پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال دهم، شماره۱، ۱۳۸۹، ۲۰-۱۱
Research on Exceptional Children, 2010, Vol.10, No. 1,11-20

تأثیر آموزش باور کاذب بر اکتساب نظریه ذهن دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی

عباس نسائیان*[1]، دکترهادی بهرامی[2]، دکتر سید محمود میرزمانی[3]، دکتر مسعود صالحی[4]

تاریخ دریافت: ۸۸/۴/۶ تجدیدنظر:۸۸/۵/۲۴ پذیرش نهایی:۸۸/۷/۱۹

چکیده

هدف: در این پژوهش، هدف بررسی تأثیر آموزش باور کاذب بر اکتساب نظریه ذهن دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر ۸- ۱۱ سال بود. **روش**: طرح پژوهش از نوع مطالعات شبه آزمایشی با پیش‌آزمون- پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. از تعداد ۳۸ دانش‌آموز پسر کم‌توان ذهنی مدرسه استثنائی شهید علویان شهرستان گناباد تعداد ۳۰ دانش‌آموز پس از اجرای پیش‌آزمون واجد شرایط ورود به مطالعه شدند (این دانش‌آموزان توانایی درک نظریه ذهن را نداشتند) و به صورت تصادفی پس از همتا سازی بر حسب سن و هوش به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه در جریان آموزش قرار گرفت. پس‌آزمون نظریه ذهن بلافاصله پس از اجرای آموزش و همچنین پس از دو هفته (به عنوان موقعیت پیگیری) برای هردو گروه اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، روشهای آمار توصیفی و آزمونهای آماری کولموگروف- اسمیرنوف، آزمون t مستقل و آزمون دقیق فیشر به کار گرفته شد. **یافته‌ها**: گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری در پس‌آزمون نظریه ذهن ($P < ۰/۰۰۱$) و همچنین در موقعیت پیگیری ($P < ۰/۰۰۱$) داشت. **نتیجه گیری**: با استناد به داده‌های به دست آمده از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش باور کاذب موجب اکتساب نظریه ذهن دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی ۸ تا ۱۱ ساله می‌شود.

واژه‌های کلیدی: باور کاذب[1]، *نظریه ذهن*[2]، *کم‌توان ذهنی*

مقدمه

شناخت اجتماعی یک توانایی کلیدی است که ما برای موفقیت در تعاملات اجتماعی در زندگی روزمره نیازمند آن می‌باشیم (نیوئن، وگلی و زینک، ۲۰۰۸). شناخت اجتماعی یعنی اینکه افراد چگونه دیدگاه‌ها، احساسات، افکار و انگیزشهای خود و دیگران را در می‌یابند و درباره روابط اجتماعی چطور فکر می‌کنند (فلاول[3]، ۱۹۸۵ نقل از اسلامی، ۱۳۸۲). موضوع شناخت اجتماعی؛ انسانها و امور انسانی است و به معنای شناخت مردم و اعمال آنهاست (فلاول، ۱۳۷۷). رشد شناخت اجتماعی پیرامون سه جنبه مهم سازمان داده می‌شود: الف) تفکر درباره خود ب) تفکر درباره انسانها و ج) تفکر درباره روابط بین انسانها. شناخت اجتماعی سه سازه دارد که عبارتند از: الف) ادراک شخص ب) مهارتهای پذیرش نقش و ج) نظریه ذهن (گرادی و همکاران، ۲۰۰۲ نقل از قمرانی و همکاران، ۱۳۸۵). نظریه ذهن در چند دهه اخیر در ارتباط با

*۱- **نویسنده رابط**: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی (Email: anesayan@gmail.com)
۲- عضو هیئت علمی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
۳- استاد دانشگاه آزاد اسلامی‌واحد دامغان
۴- استاد یار دانشگاه علوم پزشکی ایران

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

رشد شناختی کودکان مورد توجه وسیعی قرار گرفته است.

نظریه ذهن" اصطلاحی است که به توانایی پیش بینی و شرح دادن رفتار با رجوع به حالات ذهنی[5] اشاره دارد (رپاچولی[6]، ۲۰۰۳ نقل از سیمونز، ۲۰۰۴) و به بدنه منسجم دانش در مورد ذهن انسان که ما به طور عادی آن را کسب می‌کنیم و برای پیش بینی و شرح دادن رفتار خودمان و دیگران از آن استفاده می‌کنیم، گفته می‌شود (استینگتون[7]، ۱۹۹۶ نقل از ابدوتو و همکاران، ۲۰۰۴). در ادبیات پژوهشی، مترادفهایی مانند ذهنی‌سازی[8]، ذهن خوانی[9]، روان شناسی عامه[10] (بارون-کوهن، ۱۹۹۹) و درک اجتماعی[11] (فرنی هوگ، ۲۰۰۸) به جای اصطلاح "نظریه ذهن" به کار رفته است. اصطلاح "نظریه ذهن" برای اولین بار در سال ۱۹۷۸ بوسیله پریماک و وودروف در مطالعه رفتار شمپانزه‌ها مطرح شده است (کال و تومازلو، ۲۰۰۸).

تاریخ مطالعه تحولی مهارتهای نظریه ذهن در کودکان به کارهای اولیه پیاژه درباره "تفکر کودکان" و "خودمداری" طی دهه ۱۹۳۰ و پژوهشهای مربوط به "همدلی" و " نقش گیری" در دهه‌های ۱۹۷۰-۱۹۶۰ بر می‌گردد (امین یزدی، ۱۳۸۳). مفروضه‌های اصلی این نظریه عبارتند از: ذهن وجود دارد، با دنیایی بیرونی در ارتباط است، مجزا از دنیایی بیرونی است، می‌تواند اشیاء و رویدادها را به طور درست یا نادرست تجسم نماید، و به طور فعالانه بر نحوه تعبیر و تفسیر شخص از واقعیت تأثیر می‌گذارد (جوکار، سامانی وفولاد چنگ، ۱۳۷۹).

ریشه‌های این ظرفیت شناختی را می‌توان در سالهای اولیه زندگی جستجو کرد (هال و تاگر فلاسبرگ ، ۲۰۰۳). اگرچه کودکان در سالهای اول زندگی از ذهن خود و دیگران روز به روز بیشتر آگاه می‌شوند، و بین مفردات آنها ارتباط برقرار می‌کنند، اما تغییرات اساسی در درک" نظریه ذهن" در چهار سالگی اتفاق می‌افتد، هنگامی‌که کودکان قادر می‌شوند محتواهای ذهن دیگران را، به ویژه حالات باور را تفسیر کنند (هال و تاگر- فلاسبرگ، ۲۰۰۳). ظرفیت کودکان برای اسناد حالات ذهنی مانند، باورها، آرزوها و تمایلات به خود و دیگران به احساس و پیش بینی رفتار کمک می‌کند، و اینها نیز به انتقال مفاهیم رفتار اجتماعی منتهی می‌شوند (استینگتون و جنکینز،۱۹۹۵). همچنین درک خود و دیگران برای داشتن تعاملات اجتماعی موثر ضروری است (امین یزدی، ۱۳۸۳). "نظریه ذهن" در عمل به کودک ابزار قدرتمندی می‌دهد تا با آن به اکتشاف، پیش بینی و تغییر رفتار دیگران دست بزند (راسل[13] و همکاران، ۱۹۹۸ به نقل از حسن زاده، ۱۳۸۴). به وسیله" نظریه ذهن" ما می‌توانیم حالات ذهنی (باورها، تمایلات، تخیلات، عواطف و ...) که علت اعمال هستند تفسیر کنیم (بارون- کوهن، ۲۰۰۱). نظریه ذهن پیش نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت آمیز می‌باشد (گریگوری[14] و همکاران، ۲۰۰۲ نقل از قمرانی و همکاران، ۱۳۸۵).

"باورها" شیوه‌ای را که جهان می‌باشد یا دست کم ما می‌خواهیم باشد منعکس می‌کنند. بنا براین اگر ما بفهمیم اشتباه است، سعی خواهیم کرد آن را مطابق با حقیقت اشیاء خارجی تغییر دهیم (استینگتون، ۱۹۹۳ نقل از مشهدی، ۱۳۸۲). درک "باور کاذب" مهم‌ترین عنصر کلیدی نظریه ذهن است (فلاول و همکاران، ۱۹۹۰ نقل از جوکار و همکاران، ۱۳۷۹).

"باور کاذب" یعنی اینکه کودک برای پیش بینی و استدلال در مورد رفتار دیگران صرفاً بر امیال خود تکیه می‌کند و باورهای دیگران را در نظر نمی‌گیرد این کودکان معمولاً در تکالیف باور کاذب ناموفق هستند، در حالی که کودکانی که در چنین تکالیفی موفق عمل می‌کنند، احتمالاً فهم ماهرانه‌ای از هماهنگی باور و میل نشان می‌دهند، در این حالت کودک تکیه کمتری بر امیال خود کرده و برای پیش بینیهای رفتاری هم از میل و هم از باور استفاده می‌کند (ویلمن و وولی[15]،۱۹۹۰ نقل از قمرانی، ۳۸۴).

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

به طور مثال در تکلیف "نظریه ذهن" از جمله درک" باور کاذب" دومکان جهت پنهان کردن شیئ در دسترس آزمودنی می‌باشد ولی او باید دانشش را بر مبنای اطلاعات کنونی درباره جایی که مثلا توپ در آنجا قرار دارد را نادیده بگیرد تا بتوانند به طور موفقیت آمیزی جایی را که شخصیت داستان (قبل از دستکاری توپ) پیش بینی می‌کند توپ در آنجا قرار دارد را استنباط کند (یرمیا و شولمن[۱۶]،۱۹۹۶ نقل از مشهدی،۱۳۸۵).

در دو دهه اخیر مطالعه درک کودکان از ذهن توجه محققان را در رشته روانشناسی رشد به خود معطوف کرده است (یاگمورلو و همکاران، ۲۰۰۵).این که کودکان چگونه حالات ذهنی خودشان و دیگران را درک می‌کنند، یک سؤال پایه‌ای در روانشناسی تحولی است. از زمانی که روان شناسی به عنوان یک رشته مستقل درآمد این سؤال ذهن روانشناسان را به خود مشغول کرده است (سیمونز، ۲۰۰۴). پاسخ به این سؤال در دیدگاه روانشناسانی چون بالدوئین[۱۷]، پیاژه و ویگوتسکی[۱۸]دیده می‌شود ولی در سه دهه اخیر و پس از چاپ مقاله پریماک و ودروف در سال ۱۹۸۷ پاسخ به این سؤال در مرکز توجه روانشناسان تحولی نگر قرار گرفته است (کارپندال و همکاران، ۲۰۰۸).

پژوهشهای زیادی در این راه تلاش کردند تا دانش ما در مورد توانایی کودکان برای درک دیدگاه خود و دیگران با توجه به حالات ذهنی مانند باور، میل، قصد و... را روشنی ببخشند. به این خاطر پژوهشگران در صدد شناختن عواملی هستندکه در بوجود آمدن و تحول نظریه ذهن کودکان تأثیر دارند. پژوهشها نشان دادند که در حدود ۴ یا ۵ سالگی یک تغییر در فهم کودکان از ذهن رخ می‌دهد و آنها قادر به پاسخ گویی به آزمونهای نظریه ذهن می‌گردند (تیریون- ماریسیاکس و نادر ـ گرس بویس، ۲۰۰۸). بر سر اینکه آیا تنها رسش برای فهم کودکان کافی است یا تجربه لازم است، بحثهایی رخ داده است. از دید بعضی از پژوهشگران داشتن تعامل با دیگران و تجربه دیدگاه‌های متفاوت، به درک فهم باور کاذب و پاسخ صحیح دادن به تکالیف باور کاذب در کودکان کمک می‌کند (کارپندال و همکاران، ۲۰۰۸). لبونتی و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که گفتگوهای والدین با کودکشان در مورد حالات ذهنی، با تحول "نظریه ذهن" کودک (درک باور کاذب) رابطه مثبت دارد. درک باور کاذب به عنوان تست تشخیصی "نظریه ذهن" شناخته می‌شود (سبولا و ویشارت، ۲۰۰۸))؛ علاوه بر آن رابطه "نظریه ذهن" با سبک تربیتی والدین (هریسون، ۲۰۰۶؛ پیرز و موسس، ۲۰۰۳)، با تعداد همشیران (مک آلیستر و پیترسون، ۲۰۰۷؛ فوت و همولز ـ لونرگان، ۲۰۰۳) مشخص شده است. در همین راستا بعضی از پژوهشگران تأثیر آموزش بر تحول نظریه ذهن را مورد بررسی قرار دادند تا بگویند تجربه برای اکتساب و تحول نظریه ذهن لازم است. از جمله این پژوهشگران می‌توان به اپلتون و ردی (۱۹۹۶) در پژوهشی تاثیر آموزش را بر موفقیت کودکان سه ساله درآزمون باور کاذب بررسی کردند، نمونه آنها شامل ۴۶ کودک بود که در تکلیف باور کاذب استاندارد شکست خورده بودند. این کودکان به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش شامل ۲۳ کودک بود که در هشت بحث و چهار کلیپ ویدئویی به مدت دو هفته آموزش دیدند، و گروه کنترل شامل ۲۳ کودک بود؛ که فقط هشت بحث به همان مدت زمان گروه آزمایش به آنها داده شد. نتایج نشان داد که گروه آزمایش در پس‌آزمون و آزمون پیگیری به طور معناداری بهتر از گروه کنترل عمل کردند.

فیشر و هپ (۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان آموزش " نظریه ذهن" و کارکرد اجرایی در کودکان با طیف اوتیستیک؛ به بررسی ارتباط بین آموزش" نظریه ذهن" و "کارکرد اجرایی" در کودکان طیف اوتیستیک پرداختند. نمونه آنها شامل۲۷ کودک بود: ده کودک که در "نظریه ذهن" آموزش دیدند؛ ده کودک دیگر در "کارکرد اجرایی" آموزش دیدند. و

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

هفت کودک که در "گروه کنترل" قرار داشتند، هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برنامه آموزشی به صورت انفرادی اجرا شد. به این ترتیب که هر جلسه به مدت ۲۵ دقیقه طول می‌کشید و مدت جلسات بسته به پیشرفت آزمودنیها از ۴-۱۰ جلسه متغیر بود. بر روی هرسه گروه (آموزش نظریه ذهن، آموزش کارکرد اجرایی و کنترل) پیش‌آزمون، آموزش، پس‌آزمون و آزمون پیگیری اجرا شد. نتایج نشان داد که پیشرفت معنی‌داری در عملکرد نظریه ذهن در هر دو گروه مشاهده شد در حالی که گروه کنترل پیشرفتی را در نظریه ذهن نشان ندادند. در کارکرد اجرایی در هیچ گروهی پیشرفتی ملاحظه نشد.

ازونوف و میلر (۱۹۹۵) در پژوهشی تاثیر برنامه آموزش مهارتهای اجتماعی بر روی نوجوانان اتیستیک با بهره هوشی طبیعی را بررسی کردند؛ نمونه آنها شامل ۹ پسر بود که در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند.گروه آزمایش شامل ۵ پسر بودند که به مدت چهار و نیم ماه در شرایط آموزشی قرار داشتند؛ گروه کنترل متشکل از ۴ پسر بود که در سن، بهره هوشی و شدت اتیسم با گروه آزمایش همتا شده بودند؛ و هیچ آموزشی دریافت نکردند. بر روی هر دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد. نتایج نشان داد که گروه آزمایش در تکالیف "باور کاذب" عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشت. از طرف دیگر بعضی از پژوهشگران نشان دادند که تفاوتهای فرهنگی در دسترسی به "نظریه ذهن" دیده می‌شود (ویندن، ۲۰۰۱). پژوهشهای که در بالا به آن اشاره شد، همگی در کشورهای غربی صورت گرفته‌اند که از نظر فرهنگی (دست کم درسبک تربیتی والدین، تعاملات کودک با والدین که در پژوهشها رابطه آن با نظریه ذهن کودک مشخص شده است) با کشور ما متفاوت می‌باشند. پژوهشهای اندکی در ایران نظریه ذهن را بررسی کردند. پژوهشهای انجام شده نیز از حد کارهای توصیفی فراتر نرفته‌اند. به عنوان مثال قمرانی و البرزی (۱۳۸۴) تحول نظریه ذهن دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را بررسی کردند. مشهدی و محسنی (۱۳۸۵) در پژوهشی توانشهای نظریه ذهن و نگهداری ذهنی عدد را در کود کان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی پیش دبستانی مقایسه کردند. اما در مورد تأثیر آموزش باور کاذب بر اکتساب نظریه ذهن در کودکان کم‌توان ذهنی هیچ پژوهشی در ایران صورت نگرفته است. با توجه به خلاءهای محسوس در این زمینه، مسأله مطالعه حاضر این است که آیا آموزش باور کاذب در اکتساب نظریه ذهن اثر گذار است؟ و اگر تاثیر گذار است ماهیت آن چگونه است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

از آنجا که مؤلفه‌های اصلی طرحهای پژوهش، یعنی مقایسه، دستکاری، کنترل و تعمیم را، در معنای خالص آزمایشی، نمی‌توان درباره بسیاری از پدیده‌ها به کاربرد (هومن،۱۳۸۶). این تحقیق از نوع شبه آزمایشی است. به دلیل استفاده از روش پژوهشهای آزمایشی حجم مطلوب برای هریک از از گروه‌ها ۱۵ نفر است (گال و همکاران۱۳۸۲، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران). جامعه این پژوهش کلیه دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر ۸ تا ۱۱ سال شهر گناباد که در سال تحصیلی۸۸-۱۳۸۷ مشغول به تحصیل بودند، است.تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر ۸-۱۱ سال که درآزمون انتقال غیر منتظره شکست خوردند، نمونه این پژوهش را تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا بر روی کل جامعه، پیش‌آزمون انتقال غیر منتظره اجرا شد و ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که در این آزمون شکست خوردند، پس از همتا شدن از نظر سن و هوش به طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند.

ابزار

بـرای بـررسـی نظریه ذهـن از تکلیف انتقال غیـر

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

منتظره که بوسیله دو تن از روانشناسان استرالیایی به نامهای پرنر و وایمر[۱۹] برای سنجش" باور کاذب" در کودکان بکار گرفته شده است (فلاول، ۲۰۰۰)؛ استفاده شد. قبل از اجرا لازم بود نام عروسکهای‌این تکلیف به فارسی برگردانده شود لذا دراین پژوهش علی و مریم انتخاب شد. که داستان به شرح زیر است:

یک روز علی وارد اتاق شد و بازی کردن با توپش را شروع کرد. بعد از مدتی خسته شد، توپش را داخل کمد گذاشت و از اتاق بیرون رفت، بعد از چند دقیقه مریم به اتاق آمد و سر کمد رفت، توپ علی را برداشت و شروع به بازی با آن کرد. مریم هم پس از مدتی خسته شد، توپ را در جای اولش نگذاشت. آن را داخل سطل گذاشت و از اتاق خارج شد. سپس علی به اتاق برگشت تا با توپش بازی کند، اما هنوز داخل اتاق نرفته است. از کودک سؤالات زیر پرسیده می‌شود:

۱-آیا علی می‌داند توپش واقعاً در کجا قرار دارد؟ (سؤال واقعیت).

۲-علی کجا را برای توپش جستجو می‌کند؟ (سؤال پیش بینی باور).

۳- علی در ابتدا توپش را کجا گذاشت؟ (سؤال حافظه).

شیوه نمره‌گذاری:دراین آزمون به هریک از سؤالها بر حسب پاسخ صحیح یا غلط نمره «یک» یا «صفر» تعلق می‌گیرد و در پایان به کسانی که به تمامی سؤالها پاسخ صحیح داده اند نمره(یک) به عنوان فرد موفق و به کسانی که به هیچ یک از سؤالها پاسخ صحیح نداده‌اند یا به برخی پاسخ صحیح و به برخی دیگر پاسخ غلط داده‌اند نمره (صفر) به عنوان فرد ناموفق تعلق می‌گیرد.

در این پژوهش ضروری بود برای همتا سازی آزمودنیها بهره هوشی آنها نیز محاسبه شود. به‌این منظور از آزمون هوش وکسلر تجدید نظرشده کودکان که به وسیله شهیم (۱۳۷۳) بر روی کودکان‌ایرانی هنجاریابی شد، استفاده شد. روایی این آزمون با مقیاس پیش دبستانی و دبستانی وکسلر مقایسه شده است و ضرایب همبستگی بین هوشبهرهای کلامی، غیر کلامی‌و کلی در مقیاس بترتیب ۸۴/. ، ۷۴/. و ۸۵/. بدست آمده است. ضریب پایایی هم به شیوه دو نیمه کردن و هم به روش بازآزمایی محاسبه شده است. ضریب پایایی به شیوه دو نیمه کردن با استفاده از ضریب همبستگی تصحیح شده اسپیرمن ـ براون محاسبه گردیده که از ۴۲/. تا ۹۸/. در نوسان و میانه ضرایب نیز ۶۹/. ذکر شده است. ضریب پایایی آزمون فوق از طریق بازآزمایی نیز در شش گروه سنی ۶ تا ۱۲ ساله در فاصله ۴ تا ۶ هفته بین اجرای اول و دوم محاسبه گردیده است که دامنه‌ای از ۴۴/. تا ۹۴/. دارد و تنها در دو مورد (خرده آزمون رمز گردانی و حساب کردن) کمتر ازاین مقادیر بوده است. میانه ضرایب پایایی نیز ۷۳/. بدست آمده است (شهیم، ۱۳۷۳).

روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم از سازمان آموزش و پرورش استثنائی استان خراسان رضوی و هماهنگی با مسئولین مدرسه در گناباد (تنها مدرسه استثنائی شهر گناباد) و کسب رضایت نامه از والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، مراحل انجام پژوهش در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به شرح زیر انجام شد:

۱- ابتدا از طریق تکلیف انتقال غیر منتظره، کلیه دانش‌آموزانی که به نظریه ذهن نرسیده بودند، شناسایی شدند.

۲- دانش‌آموزانی که در پیش‌آزمون مشخص شد که به نظریه ذهن دست نیافتند و بعد از اینکه از نظر سن تقویمی و هوشبهر همتا شدند؛ به طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکرد؛ ولی گروه آموزش، به مدت دو هفته، هشت جلسه آموزش دریافت کرد. در هر جلسه۱۰ تا ۱۵دقیقه با استفاده از یک داستان آموزش دیدند. داستانهای آموزشی به لحاظ ساختار مشابه هم ولی از نظر محتوا متفاوت بودند. نحوه آموزش به صورت زیر بود:

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

در هر جلسه (موقعیت آزمایشی) آزماینده یک داستان را با استفاده از خانه عروسکها اجرا کرد و از کودک خواست تا پیش بینی کند که شخصیت اصلی داستان کجا را برای یافتن شیی‌ای که در غیابش جابجا شده است، جستجو می‌کند. به پاسخ غلط دانش‌آموز پس‌خوراند ترمیمی‌و اصلاحی با یک نمونه توضیح و اجرای مجدد داستان داده شد. پاسخ درست به وسیلهٔ آزماینده تأیید شد (در طول اجرای آزمون از لغات مربوط به حالات ذهنی مانند فکر کردن و دانستن برای شخصیت داستان استفاده نشد).

۳- بعد از اتمام هشت جلسه، پس‌آزمون نظریه ذهن برای هر دو گروه مشابه پیش‌آزمون اجرا شد.

۴- پس از دو هفته، آزمون پیگیری بر روی هر دو گروه اجرا شد. داده‌های بدست آمده از موقعیتهای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل گردید.

یافته‌ها

برای بررسی هنجار بودن توزیع سن و هوش از آزمون آماری کلموگروف – اسمیرنوف استفاده شد؛ که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- بررسی هنجاری متغیرهای پژوهش

متغیرها	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	z	مقدار احتمال
سن	۸	۱۱	۹/۵۰	۱/۱۶	۰/۹۱	۰/۳۷
هوش	۵۰	۶۸	۵۳/۴۳	۳/۸۴	۱/۰۱	۰/۲۵

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، کمترین هوشبهر آزمودنیها ۵۰ و بیشترین ۶۸ با میانگین ۵۳/۴۳ و انحراف معیار ۳/۸۴ بوده است. همچنین توزیع این متغیر نرمال می‌باشد (P=۰/۲۵).

کمترین سن آزمودنیها ۸ و بیشترین ۱۱ با میانگین ۹/۵۰ و انحراف معیار ۱/۱۶ بوده است. توزیع این متغیر نیز نرمال می‌باشد (P=۰/۳۷).

قبل از اینکه شرکت کنندگان را به دو گروه تقسیم شوند، آنها را از نظر سن تقویمی و هوش همتا شدند، برای این منظور از آزمون آماری t مستقل استفاده شد.

جدول ۲- مقایسه سن و هوش شرکت کنندگان دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار احتمال
سن	کنترل	۱۵	۹/۵۳	۱/۱۸	۰/۸۷
	آزمایش	۱۵	۹/۴۶	۱/۱۸	
هوش	کنترل	۱۵	۵۳/۹۳	۴/۷۱	۰/۴۸
	آزمایش	۱۵	۵۲/۹۳	۲/۸۱	

باتوجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که دو گروه در سن و هوش تفاوت معناداری ندارند. تنها اختلاف بین دو گروه در دریافت آموزش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل است. همچنین انتظار بر این بود که دو گروه از نظر پاسخ به پیش‌آزمون یکسان باشند. لازم به ذکر است که تمامی آزمودنیها در هر دو گروه در پیش‌آزمون به درک نظریه ذهن نرسیده بودند.

برای بررسی و پاسخ به این سؤال که آیا آموزش باور کاذب موجب اکتساب نظریه ذهن در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پسر می‌شود، از آزمون آماری خی دو استفاده کردیم.

جدول۳. مقایسه پس‌آزمون نظریه ذهن در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	نظریه ذهن				x^2 مقدار	مقدار احتمال
	دست یافته		دست نیافته			
	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
آزمایش	۱۰	۶۶/۷	۵	۳۳/۳	۱۵/۰	<۰/۰۰۱
کنترل	۰	۰/۰	۱۵	۱۰۰/۰		

باتوجه به جدول۳، مشاهده می‌شود که گروه آزمایش عملکرد بهتری در پس‌آزمون نظریه ذهن نسبت به گروه کنترل داشته است (P <۰/۰۰۱).

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

جدول۴- مقایسه پیگیری نظریه ذهن در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	نظریه ذهن				x^2 مقدار	مقدار احتمال
	دست یافته		دست نیافته			
	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
آزمایش	۶	۴۰/۰	۹	۶۰/۰	۱۲/۸	<۰/۰۰۱
کنترل	۰	۰/۰	۱۵	۱۰۰/۰		

با توجه به جدول۴، مشاهده می‌شود گروه آزمایش عملکرد بهتری در موقعیت پیگیری نظریه ذهن نسبت به گروه کنترل داشته است (P <۰/۰۰۱).

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش پاسخگویی به این پرسش بود: که" آیا آموزش باور کاذب موجب اکتساب نظریه ذهن دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی ۸ تا ۱۱ سال می‌شود؟

باتوجه به ارقام مندرج درجدول۳، مشاهده شد که گروه آزمایش عملکرد بهتری در پس‌آزمون نظریه ذهن نسبت به گروه کنترل داشته است(P <۰/۰۰۱). این بدان معناست که عمل آزمایشی تأثیر گذار بوده و دانش‌آموزان گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل به تکلیف انتقال غیر منتظره پاسخ صحیح دادند. در حقیقت ۱۰ نفر از ۱۵ نفر گروه آزمایش در پس‌آزمون توانستند به تکلیف انتقال غیر منتظره پاسخ صحیح بدهند در صورتی که در گروه کنترل هیچ یک از ۱۵ نفر نتوانستند به تکلیف انتقال غیر منتظره پاسخ صحیح بدهند. همچنین در موقعیت پیگیری نیز با توجه به ارقام مندرج در جدول ۴، مشاهده می‌شود که گروه آزمایش عملکرد بهتری در پس‌آزمون نظریه ذهن نسبت به گروه کنترل داشته است (P <۰/۰۰۱). همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در موقعیت پیگیری ۶۰ درصد (۹ نفر) از دانش‌آموزان گروه آزمایش توانستند به تکلیف انتقال غیر منتظره پاسخ صحیح بگویند در صورتی که هیچ کدام از دانش‌آموزان گروه کنترل نتوانستند به این تکلیف پاسخ صحیح بدهند. این بدان معناست که تأثیر آموزش ادامه دار بوده است. این نتایج همسو با یافته‌های ازونوف و میلر (۱۹۹۵)؛ اپلتون و همکاران (۱۹۹۶)؛ کلمنتس، راستین و مک کالوم (۲۰۰۰)؛ فیشر و هپ (۲۰۰۵) و امسترلو و ولمن (۲۰۰۶) می‌باشد. ازونوف و میلر (۱۹۹۵) نشان دادند آموزش باعث بهبود عملکرد کودکان اوتیسم در تکلیف باور کاذب می‌شود؛. نتایج پژوهش فیشر و هپ (۲۰۰۵) نشان داد که پیشرفت معنی‌داری در عملکرد نظریه ذهن کودکان اتیستیک گروه آزمایش مشاهده شد در حالی که گروه کنترل پیشرفتی را در نظریه ذهن نشان ندادند. اکثر پژوهشها که به آموزش نظریه ذهن پرداخته اند، بر این باورند که کودکانی که در گروه آزمایش نظریه ذهن یا باور کاذب قرار گرفته اند در نظریه ذهن پیشرفت کردند. نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که رسش به تنهایی برای نظریه ذهن کفایت نمی‌کند، بلکه تجربه می‌تواند بر اکتساب نظریه ذهن موثر واقع شود. در پژوهشهای گذشته نیز نشان داده شده است که گفتگوهای والدین با کودکشان در مورد حالات ذهنی، با تحول "نظریه ذهن" کودک (درک باور کاذب) رابطه مثبت دارد (لبونتی و همکاران، ۲۰۰۸)؛ علاوه بر آن رابطه "نظریه ذهن" با سبک تربیتی والدین (هریسون، ۲۰۰۶؛ پیرز و موسس، ۲۰۰۳)، با تعداد همشیران (مک آلیستر و پیترسون، ۲۰۰۷؛ فوت و همولز ـ لونرگان، ۲۰۰۳) تأیید شده است. این پژوهشها بیان می‌دارندکه تجربه برای اکتساب و تحول نظریه ذهن لازم است.

با توجه به نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش باور کاذب در گروه کم‌توانان ذهنی آموزش پذیر همانند سایر گروه‌ها موجب اکتساب نظریه ذهن می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که از روش حاضر برای آموزش به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که نظریه ذهن را اکتساب نکرده‌اند، استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران دیگر با استفاده از چند تکلیف باور کاذب، به بررسی نقش

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

آموزش در اکتساب نظریه ذهن بپردازند. با توجه به اینکه پژوهشهای گذشته (ویندن، ۲۰۰۰) نشان دادن که تفاوتهای فرهنگی در اکتساب نظریه ذهن مشاهده می‌شود، بنابراین نتایج این پژوهش باید با احتیاط به سایر مناطق کشور، مخصوصاً قومیتهای غیر فارسی زبان، تعمیم داده شود. این خود زمینه پژوهشی در آینده را فراهم می‌کند؛ پژوهشی که در آن به بررسی اثر آموزش باور کاذب بر اکتساب نظریه ذهن در قومیتهای مختلف (فارس، ترک، لر، عرب) ایرانی پرداخته شود.

یادداشتها

1) false belief
2) theory of mind
3) Flavell, H
4) Grady, C
5) mental states
6) Repacholi, B
7) Astington, J
8) mentalizing
9) mind reading
10) folk psychology
11) social understanding
12) Permak, D & Woodruff, G
13) Russell, P.A
14) Gregory, C
15) Wellman, H.M; & Wooley, J.D
16) Yirmia, N; & Shulman, N
17) Baldowin
18) Vigotsky
19) Perner, J; & Wimmer, H
20) Wechsler intelligence Scale for Children - Revised

منابع

اسلامی، فرزانه.(۱۳۸۲). «راهبردهای افزایش شناخت اجتماعی در کودکان دارای کم توانی هوشی»، *ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۷؛ ۳-۹.

امین یزدی، امیر.(۱۳۸۳). شناخت اجتماعی: تحولات استدلال «تئوری ذهن» در کودکان، *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۵؛ ۶۶-۴۳.

حسن‌زاده، سعید.(۱۳۸۴). تئوری ذهن در کودکان ناشنوا، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*،۱۴۳،۱۶-۱۶۴.

جوکار، بهرام؛ سامانی، سیامک؛ فولادچنگ، محبوبه.(۱۳۷۹). دیدگاه گیری در کودکان پیش دبستانی: بررسی مقایسه‌ای درون فردی و بین فردی، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۰؛ ۱۶۰-۳۷.

فلاول، جان.اچ.(۱۹۹۸). *رشد شناختی*، ترجمه فرهاد ماهر، (۱۳۷۷)، تهران: انتشارات رشد.

قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا.(۱۳۸۴). «بررسی تحولی نظریه ذهن در کودکان عقب مانده ذهنی خفیف و عادی ۷ تا ۹ سال، *مطالعات روانشناختی*، ۴-۵؛ ۳۰-۷.

قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا، خیر، محمد.(۱۳۸۵). «بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و عادی شهر شیراز»، *مجله روانشناسی*، ۱۰؛ ۱۹۹-۱۸۱.

قمرانی، امیر.(۱۳۸۴). *مقایسه تحول تئوری ذهن در کودکان عقب مانده ذهنی و عادی در فرهنگ ایرانی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.*

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس.(۱۳۸۶). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.

مشهدی، علی.(۱۳۸۲). «نظریه ذهن: رویکردی جدید به روانشناسی تحولی»، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۳؛ ۸۳-۷۰.

مشهدی، علی؛ محسنی، نیک چهر.(۱۳۸۵). «بررسی مقایسه‌ای توانشهای نظریه ذهن و نگهداری ذهنی عدد در کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر و کودکان عادی پیش دبستانی»، *مجله روانشناسی*، ۱۰؛ ۱۵۵-۱۳۴.

مشهدی، علی.(۱۳۸۲). *بررسی مقایسه ای توانشهای نظریه ذهن و نگهداری ذهنی عدد در کود کان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی پیش دبستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.*

هومن، حیدر علی.(۱۳۸۶). *شناخت روش علمی‌در علوم رفتاری.* تهران: سمت.

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

Abbeduto, L; Short-Meyerson K; Dolish, J & Benson,G .(2004). Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability; *Journal of Intellectual Disability Research, 48*, 150-159.

Amsterlaw, J & Wellman,H. M .(2006). Theories of mind in transition: A microgenetic study of the evelopment of false belief understanding . *Journal of Cognition and Development* , 7 , 139 – 172 .

Appleton, M & Reddy,V.(1996).*Teaching three year- old to pass false belief tests: A conversational approach*; Published by Blackwell publishers.108Cowley Road, Oxford Ox4 1jf, uk and 238 main street, Cambridge, MA02142,USA.

Astington, J; & Jenkins, J .(1995). Theory of mind development and social understanding, *Cognition and Emotion*. 9; 151-165.

Baron-Cohen, S .(1999). *Evolution of a theory of mind? The descent of mind: psychological perspective on hominid evolution.* Oxford University press.

Baron-Cohen, S .(2001). Theory of mind in normal development and autism, *Prisme*, 2001, *Prisme*, 2001, 34, 174-183.34, 174-183.

Call, J; Tomaselo, M .(2008). does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later, *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 187-192.

Carpendale, J; Lewis, C; Susswein, N & Lunn, J .(2008). Talking and thinking: The role of speech in social understanding, In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cebula, K; Wishart, J .(2008). Social Cognition in Children with Down Syndrome, International Review of Research in Mental Retardation, 35, 43-76.

Clements , W. A. , Rustin , C. L. , & McCallum , S .(2000). Promoting the transition from implicit to explicit understanding: A training study of false belief . *D evelopmental Science* , 3 , 81 – 92.

Cornish, K; Burack, j; Rahman, A; Munir, F; Russo, N; & Grant, C .(2005). theory of mind deficits in children with fragile X syndrome; *Journal of Intellectual Disability*; 49, 372- 378.

Fisher, N; & Happe, F .(2005). A training study of theory of mind and executive function in children with Autistic Spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, vol. 35, No.6.

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

Foote R.C, Holmes-Lonergan H.A .(2003). Sibling conflict and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology; 21*(1): 45-58.

Hale, C & Tager-Flusberg, H .(2003). The influence of language on theory of mind: A training study; *Institutes National of Health; 6*(3): 346-359.

Harrison, M .(2006). *Executive function, parenting style, theory of mind, thesis MA, University of Oregon.*

LaBounty, J; Wellman, H; Olson, S; Lagattuta, K; & Liu, D (2008), Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with their Young Children, *Social Development, 17*, 757-775.

McAlister, A; Peterson, C .(2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development, *Cognitive Development*, 22 (2), 258-270.

Newen, A; Vogeley, K; & Zinck, A.(2008). Social cognition, emotion and self – consciousness: A prface. *Consciousness and Cognition*. 17, 409-410.

Ozonoff, S; & Miller, J. N .(1995). Teaching theory of mind : A new approach to social skill training. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, vol. 25, no. 4.

Pears K, Moses L .(2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social development*; 12: 1-20.

Symons, D .(2004). mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self–other understanding, *Developmental Review, 24*,159–188.

Thirion- Marissiaux, A.F; Nader-Grosbois N .(2008). Theory of mind ''emotion'', developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual Disabilities, *Research in Developmental Disabilities* 29, 414–430.

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]

Yagmurlu, B; Berument, S & Celimli, S .(2005). The role of institution and home contexts in theory of mind. *Applied Developmental Psychology 26*. 521-537.

Vinden, P .(2001). parenting attitudes and child's understanding of mind a comparison of Korean American and Angola- American families, *cognitive development*, 16, 793-809.

:anesayan@gmail.com

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.2.3]