

بررسی تحول تئوری ذهن در دانش آموزان عادی و پرخاشگر دوره راهنمایی

دکتر عذرا غفاری *

دکتر شکوه السادات بنی جمالی **

دکتر قدسی احقر ***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تحول تئوری ذهن در دانش آموزان عادی و پرخاشگر دوره راهنمایی و مقایسه عملکرد دختران و پسران در تکالیف تئوری ذهن بود. برای انجام آن ۶۰۰ نفر (۳۰۰ نفر دختر و ۳۰۰ نفر پسر) از دانش آموزان پایه های اول، دوم و سوم راهنمایی از طریق نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. جهت انتخاب افراد پرخاشگر از مقیاس پرخاشگری گزینش همسالان کریک و گروت پیتر (۱۹۹۵) و ملاکهای پرخاشگری مبتنی بر چهارمین راهنمای تجدید نظر شده تشخیصی و آماری اختلالات روانی (۲۰۰۳) استفاده به عمل آمد. همچنین، برای سنجش تئوری ذهن از آزمون پیشرفته تئوری ذهن هپی (۱۹۹۴) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشهای مختلف آمار توصیفی، آزمون تحلیل واریانس دو طرفه، آزمون t و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد عملکرد دانش آموزان عادی در تکالیف تئوری ذهن با عملکرد دانش آموزان پرخاشگر تفاوت معنادار دارد، به طوری که عملکرد دانش آموزان عادی در تکالیف تئوری ذهن بالاتر از عملکرد دانش آموزان پرخاشگر است. در هر دو گروه پرخاشگر و عادی، روند تحول تئوری ذهن با توجه به سن و پایه تحصیلی صعودی است. افزون بر آن، عملکرد گروهها در تکالیف تئوری ذهن با جنسیت ارتباط نداشت و تعامل جنسیت و پایه تحصیلی معنادار نبود.

واژه های کلیدی: تئوری ذهن، دانش آموزان پرخاشگر و دانش آموزان عادی.

* دانش آموخته دکتری روانشناسی دانشگاه علوم و تحقیقات تهران، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

E- mail: Azra. GHAFFARi@ yahoo. Com

** عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه الزهرا (س)

*** دانشیار دانشگاه تربیت معلم



شاید ساده ترین توانایی اساسی که تعامل اجتماعی بر پایه آن قرار می گیرد فهم این مطلب باشد که مردم دانش و خواسته هایی دارند که با دانش و خواسته های ما متفاوت است. این توانایی که به توانایی نظریه ذهن^۱ معروف است در دو ونیم دهه گذشته مورد توجه فراوان پژوهشگران و اندیشمندان قرار گرفته و مطالعات فراوانی در زمینه شناخت آن، ارتباط آن با سایر توانایی های شناختی؛ آسیب شناسی آن و بالاخره درمان افرادی که در این توانایی نقص یا ضعف دارند، صورت پذیرفته است. اصطلاح نظریه ذهن که به عنوان توانایی منحصر به فرد انسان برای توضیح و پیش بینی رفتار خود و دیگران با استناد به حالت های ذهنی تعریف شده است، برای اولین بار توسط پریماک و وودروف^۲، (۱۹۷۸) مطرح و پس از آن به عنوان یکی از جالب ترین و مهم ترین موضوعات، مورد توجه روانشناسان رشد، دانشمندان علوم شناختی و متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفت (استینگتون،^۳ ۲۰۰۰).

براساس پژوهشهای انجام گرفته، تحول توانایی نظریه ذهن در سیستم شناختی کودکان تفاوت چندانی با رشد سایر عملکردهای مغز ندارد و همان طور که نوزاد قبل از نشستن و راه رفتن نمی تواند جفت پا بپرد، توانایی درک حالات ذهنی خود و دیگران نیز به دنبال یکسری اکتسابات پدید می آید. پژوهشها نشان داده است توانایی نظریه ذهن در سیستم شناختی کودکان مراحل پدید آیی فردی دارد (بارون و کوهن،^۴ ۱۹۹۵). شواهدی وجود دارد که عوامل مختلفی مثل پایین بودن رشد شناختی، توانایی تجسم و فراتجسم پایین، پایین بودن توانایی زبانی (پرنر،^۵ ۲۰۰۱، آستینگتون، ۲۰۰۳)، وجود اختلالات رشدی نظیر اختلالات طیف اتیسم و سندرم آسپرگر (بارون، کوهن، ۲۰۰۰) ناشنوایی (وولف، فارانت،^۶ ۲۰۰۲) اختلالات شخصیت و شخصیت های ضد اجتماعی (ریچل و دیگران،^۷ ۲۰۰۳. مایلی و جن کنیز،^۸ ۲۰۰۳)، اسکیزوفرنیا و اختلالات عاطفی دو قطبی؛ آسیب های مغزی، اختلالات سلوک و شخصیت های پرخاشگر (آستینگتون، ۱۹۹۳، کزدیدی،^۹ ۲۰۰۹) در نظریه ذهن نقص دارند.

علت اصلی پرداختن به موضوع پرخاشگری در پژوهش حاضر شیوع نسبتاً زیاد آن و خطری است که کودکان مبتلا به پرخاشگری را نسبت به ابتلا به سایر بیماری های روانی تهدید می کند. براساس آخرین نسخه تجدید نظر شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی بسیاری از اختلالات روانشناختی در ارتباط با پرخاشگری هستند که از آن جمله است: اختلالات نقص توجه، اختلالات سلوک، اختلالات شناختی، اختلالات سایکوتیک، اختلالات خلقی، اختلال انفجار متناوب، اختلال سازگاری همراه با سلوک، اختلالات شخصیتی و رفتارهای ضد اجتماعی در کودکی؛ نوجوانی و بزرگسالی (نقل از پورافکاری، ۱۳۸۳). اهمیت دیگر پژوهش در توجهی است که این پژوهش نسبت به فرآیندهای تربیتی دارد. مدارکی وجود دارد که نشان می دهد روش های تربیتی جدید در مقایسه با شیوه

1. theory of Mind
2. Premack & woodruff
3. Astington
4. Baron & cohen
5. perner
6. wolf & farrant
7. Rechel and et al.
8. millie and Jenkins
9. cassidy

های سنتی؛ تاثیر بیشتری در رشد نظریه ذهن داشته اند، زیرا به کودکان در ساختن دانش آنان راجع به جهان کمک می کنند (آستینگتون، ۱۹۸۵). تعاریف متعددی از پرخاشگری ارائه شده است؛ کریک و گروت پیتر^۱ (۱۹۹۵) که در پژوهش حاضر نیز مقیاس گزینش همسالان ساخته شده توسط آنها برای انتخاب دانش آموزان پرخاشگر به کار گرفته شده است، پرخاشگری را شامل تمام رفتارهایی می داند که به قصد صدمه زدن یا آسیب رساندن به دیگران انجام می شود (نقل از رضویه و دیگران، ۱۳۸۵) در این تعریف هم صدمات فیزیکی و هم صدمات روانی؛ پرخاشگری محسوب می شود. عوامل متعددی در علت شناسی پرخاشگری توسط نظریه پردازان مختلف ارائه شده که از آن جمله است: عوامل روانی - اجتماعی، عوامل شناختی، عوامل زیستی، عوامل محیطی، اما جدیدترین تبیین علت شناسی پرخاشگری توسط نظریه پردازان تئوری ذهن ارائه گردیده است (بارون، کوهن، ۱۹۹۱، آستینگتون، ۲۰۰۳، کزدی، ۲۰۰۹). در دیدگاه های تئوری ذهن اعتقاد بر این است که افراد پرخاشگر به جهت پردازش اطلاعات خاص، از دریافت احساسات دیگران، پیش بینی رفتار دیگران و تنظیم رفتار خود براساس رفتار دیگری عاجز هستند و قادر به همدلی با دیگران نیز نیستند (آستینگتون، ۲۰۰۳، کزدی، ۲۰۰۹). نقص عملکرد کودکان پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن با استناد به مدل شناختی قابل توجیه است. نظریه پردازان مدل شناختی معتقدند چون اسنادها، باورها و انتظارات مربوط به خود و دیگران، در تعیین احساسات و رفتار افراد بسیار مهم تلقی می شوند و کسانی که شناخت های تحریف شده، نادرست و ناسازگارانه در مورد خود و دیگران و رویدادهای محیطی دارند، رفتار و احساس های مشکل زایی را از خود بروز می دهند (دان و اسمیت^۲ ۲۰۰۴، پولتی^۳، ۲۰۰۸، فاهی و سمیون^۴، ۲۰۰۳، کزیدی، ۲۰۰۹). از طرف دیگر، نظریه ذهن برای زندگی اجتماعی انسان بسیار حیاتی است و هرگونه نقص عملکردی یا ساختاری در مسیرهای عصبی این توانایی شناختی می تواند کارکرد اجتماعی افراد را به مخاطره بیندازد. یکی از نتایج احتمالی ضعف در نظریه ذهن، طرد همسالان و ارتباطات ضعیف و رفتار پرخاشگرانه است. کاپاج و واتسون^۵ (۲۰۰۱) متوجه شدند عملکرد نظریه ذهن پیش بینی کننده قوی کفایت اجتماعی است به این معنی که در کودکان ۶-۳/۵ ساله نمرات بهتر در نظریه ذهن در شرایط کنترل زبان و سن با پرخاشگری پایین تر همراه بوده است. هاگ و انسور^۶ (۲۰۰۷) به بررسی تئوری ذهن در کودکان دبستانی دارای مشکلات رفتاری پرداختند؛ در نمونه ای مشتمل بر ۱۳۰ کودک مشخص شد نقص عملکرد در تکالیف تئوری ذهن پیش بینی کننده قوی مشکلات رفتاری از جمله اختلال سلوک، اختلال بی اعتنایی مقابله ای و بیش فعالی است (نقل از سالمی، ۱۳۸۹). والکر^۷ (۲۰۰۵) قابلیت اجتماعی و تفاوت های فردی را در تئوری ذهن مورد بررسی قرار داد. نمونه ها شامل ۱۱۱ کودک با میانگین سنی ۵۵/۹ ماه از چهار مهدکودک در استرالیا بود. با بهره گیری از ابزار تکلیف استاندارد باور کاذب نتایج نشان داد بعد از کنترل سن، ادراک تئوری ذهن به طور معناداری پرخاشگری و رفتارهای ایذایی را در پسران پیش بینی می کند. تفاوت تئوری ذهن در دختران و پسران مورد توجه پژوهش های فراوانی

1. Crik & Grotmeter
2. Downs & smith
3. Polti
4. fahie & symons
5. kapajh & watson
6. Hughes & Ensor
7. Walkers

بوده است، اما بررسی های انجام شده در این زمینه یافته های ناهمسویی داشته است. برخی از صاحب نظران بر این باورند که دختران مهارت بیشتری در آزمون های تئوری ذهن دارند. بارون - کوهن و دیگران (۱۹۹۷) برای طراحی و ساخت آزمون پیشرفته سنجش تئوری ذهن افراد مبتلا به نشانگان اسپرگر از سه گروه آزمودنی استفاده کردند، گروه اول ۱۶ آزمودنی ۱۸ تا ۴۹ ساله با نشانگان اسپرگر (۱۳ مرد و ۳ زن) با میانگین سنی ۲۸/۶ سال، گروه دوم ۵۰ آزمودنی ۱۸ تا ۴۸ ساله عادی (۲۰ مرد و ۲۵ زن) با میانگین سنی ۳۰ سال و گروه سوم ۱۰ آزمودنی ۱۸ تا ۴۷ ساله با نشانگان تور^۱ (۸ مرد و ۲ زن) با میانگین سنی ۲۷/۷ سال بودند، یافته های این پژوهش نشان داد در هر سه گروه، آزمودنی های زن کارکرد بهتری از مردان داشتند. از طرفی دیگر، بوساکی^۲ (۲۰۰۰) مطرح کرد پسران در تکالیف دیدگاه گیری^۳ فضایی غیراجتماعی کارکرد بهتری از دختران دارند، افزون بر این در بررسی های دیگر انجام شده در زمینه جنسیت و تئوری ذهن مشخص شد که هیچ یک از توانایی های تئوری ذهن ویژه ی یک جنس نبوده و به طور کلی تفاوت معناداری میان دو جنس وجود ندارد (جن کینز، آستینگون، ۱۹۹۶، اسپرلینگ، والزهیل^۴، ۲۰۰۰). جن کینز و آستینگون (۱۹۹۶) در بررسی خود ساختار خانواده و عوامل شناختی مرتبط با کنترل تئوری ذهن را در ۶۸ کودک ۳ تا ۵ ساله (۳۲ دختر و ۳۲ پسر) با استفاده از ۴ تکلیف باور نادرست بررسی کردند. یافته های پژوهشی آن ها نشان داد کارکرد کودکان در تکالیف تئوری ذهن با جنسیت همبستگی ندارد. در همین راستا، پژوهش اسپرلینگ، والزهیل (۲۰۰۰) نشان داد تفاوت های جنسیتی به گونه ای معنادار پیش بینی کننده کارکرد در تکالیف های تئوری ذهن نیست (نقل از قمرانی و البرزی، ۱۳۸۴). بنابر آن چه مطرح شد اهمیت بررسی تفاوت های جنسی کودکان پرخاشگر و عادی در تکالیف های تئوری ذهن، و نیز روند تحولی تئوری ذهن بیش از پیش آشکار می شود.

از زمان پژوهش های پریماک و وودروف (۱۹۸۷) تأثیر سن بر تئوری ذهن کودکان مورد توجه بوده است. بسیاری از پژوهشگران در بررسی های خود دریافته اند کودکان مسن تر کارکرد بهتری از جوان ترها دارند (مک لارن و اولسون؛ ۱۹۹۳ رافاسن و کین، ۱۹۹۶، برگرفته از بلوم، ۲۰۰۳؛ هپی، ۱۹۹۵؛ جن کینز و آستینگون، ۱۹۹۶؛ موریس و دیگران، ۱۹۹۵؛ اسپرلینگ، والز و هیل، ۲۰۰۰). برای نمونه، در پژوهش هپی (۱۹۹۵)، آزمودنی های اوتیستیک ۷ تا ۱۸ ساله در مقایسه با گروه ۳ تا ۶ ساله، آزمودنی های عقب مانده ی ۱۸ ساله در مقایسه با گروه ۳ تا ۸ ساله و آزمودنی های عادی ۴ تا ۹ ساله در مقایسه با گروه ۱ تا ۳ ساله؛ در پژوهش جن کینز و آستینگون (۱۹۹۶) کودکان ۵ ساله در مقایسه با ۳ ساله ها؛ در پژوهش موریس و دیگران (۱۹۹۹)؛ آزمودنی های ۱۱ تا ۱۲ ساله در مقایسه با گروه های سنی ۹ تا ۱۰ ساله ۷ تا ۸ ساله و ۵ تا ۶ ساله و در پژوهش اسپرلینگ، والزهیل (۲۰۰۰)؛ کودکان ۵/۵ ساله در مقایسه با ۳ ساله ها، کارکرد بهتری در تکالیف های تئوری ذهن داشته اند. با این همه، برخی پژوهشگران مانند می لور و دیگران (۲۰۰۲) معتقدند در انجام تکالیف های تئوری ذهن جوانان کارکرد بهتری از سالمندان دارند. این پژوهشگران در پژوهشی که بر روی ۷۵ آزمودنی شامل ۲۵ آزمودنی جوان با میانگین سنی ۱۹

1. Tourctic
2. Bosaki
3. Perspective- taking
4. sperling & walls & Hill



سال، ۲۵ آزمودنی میانسال با میانگین سنی ۶۷ سال و ۲۵ آزمودنی سالمند با میانگین سنی ۸۱ سال انجام دادند، دریافتند کارکرد گروه جوان در مقایسه با هر دو گروه میانسال و سالمند بهتر است. افزون بر این، کارکرد ضعیف کودکان ۳ تا ۴ ساله در تکلیفهای تئوری ذهن موضوعی است که دیدگاه بیش تر پژوهشگران در مورد آن باهم یکسان است (بارون، کوهن و دیگران، ۱۹۹۵؛ برگرفته از سیگلن، ۱۹۹۹، هالا و چندلر، ۱۹۹۶؛ برگرفته از بلوم ۲۰۰۳؛ چندلر و دیگران، ۱۹۸۹، برگرفته از جن کنیز و استینگتون؛ ۱۹۹۶؛ کاسیدی، ۱۹۹۸).

براساس پژوهشی که سالمی (۱۳۸۷) بر روی تئوری ذهن کودکان ۸-۶ ساله دارای اختلال بی اعتنائی مقابله ای در مقایسه با گروه عادی انجام داد، مشخص شد که روند تحولی تئوری ذهن با افزایش سن بالا رونده است. یعنی با افزایش سن، کودکان به سطح بالاتر تئوری ذهن می رسند. در پژوهش دیگر، هیرو و دیگران (۲۰۰۹؛ پترسون و مک آلستر، ۲۰۰۶؛ پرنر، کلو، کورنیک، ۲۰۰۷، می لور و دیگران ۲۰۰۲؛ سلسلورو دیگران، ۲۰۰۷) نشان دادند عملکرد کودکان در تکالیف تئوری ذهن با توجه به افزایش سن روند صعودی دارد. سالیوان و دیگران^۱ (۱۹۹۵) در مطالعه ای که بر روی تئوری ذهن کودکان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که کودکان تا قبل از ۶ یا ۷ سالگی قادر نیستند شوخی را از دروغ تشخیص دهند، در پژوهش اکرم^۲، مشخص شد که کودکان قبل از ۶ یا ۷ سالگی نمی توانند استعاره^۳ و وارونه گویی^۴ را درک کنند چون در استعاره و وارونه گویی فرد باید بتواند از معنی تحت اللفظی یک سخن فراتر رود و آن را درک نماید. هپ و دیگران (۱۹۹۸) دریافتند اگر چه عملکرد افراد با میانگین سنی ۷۳ سال، کندتر است اما در انجام تکالیف نظریه ذهن نسبت به ۱۴ ساله ها و ۲۲ ساله ها در سطح بهتری عمل می کنند. در مقابل در مطالعه دیگری عکس آن مشاهده شده است یعنی کاهش چشمگیر در توانایی نظریه ذهن افراد ۶۰-۷۴ ساله و ۷۵ تا ۸۹ ساله در مقایسه با افراد جوان تر مشاهده شد (مایلو و دیگران، ۲۰۰۲). به نظر می رسد در تحول نظریه ذهن یک روند رشدی ثابت و غیر قابل تغییر دیده می شود اما محیط اجتماعی بر روی رشد زودتر از موقع این مهارت شناختی می تواند تأثیر قابل توجهی داشته باشد. اگر والدین در هنگام صحبت با کودک حالات ذهنی خود و دیگران را توضیح دهند کودک مراحل رشدی نظریه ذهن را طی خواهد کرد. علاوه بر آن وجود خواهران و برادران بزرگتر، درک کودک از نظریه ذهن دیگران را تسریع خواهد کرد. به نظر می رسد تحول نظریه ذهن دارای مراحل جهانی باشد. اگر چه تعداد مطالعات بین فرهنگی هنوز محدود هستند اما اوپس و هاریس^۵ (۱۹۹۱)، متوجه شدند درک باورهای غلط در کودکان قبایل باکا که در کامرون زندگی هنوز محدود هستند اما اوپس و هاریس^۵ (۱۹۹۱)، متوجه شدند درک باورهای غلط در کودکان قبایل باکا که در کامرون زندگی می کنند نیز در سنین مشابه سایر کودکان پدید می آید. با توجه به گسترش روزافزون اعمال پرخاشگرانه و ضد اجتماعی بین کودکان و تأثیرات بلند مدت و جبران ناپذیر این گونه رفتارها بر آنان مانند عزت نفس پایین و افسردگی در قربانیان (بولتون^۶ و اسمیت، ۱۹۹۴) و سازگاری عاطفی، اجتماعی اندک در پرخاشگران (کریک و گروت پیتر، ۱۹۹۵) و همچنین مطالعات بسیار اندک در زمینه مقایسه تحول تئوری ذهن در افراد عادی و پرخاشگر، پژوهش حاضر به بررسی مقایسه تحول تئوری ذهن در کودکان عادی و

1. Sullivan and et al.
2. Ackerman
3. metaphor
4. irony
5. Avis & Harris
6. Boulton & Smith

پرخاشگر پرداخته است. و در راستای این هدف پرسش های زیر مطرح شد.
عملکرد دانش آموزان عادی و پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن چگونه است؟
روند تحول تئوری ذهن در دانش آموزان عادی و پرخاشگر پایه های اول، دوم و سوم راهنمایی چگونه است؟
آیا عملکرد دانش آموزان پرخاشگر و عادی در تکالیف تئوری ذهن با توجه به جنسیت آنها با یکدیگر تفاوت دارد؟

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر همه دانش آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی دولتی و غیرانتفاعی شهر اردبیل بود. از طریق روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای ۶۰۰ نفر از دانش آموزان پایه اول، دوم و سوم راهنمایی (۳۰۰ نفر دختر و ۳۰۰ نفر پسر) انتخاب شدند. جهت تشخیص و انتخاب دانش آموزان پرخاشگر ابتدا از مقیاس گزینش همسالان ساخته شده توسط کریک و گروت پیتر (۱۹۹۵) استفاده به عمل آمد، به گونه ای که از طریق تصادفی به ۶۰۰ نفر از دانش آموزان مقیاس گزینش همسالان ارائه و از آنها خواسته شد نام سه نفر از هم کلاسی های خود را که با ویژگی نامبرده در گویه منطبق است ذکر کنند. مقیاس کریک و گروت پیتر دارای سه زیر مقیاس با ۱۷ گویه است، زیر مقیاس پرخاشگری ارتباطی دارای ۵ گویه مانند "وقتی از دست کسی عصبانی می شود، او را از جمع دوستان بیرون می کند" زیر مقیاس پرخاشگری آشکار دارای ۷ گویه مانند "به دیگران مشت و لگد می زند و با آنها کتک کاری می کند" و زیر مقیاس رفتار جامعه پسند دارای ۵ گویه مانند، "به دیگران کمک می کند" است. کریک و گروت پیتر روش تحلیل عاملی را برای بررسی روایی و ضریب آلفای کرونباخ را جهت تعیین اعتبار مقیاس مذکور به کار گرفتند. ضرایب آلفا برای زیر مقیاس های سه گانه ۰/۸۲ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. نتایج بار عاملی که از ۰/۷۳ تا ۰/۹۱ متغیر بود، مبین تفکیک سه زیر مقیاس پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه پسند است. روایی این مقیاس توسط عارفی و رضویه (۱۳۷۸) با دانش آموزان ایرانی و با استفاده از شیوه ی تحلیل عاملی انجام شد که از بار عاملی ۰/۹۲ تا ۰/۵۳ متغیر بود. اعتبار مقیاس نیز از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد، ضرایب ۰/۸۹، ۰/۸۸، ۰/۹۰، ۰/۹۶ به ترتیب برای زیر مقیاس های رفتار جامعه پسند، احساس افسردگی، پرخاشگری ارتباطی و آشکار به دست آمد. جهت انتخاب دقیق و محکم آزمودنی های پژوهش حاضر از آزمون پرخاشگری که مبتنی بر ملاکهای پرخاشگری چهارمین راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی است، استفاده شد و در قالب ۳۰ سؤال با دو فرم معلم و والدین در اختیار معلمان و والدین دانش آموزان مشکوک به پرخاشگری قرار گرفت. این آزمون توسط هنرکار براساس ملاکهای پرخاشگری سومین نسخه تجدید نظر شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی بر روی نمونه ۴۰۰ نفری اجرا شده است و اعتبار آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۱ گزارش شده است (نقل از غفاری، ۱۳۷۴). برای ارزیابی مهارت دانش آموزان در تئوری ذهن، از آزمون پیشرفته تئوری ذهن^۱ استفاده شده است. این آزمون، توسط هپی^۲ (۱۹۹۴) فراهم آمده و شامل ۲۴ داستان کوتاه تحت عنوان داستان های عجیب^۳ است. این داستان ها دوازده نوع توانایی تئوری ذهن، شامل وانمودسازی^۴،

1. Advanced Test Theory of Mind
2. Happe
3. strangs stories
4. pretend



دروغ، دروغ مصلحت آمیز،^۱ اغراق،^۲ متقاعد سازی،^۳ فراموشی؛ ظاهر - باطن،^۴ لطیفه،^۵ طعنه،^۶ سوء تفاهم؛^۷ قالب گفتار^۸ و هیجان متضاد^۹ را مورد سنجش قرار می دهد. هر داستان شامل دو سوال است، به این ترتیب که یک سوال مربوط به درک مطلب (آیا آن چه که X می گوید صحیح است) و سوال دیگر مربوط به چگونگی اسناد حالت های ذهنی به شخصیت داستان است (چرا X چنین گفت؟). نمره گذاری این داستان ها چنین است: به خطای آزمودنی در مورد واقعیت داستان و یا حالت ذهنی مطرح در داستان، نمره صفر تعلق می گیرد. به عنوان مثال، در داستان دروغ، فرزانه گلدان مورد علاقه مادرش را می شکند اما به مادرش می گوید که گربه آن را شکسته است، هم به پاسخ هایی که گفته می شود، فرزانه گلدان را نشکسته (خطا در مورد واقعیت داستان) و هم به پاسخ هایی که طی آن گفته می شود فرزانه می خواسته با مادرش شوخی کند (خطا در اسناد حالت ذهنی) نمره صفر داده می شود. به پاسخ هایی که به طور واضح و روشن به حالت ذهنی مورد نظر اشاره نکرده باشند، اما واقعیت داستان را در نظر گرفته باشند، نمره ی یک و به پاسخ هایی که علاوه بر در نظر گرفتن واقعیت داستان به حالت ذهنی مورد نظر هم به طور واضح و آشکار اشاره کرده باشند، نمره دو داده می شود. هپی روایی ابزار مذکور را با مقایسه ی نمرات افراد اوتیسم توانا^{۱۰} (افراد اوتیسمی که موفق به انجام تکالیف تئوری ذهن مقدماتی باشند)؛ عقب مانده ذهنی و کودکان و بزرگسالان عادی انجام داده است و شکست افراد اوتیسم در انجام تکالیف مربوط به این ابزار را مبین روایی این آزمون می داند. او ضریب ۰/۹۲ را برای اعتبار تصحیح کنندگان این مقیاس گزارش کرده است. در پژوهش دیگر رضویه و دیگران (۱۳۸۵) به منظور بررسی روایی آزمون تئوری ذهن پیشرفته، از روایی سازه و برای ارزیابی پایایی از شیوه ی باز آزمایی استفاده کرده اند. برای روایی ضریب ۰/۸۶ و برای پایایی ضریب ۰/۶۸ را گزارش دادند. جهت انتخاب افراد عادی فرم معلم و والد ملاکهای پرخاشگری مبتنی بر چهارمین طبقه بندی تجدید نظر شده راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی^{۱۱} به والدین و معلمان ۱۰۰ نفر از دانش آموزان داده شد، و از بین این تعداد ۸۰ نفر که نمرات پرخاشگری پایین تر از میانگین کسب کرده بودند به عنوان افراد عادی در پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار گرفتند. پس از انتخاب آزمودنی ها تکالیف تئوری ذهن پیشرفته هپی جهت تعیین روند تحول تئوری ذهن و عملکرد آزمودنی های عادی و پرخاشگر و نیز مقایسه عملکرد دختران و پسران در این تکالیف اجرا گردید. برای اجرای ابزار مربوط به تئوری ذهن، ۱۲ داستان مقیاس مورد نظر، طی سه مرحله (در هر مرحله ۴ داستان) به دانش آموزان ارائه و پس از خواندن داستان ها توضیحات لازم و دستورالعمل برای پاسخ گویی در اختیار آنها قرار گرفت.

1. white lie
2. Double bluff
3. persuasion
4. Appearance/ Reality
5. Joke
6. Irony
7. misunderstanding
8. Figure of speech
9. contrary Emotion
10. Able Autism
11. Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders- Iv- TR (DSM- IV- TR)

یافته‌ها

برای پاسخ گویی به پرسش های پژوهش روش های مختلف آمار توصیفی، اعم از شاخص های مرکزی و پراکندگی و برخی از روشهای آمار استنباطی، همانند آزمون تحلیل واریانس دو سویه، آزمون t دو گروه مستقل و آزمون تعقیبی شفه به کار گرفته شد. نتایج حاصل از آنها در جدول های ۱ تا ۱۰ آمده است.

جدول ۱: شاخص های توصیفی نمرات افراد نمونه عادی و پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن

افراد پرخاشگر		افراد عادی	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
۳/۳۵۱	۱۱/۶۱	۳/۱۴۳	۲۰/۰۸

همان گونه که در جدول ۱ مشهود است میانگین عملکرد دانش آموزان عادی (۲۰/۰۸) در تکالیف تئوری ذهن بالاتر از دانش آموزان پرخاشگر (۱۱/۶۱) است.

جدول ۲: آزمون t دو گروه مستقل برای بررسی معناداری میانگین ها

تفاوت دو گروه مستقل		یکسانی واریانس ها	
P	t	P	t
۰/۰۰۱	۱۵/۹۶۴	۰/۲۶۱	۱/۲۷۶

مطابق جدول ۲ آزمون t دو گروه مستقل نشان می دهد t محاسبه شده (۱۵/۹۶۴) بزرگتر از شاخص t بحرانی (۰/۰۱) در آزمون های یک دامنه با درجه آزادی ۱۴۹ است. بنابراین، فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین دو گروه پژوهشی رد می شود و نشان می دهد که تفاوت بین میانگین ها از نظر آماری معنادار است. به عبارت دیگر، عملکرد دانش آموزان عادی در تکالیف تئوری ذهن بطور معناداری بالاتر از عملکرد دانش آموزان پرخاشگر است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد نمره تئوری ذهن افراد گروه نمونه پرخاشگر به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

جنسیت	پایه تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
دختر	اول راهنمایی	۱۱	۹/۰۹	۱/۵۱۴
	دوم راهنمایی	۱۲	۱۰/۷۵	۲/۳۴۰
	سوم راهنمایی	۱۳	۱۵/۰۸	۲/۲۹۰
	کل	۳۶	۱۱/۸۱	۳/۲۹۳
پسر	اول راهنمایی	۱۵	۹/۱۳	۲/۴۴۶
	دوم راهنمایی	۱۵	۱۰/۴۰	۲/۵۰۱
	سوم راهنمایی	۱۴	۱۴/۷۹	۱/۴۷۷
	کل	۴۴	۱۱/۳۶	۳/۲۴۳
کل افراد نمونه	اول راهنمایی	۲۶	۹/۱۲	۲/۰۶۵
	دوم راهنمایی	۲۷	۱۰/۵۶	۲/۳۱۹
	سوم راهنمایی	۲۷	۱۴/۹۳	۱/۸۸۰
	کل	۸۰	۱۱/۵۶	۳/۲۵۲

جدول ۳ نشانگر میانگین نمرات دختران و پسران در تکالیف تئوری ذهن است. نتایج به خوبی نشان دهنده روند تحول تئوری ذهن در بین دختران و پسران براساس پایه تحصیلی است. مطابق این جدول دانش آموزان اول راهنمایی دختر و پسر پایین ترین کارکرد و دانش آموزان سوم راهنمایی دختر و پسر بهترین کارکرد را در تکالیف تئوری ذهن داشته اند. به عبارت دیگر روند تحول تئوری ذهن در آزمودنی های پرخاشگر دختر و پسر با توجه به پایه تحصیلی بالا رونده است. یعنی اینکه با افزایش پایه تحصیلی دانش آموزان کارکرد آنها در تکالیف تئوری ذهن بهتر می شود. از طرف دیگر مطابق جدول، میانگین نمرات دختران پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن (۱۱/۸۱) و این میانگین در پسران پرخاشگر (۱۱/۳۶) است.

برای تحلیل دقیق تر عملکرد آزمودنی ها در تکالیف تئوری ذهن با توجه به پایه تحصیلی و تعامل جنسیت (دختر یا پسر بودن) با این عملکرد، از آزمون تحلیل واریانس دو سویه و نیز آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج بدست آمده از این آزمون ها در جدول ۴ و ۵ آمده است.

جدول ۴: خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس دو طرفه

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
الگوی اصلاح شده	۴۸۹/۹۱۵	۵	۹۷/۹۸۳	۲۰/۹۷۰	۰/۰۰۱
عرض از مبدأ	۱۰۵۱۴/۲۷۴	۱	۱۰۵۱۴/۲۷۴	۲۲۵۰/۱۶۹	۰/۰۰۱
جنسیت	۰/۷۸۶	۱	۰/۷۸۶	۰/۱۶۸	۰/۶۸۳
پایه تحصیلی	۴۸۴/۳۵۷	۲	۲۴۲/۱۷۸	۵۱/۸۲۹	۰/۰۰۱
کنش متقابل جنسیت و پایه تحصیلی	۰/۵۷۹	۲	۰/۲۸۹	۰/۰۶۲	۰/۹۴
خطا	۳۴۵/۷۷۳	۷۴	۴/۶۷۳		
کل	۱۱۵۳۱/۰۰۰	۸۰			
کل اصلاح شده	۸۳۵/۶۸۸	۷۹			

جدول ۴ نتایج تأثیر جنسیت و پایه تحصیلی را بر عملکرد دانش آموزان پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن نشان می دهد. با توجه به این که شاخص F محاسبه شده (۰/۱۶۸) کوچکتر از شاخص F بحرانی $p < ۰/۰۱$ با درجه آزادی های ۱ و ۷۴ است، فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمره دختران و پسران تأیید می شود. به عبارت دیگر، تفاوت بین میانگین های نمره دختران و پسران از نظر آماری معنادار نیست و این نشان می دهد که عملکرد دختران در تکالیف تئوری ذهن تفاوتی با عملکرد پسران نداشته است.

مطابق همین جدول با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده (۵۱/۸۲۹) بزرگتر از شاخص F بحرانی با درجه آزادی های ۲ و ۷۴ (۴/۹۲) است فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمره دانش آموزان سه پایه تحصیلی رد می شود. به عبارت دیگر تفاوت بین میانگین های نمره دانش آموزان پایه اول، دوم و سوم از نظر آماری معنادار است.

جهت مقایسه دو به دو میانگین ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تعقیبی شفه برای بررسی نمره های تئوری ذهن دانش آموزان پرخاشگر سه پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	پایه تحصیلی	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
(الف)	(ب)	(الف - ب)		
اول	دوم	-۱/۴۴	۰/۵۹۴	۰/۰۵۹
دوم	سوم	-۵/۸۱	۰/۵۹۴	۰/۰۰۱
سوم	سوم	-۴/۳۷	۰/۵۹۴	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج آزمون شفه زیر گروه های همگن در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶: زیر گروههای همگن نمره های تئوری ذهن دانش آموزان پرخاشگر سه پایه تحصیلی

گروه	تعداد	زیر گروه
پایه تحصیلی		
اول	۲۶	۱
دول	۲۷	۲
سوم	۲۷	۱۴/۹۳

با توجه به نتایج آزمون تعقیبی شفه و زیر گروههای همگن استخراج شده ملاحظه می شود میانگین نمره تئوری ذهن دانش آموزان پایه اول و دوم راهنمایی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند و در یک سطح هستند، ولی میانگین بین دو گروه تفاوت معناداری با میانگین دانش آموزان پایه سوم راهنمایی دارد. به عبارت دیگر، میانگین تئوری ذهن دانش آموزان پایه سوم راهنمایی به طور معناداری بالاتر از دانش آموزان پایه دوم و سوم راهنمایی است.

جدول ۷: میانگین و انحراف استاندارد نمره تئوری ذهن دانش آموزان عادی

جنسیت	پایه تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
دختر	اول راهنمایی	۱۱	۱۶/۲۷	۲/۱۰۲
	دوم راهنمایی	۱۱	۱۹/۵۵	۱/۳۶۸
	سوم راهنمایی	۱۳	۲۲/۶۲	۱/۲۶۱
پسر	کل	۳۵	۱۹/۶۶	۳/۰۷۷
	اول راهنمایی	۱۴	۱۵/۵۰	۲/۷۶۷
	دوم راهنمایی	۱۴	۲۰/۴۳	۱/۰۸۹
	سوم راهنمایی	۱۵	۲۲/۷۳	۰/۹۶۱
	کل	۴۳	۱۹/۶۳	۳/۵۱۹
	اول راهنمایی	۲۵	۱۵/۸۴	۲/۴۷۸
کل افراد نمونه	دوم راهنمایی	۲۵	۲۰/۰۴	۱/۲۷۴
	سوم راهنمایی	۲۸	۲۲/۶۸	۱/۰۹۰
	کل	۷۸	۱۹/۶۴	۳/۳۰۷

جدول ۷ نشانگر میانگین نمرات دختران و پسران عادی در تکالیف تئوری ذهن بر اساس پایه تحصیلی است. نتایج به خوبی نشان دهنده روند تحول تئوری ذهن در بین دختران و پسران براساس پایه تحصیلی است. مطابق این جدول دانش آموزان اول راهنمایی دختر و پسر پایین ترین کارکرد و دانش آموزان سوم راهنمایی بالاترین کارکرد را در تکالیف تئوری ذهن داشته اند. به عبارت دیگر روند تحول تئوری ذهن در آزمودنی های دختر و پسر عادی با توجه به پایه تحصیلی بالا رونده است. برای تحلیل دقیق تر عملکرد آزمودنی های عادی در تکالیف تئوری ذهن با توجه به پایه تحصیلی و تعامل جنسیت با عملکرد از آزمون واریانس دو سویه و نیز آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است که نتایج بدست آمده از این آزمون ها در جدول ۸ و ۹ آمده است.

جدول ۸: خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس دو طرفه در دانش آموزان عادی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
الگوی اصلاح شده	۶۳۲/۱۰۱	۵	۱۲۶/۴۲۰	۴۳/۳۷	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۲۹۲۸۱/۱۷۱	۱	۲۹۲۸۱/۱۷۱	۱۰۰۴۶/۵۳۴	۰/۰۰۰
جنسیت	۰/۱۱۱	۱	۰/۱۱۱	۰/۰۳۸	۰/۸۴۶
پایه تحصیلی	۶۰۶/۶۲۵	۲	۳۰۳/۳۱۲	۱۰۴/۰۶۸	۰/۰۰۱
کنش متقابل جنسیت و پایه تحصیلی	۸/۴۶۲	۲	۴/۲۳۱	۱/۴۵۲	۰/۲۴۱
خطا	۲۰۹/۸۴۸	۷۲	۲/۹۱۵		
کل	۳۰۹۳۲/۰۰۰	۷۸			
کل اصلاح شده	۸۴۱/۹۴۹	۷۷			

جدول ۸، تأثیر جنسیت و پایه تحصیلی را بر عملکرد دانش آموزان دختر و پسر عادی در تکالیف تئوری ذهن نشان می دهد. مطابق جدول، با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده (۰/۰۳۸) کوچکتر از شاخص ۰/۰۵ در F بحرانی با درجه آزادی های ۱ و ۷۲ است؛ فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمره دختران و پسران تأیید می شود. به عبارت دیگر، تفاوت بین میانگین های نمره دختران و پسران از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین، نتیجه گرفته می شود که عملکرد دختران و پسران عادی نیز در تکالیف تئوری ذهن در یک سطح است. مطابق همین جدول با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده (۱۰۴/۰۶۸) بزرگتر از شاخص ۰/۰۱ در F بحرانی با درجه آزادی ۲ و ۷۲ (۴/۹۲) است فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمره دانش آموزان سه پایه تحصیلی رد می شود. به عبارت دیگر تفاوت بین میانگین های نمره دانش آموزان پایه اول، دوم و سوم راهنمایی از نظر آماری معنادار است. به عبارت دیگر نمرات دانش آموزان در تکالیف تئوری ذهن با توجه به پایه تحصیلی بالا رونده است. برای اینکه دقیقاً مشخص

شود تفاوت عملکرد در بین کدام پایه تحصیلی وجود دارد از آزمون تعقیبی شفه در جدول ۹ استفاده شده است.

جدول ۹: نتایج آزمون تعقیبی شفه (نمره های تئوری ذهن دانش آموزان عادی سه پایه تحصیلی)

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	پایه تحصیلی	پایه تحصیلی
		(الف - ب)	(ب)	(الف)
۰/۰۰۱	۰/۴۸۳	-۴/۲۰	دوم	اول
۰/۰۰۱	۰/۴۷۰	-۶/۸۴	سوم	دوم
۰/۰۰۱	۰/۴۷۰	-۲/۶۴	سوم	سوم

با توجه به نتایج آزمون شفه زیر گروههای همگن در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

جدول ۱۰: زیر گروههای همگن (نمره های تئوری ذهن دانش آموزان عادی سه پایه تحصیلی)

پایه تحصیلی	تعداد	زیر گروه		
		۱	۲	۳
اول	۲۵	۱۵/۸۴	۰۴/۲۰	
دوم	۲۵			۲۲/۶۸
سوم	۲۸			

با توجه به نتایج آزمون تعقیبی شفه و زیرگروه های همگن استخراج شده ملاحظه می شود که میانگین نمره تئوری ذهن دانش آموزان سه پایه تحصیلی با یکدیگر تفاوت معنادار آماری دارد. به عبارت دیگر در دانش آموزان عادی در هر پایه نسبت به پایه پایین تر افزایش معناداری در تئوری ذهن مشاهده می شود. در خصوص تأثیر کنش متقابل جنسیت و پایه تحصیلی بر تئوری ذهن دانش آموزان عادی، با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده (۱/۴۵۲) کوچکتر از شاخص F ۰/۰۵ بحران درجات آزادی ۲ و ۷۲ است با فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمره شش زیر گروه پژوهش (زیر گروه های جنسیتی با در نظر گرفتن پایه تحصیلی) تأیید می شود. به عبارت دیگر، تفاوت بین میانگین های شش زیر گروه از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین نتیجه گرفته می شود که کنش متقابل جنسیت و پایه تحصیلی تأثیری بر توانایی تئوری ذهن دانش آموزان عادی ندارد.

بحث

در این پژوهش روند تحول تئوری ذهن کودکان عادی و پرخاشگر مدارس راهنمایی مقایسه شده است. در پرسش اول پژوهش، آزمون t انجام شده تفاوت معناداری را بین عملکرد افراد عادی و پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن

پیشرفته هیپی (۲۰۰۳) نشان داد. این یافته ها با نتایج پژوهش انجام یافته توسط هاگ و انسور (۲۰۰۷) مبنی بر این که نقص عملکرد در تکالیف تئوری ذهن پیش بینی کننده قوی مشکلات رفتاری از جمله اختلالات سلوک، اختلال بی اعتنایی مقابله ای و بیش فعالی است همخوانی دارد. همچنین، یافته های این پژوهش با پژوهش های انجام شده توسط کزیدی (۲۰۰۹) مبنی بر این که پیش بینی رفتار افراد پرخاشگر به جهت شکست در درک و دریافت احساسات دیگران و تنظیم رفتار خود براساس رفتار دیگران (تئوری ذهن) موجب تداوم رفتارهای پرخاشگرانه می شوند، مطابقت دارد. یافته این پژوهش با نتایج پژوهش واکلر (۲۰۰۵) در مورد این که عملکرد در تکالیف تئوری ذهن به طور معناداری پرخاشگری و رفتارهای ایدائی را در پسران پیش بینی می کند، مطابقت دارد. در تحلیل این اطلاعات می توان نقش عملکرد کودکان پرخاشگر را در تکالیف تئوری ذهن با استناد به مدل شناختی توجیه کرد. نظریه پردازان مدل شناختی معتقدند شناخت هایی چون باورها، اسنادها و انتظارات مربوط به خود و دیگران در تعیین احساسات و رفتار افراد بسیار مهم تلقی می شوند و کسانی که شناخت های تحریف شده، نادرست و ناسازگارانه در مورد خود، دیگران و رویدادهای محیطی دارند، رفتارها و احساس های مشکل زایی را از خود بروز می دهند. در واقع، کودکان پرخاشگر در تئوری ذهن که شامل شناخت امیال، باورها و هیجانات دیگران می شود؛ دچار نقص هستند و همین مساله در آنها منجر به اختلالات رفتاری می گردد. کودکان پرخاشگر در مقابل همسالان نیز دچار مشکل هستند و به دلیل این که در تعامل با همسالان همدلی کمتری نشان می دهند از جانب همسالانشان با طرد رو به رو می شوند و این مساله با نقص در تکالیف تئوری ذهن ارتباط معناداری دارد (ویکتر، ۲۰۰۵). به علاوه، نقص کودکان افراد پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن با استناد به مدل خانوادگی نیز توجیه پذیر است. بدین سبب که محیط خانوادگی نقش بسزایی در رشد تئوری ذهن دارد. برای مثال، دان (۱۹۹۱) به مشاهده کودکان ۳۳ ماهه در منزل و تعامل آنها با خواهران و مادرانشان پرداخت سپس، کودکان برای ادراک باور کاذب و ادراک هیجان در ۴۰ ماهگی مورد آزمون قرار گرفتند و مشخص شد ارتباط آشکاری بین مشارکت بین خواهران و برادران و تعامل مادر و کودک با ادراک باور کاذب و هیجان در ۴۰ ماهگی وجود دارد (به نقل از بتز، ۱۹۹۸). داوون (۱۹۹۴) دریافت کودکانی که با خواهر، برادر یا مادرشان به طور مستمر بحث های مختلف داشتند در تکالیف باور کاذب موفق تر عمل می کردند. این در حالی است که در سبب شناسی پرخاشگری، محیط خانوادگی تأثیر بسزایی دارد. به طور مثال، کمپل و دیگران در مطالعه طولی خود دریافتند پسرانی که اداره آنها در سالهای پیش دبستانی مشکل بود و مادرانشان نیز به فشارهای روانی شدید دچار بودند، به خصوص اگر روابط مادر - فرزندی آنها نیز با مشکلات همراه بوده است، مشکلات آنها تا ۹ سالگی نیز ادامه یافته بود. مادرانی که تحت فشار روانی شدیدی بودند بیشتر از مادرانی که فشار روانی کمتری احساس می کردند، به استفاده از روش های منفی گرایش نشان می دادند. با توجه به این نتایج کمپل و دیگران به اهمیت وجود فشار روانی در خانواده و اعمال انضباط منفی در رابطه با کودکانی که مشکلاتشان را در طول زمان برون ریزی می کنند، پی بردند (هالندوگیمبل، ۲۰۰۴). در مطالعه دیگر (شاو و دیگران ۲۰۰۱؛ نقل از گیمبل و هالند، ۲۰۰۴) شاخص های متفاوت سه اختلال مانند کمبود توجه و بیش فعالی، اختلال نافرمانی مقابله ای، و اختلال سلوک در گروه سنی ۶ ساله ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد کودکانی که اختلال های رفتاری بیمار گونه ای داشتند در نوزادی هم مشکلات خلقی و رفتاری سخت و بیشتری از خود نشان دادند، میزان افسردگی و پرخاشگری این مادران بالاتر

بود، حمایت اجتماعی آنها کم و استفاده از شیوه های فرزند پروری آنها همراه با طرد و واپس زدن کودکان بود. در مورد پرسش دوم، نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد تحول تئوری ذهن در کودکان عادی و پرخاشگر دارای یک روند تحولی است. همان گونه که در جداول ۳، ۴، ۷ و ۸ مشهود است دانش آموزان کلاس اول و دوم راهنمایی تفاوت معنی داری از نظر عملکرد در تکالیف تئوری ذهن ندارند، هر چند که از نظر بالینی در میانگین نمرات آنها تفاوت هایی به نفع دوم راهنمایی مشاهده می شود اما پایه های اول و دوم راهنمایی تفاوت معناداری با دانش آموزان پایه ی سوم راهنمایی دارند، به گونه ای که به نظر می رسد عملکرد این کودکان در تکالیف تئوری ذهن با افزایش سن افزایش پیدا می کند. یافته پژوهش حاضر نشان می دهد روند تحول تئوری ذهن با افزایش سن بالا رونده است یعنی با افزایش سن کودکان به سطح بالاتر تئوری ذهن می رسند. این یافته با یافته های پژوهش های دیگر که بر نقش سن بر تئوری ذهن کودکان تأکید دارند، همخوانی دارد (والکر ۲۰۰۵؛ پریماک و وودورف، ۱۹۸۷؛ مک لارن و اولسون، ۱۹۹۳؛ راف من و کیتمن، ۱۹۹۶، برگرفته از بلوم؛ ۲۰۰۳؛ هپی ۱۹۹۵؛ جن کینز و آستینگتون، ۱۹۹۶؛ موریس و دیگران، ۱۹۹۹؛ اسپرلینگ، ۲۰۰۰؛ هیرو و دیگران، ۲۰۰۹؛ پرنر، کلو و کورنیگ، ۲۰۰۷؛ سلسور و دیگران، ۲۰۰۷). برای نمونه در پژوهش هپی (۱۹۹۵) آزمودنی های اوتیستیک ۷ تا ۱۸ ساله در مقایسه با گروه ۳ تا ۶ ساله، آزمودنی های عقب مانده ی ۱۸ ساله در مقایسه با گروه ۳ تا ۸ ساله و آزمودنی های عادی ۴ تا ۹ ساله در مقایسه با گروه ۱ تا ۳ ساله، در پژوهش جن کینز و آستینگتون (۱۹۹۶) کودکان ۵ ساله در مقایسه با ۳ ساله ها، در پژوهش موریس و دیگران (۱۹۹۹)، آزمودنی های ۱۱ تا ۱۲ ساله در مقایسه با گروه های سنی ۹ تا ۱۰ ساله، ۷ تا ۸ ساله و ۵ تا ۶ ساله و در پژوهش اسپرلینگ، والزوهیل، (۲۰۰۰) کودکان ۵/۵ ساله در مقایسه با ۳ ساله ها کارکرد بهتری در تکالیف های تئوری ذهن داشته اند. با این همه، برخی پژوهش گران مانند می لور و دیگران (۲۰۰۲) معتقدند که در انجام تکالیف های تئوری ذهن جوانان کارکرد بهتری از افراد سالمند دارند. توجیهی که می توان برای عملکرد بهتر تکالیف تئوری ذهن با افزایش سن ارائه کرد این است که با افزایش سن مهارتهای کلامی رشد می یابد و مهارت کلامی با عملکرد بهتر در تکالیف تئوری ذهن ارتباط مستقیم دارد. در تکالیف باور کاذب کودکان داستانی را می شنوند و آنها باید این روند را درک کنند و بر این اساس افراد بزرگتر عملکرد بهتری در این تکالیف دارند (هپی، ۱۹۹۵؛ لوک و اشنایدر ۲۰۰۷، آستینگتون، ۲۰۰۱؛ فارنت و دیگران ۲۰۰۶؛ رونالد و دیگران ۲۰۰۶؛ مارلین و شاتز، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، این یافته که دانش آموزان پایه سوم راهنمایی نسبت به پایه اول و دوم راهنمایی عملکرد بالاتری در تکالیف تئوری ذهن داشته اند براساس تئوری رشد فلاول و دیگران (۱۹۹۳) و پرنرو وایمر (۱۹۸۵) توجیه پذیر است. براساس آنها تئوری ذهن سطح بالا دربر گیرنده جنبه های پیشرفته تئوری ذهن است، بدین سبب که نه تنها برای قضاوت درباره موقعیت های اجتماعی مهم است بلکه برای استنباط شناختی نظیر تمیز دروغ از جوک یا طعنه (نقل از هایشی، ۲۰۰۷) اهمیت دارد همچنین، برای استدلال های پیچیده یا قضاوت های اخلاقی پخته که اغلب با استانداردهای قانونی و نقش های اجتماعی در می آمیزد، باورکاذب سطح دوم اهمیت دارد. این مهم با قبول مسئولیت (یول و پرلز، ۱۹۷۸؛ نقل از هایشی، ۲۰۰۷) و راستگویی ارتباط دارد. ضمن آن که، بیررو آستینگتون؛ ۲۰۰۴ (نقل از هایشی، ۲۰۰۷) گزارش کردند نمرات بالا در تکالیف باورکاذب سطح دوم با عملکرد در تکالیف قضاوت اخلاقی و رفتارهای اجتماعی و تعامل با همسالان ارتباط مثبت دارد. در مورد پرسش سوم پژوهش، مطابق جداول ۳، ۴، ۷ و ۸ تفاوت میانگین نمرات دانش

آموزان دختر و پسر در تکالیف تئوری ذهن معنی دار نیست و این نشان می‌دهد که عملکرد دختران در تکالیف تئوری ذهن تفاوتی با عملکرد پسران نداشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام گرفته توسط جن کینز و آستینگتون (۱۹۹۶) مبنی بر اینکه کارکردن کودکان در تکالیف تئوری ذهن با جنسیت همبستگی ندارد، همخوانی دارد. همچنین، یافته این پژوهش با نتایج پژوهش‌های انجام گرفته توسط اسپرلینگ، والزو هیل، (۲۰۰۰) و نیز قمرانی و البرزی، (۱۳۸۴) مبنی بر اینکه هیچ یک از توانایی‌های تئوری ذهن ویژه یک جنس نبوده است و تفاوت معناداری میان دختران و پسران از نظر عملکرد در تکالیف تئوری ذهن وجود ندارد همخوانی دارد. از طرفی، یافته این پژوهش با نتایج پژوهش‌های انجام یافته توسط بارون - کوهن و دیگران، (۱۹۹۷)؛ هیوز و دان، (۱۹۹۸)؛ بوساکی، (۲۰۰۰) مبنی بر اینکه عملکرد دختران در تکالیف تئوری ذهن بالاتر از پسران است همخوانی ندارد. در بررسی نتیجه گرفته شده از پژوهش حاضر می‌توان گفت که امروزه بسیاری از تفاوت‌های جنسیتی به گونه‌ئی که در دهه‌های پیشین گزارش شده است وجود ندارد. پژوهشگران نشان داده‌اند که در سال‌های اخیر تفاوت‌های جنسیتی کاهش یافته است و علت آن را بیش‌تر در دگرگونی‌های اجتماعی، مراحل اجتماعی شدن، تغییر بافت‌های فرهنگی، و پدید آمدن فرصت‌های برابر برای هر دو جنس می‌دانند (لوفرانسوا^۱ - ۱۹۹۶، به نقل از قمرانی، ۱۳۸۴). یافته‌های پژوهش نشان داد تفاوت معناداری بین عملکرد کودکان عادی و پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن پیشرفته وجود دارد. از آنجایی که نظریه ذهن برای زندگی اجتماعی انسان بسیار حیاتی است و هرگونه نقص عملکردی یا ساختاری در مسیرهای عصبی این توانایی شناختی می‌تواند کارکرد اجتماعی افراد را به مخاطره بیندازد؛ کودکان پرخاشگر به دلیل پردازش خاص اطلاعات و شکست در دریافت و درک احساسات دیگران و پیش‌بینی رفتار دیگران، تنظیم رفتار خود براساس رفتار دیگران (کزیدی، ۲۰۰۹) قادر به همدلی با دیگران نیستند لذا به دست اندرکاران آموزش و پژوهش توصیه می‌شود در سیاست‌گذاری‌ها و طراحی برنامه‌های درمان و کاهش رفتارهای ضد اجتماعی کودکان مثل پرخاشگری به تدوین برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی که به رشد بهبود توانایی تئوری ذهن در آنها کمک نماید بپردازند. به خصوص، این که یافته‌های پژوهش‌ها نیز در زمینه تئوری ذهن نشان دهنده‌ی اثربخش بودن مداخله‌های آموزشی بر مهارت‌های تئوری ذهن است (غفاری، ۱۳۸۹؛ چین، برناردو اوپیتیز، ۲۰۰۰). از آنجایی که فرهنگ مدرسه با چگونگی روابط اجتماعی کودکان و ایجاد همدلی بین آنها در ارتباط است؛ می‌توان با برنامه‌ریزی‌های مناسب موجب تشویق و ترغیب کودکان و نوجوانان به برقراری روابط دوستانه و مثبت شد. راس^۲ (۱۹۹۶) در این زمینه اظهار می‌نماید وقتی که تاکید مدارس بر رقابت می‌تواند موجب تشویق و افزایش قلدری، پرخاشگری و رفتارهای ضد اجتماعی گردد، گرمی و صمیمیت در روابط دانش‌آموزان و معلم و نیز مشارکت دانش‌آموز در امور مدرسه، راه مناسبی برای افزایش همدلی و کاهش پرخاشگری در کودکان است. همچنین، با توجه به نقش مهارت‌های کلامی در پیش‌بینی تئوری ذهن پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی نقش مهارت‌های کلامی مد نظر قرار گیرد. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم کنترل هوش شناختی آزمودنی‌هاست و به علت انتخاب نمونه دانش‌آموزان از شهر اردبیل امکان تعمیم یافته‌های پژوهش به جامعه گسترده‌تر محدود شده است.

1. lefran cois
2. Ross

منابع

- رضویه، اصغر. لطیفیان، مرتضی. عارفی، مژگان. (۱۳۸۵). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی رفتارهای پرخاشگری ارتباطی - آشکار و جامعه پسند دانش آموزان. فصل نامه علمی - پژوهشی مطالعات روانشناختی. دوره ۲، شماره ۳ و ۴، ص ۳۸-۲۵.
- قمرانی، امیر. البرزی، شهلا، (۱۳۸۴). بررسی تحول تئوری ذهن در کودکان عقب مانده ی ذهنی خفیف و کودکان عادی ۷ تا ۹ ساله. فصل نامه علمی - پژوهشی مطالعات روانشناختی، دوره ی ۱، شماره ۴ و ۵، ص ۷ تا ۲۹.
- سالمی، صفورا. (۱۳۸۸). مقایسه عملکرد کودکان دارای اختلال بی اعتنایی مقابله ای در تکالیف تئوری ذهن با کودکان عادی پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.
- غفاری، عذرا. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارتهای اجتماعی در بهبود تئوری ذهن و کاهش میزان پرخاشگری دانش آموزان پرخاشگر دوره راهنمایی. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- محسنی، نیک چهر (۱۳۸۳). نظریه ها در روان شناسی رشد. تهران: انتشارات پردیس.
- کاپلان، سادوک (۱۳۸۳). خلاصه روانپزشکی. (ترجمه نصرت الله پورافکاری). انتشارات آینده سازان. تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳).
- Astington, j.w. (2000). *The future of theory of mind research: understanding motivation states, the role of language, and thoory of mind deve lopment*, ۷۲, ۸۵- ۹۸۷.
- Astington, J.W & Jenkins, J. M. (1995). *A Longitudinal study of the relation between Language and Theory of mind*. *Developmental psychology*.
- Astington, J. w., Pelletier, J. Homer, B. (2002). *Theory of mind and epistemological development; The relation between children's second- order false-belief understanding and their ability to reason about evidence*. *New Ideas in psychology*, 20 (2-3), 131-144.
- Baron- cohen, X., Leslie, A. M., & frith, u. (1985). *Does the autistic child have a L theory of mind'?* *cognition*, 27 (11,37-176.
- Bloom, M. (2003). *Theory of mind and emotion, Perspectives in psychology*, 6, 3-8.
- Bosaki, S.L. (2001). *Theory of mind and sclf- concept in preadolescents: Links with gender and Longuage*. *Journal of Educatinal psychology*, 92 (4, 109-717
- Baron- cohen, S. (1995). *The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM).Two Cases for evolutionary psychology*.
- Baron- cohen, S., wheelwright, s. Jolliffe, To, (1997). *Is there a Language of the eyes? Evidence from normal adults and autism on Aspergers syndrome*. *Visual cognition*, 4, 311, 3310.
- Bartsch, K. & wellman, H.H. (1989). *Young children's attribution of actions to beliefs and desires*. *Child development*, 60 (4), 646-964.
- Bartsch, K. & wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*, London: oxford university press.
- Cassidy, K.W. (1998). *Preschoolers use of desires to solve theory of mind*

- problems in a pretense context. developmental psychology. 317(3), 503-511.*
- **Downs, A. & Smith, T. (2014).** "Emotional understanding, cooperation, and Social behavior in high-functioning children with Autism?". *Journal of Autism and developmental disorders*, 314 (6), 625- 635.
 - **Fahie, C.M & Symons, D.K. (2003).** "Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problem. *Journal of Applied Developmental psychology. 18 (1), 51- 73.*
 - **Jenkins, J. M., & Astington, J.W. (1995).** *Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. Developmental psychology. 32 (1), 70-78.*
 - **Happe, F.G. (1994).** *An advanced test of theory of mind. Understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. Journal of Autism developmental Disorders, 218, 129-154.*
 - **Happe, F., & Frith, U. (1996).** *Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. British Journal of Developmental psychology, 117, 385-398.*
 - **Happe, F. G. E. (1995).** *The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. Child Development, 66(3), 843- 855.*
 - **Leslie, A. M. (1987).** *Pretence and representation: The origins of Theory of mind. Psychological review, 94 (4), 712-726.*
 - **Premack, B. & Woodruff, G. (1978).** *Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioural and Brain sciences, 1 (4), 515-526.*
 - **Zunshine, L. (2003).** *Theory of mind and experimental representations of fictional consciousness. Narrative, 11 (3), 270- 291.*
 - **In development (pp. 41-59).** Hillsdale, NJ: Erlbaum