه ذهن است (جوکار، سامانی و فولادچنگ، ۱۳۷۹). یک سوال پایه‌ای در روانشناسی تحولی این است که «کودکان چگونه حالات ذهنی خودشان و دیگران را درک می‌کنند». سیمونز (۲۰۰۴) بیان داشته است که منشاء این پرسش به زمانی که روان‌شناسی به عنوان یک رشته مستقل درآمد، بر می‌گردد. او بالدوین^۵ (۱۸۹۷) را مثال می‌زند که بیان داشته «تحول فهم دیگران در ادامه تحول فهم از خود است؛ و خود اجتماعی کودک زمانی شکل می‌گیرد که او کشف می‌کند دیگران تفکری از خودشان به عنوان «من» دارند؛ که این «من»، تجارب متفاوتی نسبت به «خود» کودک دارد». توجه به این پرسش در دیدگاه روان‌شناسان دیگری مانند پیاژه و ویگوتسکی دیده می‌شود. در دیدگاه پیاژه طرحواره‌ها^۶ به عنوان چارچوب‌های فرابازنمایی^۷ برای فهم رفتارهای اجتماعی دیگران عمل می‌کنند (سیمونز، ۲۰۰۴)؛ و در زمینه فهم خود، پیاژه بیان داشته است که بافت اجتماعی بر فهم از خود تأثیر گذار است؛ به این صورت که زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی در تحول هشیاری نسبت به خود، تأثیر می‌گذارند

1: theory theory

2: simulation theory

3: modular theory

4: developmental psychology

5: Baldwin, J

6: scheme

7: representational frameworks

(استیسی یانگ^۱، ۲۰۰۸). در دیدگاه ویگوتسکی، کودکان ارزش‌های فرهنگی، راه‌های اندیشیدن و هنجارهای اجتماعی را، از طریق تعامل با افرادی که در محیط‌های متفاوت خانوادگی، آموزشی، اجتماعی و فرهنگی آنها قرار دارند، به دست می‌آورند (لطف آبادی، ۱۳۸۵).

دیدگاه ویگوتسکی یک چارچوب نظری برای پژوهشگران ایجاد کرده است تا نقش تعاملات اجتماعی در رشد شناختی را مورد بررسی قرار دهند. در اصل این یکی از رویکردهایی است که در حال حاضر جهت توضیح چگونگی تحول نظریه ذهن کودکان مطرح شده است. در رویکرد دیگری عقیده بر این است که بلوغ فرایندهای ضروری برای تحول نظریه ذهن کودکان لازم است؛ به همین خاطر اکثر کودکان پنج ساله قادرند تکالیف باور غلط را پاسخ گویند در حالی که کودکان سه ساله نمی‌توانند از عهده این تکالیف برآیند؛ و دسته دیگری از پژوهشگران بر رشد توانایی‌های عمومی مانند پردازش اطلاعات، به عنوان منشاء اصلی تحول نظریه ذهن تأکید دارند (زیگلر و آلیبالی، ۱۳۸۶).

بر پایه رویکردی که تعامل اجتماعی^۲ را منشاء تحول نظریه ذهن می‌داند، پژوهشگران نشان دادند که گفتگوهای والدین با کودکان در مورد حالات ذهنی، با تحول نظریه ذهن کودک رابطه مثبت دارد (لبوتی و همکاران^۳، ۲۰۰۸). همچنین رابطه نظریه ذهن با سبک تربیتی والدین (پیرس، موسس^۴، ۲۰۰۳؛ گاجاردو، سنیدر و پیترسن^۵، ۲۰۰۸)، با تعداد خواهر(ان) و برادر(ان) (مک آلیستر و پیترسون^۶، ۲۰۰۷) مشخص شده است. علاوه بر این، نقص نظریه ذهن در کودکان اُتیسم که در تعاملات اجتماعی مشکل دارند، در پژوهش‌های زیادی مشخص شده است (بارون-کوهن، لزی و فریث^۷، ۱۹۸۵؛ ماسون و همکاران^۸، ۲۰۰۸). همچنین مشخص شده است که، کودکان ناشنوایی که والدین شنوا دارند (پیترسون، ولمن و لیو^۹، ۲۰۰۵) و کودکان نابینا (پیترسون، پیترسون و وب^{۱۰}، ۲۰۰۰) در تحول نظریه ذهن تأخیر دارند؛ این موارد همه جهت تأیید رویکردی است که بر نقش تعاملات اجتماعی در تحول نظریه ذهن تأکید دارد. یافته‌های پژوهشی جهت تأیید رویکردی که رشد توانایی‌های عمومی را به عنوان منشاء اصلی تحول نظریه ذهن می‌داند، وجود دارد. پژوهش‌ها رابطه مثبت نظریه ذهن با گنجایش حافظه کاری (کینن^{۱۱}، ۱۹۹۸) و عملکرد اجرایی (بویل، فلیس و کانوی^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ فاهی و سیمونز^{۱۳}، ۲۰۰۳؛ هالا، هاگ و هندرسون^{۱۴}، ۲۰۰۳) را، نشان داده‌اند.

1: Staci Young, B
2: social interaction
3: LaBounty, J
4: Pears, K & Moses, L
5: Guajado, N; Snsder, G & Petersen, R
6: McAlister, A & Peterson, C
7: Baron-Cohen, S; Leslie, A & Frith, U
8: Mason, R
9: Peterson, C; Wellman, H & Liu, D
10: Peterson, C; Peterson, J & Webb, J
11: Keenan, T
12: Bull, R; Phillips, L & Conway, C
13: Fahie, C & Symons, D
14: Hala, S; Hug, S & Henderson, A

همان طور که در بالا ذکر شد، بیشتر این پژوهش‌ها در کودکان عادی صورت گرفته است. در گروه کودکان استثنایی، کودکان اُتسم، بیشترین میزان پژوهش را به خود اختصاص داده‌اند و کودکان عقب مانده ذهنی به ندرت مورد پژوهش قرار گرفته‌اند و در همان پژوهش‌های اندک، بیشتر به عنوان گروه کنترل مورد استفاده قرار گرفته‌اند (چیرمن و کامپبل^۱، ۲۰۰۲).

بر اساس رویکردی که تعامل اجتماعی را به عنوان منشاء تحول نظریه ذهن می‌داند، رابطه گفتگوهای والدین، سبک تربیتی آنها و تعداد خواهر(ان) و برادر(ان) با تحول نظریه ذهن کودکان عادی در خارج از ایران مورد بررسی قرار گرفته است. در زمینه رابطه تعداد خواهر(ان) و برادر(ان) با تحول نظریه ذهن، نتایج ناهمسویی گزارش شده است. در برخی از پژوهش‌ها رابطه مثبت گزارش شده (مک آلیستر و پترسون، ۲۰۰۷؛ لويس^۲ و همکاران، ۱۹۹۶) و در برخی دیگر این رابطه مشاهده نشده است (کله و میچل^۳، ۲۰۰۰؛ هاگز و اینسور^۴، ۲۰۰۵). عده‌ای از پژوهشگران این ارتباط را با خواهران و برادران بزرگتر (رافمن^۵ و همکاران، ۱۹۹۹) و برخی دیگر با خواهران و برادران هم سن و سال گزارش کرده‌اند (مک آلیستر و پترسون، ۲۰۰۷). در مجموع باید گفت ناهمسویی‌هایی در این زمینه دیده می‌شود.

در دانش آموزان عقب مانده ذهنی تنها رابطه سن و تحصیلات پدر با نظریه ذهن (قمرانی، البرزی، ۱۳۸۴) مورد بررسی قرار گرفته است و رابطه عواملی مانند سن و تحصیلات مادر، تعداد خواهر(ان) و برادر(ان) و میزان درآمد ماهیانه خانواده با نظریه ذهن دانش آموزان عقب مانده ذهنی مورد بررسی قرار نگرفته است.

بر اساس رویکردی که رشد توانایی‌های عمومی را به عنوان منشاء اصلی تحول نظریه ذهن می‌داند، پژوهشگران به بررسی رابطه توانایی‌های شناختی مانند حافظه کاری، هوش کلامی و غیرکلامی، عملکرد اجرایی با نظریه ذهن پرداخته‌اند؛ پژوهش‌ها در زمینه ارتباط هوش و نظریه ذهن ناهمسوست. ادب (۱۳۸۴) عدم ارتباط میان هوش و نظریه ذهن در کودکان عادی را گزارش کرده است؛ هاپه^۶ (۱۹۹۵) به نقل از قمرانی، (۱۳۸۳) به طور کلی بین هوش و نظریه ذهن افراد عقب مانده ذهنی ارتباطی نیافت؛ در صورتی که دیگران میان این دو متغیر رابطه یافتند (مک آلیستر و پترسون، ۲۰۰۷؛ تیریون - ماریسیاکس و نادر - گرس بویس، ۲۰۰۸).

بر اساس رویکردی که بلوغ فرایندهای ضروری را، برای تحول نظریه ذهن کودکان لازم می‌داند، نقش سن هم در کودکان عادی هم در کودکان عقب مانده ذهنی مورد بررسی قرار گرفته است. ولی در کودکان عقب مانده ذهنی این کار با تعداد کمی از گروه‌های سنی انجام شده است (مانند پژوهش قمرانی و البرزی، ۱۳۸۴) یا به جای اینکه تحول آن را پیگیری نمایند، به مقایسه نظریه ذهن کودکان و بزرگسالان عقب

1: Charman, T & Campbell, A

2: Lewis, C

3: Cole, K & Mithchell, P

4: Houghes, C & Ensor, R

5: Ruffman, T

6: Happe, F

مانده ذهنی پرداختند (مانند پژوهش چیرمن و کامپبل، ۲۰۰۲). که این کارها نمی تواند به درستی نحوه تحول نظریه ذهن کودکان عقب مانده ذهنی را نشان دهد.

علاوه بر اینکه ناهمسویی که در نتایج پژوهش‌های گذشته دیده می‌شود، باید بگوییم پژوهش‌هایی که ذکر آن در بالا رفت، در خارج از ایران صورت گرفته‌اند و پژوهشگران نشان دادند که تفاوت‌های فرهنگی در دستیابی به نظریه ذهن دیده می‌شود (ویندن^۱، ۲۰۰۱). همچنین هیچ پژوهشی به طور همزمان به بررسی رابطه عوامل فردی (سن و هوش (کلامی و غیر کلامی)) و عوامل خانوادگی (تحصیلات و سن والدین، تعداد خواهر(ان) و برادر(ان) و میزان در آمد ماهیانه خانواده) با نظریه ذهن دانش آموزان عقب مانده ذهنی نپرداخته است؛ بنابراین، هدف ما در این پژوهش پاسخ گویی به این پرسش است: «آیا رابطه‌ای بین عوامل فردی و خانوادگی و نظریه ذهن دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر وجود دارد؟»

اهمیت و ضرورت مسأله

یکی از ادعاهای اصلی ویگوتسکی و به طور کلی همه نظریه‌های اجتماعی - فرهنگی، این است که رشد یا تحول، در تعامل اجتماعی رخ می‌دهد (زیگلر و آلیبالی^۲، ۱۳۸۶). در مورد تعاملات اجتماعی کودکان عقب مانده ذهنی گفته شده است که این کودکان به طور عمومی مشکلاتی در برقراری ارتباط با همسالانشان دارند؛ مخصوصاً این مشکلات خود را در فعالیت‌های اجتماعی اولیه مانند بازی مشارکتی نشان می‌دهد (سمرود - کلیکمن^۳، ۲۰۰۷). با توجه به تعریف نظریه ذهن به عنوان توانایی برای پیش بینی و شرح دادن رفتار خود و دیگران (دوهرتی^۴، ۲۰۰۹)، می‌توان، این فرض که، «نظریه ذهن برای تعامل برقرار کردن با دیگران ضروری است»، را پذیرفت (یاگمورللو و برومنت و سلیملی^۵، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها نیز این مطلب را نشان داده‌اند. مشخص شده است نظریه ذهن با مواردی چون پذیرش از سوی همسالان (اسلاوتر، دنیس و پریچارد^۶، ۲۰۰۲)، شایستگی و کفایت اجتماعی (بوساکی و استینگتون^۷، ۱۹۹۸) و رفتار اجتماعی (جنکینز و استینگتون^۸، ۲۰۰۰) مرتبط است.

از سوی دیگر مشخص شده است، کودکان دارای تأخیرات رشدی^۹ که در تعاملات با همسالان محدودیت دارند، بیشتر در خطر ابتلا به اختلالات روان شناختی قرار می‌گیرند (سمرود - کلیکمن، ۲۰۰۷). به همین خاطر بعضی از پژوهشگران فرض کردند که مشکلاتی که افراد عقب مانده ذهنی دارند، می‌تواند از نقص

1: Vinden, P

2: Siegler, R & Alibali, M

3: Semrud-Clikeman, M

4: Doherty, M

5: Yagmurlu B; Berument S K & Celimli S

6: Slaughter, V; Dennis, M J & Pritchard, M

7: Bosacki, S & Astington, J W

8: Jenkins, J & Astington, J W

9: developmental delays