تحلیل محتوای کتاب فارسی مقطع ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر سازه نظریه ذهن

کبری اباذری قره‌بلاغ[۱]، امیر قمرانی[۲]، کوثر یحیی‌زاده ملک خیلی[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۳/۲ تجدید نظر:۱۴۰۲/۶/۲۴
پذیرش نهایی:۱۴۰۲/۸/۲۰

چکیده

هدف: این پژوهش به‌منظور تحلیل محتوای کتاب درسی فارسی پایه‌های اول تا ششم ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی انجام شد. **روش:** روش پژوهش از نوع توصیفی پیمایشی از نوع تحلیل محتوا است. جامعه آماری تمام کتاب‌های فارسی اول تا پایه ششم ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند است. در این پژوهش، کلمه‌ها، جمله‌ها و تصاویر ۸ کتاب فارسی این دانش‌آموزان تجزیه‌وتحلیل شدند. **یافته‌ها:** نتایج حاصل از این پژوهش بیان می‌کند که از بین مؤلفه‌های نظریه ذهن در فارسی اول دبستان تنها به مؤلفه‌های پیش‌بینی رفتار دیگران و توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی دیگران پرداخته شده است. در کتاب فارسی دوم دبستان نیز به مؤلفه‌های توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی دیگران و پیش‌بینی رفتار دیگران و درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران پرداخته شده است و در کتاب فارسی سوم دبستان به مؤلفه‌های توانایی درک و تفسیر هیجان‌ها و تجربه‌های هیجانی دیگران، پیش‌بینی رفتار دیگران، پیش‌بینی رفتار خود و درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود پرداخته شده است. در کتاب فارسی چهارم دبستان پیش‌بینی رفتار دیگران، درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران، درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود، توانایی درک و تفسیر هیجان‌ها و تجربه‌های دیگران در محتوای کتاب به‌عنوان مؤلفه‌های نظریه ذهن ذکر شده‌اند و در محتوای کتاب فارسی پنجم ابتدایی به مؤلفه‌های پیش‌بینی رفتار خود، پیش‌بینی رفتار دیگران، توانایی درک و تفسیر هیجان‌های دیگران و درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران اشاره شده است و درنهایت در کتاب فارسی ششم ابتدایی، به همه مؤلفه‌های نظریه ذهن – هر چند اندک – به‌غیر از توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود پرداخته شده است. **نتیجه‌گیری:** با نتایجی که از تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی براساس سازه نظریه ذهن به دست آمد، مشخص شد که در این کتاب به همه سازه‌های نظریه ذهن به‌طور کامل در بیشتر پایه‌ها یا پرداخته نشده است و یا به‌صورت محدود پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: *تحلیل محتوا، کتاب فارسی، کودکان کم‌توان ذهنی، نظریه ذهن، مقطع ابتدایی.*

۱. **نویسنده مسئول:** دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه علوم تربیتی (کودکان استثنایی)، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
۲. استادیار گروه روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص دانشگاه تهران، تهران، ایران

Content Analysis of the Persian Elementary School of Mentally Retarded Students in terms of the structure of the theory of mind

kobra Abazari Gharebelagh[1], amir ghamrani[2] , kosar yahyazade malek kheili[3]

Received: 23 . 5 . 2022 Revised: 15 . 9 . 2023
Accepted: 11 . 11 . 2023

Abstract

Objective: This study was conducted to analyze the content of Persian textbooks of elementary school students up to sixth grade in the mental retardation students. **Method:** The research method is a descriptive survey of the analysis type. The statistical population of this study is all Persian textbooks from first grade to the sixth grade of elementary school students of mentally retarded students in 2017-2018 using the purposeful sampling method. In this petition, all 8 Persian books of these students were analyzed in terms of words and sentences. **Results:** The results of this research show that among the components of the theory of mind in the first grade Persian book, only the components of predicting the behavior of others and the ability to understand and interpret the emotional states of others have been discussed. In the second elementary school Persian book, the components of the ability to understand and interpret the emotional states of others, to predict the behavior of others, and to take into account the mental states of others have been discussed, and in the third elementary school Persian book, the components of the ability to understand and interpret the emotions and emotional experiences of others, predicting the behavior of others, predicting one's behavior, and considering one's mental states have been discussed. In the fourth grade Persian book, predicting the behavior of others, considering the mental states of others and considering one's own mental states and the ability to understand and interpret the emotions and experiences of others are mentioned in the content of the book as components of the theory of mind and in the content of the book In the 5th elementary Persian, the components of predicting one's own behavior, predicting the behavior of others, the ability to understand and interpret the emotions of others, and to consider the mental states of others are mentioned, and finally, in the 6th elementary Persian book, all the components of the theory of mind - although A little - apart from the ability to understand and interpret one's emotional states, it has been addressed. **Conclusion:** With the results obtained from the analysis of the content of the Persian books of elementary school students with mental disabilities based on the structure of the theory of mind, it was found that in these books, all the structures of the theory of mind have not been fully addressed in most of the levels, or The limited form has been paid.

Key words: *Content analysis, Persian book, mentally retarded children, theory of mind, elementary schoo*

1. **Corresponding Author:** Ph.D. in Psychology and Education of Children with Special Needs, Department of Educational Sciences (Exceptional Children), Farhangian College, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology of Children with Special Needs, Isfahan University, Isfahan, Iran
3. PhD student in psychology of children with special needs, University of Tehran, Tehran, Iran

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

مقدمه

محتوای کتاب درسی منبع بسیار مهم اطلاعات برای یادگیری است (لک و بیانکو، ۲۰۱۸). روزهای حضور در مدرسه مدرسه در رشد کودک بسیار تأثیرگذار است. دانش‌آموزان نگرش‌ها، باورها و مهارت‌ها را در مدرسه فرا می‌گیرند (سابورامان، دیواکار، ویکرامان، آمایاپان، اسرینیواسان، ۲۰۱۷). در میان روش‌های آموزشی متنوع که در مدارس استفاده می‌شود، کتاب درسی نقش بسیار مهمی را بازی می‌کند. کتاب‌های مدرسه ابزار اولیه برای افزایش دانش، اصلاح، بهبود رفتارها و باورها در میان کودکان است (هوکانن و کاسانن، ۲۰۱۳؛ گیتا پرییا، آسوکان، کانداسوای، مالیگا، آرتی، ۲۰۱۶). ازجمله کتاب‌هایی که تحلیل محتوای آن بسیار اهمیت دارد، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است؛ محتوای آموزشی تدوین‌شده برای کودکان کم‌توان ذهنی آنها را برای زندگی مستقل آماده می‌کند (بهراد، ۲۰۰۵)، زیرا پژوهش‌های سازمان‌یافته‌ای درباره تحلیل محتوای کتاب‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی به مقدار کافی انجام نشده است (فراهانی و علی‌پور، ۲۰۰۳؛ تازیکی، مرادی، قاسم‌زاده، ۲۰۱۹).

کم‌توانی ذهنی اختلالی است که در طول دوره رشدی شروع می‌شود و شامل نقص‌هایی هم در عملکرد ذهنی و هم در عملکرد سازاگارانه در زمینه‌های مفهومی، اجتماعی و عملی است (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ترجمه گنجی، ۲۰۱۹). این افراد در مقایسه با همسالان عادی خود در تعامل‌های اجتماعی پختگی ندارند، برای مثال ممکن است نتوانند علایم و اشاره‌های غیرمستقیم اطرافیان و دوستان را به‌طور دقیق متوجه شوند. کیفیت برقرارکردن ارتباط، گفتگو و زبان فرد از آنچه از سن او انتظار می‌رود، غیر انتزاعی‌تر یا ناپخته‌تر است و به‌طور معمول در تنظیم‌کردن هیجان‌ها و رفتارهای خود به شیوه‌ای متناسب با سن خود مشکلاتی دارند و قضاوت اجتماعی او نسبت به سنش ناپخته‌تر است و در خطر مورد سوءاستفاده قرارگرفتن از سوی همسالان خود قرار دارد (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ترجمه گنجی، ۲۰۱۹).

هدف نهایی از آموزش و تشکیل مدارس مخصوص کودکان استثنایی، سازگاری اجتماعی افراد کم‌توان ذهنی و در پی آن داشتن کفایت و توان زندگی اجتماعی در جامعه است، ازاین‌رو در آموزش‌وپرورش این افراد، باید به جنبه‌های عملی توجه بیشتری شود و زمینه‌ها و محتوای برنامه‌های آموزشی منجر به آموزش شغلی، حرفه‌ای و سازگاری اجتماعی بیشتر شوند (افروز، ۲۰۲۲). گروه کم‌توانان ذهنی آموزش‌پذیر حدود ۲ درصد از تعداد کل کودکان سنین مدرسه را تشکیل می‌دهند. این گروه از افراد در درک احساسات، هیجان‌ها و افکار دیگران، درک موضوع‌های عاطفی خود و دیگران، شناخت اجتماعی و هیجانی و به‌طور کلی در درک دیدگاه‌ها و احساسات دیگران کم‌توان هستند که به‌عنوان نظریه ذهن تعریف می‌شود (گرهات و همکاران ، ۱۹۹۵، به نقل از نسائیان، ۲۰۱۰).

نظریه ذهن را به‌عنوان یک توانایی حیاتی برای برقراری تعامل با دیگران می‌شناسند (یاگمورلو، برومنت و سلیمی، ۲۰۰۵) و یک توانایی منحصربه‌فرد است که برای عملکرد اجتماعی و فرهنگی ضروری تلقی شده است. نظریه ذهن را به‌عنوان توانش فرد در اسناد حالت‌های ذهنی به خود و دیگران و پیش‌بینی رفتارها بر مبنای حالت‌های ذهنی تعریف می‌کنند (کوکلی و فلتز، ۲۰۰۹). نظریه ذهن سازوکار شناختی پیچیده است که بیانگر توانایی درک ما از

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

متفاوت‌بودن باورها، عقاید، آرزوها ، نیات و دانش ما از دیگران است. نظریه ذهن برای عملکرد اجتماعی و بین‌فردی ضروری است و باعث می‌شود که افراد رفتار دیگران را درک کنند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نقایص نظریه ذهن در اختلال‌های عصب رشدی وجود دارد (اسزامبوریسکا- لواندوسکا، کنووالک، برینسکا، ۲۰۲۱).

بین اجتماعی‌شدن و نظریه ذهن رابطه وجود دارد (عبداله‌زاده رافعی، ادیب سرشکی، پورمحمدرضای تجریشی، بخشی، ۲۰۱۲). نظریه ذهن ارتباط مستقیمی با مهارت اجتماعی، ارتباطی، اجتماعی‌شدن و ارتباطات بین‌فردی دارد؛ به این معنا افرادی که مشکل در نظریه ذهن دارند، در درک و پیش‌بینی رفتار دیگران و همچنین کنترل رفتار خود و تنظیم تعاملات اجتماعی مشکل دارند (فتحی، فکوری، بشیری، ۲۰۱۴). در افراد با نقایص هوشی، نظریه ذهن پیش‌بینی‌کننده سازگاری عمومی، سازگاری هیجانی و تعامل با همتایان و بزرگسالان و مشکلات درون‌سازی شده پایین است (نادر-گرسبوس، هوسا، مازون، ۲۰۱۳).

دانش‌آموزان با مشکلات هوشی شایستگی اجتماعی و سازگاری اجتماعی پایین‌تر نسبت به افراد با هوشبهر عادی دارند. همچنین گاهی اوقات کودکان با مشکلات هوشی، مشکلاتی در ارتباط با همتایان، همسالان و بزرگسالان دارند. در این کودکان چندین مورد ازجمله ویژگی‌های خانواده و مدرسه ممکن است در توانایی نظریه ذهن آنها تأثیرگذار باشد. باید به نظریه ذهن کودکان با مشکلات هوشی توجه شود، زیرا نظریه ذهن در سازگاری اجتماعی این کودکان در مدرسه و محیط اجتماعی تأثیر به‌سزایی دارد (فرانکوس، ماریسیاکس، گروسبوس، ۲۰۰۸؛ فیاس و نادر گروسبوس، ۲۰۱۲؛ یاگمورلو و همکاران ، ۲۰۰۵؛ چن، رابین و لی ۱۹۹۷ به نقل از کلو و پرنر، ۲۰۰۸). نظریه ویگوتسکی درباره نظریه ذهن بیانگر این است که نظریه ذهن خودبه‌خود ایجاد نمی‌شود بلکه ارتباطات روزمره بین کودک و محیط، فرصت رشد نظریه ذهن را به او می‌دهد (سورن- بیسائو و دلوو، ۲۰۰۱؛ قمرانی و البرزی، ۲۰۰۵).

نظریه ذهن از سال دوم زندگی فرد شروع می شود و در سال‌های بعدی پیشرفت در عملکرد نظریه ذهن فرد ایجاد می‌شود (مهیا، موسیسا، مفیفر، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نظریه ذهن با ضریب هوشی و حافظه کاری فرد ارتباط مثبت و معناداری دارد (گیوریا، آلوریادوا، تساکیریدوب، ۲۰۱۰؛ لک و بیانکو، ۲۰۱۸). همچنین یک توافق بین نویسندگان در این مطلب که کم‌توان ذهنی بیشتر احتمال دارد مشکلات روان‌شناختی نشان دهند، وجود دارد (کوکلی، ۲۰۰۹ ؛ ماتسون، ۲۰۰۹؛ تانگ، ۲۰۰۷). تقریباً ۴۰ درصد کودکان با کم‌توانی ذهنی، به‌عنوان افراد دارای اختلال روانی تشخیص داده می‌شوند و این میزان شیوع ۲ برابر بیشتر از کودکان با ضریب هوشی عادی است (تتسیکا، آبسود و ادنامس، ۲۰۲۲). بین نظریه ذهن افراد عادی و کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد (فرانکوس و همکاران، ۲۰۰۸؛ گیوریا و همکاران، ۲۰۱۰). در پژوهشی که به‌وسیله نسائیان و همکاران درباره تحول نظریه ذهن کودکان کم‌توان ذهنی در مقایسه با کودکان عادی انجام شد، نشان داد که کودکان کم‌توان ذهنی در مقایسه با کودکان عادی در اکتساب نظریه ذهن پایین‌تر از همتایان عادی خود هستند (اسدی، نسائیان، ملکی، ۲۰۱۸؛ نسائیان، اسدی، پهلوان مزار،۲۰۱۶). همچنین پژوهش‌ها نشان داد که کودکان کم‌توان ذهنی بعد از کودکان اتیسم، کمترین نمره در اکتساب نظریه ذهن را در مقایسه با دیگر کودکان ازجمله کودکان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

بیش‌فعال و عادی دارند (موسوی، امیدی مجد، بزازیان، ۲۰۱۴). درحقیقت کودکان با مشکلات هوشی نسبت به افراد با رشد عادی، تحول متفاوتی از نظر نظریه ذهن دارند (اسمورسکا و اوسترهاس، ۲۰۲۱). بنابراین با توجه به اینکه یکی از اهداف کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی افراد کم‌توان ذهنی افزایش سازگاری و صلاحیت اجتماعی است و با توجه به مطالبی که در بالا عنوان شد، صلاحیت و مهارت اجتماعی کودکان مرتبط با نظریه ذهن آنهاست، بیانگر ضرورت انجام این پژوهش است.

با توجه به مطالب و نتایج پژوهشی که در بالا بیان شد، اگر شرایط مناسب فراهم شود، کودکان تا سنین ۱۱-۱۲ سالگی به‌طور کامل به نظریه ذهن دست پیدا می‌کنند. علاوه‌بر این دستیابی کودکان کم‌توان ذهنی به نظریه ذهن از کودکان عادی پایین‌تر و دیرهنگام‌تر از کودکان عادی است .با درنظرگرفتن اینکه نظریه ذهن در شایستگی و سازگاری اجتماعی تأثیرگذار است، بنابراین با توجه به این نتایج، بررسی کتاب‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی از نظر سازه نظریه ذهن ضروری می‌باشد تا در صورت وجود خلأ در این رابطه اقدام‌های لازم انجام شود به‌این‌منظور هدف این پژوهش بررسی پاسخ این سؤال است که «در هر پایه دوره ابتدایی کودکان کم‌توان ذهنی، محتوای کتب فارسی آنها تا چه میزان به سازه نظریه ذهن و مؤلفه‌های آن توجه کرده است ؟»

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع توصیفی پیمایشی از نوع تحلیل محتوا با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند است به‌این‌صورت که با بررسی پیشینه تعاریفی که در مورد نظریه ذهن انجام شد، ۷ مؤلفه به شرح زیر درباره نظریه ذهن به دست آمد: ۱-پیش‌بینی رفتار خود؛ ۲-پیش‌بینی رفتار دیگران؛ ۳- درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود (نیت‌ها، باورها و امیال)؛ ۴-ذهن‌خوانی یا درنظر رفتن حالت‌های ذهنی دیگران (باورها، نیت‌ها و امیال)؛ ۵- توانایی درک و تفسیر هیجان‌ها و تجربه‌های هیجانی دیگران؛ ۶- توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود؛ ۷- توانایی درک این موضوع که افکار و باورهای دیگران ممکن است با واقعیت و افکار ما متفاوت باشد (فلاول، ۱۹۹۹؛ کوله و میچل، ۲۰۰۰؛ پینخام، پن، پرکینز، لیورمن، ۲۰۰۳؛ کلو و پرنر، ۲۰۰۸؛ یاگمورلو و همکاران، ۲۰۰۵ ؛سیمون، ۲۰۰۴؛ ابدوتو، شورت- میرسون، بنسون، دولیش، ۲۰۰۴). درنهایت کتاب‌های فارسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر با توجه به این ۷ مؤلفه، تجزیه‌وتحلیل شدند. ابزار گردآوری اطلاعات فقط کتب درسی فارسی ابتدایی کودکان کم‌توان ذهنی پایه‌های اول تا ششم است و به‌وسیله پژوهشگران به‌صورت دستی بررسی و تحلیل شده است.

جامعه آماری

جامعه آماری تمام کتاب های فارسی اول تا پایه ششم ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ می‌باشد. این کتاب‌ها شامل ۸ کتاب است که ۳ کتاب آن مربوط به مقطع اول ابتدایی است که با عناوین فارسی اول دبستان قسمت اول، فاسی اول دبستان قسمت دوم و فارسی اول دبستان قسمت سوم شناخته می‌شوند. بقیه کتاب‌ها هم مربوط به پایه‌های دوم تا ششم می‌باشد. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری استفاده نشد بلکه تمام مطالب این ۸ کتاب به‌صورت کلمه‌ها، جمله‌ها و تصاویر تجزیه و تحلیل شدند.

شیوه اجرا

بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی گروه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی براساس نظریه ذهن، به‌ترتیب زیر اجرا شد:

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

الف- مطالعه مبانی علمی نظریه ذهن: در این مرحله، مبانی علمی سازه نظریه ذهن و نظریه‌های مربوط به آن بررسی و مطالعه شدند (یعنی مقاله‌ها و کتاب‌هایی که در مورد نظریه ذهن توضیح داده شده بود تا از این راه مؤلفه‌های نظریه ذهن استخراج شود).

ب- ساخت فهرست وارسی : در این مرحله با توجه به مبانی نظری سازه نظریه ذهن، فهرست وارسی تحلیل محتوا ساخته شد که این فرم شامل ۷ مؤلفه (۱- پیش‌بینی رفتار خود؛ ۲- پیش‌بینی رفتار دیگران؛ ۳- درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود (نیت‌ها، باورها و امیال)؛ ۴- ذهن‌خوانی یا درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران (باورها، نیت‌ها و امیال)؛ ۵- توانایی درک، تفسیر هیجان‌ها و تجربه‌های هیجانی دیگران؛ ۶- توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود؛ ۷- توانایی درک این موضوع که افکار و باورهای دیگران ممکن است با واقعیت و افکار ما متفاوت باشد) می‌باشد. برای تعیین روایی فهرست وارسی تحلیل محتوا، از روش روایی محتوایی و نظر متخصصان استفاده شد؛ به‌این‌ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به لحاظ توجه به سازه نظریه ذهن و مؤلفه‌های آن در اختیار ۳ تن از صاحب‌نظران (۳ نفر از اساتید صاحب‌نظر دانشگاه اصفهان) این حوزه قرار گرفت که پس از اعمال نظرات آنها فهرست وارسی تحلیل محتوای نهایی در قالب ۷ مؤلفه تهیه شد.

ج- تعیین واحدهای تحلیل: کلمه‌ها، جمله‌ها و تصاویر به‌عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شد.

د- استخراج داده‌ها: در این مرحله داده‌های حاصل از فرم تحلیل محتوا، طبقه‌بندی شد و با روش‌های آماری توصیفی نظیر جدول فراوانی، درصد میانگین و نمودارهای فراوانی و همچنین روش‌های آمار استنباطی نظیر خی دو تجزیه‌وتحلیل شدند.

نتایج پژوهش

سؤال پژوهش حاضر این بود «در هر پایه دوره ابتدایی (اول تا ششم) کم‌توان ذهنی، محتوای کتب فارسی آنها تا چه میزان به سازه نظریه ذهن و مؤلفه‌های آن توجه کرده است ؟ »

با توجه به یافته‌های این پژوهش، مجموعه فراوانی مؤلفه‌های نظریه ذهن در پایه اول قسمت اول و دوم و سوم ۲۱ است که فراوانی پیش‌بینی رفتار دیگران ۱۳ (فارسی اول دبستان قسمت اول) پیش‌بینی رفتار دیگران ۲ (فارسی اول قسمت دوم) و توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی و تجربه‌های هیجانی دیگران در فارسی اول قسمت دوم دارای فراوانی ۱ است و نیز توانایی پیش‌بینی رفتار دیگران در فارسی اول قسمت سوم ۳ و توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی دیگران دارای فراوانی ۲ می‌باشد. پس با توجه به این نتایج فراوانی، بیشترین فراوانی در کتب فارسی اول مربوط به پیش‌بینی رفتار دیگران است که در فارسی قسمت اول آورده شده است و توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی و تجربه‌های هیجانی دیگران نیز دارای کمترین فراوانی می‌باشد. در فارسی اول دبستان به مؤلفه‌های دیگر نظریه ذهن، یعنی پیش‌بینی رفتار خود، درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود، درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران، توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود و همچنین توانایی درک این موضوع که افکار و باورهای دیگران ممکن است با واقعیت و افکار ما متفاوت باشد، پرداخته نشده است.

در فارسی دوم دبستان، بیشترین فراوانی‌ها مربوط به توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی دیگران با فراوانی ۵ است و نیز کمترین فراوانی نیز مربوط به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

ذهن‌خوانی و درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران است با فراوانی ۱ و به مؤلفه‌های نظریه ذهن پیش‌بینی رفتار خود، درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود، توانایی درک و تفسیر حالت‌های ذهنی خود و توانایی درک اینکه افکار و باورهای دیگران ممکن است با واقعیت و افکار ما متفاوت باشد، نیز پرداخته نشده است.

در فارسی سوم دبستان نیز بیشترین فراوانی مربوط به توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی دیگران با ۸ فراوانی است و کمترین فراوانی هم مربوط به توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود به ۱ فراوانی است و به درنظرگرفتن مؤلفه حالت‌های ذهنی دیگران، درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود و توانایی تفاوت افکار دیگران با خود هم اشاره نشده است.

در فارسی چهارم دبستان، بیشترین فراوانی مربوط به پیش‌بینی رفتار دیگران با ۱۳ مورد بود و کمترین فراوانی هم مربوط به درنظرگرفتن حالت‌های خود ذهنی بود و به پیش‌بینی رفتار خود، توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود و توانایی تفاوت افکار خود با دیگران نیز در این پایه اشاره‌ای نشده است.

در کتاب فارسی پنجم ابتدایی، بیشترین فراوانی از مؤلفه‌های نظریه ذهن مربوط به درک و تفسیر حالت‌های هیجانی دیگران با ۱۴ مؤلفه و کمترین آن مربوط به پیش‌بینی رفتار خود بود. مؤلفه‌هایی که در این پایه اشاره نشده است، عبارتند از پیش‌بینی رفتار دیگران، درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود، توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود و توانایی درک وجود تفاوت بین افکار خود و دیگران.

و درنهایت در پایه ششم ابتدایی، با توجه به تحلیل‌های انجام‌شده روی کتاب‌های این پایه، این نتیجه حاصل شد که بیشترین فراوانی مؤلفه نظریه ذهن مربوط به دو مؤلفه درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود و توانایی درک تفاوت افکار دیگران با افکار ما بودند که هر دو فراوانی ۶ داشتند و کمترین فراوانی هم مربوط به پیش‌بینی رفتار خود و درنظرگرفتن حالت‌های هیجانی دیگران با فراوانی ۱ بودند. در این پایه، به تنها مؤلفه‌ای که اشاره نشده بود، عبارتند از توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود.

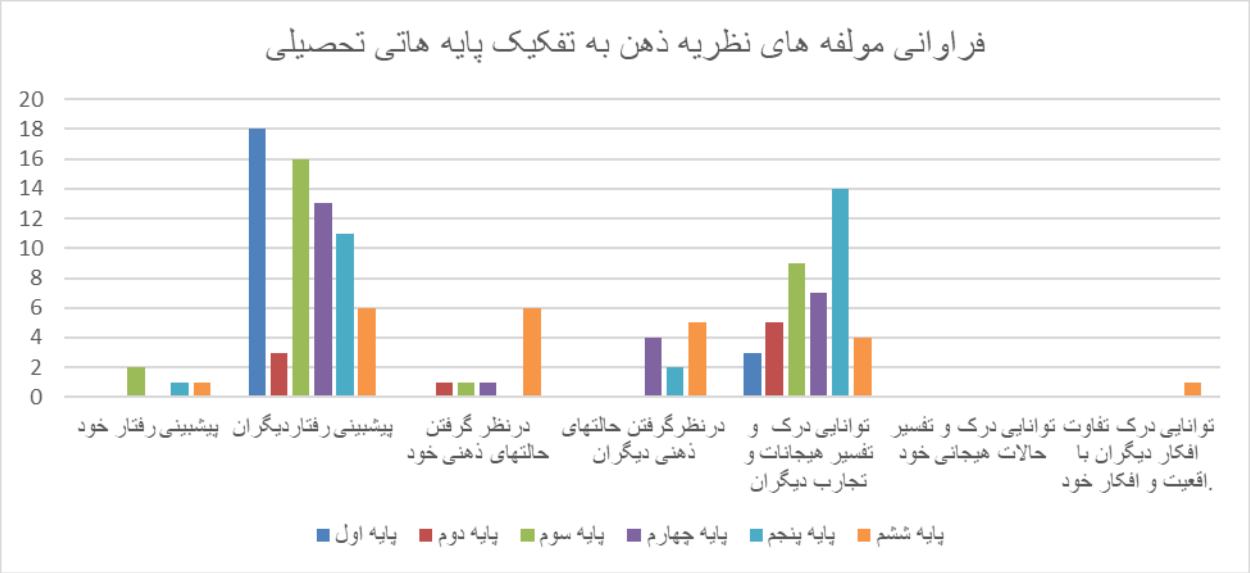
جدول ۱ توزیع فراوانی سازه نظریه ذهن در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی اول تا ششم دانش آموزان کم‌توان ذهنی

مؤلفه‌های نظریه ذهن	پیش‌بینی رفتار خود		پیش‌بینی رفتار دیگران		درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود		درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران		توانایی درک و تفسیر هیجان‌ها و تجربه‌های دیگران		توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود		توانایی درک تفاوت افکار دیگران با واقعیت و افکار خود		کل	
پایه های تحصیلی	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
اول دبستان	۰	۰	۱۸	۸۵/۷۱	۰	۰	۰	۰	۳	۱۴/۲	۰	۰	۰	.	۲۱	۱۰۰
دوم دبستان	۰	۰	۳	۳۳/۳۳	۱	۱۱/۱۱	۰	۰	۵	۵۵/۵۵	۰	۰	۰	۰	۹	۱۰۰
سوم دبستان	۲	۷/۱۴	۱۶	۵۷/۱۴	۱	۳/۵۷	۰	۰	۹	۳۲/۱۴	۰	۰	۰	۰	۲۸	۱۰۰
چهارم دبستان	۰	۰	۱۳	۵۲	۱	۴	۴	۱۶	۷	۲۸	۰	۰	۰	۰	۲۵	۱۰۰

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

پنجم دبستان	۱	۳/۵۷	۱۱	۳۹/۲۸	۰	۰	۲	۷/۱۴	۱۴	۵۰	۰	۰	۰	۰	۲۸	۱۰۰
ششم دبستان	۱	۴/۳۴	۶	۲۶/۰۸	۶	۲۶/۰۸	۵	۲۱/۷۳	۴	۱۷/۳۹	۰	۰	۱	۴/۳۴	۲۳	۱۰۰



شکل ۱ نمودار فراوانی

جدول ۲ بررسی فراوانی مؤلفه‌های نظریه ذهنی

	پیش‌بینی رفتار خود	*پیش‌بینی رفتار دیگران*	*درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی خود*	*درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران*	*توانایی درک و تفسیر هیجان‌ها و تجربه‌های دیگران*	*توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود*	*توانایی درک تفاوت افکار دیگران با واقعیت و افکار خود*
خی دو	۱/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰	۲/۰۰۰	۰/۰۰۰		۲/۶۶۷
درجه ازادی	۲	۵	۲	۳	۱		
Sig	۰/۶۰۷	۱/۰۰۰	۰/۶۰۷	۰/۵۷۲			

جدول۳ بررسی فراوانی مؤلفه‌های نظریه ذهن براساس پایه تحصیلی

	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم	پایه ششم
خی دو	۴/۵۷۱	۳/۸۵۷	۲/۲۸۶	۲/۲۸۶	۲/۲۸۶	۰/۸۵۷
درجه ازادی	۲	۳	۴	۴	۴	۴
Sig	۰/۱۰۲	۰/۲۷۷	۰/۶۸۳	۰/۶۸۳	۰/۶۸۳	۰/۹۳۱

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، تحلیل محتوای کتاب فارسی مقطع ابتدایی (اول تا ششم) دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر سازه نظریه ذهن است. با توجه به نتایج این پژوهش، از بین مؤلفه‌های نظریه ذهن در فارسی اول دبستان تنها به مؤلفه‌های پیش‌بینی رفتار دیگران و توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی دیگران پرداخته شده و به مؤلفه‌های دیگر نظریه ذهن اشاره نشده است. در کتاب فارسی دوم دبستان نیز به مؤلفه‌های توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]
[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

دیگران و پیش‌بینی رفتار دیگران و درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران پرداخته شده است و در کتاب فارسی سوم دبستان به مؤلفه‌های توانایی درک و تفسیر هیجان‌ها و تجربه‌های هیجانی دیگران، پیش‌بینی رفتار دیگران، پیش‌بینی رفتار خود و توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود پرداخته شده است. در کتاب فارسی چهارم دبستان پیش‌بینی رفتار دیگران، درنظرگرفتن حالت‌های هیجانی دیگران و خود و درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران در محتوای کتاب به‌عنوان مؤلفه‌های نظریه ذهن ذکر شده اند و در محتوای کتاب فارسی پنجم ابتدایی به مؤلفه‌های پیش‌بینی رفتار خود و دیگران ، درک و تفسیر هیجان‌های دیگران و درنظرگرفتن حالت‌های ذهنی دیگران اشاره شده است و درنهایت در کتاب فارسی ششم ابتدایی، به همه مؤلفه‌های نظریه ذهن – هرچند اندک – به‌غیر از توانایی درک و تفسیر حالت‌های هیجانی خود پرداخته شده است .

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان کم‌توان ذهنی در برقراری تعامل‌های اجتماعی مشکل دارند (سمرود کلیک من، ۲۰۰۷). نظریه ذهن را به‌عنوان یک توانایی حیاتی برای برقراری تعامل با دیگران می‌شناسند (یاگمورلو و همکاران، ۲۰۰۵) و یک توانایی منحصربه‌فرد است که برای عملکرد اجتماعی و فرهنگی ضروری تلقی شده است (کوکلی و همکاران، ۲۰۰۹). ابدوتو و همکارانش بیان داشته‌اند که مشکلات کودکان کم‌توان ذهنی در برقراری تعاملات، ممکن است ناشی از نقص نظریه ذهن آنها باشد (ابدوتو و همکاران ، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، رابطه مستقیمی بین مشکلات در برقراری تعامل با دیگران و مشکلات روان‌شناختی پیدا شده است (یگمورلو و همکاران ، ۲۰۰۵). همچنین، کم‌توان ذهنی بیشتر احتمال دارد مشکلات روان‌شناختی نشان دهند (کوکلی، ۲۰۰۹؛ ماتسون، ۲۰۰۹؛ تانگ، ۲۰۰۷). صلاحیت نظریه ذهن ممکن است برای موفقیت در مدرسه مهم باشد، زیرا مهارت‌های اجتماعی کودکان با پیشرفت تحصیلی آنها در ارتباط هستند (چن، رابین و لی، ۱۹۹۷؛ به نقل از کلو و پرنر، ۲۰۰۸).

یافته‌های پژوهشی نشان دادند که در هر دو گروه- کم‌توان ذهنی و عادی- روند تحول نظریه ذهن با توجه به سن صعودی است.؛ یعنی آنکه هر دو گروه آزمودنی‌ها با افزایش سن به سطوح بالاتر نظریه ذهن می‌رسند با این تفاوت که در آزمودنی‌های کم‌توان ذهنی هیچ‌یک از گروه‌های سنی و در آزمودنی‌های عادی گروه سنی ۷ تا ۷ سال و ۶ ماه به سطح سوم نظریه ذهن نرسیدند. افزون بر این یافته‌ها نشان داد که در هر دو گروه، کودکان بزرگ‌تر (۸ تا ۹ ساله) در مقایسه با کودکان خردسال‌تر(۷ تا ۸ ساله)، به سطوح بالاتر نظریه ذهن رسیده‌اند. بنابراین نتایج پژوهش‌ها بر نقش سن بر نظریه ذهن کودکان تأکید دارند (برای مثال مک لارنس و السون، ۱۹۹۲؛ رافمن، ۱۹۹۶؛ به نقل از بلوم، ۲۰۰۳؛ اسپرلینگ، ۲۰۰۰). علاوه‌بر آن، این یافته که کودکان عادی ۷ تا ۷ سال و ۶ ماه و هیچ یک از گروه‌های سنی کودکان کم‌توان ذهنی به سطح سوم نظریه ذهن نرسیده‌اند (موریس، استریمن، میسترس، مارچلباچ، هورسیلنبرگ، وان دن هوگن، ۱۹۹۸؛ مهیا و همکاران، ۲۰۱۴) قابل توجه می‌باشد. براساس نظریه مذکور، سطح سوم نظریه ذهن مشتمل بر جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریه ذهن نظیر درک شوخی و قضاوت‌های پیچیده بوده و موفقیت در آن منوط است به اینکه کودک درک کند که تجربه‌های اولیه بر حالت‌های ذهنی فعلی تأثیر می‌گذارند و آنها نیز به نوبهٔ خود، عواطف و استنباط‌های اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این سطح نسبت به سایر سطوح نظریه ذهن پیچیده‌تر بوده و موفقیت در آن نیاز به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

توانایی ویژه‌ای دارد که در سنین بالا در کودکان ظاهر می‌شود. ازاین‌رو چنین به نظر می‌رسد که کودکان عادی ۷ تا ۷ سال و ۶ ماه و کودکان کم‌توان ذهنی توانایی مذکور را ندارند، بنابراین در سؤال‌های مرتبط با سطح سوم نظریه ذهن که نیازمند سطح انتزاع بالاتر و دشوارتری بوده‌اند، با شکست روبه‌رو می‌شوند. در همین راستا برخی پژوهشگران نیز تأثیر سطح دشواری تکلیف را بر روند تحول نظریه ذهن متذکر شده‌اند (سیلیمن، دییل، بهر، هناس- چیسلم، ۲۰۰۳).

پژوهشی که قمرانی و همکاران در سال ۲۰۰۵ انجام دادند، نشان‌دهنده این است که آزمودنی‌های کم‌توان ذهنی و عادی در عملکرد کلی و عملکرد خرده‌آزمون‌های نظریه ذهن، تفاوت معناداری به نفع گروه عادی وجود دارد. این یافته مهر تأییدی بر فرضیه ساختار مشابه می‌باشد که براساس آن آزمودنی‌های کم‌توان ذهنی در مقایسه با عادی در تحول نظریه ذهن تأخیر نشان می‌دهند. علاوه‌بر این، با توجه به اینکه کودکان کم‌توان ذهنی در مقایسه با کودکان عادی از امکانات کمتری جهت رشد و ترقی برخوردارند و اجتماع نیز با توجه به انگاره‌های موجود محدودیت بیشتری را برای آنها قائل می‌شود، وجود چنین یافته‌هایی دور از انتظار نیست. از طرف دیگر می‌توان به این نکته اشاره کرد که آموزش‌های مدرسه‌ای این دو گروه نیز چه از لحاظ محتوا و چه از لحاظ غنای آموزش با هم تفاوت داشته و به نفع گروه عادی می‌باشد که با توجه به تأثیر آموزش بر تحول نظریه ذهن (چین و برنارد اپیتز،۲۰۰۰)، عملکرد ضعیف‌تر کودکان کم‌توان ذهنی در قیاس با کودکان عادی قابل توجیه می‌باشد.

کودکان کم‌توان ذهنی در روند تحول نظریه ذهن، تأخیراتی را در قیاس با کودکان عادی نشان می‌دهند که این تأخیرها به‌خصوص در ارتباط با سطوح پیشرفته نظریه ذهن محسوس‌تر است. ازاین‌رو با توجه به اهمیت نظریه ذهن و نقص آن در کودکان کم‌توان ذهنی ایرانی، لزوم برنامه‌های مداخله‌ای آموزشی و درمانی برای پرورش و ایجاد مهارت‌های مذکور در این کودکان بیش از پیش آشکار می‌شود چرا که نتایج پژوهش‌ها نیز در این زمینه نشان از اثربخشی مداخله‌های آموزشی بر مهارت‌های نظریه ذهن است (چین و برنارد اپیتز،۲۰۰۰).

با نتایجی که از تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی براساس سازه نظریه ذهن به دست آمد، مشخص شد که در این کتاب‌ها به همه سازه‌های نظریه ذهن به‌طور کامل در بیشتر پایه‌ها یا پرداخته نشده است و یا به‌صورت محدود پرداخته شده است و از آنجا (همان‌طور که در بالا عنوان شد) سازه نظریه ذهن در تعامل‌های اجتماعی، صلاحیت اجتماعی، مشکلات رفتاری و روان‌شناختی و میزان پرخاشگری این دانش‌آموزان تأثیرگذار است و با توجه به لزوم پرداختن به سازه نظریه ذهن به‌صورت تحولی و لزوم توان‌بخشی کودکان خاص کودکان از لحاظ نظریه ذهن، با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که نگارندگان به مسئله نظریه ذهن در نگارش و تألیف محتوای کتب درسی فارسی این دانش‌آموزان توجه جدی داشته باشند و این سازه مهم در آموزش این دانش‌آموزان لحاظ شود. همچنین با توجه به اهمیت نظریه ذهن پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در مورد سایر کتاب‌های کودکان کم‌توان ذهنی و در سایر مقاطع تحصیلی آنها صورت گیرد.

پی‌نوشت

1. Reforming
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Fifth Edition
3. Affective adaption
4. Internalizing problems

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

منابع

Taziki T, Moradi A, Ghasemzadeh S. (2019). Content Analysis of Farsi Textbooks for Second Period of Elementary School Students with Intellectual Disability Based on William Rummy's Technique. JOEC 2020; 20 (3) :98-89 . URL: http://joec.ir/article-1-516-fa.html

Abdollah-Zadeh M, Adib-Sereshki N, Pourmohammadreza-Tajrishi M, Bakhshi E. (2012). The Theory of Mind and Socialization, Communication and Living Skills of Students with Intellectual Disability. J Rehab Med, 13 (1): 33-38. URL: http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-720-fa.html

Afrooz G. (2022). An Introduction of Psychology and Education of Exceptional Children. University of Tehran Press, 1834, 31rst Edition

Asadi Gandomani R, Nesayan A, Maleki M. (2018). Development of the Theory of Mind in Intellectually Disabled and Normal Children and Its Relationship with Attachment Styles and Mental Health. J Rehab Med, 7(3) 165-172. DOI: 10.22037/JRM.2017.110889.1598

Abbeduto L, Short-Myerson K, Benson G, Dollish J. (2004). Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2): 150-159. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2004.00524.x

Behrad B. (2005). The Educational Contents and Preparing Educable Mentally Retarded Children on Independent Life Skills from Parents' and Teachers. Research on Exceptional Children, 5 (3) :271-294 .URL: http://joec.ir/article-1-426-fa.html

Bloom, M. (2003). *Theory of Mind and Emotion*. Perspective in Psychology, 3-8.

Chin, H. Y., & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect on the development of a theory of mind. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(6), 569-583. DOI: 10.1023/a:1005639427185

Cokely ET, Feltz A. (2009). Individual differences, judgment biases, and theory of mind: Deconstructing the intentional action side effect asymmetry. *Journal of Research in Personality*, 43(1): 18-24. doi.org/10.1016/j.jrp.2008.10.007

Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the developmental executive control and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 279-295. https://doi.org/10.1348/026151000165698

Fathi, S. Fakoury, H.Review. Bashiri Guivi H. (2014). Review of Theory of Mind and Social Skills of Educable Mentally-retarded Boys. International Journal of Social Sciences (IJSS), Vol. 4, No. 3

Fiasse, C., Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities 33, 1871–1880. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.017

Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21

Francoise, A., Marissiaux, T., Grosbois, N. (2008). Theory of Mind and socio-affective abilities in disabled children and adolescents. European Journal of Disability Research 2, 133–155. https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.02.003

Hokkanen S, Kosonen AL. (2013). Do Finnish home economics and health education textbooks promote constructivist learning in nutrition education? Int J Consum Stud. 37:279–285. https://doi.org/10.1111/ijcs.12008

Gangi M. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5); 2019 update; American Psychiatric Association, Savalan Publication, pp. 72-75

Geetha Priya PR, Asokan S, Kandaswamy D, Malliga S, Arthi G. (2016). Health camps in schools and content analysis of the school textbooks: a cross-sectional study in Tamil Nadu. J Indian Soc Pedod Prev Dent. 34:223–226. DOI: 10.4103/0970-4388.186756

Ghamarani A, Alborzi Sh. (2005). Developmental Study of Theory of Mind Mentally Retarded Children and Normal Children Aged 7-9 years. Psychological Studies, Vol. 1. Nos. 4 & 5, 7-30.

Giaouria, S., Alevriadoua, A., Tsakiridoub, E. (2010). Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 3883–3887. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.609

Kloo, D., & Perner, J. (2008). Training theory of mind and Executive control: A tool for Improving School Achievement. *Journal Compilation*, 2, 122-127. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00042.x

Lecce, S., Bianco, F. (2018). Working memory predicts changes in children's theory of mind during middle childhood: A training study. Cognitive Development 47, 71–81. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.002

Muris, P., Streeneman, P., Meesters, C., Marchelbach, H., Horselenberg, R., Van Den Hogen, T., & Van Dongen, L. (1998). The Tom test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]

Subburaman, S., Diwakar, M., Vikraman, V., Ammaiappan, M., Srinivasan, V. (2017). Oral health information in the Science, Tamil, and English samacheer textbooks of upper primary and secondary schools in Tamilnadu – A content analysis. Journal of Pierre Fauchardcademy (India section). Volume 31, Issues 2–4, June–December, Pages 125-130. https://doi.org/10.1016/j.jpfa.2017.03.004

Sourn-Bissaoui, S., & Deleau, M. (2001). Discours maternel et compréhension des états mentaux émotionnels et cognitifs à trois ans. *Enfance*, *4*(53), 329–348. DOI: 10.3917/enf.534.0329

Semrud-Clikeman, M M. (2007*). Social competence in children*. Springer Verlag, pp: 110-160. https://doi.org/10.2307/1165906.

Smogorzewska J, and Osterhaus Ch. (2021). Advanced theory of mind in children with mildintellectual disability and deaf or hard of hearing children: A two-year longitudinal study in middlechildhood.British Journal of Developmental Psychology. DOI: 10.1111 /bjdp.12389. https://doi.org/10.1111/bjdp.12389

Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of selfûother understanding. *Developmental Review, 24, 159-188. https://doi.org/10.1016 /j.dr.2004.03.001*

Szamburska-Lewandowska, K, Konowałek L, Bryńska A. (2021). Theory of Mind deficits in childhood mental

and neurodevelopmental disorders. Psychiatr. Pol; 55(4): 801–813. https://doi.org/10.12740/PP/ OnlineFirst/112708

Tonge B. (2007). *The psychopathology of children with intellectual disabilities.* Psychiatric and Behavioral Disorders in Intellectual and Developmental Disabilities; 93-112.

Totsika V, Liew A, Absoud M, Adnams C, Emerson E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. The Lancet Child & Adolescent Health, Volume 6, Issue 6, Pages 432-444. DOI:https:// doi.org/10. 1016/S2352-4642(22)00067-0

Vasheghani Farahani M, Alipour A. (2003). A content analysis of primary school grade I Sciences textbook for mentally retarded and normal children. Research on Exceptional Children, 3 (2) :117-142, URL: http://joec.ir/article-1-458-fa.html

Yagmurlu, B., Berument, S., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in the Theory of Mind. *Applied Developmental Psychology*, 26, 521-537. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.06.004

pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 67-80. doi.org/10.1023/A:1025922717020.

Matson JL, Rivet TT, Fodstad JC, Dempsey T, BoisJoli JA. (2009). Examination of adaptive behavior differences in adults with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6): 1317-1325. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.05.008

Mahya, C., Mosesa, L., Pfeifer, J. (2014). How and where: Theory-of-mind in the brain. Developmental Cognitive Neuroscience 9, 68–81. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.01.002

Moosavi K, Amiri Majd M, Bazzazian S. A comparison of theory of mind between children with autism,intellectual disability, ADHD, and normal children. Middle Eastern Journal of Disability Studies.2014;4(2):43–51.

Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Mazzone, S. (2013). How could the Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities? Research in Developmental Disabilities 34, 2642–2660. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.010

Nessaeian A, Bahrami H, Mirzamani M, Salehi M. (2010). Impact of False Belief Training on Acquiring Theory of Mind to Students with Intellectual Disabilities. JOEC; 10 (1) :11-20. URL: http://joec.ir/article-1-293-fa.html

Nesayan A, Assadi G, Pahlavan M. (2016). Comparison of Theory of Mind in Children with Intellectual Disability and Preschool and Its Relation with Social Maturity. MEJDS, 6:105-111.

Pinkham, A. E., penn, D. L., Perkins, D. O., & Liverman, J (2003). Implications for the neural basis of social cognition for the study of schizophrenia. *The American Journal of Psychiatry*, 29(1), 67-80. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.5.815.

Silliman, E. R., Diehl, S. F., Bahr, R. H., Hnath-Chisolm, T., Zenko, C. B., & Friedman, S. A. (2003). A new look at performance on theory-of-mind tasks by adolescents with autism spectrum disorder. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34(3), 233-252. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/020)

Sperling, R. A., Walls, H., & Hill, A. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of Mind and preschool children's problem-solving. *Child Study Journal*, 30(4), 233-252.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.43]