

# توانایی قصه‌گویی کودکان با نشانگان آسپرگر یا در خودمانده

## دریچه‌ای به سوی تخیل

نویسندگان: جیمی کرایگ، سیمون بارون کوهن  
ترجمه: محمد حسن حسین پور / کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

### چکیده

داستان‌های تخیلی نسبت به کودکان در خودمانده توانا تر

بودند.

اختلال‌های طیف در خودماندگی بر اساس آسیب دیدگی

تخیل تشخیص داده می‌شوند. مطالعه حاضر در صدد آن

نتیجه‌گیری: این مطالعه شواهدی تجربی برای اثبات

آسیب دیدگی‌های تخیل در زمینه

قصه‌گویی کودکان مبتلا به

بیماری‌های طیف در خودماندگی

فراهم می‌کند. آسیب دیدگی تخیل در

**برخی مطالعات دریافته‌اند  
که تخیل می‌تواند با تحریک  
کردن به وجود آید**

بوده که با استفاده از روش قصه‌گویی

کاملاً آزاد به بررسی این سؤال پردازد

که آیا داستان‌های کودکان مبتلا به

در خودماندگی یا نشانگان آسپرگر

اصطلاحات دو نظریه شناختی مورد بحث قرار می‌گیرد:

۱. اختلال در کارکردهای اجرایی

۲. نظریه ذهن

محدودیت‌ها: در این مطالعه امکان هم‌تراز کردن کودکان

در خودمانده و آسپرگر وجود نداشت. اگر چه کودکان

در خودمانده دارای عملکرد بالا نبودند. پژوهش‌های آینده

گروه‌های هم‌تراز شده در خودمانده و آسپرگر را مورد

بررسی قرار خواهد داد.

در معیار استاندارد تشخیصی (۱) تخیل ضعیف نشانه

اصلی در خودماندگی است و این نشانه هم در بازی‌های

تخیلی خودجوش و هم در ترسیم تصاویر کودکان

در خودمانده گزارش شده است. در حالی که اکثر مطالعات

در زمینه بازی تخیلی کودکان در خودمانده نارسایی در تولید

خودجوش تخیل را نشان می‌دهد، برخی مطالعات

(AS) نسبت به کودکان دیگر رویدادهای تخیلی کمتری را

در بر دارد؟

روش: در حالت اول به کودکان موضوعی تخیلی ارایه

شد و از آنان خواسته شد یک داستان بسازند. در حالت دوم

به آنان موضوعی واقعی با همان دستورعمل حالت اول ارایه

شد. گروه‌های مقایسه شامل ۱۳ کودک در خودمانده، ۱۴

کودک آسپرگر، ۱۵ کودک دارای مشکلات یادگیری متوسط

و ۱۴ کودک دارای رشد بهنجار بود. سن عقلی کلامی

گروه‌های کنترل (دارای مشکلات یادگیری متوسط (MLI) و

رشد بهنجار) پایین‌تر یا مساوی گروه‌های در خودمانده و

آسپرگر بود.

نتایج: هم کودکان در خودمانده و هم کودکان آسپرگر در

حالت دوم عناصر تخیلی کمتری در داستان‌هایشان تولید

کردند. اگر چه در حالت اول کودکان آسپرگر در تولید



دهند. از سوی دیگر این می تواند مشکل اجرایی در اجتناب از فعالیت های روزمره را نشان دهد. همچنین در زمان ارزیابی می توان استدلال نمود که آیا آسیب دیدگی تخیل وجود دارد یا خیر؟ به این منظور یکبار باید بر قصه های خودجوش بدون تشویق به عنوان روشی که می تواند برخی فرایندهای متفاوت را منعکس کند تمرکز نمود. قصه گویی می تواند به عنوان وسیله اندازه گیری تخیل به کار رود. اگر چه تاکنون در رابطه با در خودماندگی از آن استفاده ای به عمل نیامده است. در آزمایشی که اینجا گزارش می شود ما از این الگو در جهت این هدف استفاده می کنیم. در ادامه به هر حال این موضوع ناشناخته باقی می ماند که تحت شرایط آزمایش

### قصه گویی می تواند به عنوان وسیله اندازه گیری تخیل به کار رود

چگونه نارسایی های تخیل عموماً در زیر گروه دارای عملکرد بالای نشانگان اسپرگر طیف در خودمانده به چشم می خورد. همانند بازی و ترسیم تصاویر، جهت بررسی توانایی کودکان در تولید داستان های انتزاعی که یک الگوی خودجوش لازم است. از این رو در مطالعه ای که اینجا توصیف می شود از کودکان در خودمانده یا اسپرگر خواسته شد تا بدون راهنمایی داستان هایی بسازند. بدین منظور تنها شخصیت های داستان ها به آنان پیشنهاد شد. دو دسته نقطه شروع تعیین شده است:

۱. مبتنی بر واقعیت
۲. مبتنی بر تخیل

این کار به ما امکان داد تا تأثیر معرفی سرخ برای تخیل را بر عملکردشان اندازه گیری کنیم. شایان ذکر است که تفاوت بین داستان های واقعی و تخیلی به ما اجازه می دهد تا ببینیم



در یافته اند که تخیل می تواند با تحریک کردن به وجود آید. از این گذشته کودکان در خودمانده نشان داده اند که اگر به آنان سؤال های مفهومی اجباری انتخابی ارائه شود، می توانند ابعاد تخیل را بفهمند و به نظر می رسد نتایج کلی، این نقص را تنها در بازی های تخیلی خودجوش نشان می دهد. هریس معتقد است احتمالاً این نقص، نارسایی های اجرایی را منعکس می کند و آن را می توان در حوزه های دیگر نیز مشاهده کرد. به هر حال این امکان وجود دارد که آسیب دیدگی تخیل خودجوش یک ملاک مستقیم از

### این امکان وجود دارد که آسیب دیدگی تخیل خودجوش یک ملاک مستقیم از مشکلات تخیل در خود باشد

مشکلات تخیل در خود باشد.

همانند مطالعات مربوط به بازی تخیلی، مطالعه ترسیم تصاویر کودکان در خودمانده نشان می دهد که تحت شرایط خودجوش، ترسیم آنان محتوی تخیل کمتری است. این موضوع در تست "مرد غیرواقعی" به اثبات رسیده است. لیورس و هریس گزارش کرده اند که با به کارگیری آموزش با تکنیک های انتخاب اجباری کودکان در خودمانده می توانند در جهت ترسیم مرد غیرواقعی تصویر را کامل یا تغییر شکل



## تفاوت بین داستان‌های واقعی و تخیلی به ما اجازه می‌دهد تا ببینیم قصه‌گویی این کودکان چگونه‌الگویی از مهارت‌های آسیب‌دیده و سالم‌ارایه می‌کند

مکان کدگذاری عناصر داستان به عنوان عناصر تخیلی استفاده کردیم. اگر فقط آن عناصر به وقایع یا موجوداتی غیر واقعی و غیرممکن اشاره کرده بودند. این نوع کدگذاری همان چیزی است که در مطالعات ترسیم تصاویر کودکان به کار گرفته شده است و دارای سطوح بالایی از توافق بین درجه‌ای است. برای روش شدن موضوع به مثال‌هایی توجه کنید:

داستانی درباره‌ی فیلی که در جنگل راه می‌رود (به شکلی محتاطانه) به عنوان یک موضوع غیرتخیلی کدگذاری شد. از این جهت که به یک واقعیت اشاره دارد. در مقابل داستانی درباره‌ی فیلی که می‌تواند با مردم حرف بزند به عنوان موضوعی تخیلی کدگذاری شد. چون یک چنین ایده‌ای تنها می‌تواند از تخیل نشأت بگیرد. البته ممکن است کودک به راحتی حادثه غیر واقعی را از یک فیلم یا کتاب

قصه‌گویی این کودکان چگونه‌الگویی از مهارت‌های آسیب‌دیده و سالم‌ارایه می‌کند. این در حالی است که اکثر گزارش‌ها در زمینه بازی کودکان درخودمانده نشان می‌دهد، بازی عینی خودجوش (واقعی) می‌تواند سالم باشد در حالی که بازی تخیلی خودجوش (تخیلی) معمولاً آسیب‌دیده است.

### اهداف

۱. تعیین اینکه آیا کودکان درخودمانده خود به خود نسبت به داستان‌های واقعی، داستان‌های تخیلی کمتری تولید می‌کنند؟
۲. بررسی اینکه آیا کودکان دارای نشانگان اسپرگر در این تکلیف از خود آسیب‌دیدگی‌های تخیلی نشان می‌دهند؟ (درخودماندگی بر شکلی گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است ولی اسپرگر این گونه نبوده

### هیچ نوع ابزار عینی برای اندازه‌گیری میزان تخیلی بودن یک داستان وجود ندارد

(است).

۳. بررسی اینکه آیا چنین کودکانی در یک داستان که سرنخ‌هایی برای تخیل به آنان معرفی نشده است، عناصر تخیلی تولید می‌کنند یا اینکه تولید عناصر تخیلی فقط مخصوص زمانی است که چنین سرنخ‌هایی به آنان معرفی می‌شود؟

### تعریف داستان‌های تخیلی

هیچ نوع ابزار عینی برای اندازه‌گیری میزان تخیلی بودن یک داستان وجود ندارد. به شکلی معتبر نمی‌توان داستان‌های درباره‌ی اژدها نسبت به داستانی درباره‌ی شهری زیر دریا را دارای تخیل بیشتر یا کمتر دانست. برای غلبه بر این مشکل ما از



جدول ۱. جزئیات مربوط به شرکت کنندگان: سن تقویمی (CA) و سن عقلی کلامی (VMA)

انحراف استاندارد (دامنه)	میانگین سن عقلی کلامی	انحراف استاندارد (دامنه)	میانگین سن تقویمی	درخودمانده
۲/۲ (۴-۱۱)	۶/۹	۳/۱ (۸-۱۷/۱۱)	۱۲/۹	درخودمانده
۲/۵ (۵/۶-۱۱)	۹/۱۰	۲/۶ (۸/۶-۱۶/۱)	۱۲/۹	آسپرگر
۱/۸ (۴/۶-۱۱)	۶/۹	۲/۴ (۷/۳-۱۶/۱)	۱۲/۴	دارای مشکلات یادگیری
-	-	۲/۷ (۴/۱۰-۶/۷)	۵/۳	عادی

داستان تقلید کرده باشد و به راحتی نمی‌توان آن را کنار گذاشت. در غیاب هر گونه شواهدی برای تقلید اگر عنصر به حادثه یا موجودی اشاره کند که وجودش در دنیای فیزیکی شناخته شده امکان نداشته باشد. ما با بلند نظری به کودک امتیاز تولید عنصر تخیلی را می‌دهیم. مثال‌هایی مانند ببرهای بالدار، درختانی که به ماشین تبدیل می‌شوند، انسان‌های سه پا و غیره از این دست می‌باشند. با این روش می‌توان عناصر تخیلی را به راحتی تشخیص داد.

روش: شرکت کنندگان: ۴ گروه از کودکان در این مطالعه شرکت داشتند. گروه اول شامل ۱۳ کودک درخودمانده بود، تمامی آنان "ملاک استاندارد تشخیص ۱" را داشتند. گروه دوم: ۱۴ کودک مبتلا به نشانگان آسپرگر بودند. با توجه به LCDI آسپرگر اختلالی تعریف شد که ملاک درخودماندگی را داراست ولی سابقه تأخیر زبانی یا شناخت عمومی ندارد. هر گونه تأخیر شناخت عمومی یا زبان باید در زمان تشخیص درست باشد. به هر حال باید گفت برخی از کودکان آسپرگر دارای سن عقلی کلامی (MA) پایین‌تری نسبت به سن تقویمی (CA) شان بودند. در هر دو گروه کودکان به وسیله روان‌شناسان بالینی مستقل تشخیص داده شدند و از مدارس استثنایی انتخاب شدند. گروه مقایسه سوم ۱۵ کودک استثنایی دارای مشکلات یادگیری متوسط بودند و از یک مدرسه استثنایی در "پتنبورگ" به دست آمده بودند.

آنان به عنوان گروه کنترل کودکان درخودمانده در نظر گرفته شدند. در نهایت گروه چهارم ۱۴ کودک دارای رشد طبیعی بودند و تمامشان از یک مدرسه ابتدایی در "مرسی ساید" انتخاب شدند. آنان یک گروه ۵ ساله بودند و برای ارزیابی داده‌های هنجاری در نظر گرفته شدند. گروه‌های درخودمانده و مشکلات یادگیری با یکدیگر در سن عقلی همتراز شدند. به این منظور به جای آزمون واژگان ساده از آزمون "درک دستور زبان" (۱۶؛ TROG) استفاده شد تا درک زبان آنان به روشنی تخمین زده شود. جزئیات مطلب در جدول یک خلاصه شده است. گروه آسپرگر در سن تقویمی با گروه درخودمانده همتراز شدند. این کار به این علت بود تا مشخص شود یافته‌های گروه درخودمانده منحصر به خودشان است یا نه. گروه آسپرگر و سن عقلی کلامی (VMA) بالاتری نسبت به گروه درخودمانده داشت. این همتراز کردن تضمین می‌کند که هر دو گروه درخودمانده و آسپرگر با گروه کنترل مقایسه شود که سن عقلی مساوی یا پایین‌تری دارد. امکان مقایسه گروه آسپرگر با گروه درخودمانده به خاطر اینکه آنان سن عقلی متفاوتی داشتند وجود نداشت.

### طرح و روش پژوهش

کودکان به صورت فردی در اتاقی ساکت و آرام در مدرسه‌شان یا در اتاقی مشابه در بخش روان‌پزشکی دانشگاه



کمربریج مورد مشاهده قرار گرفتند. در ابتدا شرکت کنندگان با پیش‌آزمون روبه‌رو شدند. پیش‌آزمون یادآوری حادثه یا اتفاقی بود که در آن شرکت کنندگان داستانی درباره‌ی آنچه روز گذشته انجام داده‌اند، می‌گفتند. آنان در دو حالت آزمون شدند. در حالت اول از آنان خواسته شد داستانی درباره‌ی اژدها بگویند. در حالت دوم آنان داستانی درباره‌ی یک دختر (یا پسر) کوچک و یک مرغابی تعریف کردند. در هر دو مورد طول داستان اندازه‌گیری شد و ملاک اندازه‌گیری استفاده از عناصر تخیلی بود. ترتیب اجرایی حالت‌ها ثابت بود. این ترتیب برای بررسی اثرات حالت اول بر حالت دوم ضروری بود. هر دو حالت در یک جلسه‌ی آزمایشی می‌شد. لازم به ذکر است موضوع در حالت اول غیر واقعی و در حالت دوم واقعی و ممکن بود. از این رو حالت اول حاوی یک سرنخ تخیلی بود. آزمونگر به شرکت‌کننده یک دیکتافون نشان می‌داد و ثابت می‌کرد از آن استفاده شده، سپس تفکر کودک درباره‌ی استفاده از دیکتافون را جویا می‌شد.

### پیش‌آزمون

داستان واقعی: پیش‌آزمون یک خط‌گواه از طول، روانی و انسجام کلامی داستان فراهم می‌آورد. این پیش‌آزمون در برنامه‌گنجانده شد تا هر گونه تفاوت در توانایی قصه‌گویی در حالت اول و دوم صرفاً ناشی از عامل زبان نباشد. آزمونگر می‌گفت: من از تو می‌خواهم داستانی درباره‌ی آنچه دیروز انجام داده‌ای تعریف کنی. هیچ محدودیت زمانی در نظر گرفته نشد. چنانچه شرکت‌کننده مکث می‌کرد، جهت تشویق وی به تولید داستان طولانی‌تر، آزمونگر می‌پرسید، دیگه چی اتفاق افتاد؟ اگر شرکت‌کنندگان می‌گفتند، داستان‌ها به پایان رسیده‌اند، از آنان تشکر می‌شد و به خاطر داستان‌هایشان جایزه می‌گرفتند.

### حالت اول، داستان تخیلی جدید

آزمونگر می‌گفت: الان می‌خواهم داستان جدیدی بگی. داستانی که تا الان نشنیده باشی. داستانی درباره‌ی اژدهایی بگو که تویه غار زندگی می‌کنه و ساندویچ مربا می‌خوره، در این داستان هر اتفاقی دوست داری می‌افته. مثل داستان اول با عبارت دیگر چی اتفاق می‌افته؟ شرکت‌کنندگان تشویق می‌شدند، داستان بلندتری بگویند.

### حالت دوم، داستان واقعی جدید

آزمونگر می‌گفت: حالا می‌خواهم داستان جدیدی دیگه‌ای بگی، داستانی که تا حالا اصلاً نشنیده‌ای: داستانی درباره‌ی دختر (یا پسر) کوچولو و یه مرغابی. هر چیزی که دوست داری می‌تونه در این داستان اتفاق بیفته. مثل حالت اول با استفاده از عبارت "دیگه چی اتفاق می‌افته؟" شرکت‌کنندگان تشویق می‌شدند تا جای ممکن داستان بلندتری بگویند.

نمره‌دهی: بعد از جلسات نوارها به وسیله‌ی فردی که از هویت یا اختلال شرکت‌کنندگان یا اهداف مطالعه با خبر نبود، روی کاغذ پیاده شد. سپس نوشته‌ها توسط دو داور مستقل که از هویت شرکت‌کنندگان و اهداف مطالعه مطلع نبودند، براساس مقیاس‌های زیرنمره‌دهی شد.

معرفی عناصر تخیلی: هدف اصلی مطالعه این بود که مشخص شود شرکت‌کنندگان در داستان‌هایشان عناصر تخیلی یا غیرممکن تولید می‌کنند (مانند: مرغابی به دختر کوچک می‌گه پشتم سوار شو تا سواریت بدم). لازم به ذکر است اگر در حالت اول شرکت‌کنندگان به یک اژدها اشاره می‌کردند. در حالی که آشکار است اژدها موجودی تخیلی است به عنوان معرفی عنصر تخیلی بر آن نمره‌ای تعلق نمی‌گرفت. چون توسط آزمونگر معرفی شده بود. اگر آنان به هر صورت عنصر غیرممکن دیگری معرفی می‌کردند. (مثل



یک جادوگر) به آن نمره داده می شد.

طول داستان: برای پرهیز از روبه رو شدن با نقطه ضعف کودکان در خودمانده یا (دارای مشکلات یادگیری متوسط آنان دارای دایره واژگان ضعیف هستند) طول داستان به جای تعداد کلمات به وسیله تعداد عناصر مجزای آن اندازه گیری شد. برای مثال عبارت "دختر کوچولو به پارک رفت و وقتی به آنجا رسید به مرغابی غذا داد" ۲ نمره عنصرهای رفتن به پارک و غذا دادن به مرغابی را دریافت می کرد. همانطور که عبارت "دختر کوچولو به پارک رفت و به مرغابی غذا داد" ۲ نمره می گرفت.

توافق بین درجه ای: توافق بین درجه ای بر روی تعداد عناصر در هر عبارت ۹۰ درصد بود و توافق در مورد تمامی مقیاس های دیگر ۱۰۰ درصد بود.

نمره های کودکان در خودمانده هیچ نتیجه ای در پی نداشت. چون گروهی بود که علی رغم عملکرد خود در پیش آزمون از شرکت در آزمون امتناع کرد و از این رو داده هایشان در هیچ تحلیلی وارد نشد. نتایج در جدول دو خلاصه شده است. تعداد کلی عناصر تخیلی: وقتی تعداد کلی عناصر هر داستان با (آنوا) تحلیل شد، هیچ تفاوت گروهی معناداری به دست نیامد.

$$p=0/117 \text{ و } t(3/51)=2/028$$

### داستان های خودجوش، معرفی عناصر تخیلی

در تحلیل داده های جدول دو برای اندازه گیری کوواریانس سن عقلی کلامی گروهها از (آنوای) دو عاملی استفاده شد. وقتی تعداد عناصر معرفی شده تحلیل شدند، تفاوت گروهها معنادار بود.  $p < 0/0005$  و  $t(35) = 5/466$ . آزمون تحلیل

جدول ۲. نتایج آزمون قصه گوئی

عادی	مشکلات یادگیری متوسط	آسپرگر	در خودمانده
۲۱/۵ (۱۰/۸)	۲۲/۶ (۱۴)	۱۵/۴ (۷/۶)	۱۵/۸ (۱۲)
۰/۳ (۰/۵)	۰/۵ (۰/۵)	۰/۶ (۰/۶)	۰/۲ (۰/۴)
۰/۹ (۰/۷)	۱/۱ (۰/۸)	۰/۵ (۰/۷)	۰/۲ (۰/۴)
٪۵۰	٪۶۷	٪۵۷	٪۱۳
٪۷۹	٪۷۳	٪۴۳	٪۱۵

تعقیبی دانکن نشان داد، گروههای در خودمانده و آسپرگر با گروههای کنترل در سطح ۰/۰۵ تفاوت دارند و هیچ تفاوت گروهی دیگری به سطح معناداری نرسید. تنها یک تفاوت

### نتایج، پیش آزمون، داستان های واقعی

در هر بار اندازه گیری، سن عقلی کلامی به عنوان کوواریانس در تحلیل داده های گروهها به کار رفت. تحلیل



تعداد کلی عناصر: وقتی تعداد کلی عناصر هر داستان

تحلیل شد، تفاوت گروهی

معناداری به دست آمد

$(p < 0/05)$  ،  $= 3/136$

$(f(3/51))$  ANOVA .

تحلیل های آزمون دانکن نشان

داده گروه در خودمانده نسبت به گروههای دیگر، عناصر

تخیلی کمتری تولید کرده است و هیچ تأثیری از حالت ها و

تعامل حالت ها بر هیچ گروهی وجود نداشت.

توافق بین درجه ای: توافق بین درجه ای در تعداد عناصر

هر داستان ۹۷/۱ درصد بود و توافق بین درجه ای درباره ی

معرفی عنصر تخیلی نیز بالا بود (۹۶ درصد).

بحث: پژوهش به این موضوع پرداخته است که آیا در

تکلیف قصه گویی خودجوش، کودکان در خودمانده یا دارای

نشانگان اسپرگر داستان های دارای تخیل کمتری تولید

می کنند؟ همانطور که پیش بینی می شد در مورد طول داستان

یا تعداد مکث ها در پیش آزمون هیچ تفاوت گروهی به دست

نیامد. اما در هر دو حالت یک آسیب کلی در تولید

داستان های تخیلی توسط کودکان در خودمانده مشاهده شد.

تخیل کودکان در خودمانده در هر دو حالت آسیب دیده بود و

در داستان های واقعی (حالت دوم) کودکان اسپرگر عناصر

تخیلی کمتری تولید کردند. این مطلب در کودکان

در خودمانده می تواند تفاوت طول داستان ها را در حالت اول

و دوم تبیین کند. از این رو اگر در فرآیند قصه گویی مانند

گروه های کنترل، تخیلی نشان داده شود، این داستان ها

همانطور که انتظار می رود طولانی ترند که می تواند به خاطر

امکانات دنیای واقعی و دسترسی به وقایع تخیلی و فرضی

این کودکان باشد. گفته شد گروه کودکان عادی در حالت

دوم نسبت به - الت اول از تخیل بیشتری استفاده کرده، این

## در این پژوهش نشان داده شد تکلیف کلامی می تواند برای اندازه گیری توانایی تخیل کودکان در خودمانده به کار رود



معنادار از حالت ها به دست آمد.  $(p < 0/01)$  ،  $= 7/212$

حالت دوم (به شکلی غیرمنتظره) نسبت به حالت

اول عناصر تخیلی بیشتری را نشان داد. تحلیل تعقیبی تفاوت

گروهها اختلاف معناداری از حالت ها را در دو گروه کنترل

نشان داد (در هر مورد  $p < 0/01$ ) در نهایت در مورد تعامل

حالت ها یک تفاوت گروهی معنادار به دست آمد  $(p < 0/02)$  ،

$(f(3/51)) = 3/58$  به این صورت که گروههای در خودمانده و

اسپرگر نسبت به گروههای کنترل در حالت دوم بدتر عمل

کردند  $(p < 0/0001)$

عدم معرفی هر گونه عنصر تخیلی: جدول دو، تعداد

کودکان هر گروه را نشان می دهد که در هر حالت حداقل یک

عنصر تخیلی تولید کرده اند. در حالت دو (داستان واقعی

جدید) تعداد بسیار کمی از کودکان در خودمانده (۱۵ درصد)

و اسپرگر (۴۳ درصد) در مقایسه با کودکان دارای مشکلات

یادگیری متوسط (۷۳ درصد) و دارای رشد طبیعی (۷۹

درصد) حداقل یک عنصر تخیلی تولید کرده اند. (آزمون

دقیق فیشر، در هر مورد  $P < 0/05$ ) و هیچ گونه تفاوت

گروهی دیگری به سطح معناداری نرسید.

موضوع پیش بینی نشده بود و می تواند نتیجه آشنا شدن بیشتر آنان با آزمون و در حالت دوم باشد. این تفاوت می تواند در آینده بررسی شود. بنابراین همانطور که در مطالعات پیشین که از ترسیم و مشاهده بازی استفاده کرده اند، پیش بینی می شده این کودکان نارسایی های تخیلی دارند. از این گذشته این نوع آسیب در کودکان اسپرگر نیز وجود دارد. این اختلال با ملاک استاندارد تشخیصی همخوانی دارد. هنوز این سؤال که چه چیزی ممکن است باعث این نقص شود نادیده گرفته شده است. در سطح روان شناختی تبیین های مناسب زیادی وجود دارد. لسانی عقیده دارد که علت می تواند به راحتی توسط نظریه ذهن تشریح شود. چون تخیل مستلزم انعکاس وضعیت ذهنی فرد بازنمایی های ذهنی نگرش او نسبت به مسایل و تمایز قایل شدن بین بازنمایی های مبتنی بر تخیل و بازنمایی های مبتنی بر واقعیت است. این نظریه به علت امساک در تبیین نشانگان آسیب دیدگی تخیل در قالب نشانگان اجتماعی و ارتباطی جالب است. تبیین های دیگری نیز وجود دارد. برای مثال نظریه اختلال در کارکرد اجرایی این نارسایی را در قالب مشکلات جدایی از واقعیت تبیین می کند. مشکل این نظریه این است که نارسایی های دیگری مانند خلاقیت و روانی کلامی ضعیف در قصه گوئی را نیز این چنین تبیین می کند. حتی زمانی که موضوع ها تخیلی یا واقعی باشند. همان گونه که در پیش آزمون دیده شد. با این همه، پژوهش های در آینده نیاز است تا آزمایش های مورد پژوهشی را در بر گرفته و به ایجاد نظریه ای کمک کند تا این داده ها بهتر تبیین شوند.

#### منبع:

- Graig, J.& Baron-Cohen, S. Isrj Psychiatry Relat sei vol. 37 - No. 1, Story-Telling ability in children with Autism or Asperger syndrome: A window into the Imagination, (2000) 64-70

