

نظریه ذهن: رویکردی جدید به روانشناسی تحولی

علی مشهدی^۱

دانشگاه تربیت مدرس

هدف: مقاله حاضر با هدف طرح یک دید کلی درباره رویکرد نظریه ذهن در روانشناسی تحولی نگاشته شده است. **روش:** این مقاله از نوع مروری است. نگارنده در این مقاله پس از ارائه تعریف و خاستگاه‌های اولیه این رویکرد، نظریه‌های تحولی پیرامون تحول نظریه ذهن را تبیین کرده است و در ادامه، درباره مفهوم حالت‌های ذهنی و مهمترین آنها که در این رویکرد بیشتر مورد استفاده قرار گرفته‌اند، توضیح داده است. همچنین به دو مفهوم بازنمایی و فرا بازنمایی به لحاظ اهمیتشان اشاره شده است و سپس تکالیف نظریه ذهن که شامل تکالیف باور غلط و تکالیف نمود - واقعیت می‌باشند مورد بحث قرار گرفته‌اند. همچنین در زمینه سن اکتساب نظریه ذهن و اینکه چرا کودکان سه ساله در این تکالیف شکست می‌خورند، توضیح داده شده است. **یافته‌ها و نتیجه‌گیری:** در مجموع می‌توان گفت که کودکان به دو کشف مهم درباره ذهن دست می‌یابند. یکی آنکه ذهن چیست و دیگر اینکه ذهن چه کاری انجام می‌دهد و این دستاوردهای مهم است که برای درک دنیای اجتماعی امری بنیادی است.

مقدمه

در حقیقت در دهه‌های اخیر شناخت اجتماعی^۲ بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران حوزه‌های مختلف از جمله روانشناسان تحولی نگر، بین فرهنگی، تجربی و اجتماعی قرار گرفته است. یافته‌های متعدد در زمینه‌های گوناگون چون شناخت «خود» و «دیگر»، هیجانات و عواطف، مفاهیم رفاقت و دوستی، نفوذ و قدرت، تعهد، اخلاق، قراردادهای اجتماعی و غیره بر بسیاری از وجوه دنیای اجتماعی، از دید کودک پرتو افکنده‌اند. گسترده‌گی

موضوعات مربوط به این حوزه، باعث افزایش پژوهش در این زمینه شده است.

شناخت اجتماعی به این معنی است که مردم درباره افکار، احساسات، انگیزه‌ها و رفتارهای خودشان و دیگران چگونه فکر می‌کنند (شافر^۳، ۲۰۰۰). بر طبق نظر فلاول^۴ و میلر^۵ (۱۹۹۸) شناخت اجتماعی عبارت است از شناخت و دانش درباره افراد و اعمالشان. شناخت اجتماعی دقیقاً مربوط به دنیای اجتماعی و روانشناختی است و نه دنیای فیزیکی و منطقی - ریاضی، هر چند این دنیاها آشکارا بر افراد تأثیر دارند.

۱- نشانی تماس: تهران، دانشگاه تربیت مدرس، تقاطع بزرگراه چمران و بزرگراه آل احمد، دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی.

E-mail: mashhadia@yahoo.com

2- social cognition
4- Flavell

3- Shaffer
5- Miller



که حوزه پژوهشی نظریه ذهن در حال حاضر به صورت یک ساختار نظری مهم و یک موضوع پژوهشی انعطاف پذیر درآمده است.

تعریف

ما انسان‌ها گروهی زندگی می‌کنیم و با هم تعامل داریم. ویژگی اصلی رفتار اجتماعی انسان که باعث تمایز او از سایر حیوانات می‌گردد، ظرفیتش برای تعامل دو سویه با دیگران است. ظاهراً ویژگی نیازمند این است که فرد بداند دیگران چگونه فکر می‌کنند و دارای چه احساسی هستند. چنین ظرفیتی «نظریه ذهن» نامیده می‌شود (بیرچ^۹، ۱۹۹۷؛ پریماک^{۱۰} و وودروف^{۱۱}، ۱۹۷۸). ضمناً نظریه ذهن را به عنوان توانش فرد در اسناد حالت‌های ذهنی به خود و دیگران و پیش‌بینی رفتارها بر مبنای حالت‌های ذهنی تعریف می‌کنند. لزلی^{۱۲} (۱۹۸۸) نظریه ذهن را به عنوان قدرت ذهن انسان برای تصور کردن حالت‌های ذهنی خودش و دیگران تعریف می‌کند. شافر^{۱۳} (۲۰۰۰) نیز نظریه ذهن را وجه تمایز خود عمومی^{۱۳} و خود خصوصی^{۱۴} می‌داند که دلالت بر کسب نظریه ذهن دارد؛ درک اینکه مردم حالت‌های ذهنی از قبیل باورها، امیال، و مقاصدی دارند که اغلب هدایت کننده رفتار آنها است. استینگتون (به نقل از سنمان^{۱۵}، ۲۰۰۲) نیز نظریه ذهن را درک تعامل اجتماعی به وسیله اسناد باورها، امیال، قصدها و هیجان‌ها به خود و دیگران به منظور تبیین و پیش‌بینی رفتار تعریف می‌کند. اکتساب نظریه ذهن بر بازشناسی مقوله‌های مختلف ذهن، از جمله رؤیاها، تخیل و باورها و نیز داشتن یک چهارچوب علی-تبیینی^{۱۶} برای به حساب آوردن اعمال افراد دیگر دلالت دارد؛ یعنی، تبیین اینکه چرا شخصی رفتاری را انجام می‌دهد. (بورکلند، ۲۰۰۰).

حالت‌های ذهنی در برگیرنده دامنه وسیعی از قصدها، امیدواری‌ها، ترس‌ها، انتظارات، امیال، تصورها و ... می‌باشند که سه مورد از این حالت‌ها در چگونگی تعبیر و تفسیر و پیش‌بینی رفتار

شناخت اجتماعی، به طور کلی، برداشت کودک یا فرد از دنیا، پدیده‌های اجتماعی، چگونگی سازمان دادن به آنها و نیز فرآیندهای شناختی-اجتماعی است که از خلال آنها تجربه اجتماعی ادراک و دانش اجتماعی کسب می‌گردد (محسنی، ۱۳۷۵). در مجموع شناخت اجتماعی به عنوان یک موضوع مهم در روابط بین فردی و درون فردی افراد جایگاه مهمی در روانشناسی و بخصوص در روانشناسی تحولی نگر دارا می‌باشد. فلاول و میلر (۱۹۹۸) و فلاول (۱۹۹۹) بر این باورند که سه رویکرد مهم پژوهشی زیر در تبیین تحول دانش کودکان درباره ذهن نقش داشته‌اند: رویکرد پیازه، رویکرد فراشناخت^۱ و رویکرد نظریه ذهن^۲.

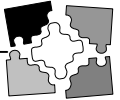
درباره نظریه پیازه و رویکرد فراشناخت در ادبیات نظری و پژوهشی مربوط به آن مطالب متنوع و گسترده‌ای وجود دارد. در مقاله حاضر نگارنده بر آن است تا علاقه‌مندان و متخصصان حوزه روانشناسی تحولی را با عناوین و مطالب کلی رویکرد نظریه ذهن که در حوزه روانشناسی تحولی به عنوان یک خرده نظریه مهم مطرح شده و در دو دهه اخیر منجر به تحول ادبیات پژوهشی مربوط به آن گردیده و طیف وسیعی از عناوین پژوهشی را به خود اختصاص داده است، آشنا کند. در ادامه مقاله این موضوعات بیشتر بررسی خواهد شد.

رویکرد نظریه ذهن

رویکرد نظریه ذهن آخرین روند پژوهشی درباره تحول شناختی اجتماعی کودکان می‌باشد که در دهه ۱۹۸۰ آغاز شده و در حال حاضر حوزه غالب پژوهشی در این زمینه است (فلاول و میلر، ۱۹۹۸؛ استینگتون^۳، ۱۹۹۳). طی دو دهه گذشته، نظریه ذهن کودکان به طور وسیعی رایج بوده است. در واقع در سال ۱۹۹۸ مارس برنشتاین سردبیر مجله پژوهشی «تحول کودک»^۴ اعلام کرد که نیمی از پژوهش‌های مربوط به تحول شناختی در آمریکا در مورد نظریه ذهن بوده است (بورکلند^۵، ۲۰۰۰). همچنین فلاول و میلر (۱۹۹۸) بیان می‌دارند که پژوهش‌های نظریه ذهن مبتنی بر درک حالت‌های ذهنی، مرکز ثقل پژوهش‌های حوزه تحول شناختی می‌باشند. ولمن^۶، کراس^۷ و واتسون^۸ (۲۰۰۱) نیز معتقدند

1- meta-cognition
3- Astington
5- Bjorklund
7- Cross
9- Birch
11- Woodruff
13- public self
15- Senman

2- theory of mind
4- child development
6- Wellman
8- Watson
10- Premack
12- Leslie
14- private self
16- causal-explanatory



است که در یک دنیای اجتماعی پیرامون ما را به طور پیوسته و روشن امکان پذیر می‌سازد. روانشناسی عامه به صورت یک عمل، موضوع عمده پژوهش فلسفی و روانشناختی در طول تاریخ کلی تفکر است (میلز^{۱۳}، ۲۰۰۲). برای فیلسوفان ذهن تعدادی از سوال‌های حوزه روانشناسی عامه هنوز حل نشده است (به نقل از فلاول و میلر، ۱۹۹۸): آیا روانشناسی عامه باید به عنوان یک نظریه در نظر گرفته شود؟ اگر چنین است این نظریه چه نوع نظریه‌ای است؟ آیا یک نظریه خوب است؟ یعنی آیا این نظریه به اندازه کافی افکار و اعمال ما را به صورت مشخص پیش‌بینی، تبیین و تشریح می‌کند؟ روانشناسان تحولی که در این حوزه کار می‌کنند عمدتاً به دو سوال اول و دوم و نیز سوال سوم علاقه‌مندند. ساختار و محتوای نظریه ذهن بزرگسالان عوام چیست؟ گام‌های تحولی در اکتساب این نظریه در دوران کودکی چه هستند؟ این اکتساب چگونه باید تبیین شود؟

به طور کلی همان‌طور که مونو (۱۹۹۶) متذکر گردیده است، این رویکرد جدید که به مطالعه نظریه ذهن کودکان منجر شده به طور اساسی به وسیله اندیشه‌های فلاسفه ذهن برانگیخته شده است.

ب- رفتارشناسی طبیعی شناختی. این نظریه تأکید زیادی بر پایه فطری رفتار دارد؛ پایه‌ای که در طی تاریخ تکاملی نوع بنیان گذاشته شده است. فرض بر این است که بسیاری از رفتارهای اجتماعی کودکان، از جمله رفتار ایجاد ارتباط با سایر کودکان، در طی تکامل به خاطر ارزش سازشی آنها انتخاب شده است (شافر، ۲۰۰۰). همچنین ربر^{۱۴} (۱۹۹۵) این حوزه را به عنوان یک حوزه میان رشته‌ای که در برگیرنده کار رفتارشناسان طبیعی، روانشناسان و جانورشناسان است در نظر می‌گیرد که متمرکز بر تبیین زندگی حیوانات با توجه به رفتار آنها در محیط طبیعی‌شان می‌باشد.

در حوزه رفتارشناسی شناختی، پژوهش درباره زبان و توانش‌های ارتباطی نخستین^{۱۵} یک عامل قطعی را ثابت کرده است. به ویژه به

افراد، اصلی هستند. این سه مورد عبارت‌اند از: میل^۱ (که مشخص کننده اهداف فرد است)، باور^۲ (که بر اساس آن ما آنچه را که یک فرد حالت درستی از جهان می‌داند پیش‌بینی می‌کنیم) و وانمود^۳ (چرا که مردم همیشه آن گونه که هستند، عمل نمی‌کنند) (کازدین^۴، ۲۰۰۰).

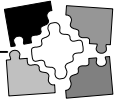
منشاء نظریه ذهن

خاستگاه‌های این رویکرد احتمالاً بسیار متنوع است. به ویژه بروز اشکال متعدد کاهش پذیری^۵ مناسب که بر کاهش ناپذیری^۶ ذهن با وجود طبیعت گرای یا ماده‌گرایی آن تأکید می‌کند، سهم عمده‌ای در ساختن این رویکرد داشته است. عامل دیگر ظهور علاقه به علوم شناختی کلی است. با وجود این به نظر می‌رسد که چهار تأثیر عمده برجسته‌ترند: فلسفه ذهن^۷، رفتارشناسی طبیعی شناختی^۸، بخشی از تحقیق در زمینه اکتساب زبان (اصطلاحات مربوط به حالت‌های ذهنی) و کارهای فلاول و همکارانش در زمینه تمایز نمود - واقعیت^۹ (مونو^{۱۰}، ۱۹۹۶).

الف - فلسفه ذهن. جریان‌های اخیر در فلسفه ذهن تأثیر قابل توجهی بر این رویکرد داشته‌اند. در حالی که روانشناسان منابع متفاوتی در این زمینه پدید آورده‌اند، این فلاسفه بوده‌اند که برای اولین بار مسئله کلی اسناد محتوای ذهن را در چهارچوب وسیع‌تر نظریه‌های تفسیری مطرح کرده‌اند. به ویژه رساله کوین، کارهای دیویدسون یا دنت و همین‌طور نظریه فودرز در زمینه معناشناسی اطلاعات یا نظریه طبیعت‌گرایی در تسکز درباره محتوای ذهن تأثیر قطعی و پیچیده‌ای بر گسترش تحقیق در زمینه نظریه ذهن در روانشناسی داشته‌اند (مونو، ۱۹۹۶). سال‌هاست که فلاسفه ذهن به نظریه ذهن افراد عوام که عموماً به عنوان روانشناسی عامه^{۱۱} مطرح می‌شود، علاقه‌مند شده‌اند (به نقل از فلاول و میلر، ۱۹۹۸). روانشناسی عامه برای اشاره به توانش ما در توصیف، تبیین و بعضی اوقات پیش‌بینی رفتار خودمان، رفتار اعضای هموعمان و احتمالاً رفتار اعضای انواع وابسته به کار برده می‌شود (به نقل از فرس^{۱۲}، ۲۰۰۲). تعبیر و تفسیر اعمال و مقاصد دیگران در برگیرنده انتساب متقابل حالت‌های ذهنی به محتوایی

1- desire
3- pretend
5- reductionism
7- philosophy of mind
9- appearance - reality distinction
11- folk psychology
13- Mills
15- apes

2- belief
4- Kazdin
6- irredutionism
8- cognitive ethology
10- Mounoud
12- Ferres
14- Reber



دانش درباره این تمایز بر این دانش صریح دلالت داشته باشد که موجودات انسانی آزمودنی‌های هوشیار و آماده می‌باشند که می‌توانند از اشیاء و رویدادها بازنمایی ذهنی داشته باشند که هم با درون خود آن شخص و هم با شخص دیگر متفاوت است.

در یکی از آزمایش‌ها ابتدا آزمایشگر کودک را با معنای چنین تمایزی آشنا می‌کند. برای مثال در یک نمایش تخیلی عروسک چارلی براون ارائه می‌گردد. سپس به کودک شیء فریبنده مانند یک تکه صخره که از یک ماده اسفنجی شکل ساخته شده است. ارائه می‌شود سپس درباره هستی شیء دو سوال از کودک می‌شود و بعد از آن او اجازه دارد که آن را دستکاری کند. این دو سؤال عبارت‌اند از: «این شیء واقعاً چیست؟ یک اسفنج یا تکه صخره» یا «آیا به نظر یک تکه صخره می‌رسد یا شبیه اسفنج است؟» کودکان چهارساله به این سؤال‌ها درست پاسخ می‌دهند، در حالی که کودکان سه ساله به این دو سؤال پاسخ یکسان می‌دهند «آن شیء به نظر شبیه یک تکه صخره است و واقعاً هم هست (پدیده گرایی) و اینکه آن شیء شبیه اسفنج است و واقعاً اسفنج است (واقعگرایی) (فلاول، فلاول و گرین^۴، ۱۹۸۳).

به نظر می‌رسد که کودکان سه ساله از این تمایز درک کمی دارند و یا هیچ درکی ندارند. در این سطح سنی مهارت در حل تکالیف ساده تمایز نمود - واقعیت، به طور زیادی با مهارت در حل تکالیف ساده دیدگاه گیری دیداری^۵ همبسته است (فلاول، ۱۹۸۶). پژوهش فلاول و همکاران (۱۹۸۳) نیز نشان می‌دهد که امکان دارد کودکان خردسال در یک موقعیت واحد، هم پدیده گرایی و هم واقعگرایی از خود نشان دهند که در مجموع می‌توان گفت کشف و درک تقابل‌های متعدد نمود از واقعیت بدون شک از مهمترین مسیرهای تحولی شناختی کودکان است.

به طور کلی می‌توان گفت که رویکرد نظریه ذهن در گردآوری رشته‌های مختلف پژوهشی از جمله فلسفه، علوم شناختی و روانشناسی تحولی و تطبیقی دارای سهم اصلی می‌باشد. در دو دهه گذشته حجم وسیعی از پژوهش‌های فلاسفه و روانشناسان به فهم درک ما از ذهن و چگونگی تحول آن اختصاص یافته است.

مقاله منتشر شده پریماک و وودروف (۱۹۷۸) با عنوان آیا شامپانزه‌ها نظریه ذهن دارند، اغلب به عنوان مقاله‌ای اساسی برای این جریان جدید تحقیق اشاره می‌شود. در حال حاضر حوزه بسیار فعال پژوهشی در میان نظریه پردازان تطبیقی تحولی و تکاملی، وجوه شباهت و تفاوت شناخت اجتماعی انسان‌ها و نخستی‌ها می‌باشد. نخستی‌ها آشکارا مهارت‌های شناختی و اجتماعی معین نوع انسان را دارا می‌باشند (میلر، ۲۰۰۲).

ج- تحقیق پیرامون اکتساب زبان. تحقیق در زمینه اکتساب زبان، به ویژه در زمینه اکتساب و درک مفهوم اصطلاحات مرتبط با حالت‌های ذهنی منابع دیگری هستند که بر پژوهش نظریه ذهن کودکان تأثیر داشته‌اند (مونو، ۱۹۹۶). همچنین ویمبر^۱ و پرنر^۲ (۱۹۸۳) بر این باورند که اکتساب طبیعی زبان و نظریه ذهن ویژگی طبیعی انسان است.

د- کارهای فلاول و همکاران در مورد تمایز نمود - واقعیت. تقریباً همه این ضرب‌المثل را شنیده‌اید که «او گرگی است در لباس میش». این نوع ضرب‌المثل‌ها مصداق نمود و واقعیت است. تمایز نمود - واقعیت یکی از فرآیندهای شناختی است که در کودکان پیش دبستانی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (لطیفیان و بشاش، ۱۳۷۹). سرانجام کودک خردسالی که توان وانمود کردن را پیدا کرده است، درک تمیز مفهومی کلی و بسیار مهمی را آغاز کرده است، یعنی تمیز «نمود» از «واقعیت» که ممکن است کودک در حال رشد با آنها مواجه شود (فلاول، ۱۳۷۷).

فلاول و همکارانش در مورد درک کودکان از تمیز نمود از واقعیت مطالعه وسیعی کردند. فلاول (۱۹۸۶) در بیان اهمیت مطالعه تمیز نمود از واقعیت سه دلیل می‌آورد: اول اینکه، تمیز نمود از واقعیت از نظر بوم شناختی^۳ اهمیت دارد. تمیز نمود از واقعیت اشکال بسیاری دارد. در بسیاری از موقعیت‌ها رشد می‌کند و می‌تواند پیامدهای مهمی برای زندگی ما داشته باشد. دوم اینکه، اکتساب حداقل دانش صریح درباره تمیز نمود - واقعیت احتمالاً پیامد تحولی جهانشمول در نوع ماست. سوم اینکه، به نظر می‌رسد

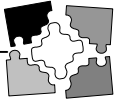
1- Wimmer

2- Perner

3- ecological

4- Green

5- visual perspective taking



نظریه به حالت داشتن یک نظریه ذهن کامل (همانند بزرگسالان) دست یابند، بلکه آنها در مراحل مختلف تحول دارای نظریه‌های مختلف می‌باشند (استینگتون، ۱۹۹۳).

در حال حاضر نظریه ذهن، فعالترین حوزه پژوهشی نظریه نظریه و شاید در کل، حوزه تحول شناختی باشد (ولمن و جلمن^۱، ۱۹۹۸). پژوهشگران در خط سیر تحولی کودکان نسبت به نظریه بزرگسالان از ذهن، تعدادی از گام‌ها یا مراحل برجسته را شناسایی کرده‌اند. برای مثال، بارتچ و ولمن (به نقل از فلاول، ۱۹۹۹) شواهدی از توالی سه گام تحولی ارائه نموده‌اند. اول اینکه در حدود دو سالگی، کودکان «روانشناسی میل^۲» را کسب می‌کنند. این روانشناسی علاوه بر اینکه شامل یک مفهوم ابتدایی از امیال ساده می‌شود، هیجان‌های ابتدایی و تجربه ادراکی ابتدایی یا توجه را نیز در بر می‌گیرد. این مفهوم ابتدایی است؛ یعنی هر چند ذهن گرایانه است، اما بازنماینده نیست. دوم، در حدود سه سالگی، کودکان صحبت کردن درباره باورها، افکار و امیال را شروع می‌کنند و ظاهراً درک می‌کنند که باورها بازنمایی‌های ذهنی هستند که می‌توانند درست یا غلط و از شخصی به شخص دیگر متفاوت باشند. با وجود این، در این سن آنها پیوسته اعمال خودشان و دیگران را با توسل به امیال خود تبیین می‌کنند و با توجه به باورها، این سطح دوم درک «روانشناسی میل - باور^۳» نام می‌گیرد و بالاخره در چهار سالگی افکار دیگران را باور دارند و آرزوهایشان را درک می‌کنند؛ یعنی آنها «روانشناسی میل - باور» را کسب می‌کنند. چون باورها و امیال برای تعیین اعمال به طور مشترک در نظر گرفته می‌شوند. ولمن و همکاران (۲۰۰۱) نیز بر این باورند که بین ۲/۵ تا ۵ سالگی در درک بازنمایی و درک عملکرد ذهن کودکان یک تغییر مفهومی رخ می‌دهد.

در مجموع می‌توان گفت که بر طبق دیدگاه نظریه نظریه، پیشرفت‌های تفکر کودکان بیشتر همانند اکتشاف علمی است. کودکان دانشمندان کوچکی هستند (و شاید دانشمندان کودکان بزرگسال هستند) و با گرایش به ایجاد نظریه‌های ساده لوحانه و عامیانه متولد می‌گردند. چنین نظریه‌ای یک بازنمایی سازمان یافته

نظریه‌های تحولی پیرامون تبیین تحول نظریه ذهن

در حال حاضر نظریه‌های مختلفی پیرامون تبیین تحول دانش کودکان درباره ذهن وجود دارد (فلاول و میلر، ۱۹۹۸؛ فلاول، ۱۹۹۹؛ مور^۴، ۱۹۹۶). سه مورد از مهمترین این نظریه‌ها عبارت‌اند از: نظریه نظریه^۵، نظریه پودمانی^۶، نظریه شبیه سازی^۷. در زیر تأثیر هر یک از این سه نظریه را به تفصیل تشریح می‌کنیم.

الف: نظریه نظریه

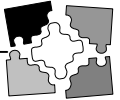
دانشمندان تنها افرادی نیستند که از نظریه‌ها استفاده می‌کنند و همه پیشنهاد‌های رسمی نظریه‌ها شامل فرض‌های مسلم^۸ و اصول تبعی^۹ نیستند. همه ما در رفتار متقابل روزمره‌مان با دیگران از نظریه‌های شخصی استفاده می‌کنیم و معمولاً نظریه‌های شخصی خود را بر پایه اطلاعات جمع‌آوری شده از درک رفتار اطرافیانمان قرار می‌دهیم (شولتز و شولتز، ۱۳۷۹).

بر طبق دیدگاه نظریه، مفهوم حالت‌های ذهنی در نظر کودکان، وجودهای انتزاعی و نظری غیر قابل مشاهده‌ای هستند که در تبیین و پیش‌بینی رفتار قابل مشاهده انسان به عنوان اصول پذیرفته شده‌اند (سنمان، ۲۰۰۲). کازدین (۲۰۰۰) در تبیین این نظریه بیان می‌دارد که کودک از ظرفیت هوش کلی خود برای توسعه نظریه‌ای درباره حالت‌های ذهنی استفاده می‌کند. این همان کاری است که دانشمندان با بررسی مدارک و شواهد و آزمون فرضیه‌ها انجام می‌دهند. این وضع نظریه نظریه نامیده می‌شود. بر طبق این دیدگاه کودکان برای تلخیص اطلاعات مربوط به رویدادها یک توانش فطری دارند که به آنها در ابداع نظریه‌ها کمک می‌کند (میلر، ۲۰۰۲).

به عقیده پژوهشگرانی که با دیدگاه نظریه نظریه موافق‌اند، تحول درک اجتماعی کودکان نتیجه تحول نظریه ذهن است، فرآیندی مشابه با ایجاد نظریه علمی (گاپنیک^۷، ۱۹۹۶، گاپنیک و ولمن، ۱۹۹۲؛ به نقل از سنمان، ۲۰۰۲). ویژگی بنیادی هر نظریه اعم از نظریه کودک یا یک نظریه علمی این است که در معرض تغییر و تحول قرار دارد. ساختار نظریه یک ماهیت تحولی و پویا دارد. این گونه نیست که کودکان از یک حالت بدون داشتن هیچ

1- Moore
3- modularity theory
5- postulate
7- Gopnik
9- desire psychology

2- theory theory
4- similarity theory
6- corollary
8- Gelman
10- desire-belief psychology



بر طبق نظریه پودمانی، نظریه ذهن یک نظریه حوزه - ویژه می‌باشد، بدین صورت که تحول آگاهی از حالت‌های ذهنی، مستقل از دیگر جنبه‌های تحول شناختی است (سمنان، ۲۰۰۲). اصل اساسی این الگو این است که نظریه ذهن مبنایی فطری و درونی دارد (اسکول^۷ و لزلی، ۲۰۰۱). بر طبق این نظریه با تکامل مغز، انسان به یک پودمان ویژه مجهز می‌شود. این وضعیت به کودکان کمک می‌کند تا حالت‌های ذهنی پنهان دیگران را درک کنند. این گزینه اجتماعی مرهون قدرت استدلال کلی است (کازدین، ۲۰۰۰).

مطابق با نظر لزلی (۱۹۸۷)، رشد و نمو مکانیزم‌های دوم نظریه ذهن به کودکان ۱۸ تا ۲۴ ماهه اجازه می‌دهد تا در بازی وانمودی شرکت کنند و بتوانند وانمود کنند که می‌توانند اعمال وانمودی دیگران را درک کنند. در مجموع می‌توان گفت آنچه لزلی به عنوان یکی از نظریه پردازان پودمانی به آن معتقد است این است که مغز یک ساز و کار فطری ویژه دارد که آن را پودمان نظریه ذهن می‌نامند.

ج: نظریه شبیه سازی

هریس و همکارانش پیشنهاد کردند که هنوز یک رویکرد سوم نیز وجود دارد. بر طبق نظریه شبیه‌سازی، کودکان به صورت درون‌گرایانه^۸ از حالت‌های ذهنی خودشان آگاه‌اند و از طریق نوعی نقش‌گیری یا فرآیند شبیه‌سازی، از این آگاهی می‌توانند برای استنباط حالت‌های ذهنی سایر افراد استفاده کنند (فلاول، ۱۹۹۹). بر طبق این دیدگاه، کودکان اعمال دیگران را بدین صورت پیش‌بینی می‌کنند که تصور می‌کنند اگر آنها باورها و امیال این افراد را داشتند چه گونه عمل می‌کردند (سمنان، ۲۰۰۲).

آنچه در دیدگاه شبیه‌سازی اهمیت دارد نقشه تجربه درون‌گرایانه خود کودک است. مطابق با این دیدگاه، کودک مفاهیم روانشناختی (باور، میل، قصد، هیجان) را از طریق تجربه خودش درک می‌کند (استینگتون، ۱۹۹۳). آن چیزی که تحول می‌یابد توان شبیه‌سازی است، هر چند که نقش نظریه‌های کودکان نادیده انگاشته

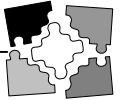
درباره حوزه‌های خاص در جهان است (همانند نظریه ذهن). ادعا این است که نظریه‌های کودکان خردسال و شاید حتی نظریه‌های نوباوگان، تا حدودی انتزاعی، پیوسته و از لحاظ درونی هماهنگ باشند کودکان برای تعبیر و تفسیر جهان، پیش‌بینی رویدادهای آینده و تبیین رویدادهای قبلی، درست مثل دانشمندان از نظریه‌های علمی و تبیینی استفاده می‌کنند و از نظریه‌های فیزیکی، زیست‌شناختی و ذهنی خود در موقعیت‌های مختلف استفاده می‌نمایند (میلر، ۲۰۰۲).

آنچه اهمیت دارد توجه به این نکته است که نظریه‌های کودکان، نظریه‌های روزمره، معمولی و عامیانه‌اند، نه نظریه‌های علمی.

ب: نظریه پودمانی

نظریه پردازان پودمانی از جمله لزلی بر این باورند که کودکان به هیچ وجه نظریه‌ای درباره بازنمایی‌های ذهنی کسب نمی‌کنند. به بیان دقیقتر، لزلی فرض می‌کند که این اکتساب از طریق نمویافتگی^۱ عصب شناختی توالی سه مکانیزم حوزه - ویژه^۲ و مکانیزم‌های پودمانی برای عمل با اشیای عامل در مقابل اشیای غیر عامل اتفاق می‌افتد. اولین مکانیزم «نظریه مکانیزم مجموعه^۳» (ToBy) نامیده می‌شود که در سال اول زندگی تحول می‌یابد. این مکانیزم به کودک اجازه می‌دهد تا در میان یک سری عامل، عاملان حرکت یک منبع انرژی درونی را بازشناسی کند. مکانیزم بعدی «مکانیزم‌های اول نظریه ذهن^۴» (TOMM₁) نامیده می‌شود که با قصدمندی یا وجود عاملان نسبت به مالکیت مکانیکی آنها ارتباط دارد. این مکانیزم که بعد از سال اول زندگی ایجاد می‌شود، به کودک اجازه می‌دهد تا اشخاص یا افراد دیگر را به عنوان دریافت کننده محیط و به عنوان اهداف اتخاذ شده تعبیر و تفسیر کند و بالاخره سومین مکانیزم «مکانیزم‌های دوم نظریه ذهن^۵» (TOMM₂) طی سال دوم آغاز می‌گردد. این مکانیزم به کودک اجازه می‌دهد تا عاملان را به صورت بازخوردهای حقیقت‌گزاره^۶ بازنمایی نماید (آنچه فیلسوف به عنوان بازخوردهای گزاره اشاره می‌کند). بازخوردهای گزاره‌ای در حقیقت حالت‌های ذهنی از قبیل وانمود کردن، باور داشتن، تصور کردن، آرزو کردن و ... می‌باشند (فلاول، ۱۹۹۹).

1- maturation
2- domain-specific
3- theory of body mechanism
4- theory of mind mechanisms 1
5- theory of mind mechanisms 2
6- proposition
7- Scholl
8- introspective



که چنین حالت‌هایی می‌توانند واقعیت را منعکس و در رفتار آشکار فرد بروز کنند. اما با وجود این درونی و ذهنی هستند و مستقل از رویدادها و موقعیت‌های دنیای واقعی یا رفتارها می‌باشند. در قسمت بعدی به اختصار، برخی از مهمترین حالت‌های ذهنی را تشریح می‌کنیم.

۱- باور غلط

باورها شیوه‌ای را که جهان می‌باشد یا دست کم ما می‌خواهیم باشد منعکس می‌کنند. بنابراین اگر ما بفهمیم باورمان اشتباه است، سعی خواهیم کرد آن را مطابق با حقیقت اشیای خارجی تغییر دهیم (استینگتون، ۱۹۹۳). به طور کلی پذیرفته شده است که کودک برای به دست آوردن مفهوم باور باید درک کند که آنچه دیگری باور دارد می‌تواند نادرست باشد (کازدین، ۲۰۰۰).

به طور کلی عملکرد باور غلط نشانه‌ای از درک ذهن گرایانه دیگران است. درباره استدلال باور غلط ادعا این است که کودکان درک می‌کنند که مردم به همان اندازه که در جهان موقعیت‌ها و رویدادها زندگی می‌کنند، در جهان ذهنیشان نیز زندگی می‌کنند (ولمن و همکاران، ۲۰۰۱). اگر کودکان درک کنند که افراد می‌توانند باور غلط داشته باشند، پس قادرند بفهمند که درک اشخاص از جهان می‌تواند متفاوت از واقعیت آن باشد. در این شرایط ما استنتاج خواهیم کرد که کودک نظریه ذهن را درک کرده است. از طرف دیگر عدم درک اینکه اشخاص می‌توانند باور غلط داشته باشند، نشان می‌دهد که کودک هنوز نظریه ذهن را کسب نکرده است و تفکرش به جهان واقعی محدود می‌شود (بیرچ، ۱۹۹۷).

در یک جمع‌بندی فلاول (به نقل از جوکار، سامانی و فولاد چنگ، ۱۳۷۹) اعلام کرد که درک باور غلط جزئی، ناشی از دانش آگاهانه ما درباره ذهن خود و دیگران است. به اعتقاد او، این توانش فرابازنمایی بخشی از فراشناخت را تشکیل می‌دهد. در کودکان، پیش عملیات این نوع توانش فرابازنمایی وجود دارد و باعث می‌شود که آنها بفهمند یک محرک برونی می‌تواند به طور همزمان بر دو چیز متفاوت و غیر همانند دلالت کند و یا اگر به یک شیء واحد از جنبه‌های مختلف نگریسته شود، می‌تواند به صور مختلف

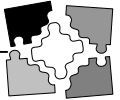
نشده است. با وجود این هریس بر اهمیت نقش این فرایندی‌های شبیه‌سازی ذهنی در اکتساب دانش و مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌کند. همانند نظریه پردازان نظریه، نظریه پردازان شبیه سازی بر نقش سازنده و مهم تجربه در عمل و رفتار کودک تأکید می‌کنند (فلاول، ۱۹۹۹).

حالت‌های ذهنی

بسیاری از جنبه‌های رفتار انسان، نتیجه حالت‌های ذهنی درونی از قبیل باورها و امیال می‌باشند. علاوه بر این، کودکان خردسال نیز می‌توانند رفتار دیگران را بر حسب حالت‌های ذهنی زیربنایی پیش‌بینی، تعبیر، تفسیر و تبیین نمایند (اسکول و لزی، ۲۰۰۱). قسمت اعظم مطالعات نظریه ذهن، افکار، مقاصد و دانش را مورد بررسی قرار داده است. پژوهشگران نظریه ذهن سعی می‌کنند تا کشف کنند کودکان درباره وجود و عمل حالت‌های ذهنی مختلف که در ذهن وجود دارند و نیز درباره اینکه حالت‌های ذهنی چگونه به طور علی به درون داده‌های ادراکی یا برون داده‌های رفتاری مربوط می‌شوند، چه می‌دانند (فلاول، ۱۹۹۹).

درک حالت‌های ذهنی، به خصوص ماهیت بازنمایی ذهن محور، تحول شناخت اجتماعی است (فلاول و میلر، ۱۹۹۸). اکتساب نظریه ذهن بر بازنمایی مقوله‌های مختلف ذهن از جمله، رویاها، حافظه‌ها، تخیل، باورها و ... و نیز داشتن یک چهارچوب علی و تبیینی برای در نظر گرفتن اعمال سایر مردم دلالت دارد (یعنی اینکه چرا شخصی رفتاری را انجام می‌دهد) (بورکلند، ۲۰۰۰).

همچنین استینگتون (۱۹۹۳) در بیان رابطه بین باور، میل و عمل بیان می‌دارد که اعمال ما به وسیله امیال و باورهایمان شکل می‌گیرد. اگر ما چیزی را در یک مکان خاص جست‌وجو کنیم (عمل)، باید آن را بخواهیم (میل) و فکر کنیم که می‌توانیم آن را در آنجا پیدا کنیم (باور). به عقیده استینگتون (۲۰۰۱) باور و میل در تعیین عمل انسان اهمیت یکسانی دارند. ولمن و همکاران (۲۰۰۱) نیز بر این باورند که باورها، امیال و مقاصد حالت‌های ذهن هستند و بنابراین درک آنها نیازمند درک این موضوع است



مقاصد و مقاصد نیز علت اعمال ما هستند.

۴- دانش

در پایان دوره پیش از دبستان، کودکان برخی حقایق مهم را درباره حالت ذهنی دانستن به دست می آورند. آنها در می یابند که کلمه دانستن نسبت به فکر کردن یا حدس زدن نشان دهنده اطمینان بیشتر گوینده است و فرد را به حقیقت حالت موضوعات با اطمینان بیشتری هدایت می کند (فلاول و میلر، ۱۹۹۸).

ولمن (۱۹۹۰) درک کودکان درباره ذهن را به صورت «دنیای ذهنی درونی» بررسی کرده است. وی پنج طبقه دانش را که به خصوص در دوران پیش از دبستان شکل می گیرند به صورت زیر مطرح کرده است: وجود^۴، فرآیندهای مجزا^۵، متغیرها^۶، یکپارچگی^۷، نظارت شناختی^۸. در مجموع به نظر ولمن این پنج طبقه دانش لزوماً در برگیرنده تمام جزئیات آنچه شخص درباره شناخت می داند نیستند و نیز کاملاً مستقل از هم نمی باشند و با همدیگر همپوشی دارند. همچنین فلاول (۱۹۹۹) معتقد است در دوران دبستان، سالهای میانه کودکی، کودکان در می یابند که دانش از طریق ارائه اطلاعات ادراکی کسب می گردد. در عین حال اطلاعات باید هم کافی باشد و هم به فرد ارائه گردد.

۵- وانمود سازی

مطالعات پژوهشی که به وسیله فین بررسی گردید از این نظر پیازه حمایت می کند که وقوع بازی وانمودی در سنین یک تا شش سال رخ می دهد، زودرس ترین ژستهای وانمودی کودکان در ۱۲ تا ۱۳ سالگی ظاهر می گردد و این بازی وانمودی بیشتر متوجه خودش است تا دیگران. در ۱۸ ماهگی این رفتارهای خود مدلولی کاهش و رفتارهای دیگر مدلولی افزایش می یابد. در ابتدا کودکان، عامل فعال در وانمودسازی هستند و با اشیای دیگر (اغلب یک عروسک) به عنوان همبازی منفعل رفتار می کنند. بین ۱۴ تا ۱۹ ماهگی کودکان به طور روز افزون از یک شیء برای جانشینی شیء دیگر استفاده می کنند. در سه سالگی کودکان بیشتر در بازی

درک گردند. به طور کلی به نظر می رسد یک اجماع نظر کلی در این باره وجود دارد که مفهوم ذهن در کودکان سه تا پنج ساله دچار تغییرات مهم و عمیقی می شود. (هاگریف^۱، ویمر و پریر، ۱۹۸۶؛ استینگتون، هریس^۲ و السون^۳، ۱۹۸۸؛ ولمن و همکاران، ۲۰۰۱).

۲- میل

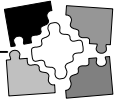
امیال افراد در برگیرنده پیامدها و حالت های خواسته شده و دوری جستن از پیامدها و حالت های منفی است. به عنوان مثال امیدواری، ترس، آرزو، نفرت و عشق نمونه هایی از امیال می باشند (ولمن، ۱۹۹۰). ولمن (همان جا) همچنین بیان می کند که مفهوم میل در دو سالگی کسب می شود. در این زمان کودکان در گفتار روزمره شان از برخی اصطلاحات مربوط به میل استفاده می کنند. فلاول (۱۹۹۹) معتقد است که در سه سالگی کودکان آمادگی پیدا می کنند تا ارتباط های علی ساده بین امیال، پیامدها، هیجان ها و اعمال را درک کنند (یعنی نوعی نظریه ضمنی را کسب می کنند). به نظر می رسد آنها درک می کنند که مردم اگر به آنچه می خواهند برسند، احساس خوب و در غیر این صورت احساس بدی خواهند داشت. همچنین در این سن کودک درک می کند که اگر افراد به شیء مورد نظرشان برسند، جست و جوی خود را متوقف می کنند و در غیر این صورت به جست و جوی خود ادامه خواهند داد.

۳- قصد

مفهوم قصد به دو شیوه مجزا مورد استفاده قرار می گیرد. اول اینکه این مفهوم برای یک عمل برنامه ریزی شده در آینده به کار برده می شود و دوم اینکه برای جداسازی اعمال عمدی از غیر عمدی مورد استفاده قرار می گیرد (استینگتون، ۱۹۹۳). در سه سالگی کودکان می توانند اعمال عمدی را از اعمال غیر عمدی مانند بازتاب ها و اشتباهات تشخیص دهند و در چهار تا پنج سالگی قادر می گردند تا قصدها را از امیال یا رجحان ها و نیز از پیامدهای اعمال عمدی تمیز دهند (فلاول، ۱۹۹۹). استینگتون (۱۹۹۳) رابطه بین میل، قصد، عمل و پیامد را این گونه تبیین می کند: امیال علت

1- Hogrefe
3- Olson
5- distinct processes
7- integration

2- Harris
4- existence
6- variables
8- cognitive monitoring



فرا بازنمایی^۳

اصطلاح فرا بازنمایی یا فراتجسم عموماً به عنوان بازنمایی یک بازنمایی یا به بیان دقیقتر بازنمایی یک بازنمایی به عنوان بازنمایی تعریف می‌شود (استینگتون و همکاران، ۱۹۸۸). فرا بازنمایی ملاک اصلی در کسب نظریه ذهن محسوب می‌گردد. فرا بازنمایی یعنی فرد به طور همزمان دو بازنمایی متفاوت از یک شیء یا رویداد داشته باشد. به این صورت که شیء یا رویدادی را از قبل بازنمایی کند و آن را با بازنمایی‌ای که هم اکنون از آن شیء یا رویداد دارد مقایسه نماید (گاپنیک و استینگتون، ۱۹۸۸).

همچنین لزلی (۱۹۸۷) بر این باور است که دو سطح بازنمایی وجود دارد: سطح اول بازنمایی شامل نمادپردازی در ذهن فرد است. سطح دوم بازنمایی یا فرا بازنمایی در برگیرنده توانش کودکان در درک بازنمایی خودشان می‌باشد. وی بر این باور است که توانشناختی فرا بازنمایی مهمترین عامل اساسی نظریه ذهن است. این توانش فرا بازنمایی، در بازی وانمودی، درک باور غلط و سایر حالت‌های ذهنی مشاهده می‌گردد. فرا بازنمایی برای لزلی شامل سه جزء می‌باشد: (۱) عامل؛ یعنی شخص (۲) ارتباط اطلاعاتی؛ شغل و عمل عامل (۳) تظاهر؛ واحدهای اطلاعاتی که استفاده معمولی از یک شیء را بیان می‌دارد. در مجموع همان‌طور که مونو (۱۹۹۶) بیان داشته است، در ظرفیت‌های مفهومی کودکان سه تا چهار ساله تغییر عمده‌ای رخ می‌دهد. این تغییر عمده به توانش فرا بازنمایی مربوط می‌شود.

تکالیف نظریه ذهن

چه زمانی و چگونه کودکان احساس می‌کنند که دیگران باورها و امیالی متفاوت از آنها دارند که عامل رفتارشان می‌شود؟ برای بررسی این سؤال پژوهشگران مختلف تکالیف متفاوتی را گسترش داده‌اند تا بدین وسیله مشخص سازند که کودکان چگونه می‌توانند افکار و اعمال دیگران را پیش‌بینی کنند و چه چیزی درباره ذهن‌های سایر افراد می‌دانند (بورکلند، ۲۰۰۰).

در مجموع پژوهشگران برای ارزیابی توان نظریه ذهن کودکان

وانمودی اجتماعی که در برگیرنده سناریوهای وانمودی با همسالان یا بزرگسالان است شرکت می‌کنند (کاکس^۱، ۱۹۹۱).

در مجموع هر چند تحول مهارت‌های بازی وانمودی طی دوران کودکی اولیه در مطالعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته است، با وجود این فقط در سال‌های اخیر است که با توجه به کارهای لزلی (۱۹۸۷) این مهارت‌ها به عنوان بخشی از تحول دانش کودکان درباره ذهن مورد بررسی قرار گرفته‌اند. وی در مطالعات خود نشان داد که مفهوم وانمودسازی بین ۱۸ ماهگی تا دو سالگی به دست می‌آید.

بازنمایی و فرا بازنمایی

بازنمایی^۲

بازنمایی یا تجسم در برگیرنده درک روابط نمادینی است که یک شخص برای دیگری قائل می‌شود (سنمان، ۲۰۰۲). به عقیده استینگتون (۱۹۹۳)، اصطلاح بازنمایی را می‌توان به دو شیوه مورد بررسی قرار داد: در یک معنا بازنمایی یک حالت ذهنی است؛ فکر، خواسته، باور، قصد و ... و در معنایی دیگر، به عنوان عامل شکل دهنده به این حالت‌های ذهنی. بنابراین بازنمایی هم فعالیت است و هم وجود، هم فرآیند است و هم تولید. حالت‌های ذهنی نظیر باورها و امیال، بازنمایی‌هایی هستند که واسطه فعالیت ما در جهان می‌باشند. آنها برای ما رابطه‌ای روانشناختی با واقعیت پدید می‌آورند. همچنین گاپنیک و استینگتون (۱۹۸۸) بر این باورند که بزرگسالان توان درک تغییر بازنمایی را دارا می‌باشند. به عبارت دیگر، آنها قادرند که تفاوت بین تغییرهای واقعی در جهان و تغییر در باورهایشان را درک کنند. این توانش مبنای توانش‌های مهم دیگری می‌باشد. اکتساب دانش جدید و شاید مهمتر از آن اکتساب راهبردهای کسب دانش جدید، اغلب به درک تغییر بازنمایی وابسته می‌باشد.

در تکالیف نظریه ذهن، کودکان باید فرایند بازنمایی را درک نمایند. درک نظریه ذهن مربوط به بازنمایی در حدود چهار سالگی رخ می‌دهد و در این سن کودکان درک می‌کنند که ذهن فعال است و موقعیت‌ها را تعبیر و تفسیر می‌کند (استینگتون، ۱۹۹۳؛ گاپنیک و استینگتون، ۱۹۸۸).

1- Cox

2- representation

3- meta-representation



در این تکلیف از سناریوی عروسکی استفاده نمی‌شود، تا آثار احتمالی آن بر قضاوت‌های کودکان کنترل شود. آزمایشگر جعبه‌ای به کودک می‌دهد که ظاهر آن، محتوایش را نشان می‌دهد؛ برای مثال، جعبه اسما تیز که نوعی شکلات است یا جعبه کبریت. سپس از کودک خواسته می‌شود که محتوای آن را حدس بزند. وقتی که کودک پاسخ می‌دهد: «اسما تیز»، آزمایشگر در جعبه را باز می‌کند و به کودک نشان می‌دهد که در داخل آن مداد یا سنگ ریزه وجود دارد. سپس در جعبه را می‌بندد و مجدداً از کودک می‌پرسد: به نظر تو کودک دیگر درباره محتوای جعبه چه فکری می‌کند؟ و سپس یک سؤال اضافی درباره باور اولیه آنها نسبت به محتوای جعبه پرسیده می‌شود.

ب- تکالیف نمود - واقعیت

در بیشتر مطالعات مربوط به تحول دانش کودکان پیش‌دبستانی در مورد تمایز نمود - واقعیت، از صور مختلف آزمایش (اسفنج، صخره) استفاده شده است (فلاول و همکاران، ۱۹۸۳؛ فلاول، ۱۹۸۶). درباره تکلیف فوق (اسفنج و صخره) در قسمت تشریح تمایز نمود - واقعیت توضیح داده شد. همچنین فلاول معتقد است در تکالیف نگهداری ذهنی پیازه، همواره نموده‌های ادراکی در مقابل واقعیت‌های مفهومی قابل استنباط قرار داده می‌شود. برای مثال در تکالیف نگهداری ذهنی عدد، آزمایشگر ابتدا دو ردیف دکمه را که هر یک متشکل از ده دکمه است، به صورت متناظر و در حالتی که یک ردیف در بالای ردیف دیگر قرار گیرد مرتب می‌کند. پس از آن که کودک پذیرفت که تعداد دکمه‌های هر دو ردیف برابر است، آزمایشگر فاصله دکمه‌های یکی از ردیف‌ها را زیاد می‌کند و بدین وسیله موجب می‌شود تا تعداد دکمه‌های این ردیف به نظر کودک بیشتر بیاید. کودک با بیان اینکه دو ردیف هنوز از لحاظ تعداد با یکدیگر برابرند، توانش نگهداری ذهنی خود را نشان می‌دهد. او برای انجام نگهداری ذهنی، حداقل باید بداند که در چنین موقعیتی، نمود ادراکی و واقعیت می‌توانند دو مفهوم متفاوت باشند. در صورتی که کودک فاقد نگهداری ذهنی باشد و بگوید

از دو مقوله تکلیف به طور گسترده استفاده نموده‌اند (ویمر و پرر، ۱۹۸۳؛ فلاول و همکاران، ۱۹۸۳؛ فلاول، ۱۹۸۶؛ گاپنیک و استینگتون، ۱۹۸۸). این دو مقوله عبارت‌اند از: تکالیف باور غلط و تکالیف نمود از واقعیت. در زیر هر یک از این دو مقوله به تفصیل تشریح می‌گردد.

الف - تکالیف باور غلط

سر منشاء دو نمونه اساسی از تکالیف باور غلط به ویمر و پرر (۱۹۸۳) نسبت داده می‌شود. به طور کلی برای ارزیابی باور غلط در کودکان از دو تکلیف زیر به طور گسترده استفاده شده است:

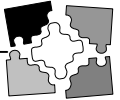
۱- تکلیف پیش‌بینی عمل یا انتقال غیر منتظره (ویمر و پرر، ۱۹۸۳):

در این تکلیف کودک با یک نمایش عروسکی مواجه می‌گردد که در آن از دو عروسک و سه قفسه استفاده می‌شود. در این تکلیف فرد اصلی نمایش (ماکسی^۱)، مادرش را می‌بیند که در یکی از قفسه‌ها مقداری شکلات می‌گذارد. او سپس اتاق را ترک می‌کند و برای بازی بیرون می‌رود. در غیاب وی مادرش شکلات‌ها را از قفسه اول به قفسه دوم منتقل می‌کند. وقتی که ماکسی از بازی بر می‌گردد، مایل است شکلات بخورد. در اینجا از کودک خواسته می‌شود پیش‌بینی کند که ماکسی برای برداشتن شکلات کجا را جست‌وجو می‌کند. اگر پاسخ کودک درست باشد، از وی خواسته می‌شود تا حدس بزند ماکسی درباره جای شکلات به پدر بزرگش (کسی که می‌خواهد راستش را بگوید) و یا به برادرش (کسی که مایل است او را فریب دهد) چه می‌گوید. اگر کودک به باور ماکسی از جای شکلات اشاره کند، در این صورت پیش‌بینی می‌کند که ماکسی قفسه اول را جست‌جو می‌کند؛ پیش‌بینی مبتنی بر باور^۲. اگر باور ماکسی را در نظر نگیرد و به جای واقعی شکلات اشاره کند، پیش‌بینی وی آن است که ماکسی قفسه دوم را جست‌وجو می‌کند؛ پیش‌بینی مبتنی بر واقعیت^۳.

۲- تکلیف پیش‌بینی باور یا جعبه گول زننده (هاگریف و همکاران، ۱۹۸۶؛ پرر، لیکام^۴ و ویمر، ۱۹۸۷؛ جنکینز^۵ و استینگتون، ۱۹۹۶):

1- Maxi
3- reality based prediction
5- Jenkins

2- belief based prediction
4- Leekam



واقعیت نیز کودکان چهارساله توانستند به هر دو سؤال پاسخ دهند، اما کودکان سه ساله نتوانستند. از تمام آزمایش‌های فلاول و همکاران می‌توان نتیجه گرفت که در این زمینه مشکلات کودکان سه ساله گسترده و همه‌جانبه است (ویمر و پرر، ۱۹۸۳؛ هاگریف و همکاران، ۱۹۸۶؛ استینگتون، ۱۹۹۳؛ گاپنیک و استینگتون، ۱۹۸۸؛ فلاول و همکاران، ۱۹۸۳؛ فلاول، ۱۹۸۶).

به طور کلی در تحقیقات مختلف مشخص شده است که در سه تا چهار سالگی تغییری کلی در مفهوم کودک از ذهن رخ می‌دهد. طی این دوره اکثر کودکان می‌توانند باورهای غلط و تمایز نمود - واقعیت را درک کنند، مفاهیم میل و قصد را بفهمند و از منابع مختلف باورها آگاه شوند. همچنین در این سن کودک شروع به درک این مطلب می‌نماید که اعمال مردم به وسیله افکار، باورها و امیالشان هدایت می‌شود و بنابراین از جنبه‌های علی و نظریه ذهن استفاده می‌کنند (گاپنیک و استینگتون، ۱۹۸۸؛ ولمن، ۱۹۹۰؛ فلاول و میلر، ۱۹۹۸؛ فلاول، ۱۹۹۹؛ یرمیا و شولمن، ۱۹۹۶؛ یرمیا و همکاران، ۱۹۹۸؛ یرمیا، سولومونیکا-لوی، شولمن و پیلوسکی، ۱۹۹۶؛ ولمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ مشهدی، ۱۳۸۲؛ مشهدی و محسنی، ۱۳۸۴).

چرا کودکان سه ساله در تکالیف باور غلط شکست می‌خورند. برخی از پژوهشگران مطرح کرده‌اند که ابهامات زبانی، یعنی چگونگی پرسیدن سؤال‌ها، در عملکرد ضعیف کودکان سه ساله نقش دارد. با وجود این حتی زمانی که ابهامات زبانی رفع شود، باز هم کودکان سه ساله در تکالیف باور غلط شکست می‌خورند (بورکلند، ۲۰۰۰). برخی از پژوهشگران از جمله هاگریف و همکاران (۱۹۸۶) معتقدند که کودکان سه ساله یک ناتوانی اساسی در ذهن خوانی دیگران دارند. گاپنیک و استینگتون (۱۹۸۸) نیز معتقدند که کودکان سه ساله یک نقص بازنمایی دارند و نظریه ذهن صحیح را کسب نمی‌کنند. یک احتمال دیگر که به وسیله ویمر و پرر (۱۹۸۳) مطرح شده، این است که کودکان سه ساله با شواهد متضاد مشکل دارند. آنها نمی‌توانند از یک شیء واحد، همزمان دو

که تعداد دکمه‌های ردیف بسط یافته بیشتر است، می‌توان گفت که در حالی که از او خواسته‌ایم از واقعیت مفهومی صحبت کند، بر مبنای ظاهر ادراکی قضاوت کرده است. این نوع جابه‌جایی نمود و واقعیت «پدیده‌گرایی» خوانده می‌شود. جالب اینکه ممکن است کودکان خردسال خطایی معکوس این حالت را مرتکب شوند؛ یعنی وقتی از آنان می‌خواهیم بگویند که از یک دیدگاه فضایی خاص یا یک زاویه خاص، شیء ویژه‌ای چگونه می‌نماید، آنها به غلط هر آنچه را که در آنجا وجود دارد، یعنی هر چه را که می‌توانند ببینند و هر آنچه را که (از آن زاویه) نمی‌توانند ببینند بیان می‌کنند. به این گرایش معکوس، یعنی اشاره به واقعیت هنگامی که تنها باید به نمود توجه شود، «واقع‌گرایی» گفته می‌شود (فلاول، ۱۳۷۷). همچنین اسکول و لزلی (۲۰۰۱) بر این باورند که اکتساب چنین توانشهایی جهان شمول است.

سن اکتساب نظریه ذهن

در حال حاضر، در مورد سن دقیق اکتساب نظریه ذهن در کودکان بحث‌هایی در جریان است. برخی از پژوهشگران دیدگاه شروع اولیه را مطرح می‌کنند و اکتساب نظریه ذهن را ۲/۵ سالگی می‌دانند و برخی دیگر شروع با تأخیر را مطرح می‌کنند و معتقدند که توانش‌های نظریه ذهن حقیقی فقط بعد از چهار سالگی نمایان می‌گردند و برخی تفاوت‌های مشاهده شده در زمینه شروع اولیه یا شروع با تأخیر مربوط به نوع تکلیف به کار برده شده و درجه سادگی یا دشواری آن تکلیف می‌باشد (یرمیا، ارل^۱، شانکد^۳ و سولومونیکا-لوی^۴، ۱۹۹۸).

در مورد پاسخ‌دهی به تکالیف نظریه ذهن، در تکلیف انتقال نامنتظره یا به عبارت دیگر تکلیف ماکسی، نتایج نشان می‌دهد که هر چند کودکان در یادآوری عوامل اساسی داستان مشکلی ندارند، به صورت نوعی، کودکان سه ساله واقعیت مدار هستند در حالی که چهار ساله‌ها باور مدار می‌باشند و حتی می‌توانند درباره دروغ ماکسی استدلال کنند. در تکلیف پیش‌بینی باور نیز کودکان سه ساله واقعیت‌مدار می‌باشند. در این سن کودکان از طبیعت مربوط به بازنمایی حالت‌های ذهنی خودشان آگاهی ندارند و بازنمایی‌هایشان جدا از واقعیت نیست. در تکالیف تمایز نمود -

1- Yirmia
3- Shankel
5- Shulman

2- Erel
4- Solomonica - Levi
6- Pilowsky



بازنمایی داشته باشند.

همچنین دو عامل «اندازه خانواده» و «فریب» نیز در عملکرد کودکان در زمینه تکالیف نظریه ذهن نقش دارند. کودکان خانواده‌های پر جمعیت نسبت به خانواده‌های کم جمعیت، در تکالیف باور غلط عملکرد بهتری دارند. در اینجا نقش خواهرها و تعامل آنها در تحول نظریه ذهن قابل توجه است. دومین عامل، فریب یک مهارت مهم در خود فرد است. فریب همیشه منعکس کننده دانش درباره ذهن دیگری است، بنابراین زمانی مطرح می‌شود که فرد فریب دهنده چیزی را می‌داند که فرد فریب خورده آن را نمی‌داند. از این رو، فریب شاخص دیگری است که کودک برای کسب نظریه ذهن به آن نیاز دارد. بنابر اظهارات والدین حتی کودکان دو ساله نیز دارای این توانایی هستند (بورکلند، ۲۰۰۰).

علاوه بر عوامل فوق، یک نظریه درباره اینکه چرا کودکان در تکالیف نظریه ذهن مشکلاتی دارند این است که تحول زبان نقش مهمی در تحول نظریه ذهن ایفا می‌کند. به عنوان مثال، جنکینز و استینگتون (۱۹۹۶) معتقدند که نظریه ذهن به زبان وابسته است و کودکان برای نشان دادن نظریه ذهنشان در تکالیف باور غلط نیازمند مهارت‌های زبانی هستند. زبان، کودکان را قادر می‌سازد تا اثربازنمایی شخصیت داستان را زمانی که شیء از محل اول به محل دوم منتقل می‌شود، حفظ کنند. نکته کلیدی جنکینز و استینگتون این است که کودک می‌تواند اثر بازنمایی شخصیت

داستان را در مواجهه با یک واقعیت متعارض حفظ کند.

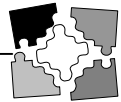
در حال حاضر تعداد زیادی از پژوهشگران ادعا می‌کنند که تکالیف باور غلط و به طور کلی تکالیف نظریه ذهن بی‌جهت مشکل هستند و اگر در تکالیف به صورت مناسبی تجدید نظر شود، کودکان سه ساله نیز می‌توانند استدلال باور غلط را نشان دهند (ولمن و همکاران، ۲۰۰۱). در مجموع می‌توان گفت که کودکان به دو کشف مهم درباره ذهن دست می‌یابند: اول اینکه آنها کشف می‌کنند که ذهن چیست؟ اینکه مردم ذهن‌هایی دارند که افکار و خواسته‌هایشان را می‌سازد. کشف دیگر اینکه ذهن چه کاری انجام می‌دهد، این افکار و خواسته‌ها از کجا به ذهن می‌رسند و چه آثاری دارند (استینگتون، ۱۹۹۳).

همچنین همگام با نظر ولمن (۱۹۹۰) می‌توان گفت که دست یافتن به نوعی درک از ذهن یک دستاورد مهم در کودکی است و برای درک دنیای اجتماعی امری بنیادی است.

با توجه به آنچه گذشت و براساس یافته‌های پژوهشی که در سطور پیشین ارائه گردید، می‌توان گفت که رویکرد نظریه ذهن در حال حاضر به صورت یک حوزه مهم پژوهشی در روانشناسی تحولی توجه تعداد زیادی از پژوهشگران را به خود جلب کرده است و این پژوهشگران با استفاده از مفاهیم این رویکرد سعی کرده‌اند به بررسی هر چه دقیقتر ذهن کودکان و کنش‌های آن بپردازند.

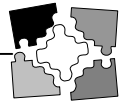
منابع

- جوکار، ب.، سامانی، س.، و فولادچنگ، م. (۱۳۷۹). دیدگاه‌گیری در کودکان پیش دبستانی: بررسی مقایسه‌ای درون فردی و بین فردی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۵(۲)، ۱۶۰ - ۱۳۷.
- شولتز، د.، و شولتز، س. ا. (۱۹۳۷۹). *نظریه‌های شخصیت* (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: انتشارات ویرایش.
- فلاول، ج. اچ. (۱۳۷۷). *رشد شناختی* (ترجمه فرهاد ماهر). تهران: انتشارات رشد.
- لطیفیان، م.، و بشاش، ل. (۱۳۷۹). بررسی الگوهای تشخیصی ادراک نمود و واقعیت در کودکان پیش دبستانی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۵(۱)، ۲۱-۱.
- محسنی، ن. (۱۳۷۵). *ادراک خود «از کودکی تا بزرگسالی»*. تهران: انتشارات بعثت.
- مشهدی، ع. (۱۳۸۲). مقایسه توانش‌های نظریه ذهن و مقایسه ذهنی عود در کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر و کودکان عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی.



مشهدی، علی؛ و محسنی، نیکچهره. بررسی مقایسه‌ای توانش‌های نظریه ذهن و نگهداری ذهنی عدد در کودکان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی پیش‌دبستانی، مجله روانشناسی، (زیر چاپ).

- Astington, J.W.(1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Astington, J.W.(2001). The future of theory of mind research: Understanding motivational states, the role of Language and real – world consequences. *Child Development*, 72, 685-687.
- Astington, J.W., Harris, P.L., & Olson, D.R.(1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Birch, A.(1997). *Developmental psychology: From infancy to adulthood*. London: MacMillan Press LTD.
- Bjorklund, D.F.(2000). *Children's thinking developmental function and individual differences* (3th ed). Belmont, CA: Wadsworth.
- Cox, M.V.(1991). *The child's point of view* (2th ed). London: Harvester Wheatsheaf.
- Ferres, J.A.(2002). The role of theory of mind and emotion recognition in the social interaction. Available from <http://wwwLib.umi.com/proquest/Dissertation/Research>.
- Flavell, J.H.(1986). The development of children's knowledge about the appearance reality distinction. *American Psychologist*, 41, 418-425.
- Flavell, J.H.(1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R., & Green, F.L.(1983). Development of appearance – reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Flavell, J.H., & Miller, P.H.(1998). Social cognition. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: cognition, perception, and language* (Vol. 2., pp. 851-887). New York: Wiley.
- Gopnik, A., & Astington, J.W.(1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Hogrefe, G.J., Wimmer, H., & Perner, J.(1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Jenkins, J.W., & Astington, J.W.(1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Kazdin, A.E.(Eds.)(2000). *Encyclopedia of psychology* (vols 1-8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Leslie, A.M.(1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A.M.(1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J.W. Astington P.L. Harris & D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). New York: Cambridge University Press.
- Miller, P.H.(2002). *Theories of developmental psychology* (4th ed). New York: Worth Publishers.
- Mills, P.A.(2002). Preschoolers understanding of mental states in pretend play Versus traditional theory of mind asks. Available from <http://wwwLib.Umi.com/Proquest/Dissertation/Research>.
- Moore, C.(1996). Theories of mind in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 19-40.
- Mounoud, P.(1996). Perspective-taking and attribution: From Piaget's theory to childrens theory of mind. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 93-103.
- Perner, J., Leekam, S., & Wimmer, H.(1987). Three-year-olds difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Premack, D., & Woodruff, G.(1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Reber, A.S.(1995). *The penguin dictionary of psychology*. London: Penguin books.
- Scholl, B.J., & Leslie, A.M.(2001). Minds, Modules, and Meta-analysis. *Child Development*, 72, 696-701.
- Senman, P.L.(2002). Cognitive processes in theory of mind tasks: Inhibition of attention and symbolic representation in young children. Available from <http://wwwLib.Umi.com/Proquest/Dissertation/Research>.
- Shaffer, D.R.(2000). *Social and personality development* (4th ed). Wadsworth, Belmont, USA.
- Wellman, H.M.(1988). First steps in the child's theorizing about the mind. In J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 46-92). New York: Cambridge University Press.
- Wellman, H.M.(1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J.(2001). Meta-analysis of theory of mind development : The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.



- Wellman, H.M., & Gelman, S.A.(1998). Knowledge acquisition in foundation domain. In D. Kuhen & R. Siegler W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology, Cognition, Perception, and Language* (Vol. 2., pp. 523-527). New York: wiley.
- Wimmer, H., & Perner, J.(1983). Beliefs about belief: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Yirmia, N., Erel, O., Shankel, M., & Solomonica-Levi, D.(1998). Meta – analysis comparing theory of mind abilities of individual with autism, individual with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin, 124*, 283-307.
- Yirmia, N., & Shulman, C.(1996). Seriation, conservation and theory of mind abilities in individual with autism, individual with mental retardation, and normally developing children. *Child Development, 67*, 2045-2059.
- Yirmia, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, C., & Pilowsky, T.(1996). Theory of mind abilities in individual with autism, Down syndrome, and mental retardation, of unknown etiology: The role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Psychiatry, 37*, 1003-1014.

Archive of SID