

دلبستگی عمومی والدین و نظریه ذهن دانش آموزان کم توان ذهنی

رقیه اسدی گندمانی^۱، عباس نسائیان^۲، پرویز شریفی درآمدی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱۱/۱۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۱/۹/۱

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی سبک دلبستگی عمومی والدین و نظریه ذهن دانش آموزان کم توان ذهنی ۸-۱۱ ساله شهرستان گناباد بود. طرح این پژوهش از نوع مطالعات علی - مقایسه ای بود. جامعه این پژوهش را همه دانش آموزان دختر و پسر که در مدرسه استثنایی شهید علویان گناباد مشغول به تحصیل بودند تشکیل می دادند که به صورت تمام شماری انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون t مستقل) استفاده شد. نتایج نشان داد که دلبستگی عمومی والدین، دلبستگی پدر و مادر با نظریه ذهن (تکالیف محتوای غیرمنتظره و انتقال غیر منتظره) در بین دانش آموزان کم توان ذهنی که به این تکالیف پاسخ درست و نادرست داده‌اند تفاوت معنادار ندارد ($P > 0.05$). با استناد به داده‌های بدست آمده می توان نتیجه گرفت که دلبستگی عمومی والدین در بین دانش آموزانی که به تکالیف نظریه ذهن پاسخ درست یا نادرست داده‌اند تفاوتی ندارد.

کلید واژگان: دلبستگی، نظریه ذهن، کم توان ذهنی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبائی

۲. دانشجوی دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)

Email: anesayan@gmail.com

۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

شناخت اجتماعی شامل تفکر درباره افکار، احساسات، نگرش‌ها و رفتارهای خود و دیگران و استدلال درباره انسان‌ها و روابط انسانی است (پینکهام^۱ و همکاران، ۲۰۰۳ نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵). شناخت اجتماعی به عنوان احاطه کننده همه مهارت‌های مورد نیاز کودک برای اینکه تمایلات، هیجانات و احساسات دیگر کودکان و بزرگسالان را درک کند، شناخته می‌شود (سبولا و ویشارت^۲، ۲۰۰۸). رشد شناخت اجتماعی پیرامون سه جنبه مهم سازمان داده می‌شود: تفکر درباره خود، درباره انسان‌های دیگر و درباره روابط بین انسان‌ها. شناخت اجتماعی سه سازه دارد که عبارتند از: ادراک شخص، مهارت‌های پذیرش نقش و نظریه ذهن^۳ (گرادی^۴، ۲۰۰۲ به نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵).

نظریه ذهن به توانایی پیش بینی و شرح دادن رفتار خود و دیگران اشاره دارد (دوهرتی^۵، ۲۰۰۹)؛ و به بدنه منسجم دانش در مورد ذهن انسان که ما به طور عادی آن را کسب می‌کنیم و برای پیش بینی و شرح دادن رفتار خودمان و دیگران از آن استفاده می‌کنیم، گفته می‌شود (استینگتون^۶، ۱۹۹۸ به نقل از ابدوتو^۷ و همکاران، ۲۰۰۴). در حال حاضر یکی از داغ‌ترین موضوعات مطرح در روان‌شناسی تحولی^۸، نظریه ذهن است (جوکار، سامانی و فولادچنگک، ۱۳۷۹). «نظریه ذهن» در عمل به کودک ابزار قدرتمندی می‌دهد تا با آن به اکتشاف، پیش بینی و تغییر رفتار دیگران دست بزنند (راسل^۹ و همکاران، ۱۹۹۸ نقل از حسن زاده، ۱۳۸۴). به وسیله «نظریه ذهن» ما می‌توانیم حالات ذهنی (باورها، تمایلات، تخیلات، عواطف) که علت اعمال هستند را تفسیر کنیم (بارون-

1. Pinkham, A
2. Cebula.K & Wishart,J
3. theory of mind
4. Grady, C
5. Doherty, M
6. Astington, J
7. Abbeduto, L
8. developmental psychology
9. Russell, P.A

کوهن، ۲۰۰۱، نقل از نسائیان، ۱۳۸۹). نظریه ذهن، پیش نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه دخیل شدن در رفتارهای اجتماعی رقابت آمیز می باشد (گریگوری^۱ و همکاران، ۲۰۰۲ نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵). ظرفیت کودکان برای اسناد حالات ذهنی مانند، باورها، آرزوها و تمایلات به خود و دیگران به احساس و پیش بینی رفتار کمک می کند، و این ها نیز به انتقال مفاهیم رفتار اجتماعی منتهی می شوند (استینگتون و جنکینز^۲، ۱۹۹۵).

دیدگاه ویگوتسکی یک چارچوب نظری برای پژوهشگران ایجاد کرده است تا نقش تعاملات اجتماعی در رشد شناختی را مورد بررسی قرار دهند. در اصل این یکی از رویکردهایی است که در حال حاضر جهت توضیح چگونگی تحول نظریه ذهن کودکان مطرح شده است. بر پایه رویکردی که تعامل اجتماعی^۳ را منشاء تحول نظریه ذهن می داند، پژوهشگران نشان دادند که گفتگوهای والدین با کودکان در مورد حالات ذهنی، با تحول نظریه ذهن کودک رابطه مثبت دارد (لبونتی و همکاران^۴، ۲۰۰۸). همچنین رابطه نظریه ذهن با سبک تربیتی والدین (پیرس، موسس^۵، ۲۰۰۳؛ گاجاردو، سنیدر و پیترسن^۶، ۲۰۰۸)، با تعداد خواهران و برادران (مک آلیستر و پیترسون^۷، ۲۰۰۷) مشخص شده است. علاوه بر این، نقص نظریه ذهن در کودکان در خودمانده که در تعاملات اجتماعی مشکل دارند، در پژوهش های زیادی مشخص شده است (بارون-کوهن، لزی و فریث^۸، ۱۹۸۵). همچنین مشخص شده که، کودکان ناشنوایی که والدین شنوا دارند (پیترسون، ولمن و لیو^۹، ۲۰۰۵) در تحول نظریه ذهن تأخیر دارند؛ این موارد همه جهت تأیید رویکردی است

1. Gregory, C
2. Astington, J & Jenkins
3. social interaction
4. LaBounty, J
5. Pears, K & Moses, L
6. Guajado, N; Snsder, G& Petersen, R
7. McAlister, A & Peterson, C
8. Baron-Cohen,S; Leslie,A & Frith, U
9. Peterson, C; Wellman, H & Liu, D

که بر نقش تعاملات اجتماعی در تحول نظریه ذهن تأکید دارد. در زمینه تأیید رویکردی که رشد توانایی‌های عمومی را به عنوان منشاء اصلی تحول نظریه ذهن می‌داند، یافته‌های پژوهشی وجود دارد. دل‌بستگی به عنوان یکی از متغیرهای اثرگذار بر تعامل والد-کودک مورد توجه قرار گرفته است. اتنای و تامپسون (۲۰۰۸) پژوهشی را در مورد دل‌بستگی، گفتار والد-کودک و رشد نظریه ذهن انجام دادند. این مطالعه ارتباط بین دل‌بستگی و مباحثه مادر-کودک و نظریه ذهن را در نمونه‌ای ۷۶ نفری از کودکان ۴ ساله بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان داد گفتار تفضیلی مادرانه به طور معناداری پیش‌بینی کننده عملکرد نظریه ذهن است در حالی که ارجاع حالت ذهنی مادرانه و دل‌بستگی ایمن پیش‌بینی کننده عملکرد نظریه ذهن نبودند.

دل‌بستگی، پیوند عاطفی هیجانی نسبتاً پایداری است که بین مادر و کودک یا افرادی که نوزاد در تعامل منظم و دائم با آنهاست، ایجاد می‌شود (پاپالیا^۱، ۲۰۰۲). انتظارات کودک درباره حساسیت، در دسترس بودن و پاسخگو بودن مراقب اولیه منجر به شکل‌گیری تفاوت‌هایی در نوع دل‌بستگی نوزاد به مراقب می‌گردد و به واسطه همین سه عامل کودک به تدریج الگوهای خود و دیگران را درون‌سازی می‌کند (الگوهای فعال درونی). تفاوت در این دل‌بستگی باعث شکل‌گیری سه سبک می‌شود که عبارتند از: الف) ایمن، ب) ناایمن دوسوگرا، ج) ناایمن اجتنابی (بالبی، ۱۹۶۹؛ نقل از طاهری، ۱۳۸۸).

بیشتر ادبیات پژوهشی دل‌بستگی، بیانگر اهمیت پیوند بین مادر-کودک و تأکید بر این نکته است که تجارب اولیه کودک متأثر از چنین پیوندی است. اگرچه مطالعات بسیاری بیانگر این نکته است که فرایند دل‌بستگی تعاملی دوسویه است، یک سوی آن رفتار و خصوصیات خود کودک و سوی دیگر آن رفتارها و هیجان‌های مادر است (پاپوسک^۲، ۱۹۹۱؛ نقل از طاهری ۱۳۸۸)، اما مک کوبی^۳ و مالر^۴ (۲۰۰۴) با این وجود تأکید

-
1. Papalia, D. E.
 2. Paposk, D.
 3. Mc Cabe, P. C.
 4. Meller, P. J.

دارند از آنجا که توانایی‌ها و هیجان‌های مادر در کنترل خود و محیط بسیار بیشتر و قابل ملاحظه‌تر از توانایی‌های نوزاد است، تأثیر هیجان‌های مراقبت کننده اصلی بر رشد و تحول کودک چشمگیرتر می‌باشد. بر این اساس وقتی عوامل مؤثر بر دلبستگی کودک در نظر گرفته می‌شود، هیجان‌ها، دانسته‌ها و مهارت‌های مادر بسیار گرانسنگ جلوه می‌کند (گاتمن، ۲۰۰۴).

اگر چه رابطه کودک با مادر ابتدا یک نیاز زیستی برای زنده ماندن است، اما رفته رفته این رابطه به صورت یک ارتباط عاطفی در می‌آید و مادر از داشتن کودک احساس غرور و افتخار می‌کند؛ معمولاً این احساس با پاسخ‌های کودک تقویت می‌شود و مادر با درآغوش گرفتن کودک و بازی با او لذت می‌برد، ولی چون کودک کم توان ذهنی پاسخی برای مادر ندارد و مادر کم کم به کم توانی ذهنی کودک خود پی می‌برد، بنابراین در این رابطه عاطفی اختلال به وجود می‌آید. نهایتاً این کودکان دچار بی‌توجهی، انزوا و طردشدگی می‌شوند و حتی قادر نیستند از توانایی‌های محدودی هم که دارند، استفاده کنند، در نتیجه کم توانی تشدید یافته و اختلال شخصیتی بروز می‌کند. اگر کودک در روابط خانوادگی احساس امنیت کند و اگر بداند که والدین از او مراقبت و حمایت خواهند نمود و هنگامی که از پیشرفت اندک وی اظهار رضایت مندی نمایند، کودک سازگارتر شده و تلاش برای یادگیری و سازگاری با دنیای خارج زیادتر خواهد شد و چنین هدفی منظور مراقبین بهداشتی می‌باشد (منصور و دادستان، ۱۳۸۶ نقل از طاهری، ۱۳۸۸). در حالی که گروه کم توان ذهنی آموزش پذیر حدود ۲ درصد از تعداد کل کودکان سنین مدرسه رو را تشکیل می‌دهند. هوش بهر آنان حدود ۵۰-۷۵ است (افروز، ۱۳۸۱) اما بر اساس بررسی‌های صورت گرفته تا کنون پژوهشی در زمینه سبک دلبستگی با نظریه ذهن کودکان کم توان ذهنی صورت نگرفته است؛ و پژوهش‌های ذکر شده بیشتر در زمینه کودکان عادی صورت گرفته است. اجرای این پژوهش از بعد نظری

نشان خواهد داد که آیا سبک دلبستگی والدین با نظریه ذهن دانش آموزان کم توان ذهنی که به تکالیف پاسخ درست یا نادرست می دهند، متفاوت است؟ و از بعد عملی راهنمایی برای والدین در زمینه پیوند عاطفی، تحکیم و بازسازی این پیوند با کودکانشان خواهد بود.

روش

این پژوهش از نوع علی - مقایسه ای است. روش علی - مقایسه ای نوعی تحقیق کمی است که با مقایسه افرادی که واجد الگوی رفتاری یا ویژگی های شخصی هستند، با افراد فاقد یا واجد درجات کمتر آن ویژگی، در جستجوی کشف علل بالقوه و تأثیرات آنهاست (گال، بورگ و گال، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۴).

آزمودنی ها

جامعه این پژوهش کلیه والدین و دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر ۱۱-۸ سال شهر گناباد که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۷ مشغول به تحصیل در برمی گرفت. نمونه تعداد ۴۰ دانش آموز دختر و پسر کم توان ذهنی آموزش پذیر ۱۱-۸ سال و والدینشان بودند که از طریق تمام شماری انتخاب شدند.

شیوه گردآوری داده ها

پس از اخذ مجوزهای لازم از سازمان آموزش و پرورش و هماهنگی با مسئولین مدرسه شهید علویان شهر گناباد (تنها مدرسه استثنایی شهر گناباد) و کسب رضایت نامه از والدین دانش آموزان کم توان ذهنی، مراحل انجام پژوهش در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به شرح زیر انجام شد:

داده های مربوط به نظریه ذهن کودکان توسط پژوهشگر به صورت انفرادی از دانش آموزان کم توان ذهنی بدست آمد. اجرای تکالیف نظریه ذهن به این نحو بود که پس از فراهم نمودن شرایط مناسب آزمون، دانش آموزان به صورت فردی وارد اتاق می شدند و

پس از ثبت اطلاعات ایشان تکالیف نظریه ذهن اجرا شد (در قسمت ابزارها توضیح تکالیف آمده است).

اطلاعات مربوط به سبک دلبستگی والدین، با استفاده از پرسشنامه سبک دلبستگی بزرگسالان که توسط هازان و شیور^۱ در سال ۱۹۸۷ ساخته شد از والدین بدست آمد.

ابزارها

پرسشنامه سبک دلبستگی بزرگسالان

این آزمون که توسط هازان و شیور (۱۹۸۷) ساخته شده، یک ابزار خود گزارش دهی^۲ است که بر مبنای سبک‌های دلبستگی سه گانه اینزروث (ایمن، اجتنابی و دو سوگرا) و با این فرض که می‌توان در روابط بزرگسالان نیز سبک‌های مشابه سبک‌های دلبستگی کودکان یافت طراحی شده است (بارتلمو^۳ و شاور^۴، ۱۹۹۸ نقل از طاهری، ۱۳۸۸). این مقیاس شامل توصیف‌هایی در زمینه احساسات فرد درباره‌ی درک او از روابط خود با افراد مهم زندگی فعلی وی می‌باشد. سه دسته توصیف وجود دارد که هر یک از این توصیف‌ها، سه سبک دلبستگی را نشان می‌دهد. در عبارت اول سبک دلبسته ایمن فرد را توصیف می‌کند، در عبارت‌های دوم و سوم نیز به ترتیب سبک دلبسته نا ایمن اجتنابی و نا ایمن دو سوگرا را در آزمودنی مشخص می‌کند. این مقیاس دارای دو بخش عمومی و اختصاصی می‌باشد؛ در بخش اول، آزمودنی به هر کدام از سه عبارت توصیفی بر روی یک طیف ۹ درجه‌ای لیکرت، از کاملاً نامناسب (۱) تا کاملاً مناسب (۹) پاسخ می‌دهد؛ بخش دوم که قسمت اختصاصی سبک دلبستگی فرد و باز آزمایی و تأییدی برای قسمت اول آزمون است، آزمودنی یکی از عبارت‌های قسمت اول همین آزمون را به عنوان مناسب‌ترین توصیف در مورد احساسات خود انتخاب می‌نماید؛ انتخاب هر کدام از این عبارت‌ها،

-
1. Hazan, C; & Shaver, P
 2. Self- Report
 3. Bartholomew, K.
 4. Shaver, P. R.

معرف سبک دلبستگی آزمودنی می‌باشد.

روایی و پایایی آزمون

بالدوین^۱ و فهر^۲ (۱۹۹۵) پایایی کلی این مقیاس را ۰/۶۷ گزارش نموده‌اند؛ برای بررسی روایی این آزمون بشارت (۱۳۷۹) در مطالعه‌ای، ضریب آلفای کرونباخ کل این مقیاس را ۰/۷۰ بدست آورد که نشان دهنده همسانی درونی نسبتاً مناسبی بود. همچنین ضریب پایایی این پرسشنامه در دو نوبت با فاصله‌های ۴ هفته بیش از ۰/۸۳ بدست آمده است. در پژوهش دیگری روایی به وسیله همسانی درونی سبک‌های دلبستگی ۰/۵۵ تا ۰/۷۴ بدست آمد و پایایی آن ۰/۸۴ در دلبستگی ایمن ۰/۷۸ در دلبستگی ناایمن دو سوگرا محاسبه گردید. فینی و نولر (۱۹۹۰) و نیز بالدوین و فهر (۱۹۹۵) روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. این پرسشنامه دارای سه عبارت است که هر کدام توصیف کننده سه سبک دلبستگی (ایمن، ناایمن اجتنابی و ناایمن دوسوگرا) می‌باشد.

نمره‌گذاری آزمون

زمان مورد نیاز برای اجرای کل آزمون ۱۰ دقیقه می‌باشد.

نحوه نمره‌گذاری قسمت اول (قسمت عمومی) پرسشنامه سبک دلبستگی بدین صورت است که آزمودنی به هر کدام از سه عبارت توصیفی که بر روی یک طیف ۹ درجه‌ای لیکرت، از کاملاً نامناسب (۱) تا کاملاً مناسب (۹) قرار دارد، بیشترین نمره دهی را اختصاص داده باشد، آنرا به عنوان سبک دلبستگی آزمودنی در نظر می‌گیریم.

نحوه نمره‌گذاری بخش دوم که قسمت اختصاصی سبک دلبستگی فرد و باز آزمایی و تأییدی برای قسمت اول آزمون است، بدین گونه است: عبارتی که آزمودنی به عنوان مناسب‌ترین توصیف در مورد احساسات خود از بین عبارتهای سه گانه قسمت اول همین

1. Baldwin, M. W.
2. Fehr, B.

آزمون انتخاب می کند، معرف سبک دلبستگی آزمودنی می باشد. به این ترتیب که انتخاب عبارت (۱) معرف سبک دلبستگی ایمن، عبارت (۲) سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی و عبارت (۳) سبک دلبستگی ناایمن دوسوگرا می باشد.

برای بررسی نظریه ذهن از تکالیف انتقال غیر منتظره و محتوای غیر منتظره استفاده شد.

تکلیف انتقال غیر منتظره

این تکلیف بوسیله دو تن از روانشناسان استرالیایی به نام های پرنر و وایمر^۱ (۱۹۸۳) برای سنجش باور کاذب در کودکان به کار گرفته شده است (فلاول، ۲۰۰۰)؛ استفاده شد. قبل از اجرا لازم بود نام عروسک های این تکلیف به فارسی برگردانده شود؛ بنابراین در این پژوهش علی و مریم انتخاب شد. که داستان به شرح زیر است:

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

- ۱- آیا علی می داند توپش واقعاً در کجا قرار دارد؟ (سؤال واقعیت).
- ۲- علی کجا را برای توپش جستجو می کند؟ (سؤال پیش بینی باور).
- ۳- علی در ابتدا توپش را کجا گذاشت؟ (سؤال حافظه).

تکلیف محتوای غیر منتظره

این تکلیف توسط هاگریف، وایمر و پرنر در ۱۹۸۶ (نقل از دوهرتی، ۲۰۰۹) ساخته شده است. در این تکلیف از سناریوی عروسکی استفاده نمی شود تا تأثیر احتمالی آن روی

1. Perner, J & Wimmer, H

قضاوت‌های کودکان کنترل شود (جوکار؛ سامانی و فولادچنگ، ۱۳۷۹). برای اجرای این آزمون آزماینده به کودک جعبه‌ای نظیر جعبه کبریت که می‌توان از ظاهر آن به محتوای درونی آن پی برد، نشان می‌دهد؛ و از کودک سئوالاتی به صورت زیر پرسیده می‌شود:

سئوال تغییر بازنمایی: شما فکر می‌کنید چه چیز داخل جعبه است، وقتی برای اولین بار آن را می‌بینید؟

پس از اینکه کودک پاسخ داد و قبل از اینکه سئوال دوم مطرح شود آزماینده در جعبه را باز می‌کند؛ کودک با تعجب می‌بیند که چیز دیگری داخل جعبه قرار دارد. وقتی کودک داخل جعبه را دید آزماینده درب جعبه را می‌بندد و سئوال دوم (باور کاذب) از کودک پرسیده می‌شود.

سئوال باور کاذب: موقعی که جعبه‌هایی مانند این که دریشان بسته است را به یکی از دوستان نشان دهیم به نظر شما او فکر خواهد کرد داخل جعبه چه چیز قرار دارد؟

شیوه نمره گذاری آزمون‌های نظریه ذهن

در این آزمون‌ها به هریک از سئوال‌ها بر حسب پاسخ صحیح یا غلط نمره (۱) و (۰) تعلق می‌گیرد و در پایان به کسانی که به تمامی سئوال‌ها پاسخ صحیح داده‌اند نمره (۱) به عنوان فرد موفق و به کسانی که به هیچ یک از سئوال‌ها پاسخ صحیح نداده‌اند یا به برخی پاسخ صحیح و به برخی پاسخ غلط داده‌اند نمره (۰) به عنوان فرد ناموفق تعلق می‌گیرد.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. ابتدا با استفاده از آمار توصیفی تعداد و درصد دانش‌آموزانی که به تکالیف نظریه ذهن پاسخ درست یا نادرست دادند، را تعیین کردیم؛ که در جدول زیر آمده است.

جدول ۱ تعداد و درصد دانش آموزانی که به تکالیف نظریه ذهن پاسخ درست یا نادرست داده‌اند

پاسخ نادرست		پاسخ درست		تکلیف
%	f	%	f	
۰/۷۰	۲۸	۰/۳۰	۱۲	انتقال غیر منتظره
۰/۶۰	۲۴	۰/۴۰	۱۶	محتوای غیر منتظره

همان گونه که در جدول ۱ مشخص است ۳۰ درصد دانش آموزان کم توان ذهنی به انتقال غیر منتظره پاسخ درست و ۷۰ درصد پاسخ نادرست داده‌اند. همچنین ۴۰ درصد دانش آموزان کم توان ذهنی به محتوای غیر منتظره پاسخ درست و ۶۰ درصد پاسخ نادرست داده‌اند.

برای بررسی این سؤال که آیا سبک دلبستگی والدین دانش آموزان کم توان ذهنی که قادر به پاسخ گویی تکالیف نظریه ذهن هستند با آنهایی که قادر به پاسخ گویی نیستند متفاوت است؟ برای پاسخ به این سؤال از آزمون آماری T مستقل استفاده شد که نتایج به تفکیک با توجه به دو تکلیف استفاده شده در دو جدول زیر آمده است.

جدول ۲ مقایسه سبک دلبستگی والدین دانش آموزان کم توان ذهنی که تکلیف محتوای غیر منتظره را گذرانده‌اند و آنهایی که نگذرانده‌اند.

P	t	تکلیف انتقال		شاخص آماری	
		تکلیف انتقال غیر منتظره را نگذرانده	تکلیف انتقال غیر منتظره را گذرانده		
۰/۶۱	۰/۵۰	۶۱/۹۳	۶۳/۲۸	M	دلبستگی پدر
		۸/۰۷	۷/۸۳	SD	
۰/۸۶	۰/۱۷	۶۳/۵۷	۶۳/۲۰	M	دلبستگی مادر
		۶/۲۳	۶/۵۸	SD	
۰/۶۹	۰/۳۹	۱۲۴/۸۰	۱۲۶/۶۱	M	دلبستگی والدین
		۱۳/۲۰	۱۳/۹۱	SD	

با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که سبک دلبستگی پدر، مادر و والدین دانش‌آموزانی که به تکلیف محتوای غیر منتظره پاسخ درست یا نادرست داده‌اند تفاوت آماری معناداری ندارد ($P > 0.05$).

جدول ۳. مقایسه سبک دلبستگی والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که تکلیف انتقال غیر منتظره را گذرانده‌اند و آنهایی که نگذرانده‌اند.

P	t	تکلیف انتقال		شاخص آماری	
		تکلیف انتقال غیرمنتظره را نگذرانده	تکلیف انتقال غیرمنتظره را گذرانده		
۰/۳۶۷	۰/۹۱۴	۶۱/۸۷	۶۴/۴۱	M	دلبستگی پدر
		۸/۳۷	۶/۶۹	SD	
۰/۲۴۲	۱/۱۸	۶۲/۵۷	۶۵/۱۶	M	دلبستگی مادر
		۶/۷۳	۵/۲۱	SD	
۰/۲۴۴	۱/۱۸	۱۲۴/۰۰	۱۲۹/۵۸	M	دلبستگی والدین
		۱۴/۳۳	۱۰/۸۶	SD	

با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که سبک دلبستگی پدر، مادر و والدین دانش‌آموزانی که به تکلیف انتقال غیر منتظره پاسخ درست یا نادرست داده‌اند تفاوت آماری معناداری ندارد ($P > 0.05$).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 بحث

هدف اصلی پژوهش بررسی این سؤال بود که آیا سبک دلبستگی والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که تکالیف نظریه ذهن را گذرانده‌اند و آنهایی که این تکالیف را نگذرانده‌اند متفاوت است؟ با توجه به نتایج بدست آمده مشاهده می‌شود که سبک دلبستگی پدر، مادر و والدین دانش‌آموزانی که به تکلیف محتوای غیر منتظره پاسخ درست داده‌اند و آنهایی که پاسخ نادرست داده‌اند تفاوت معناداری ندارد ($P > 0.05$) و سبک دلبستگی پدر، مادر و والدین دانش‌آموزانی که به تکلیف انتقال غیر منتظره پاسخ درست داده‌اند و آنهایی

که پاسخ نادرست داده‌اند تفاوت آماری معناداری ندارد ($P > 0.05$). برخی از پژوهش‌ها رابطه میان دلبستگی و نظریه ذهن را تایید نموده‌اند (فوناجی و همکاران، ۱۹۹۷؛ موریس، فرنی هوگ و راسل، ۱۹۹۸؛ استیل، استیل، کرافت و فوناجی، ۱۹۹۹، نقل از انتای، ۲۰۰۸) و برخی دیگر رابطه‌ای میان دلبستگی و نظریه ذهن نیافتند (مینز و همکاران، ۲۰۰۳، نقل از انتای، ۲۰۰۸). یک دلیل برای این نتایج متضاد، متغیرهای مداخله‌ای هستند که رابطه دلبستگی و نظریه ذهن را توجیه می‌کنند، برای مثال این رابطه در نتیجه تفاوت در حساسیت والد به حالات ذهنی کودک ایجاد می‌شود که والد را قادر می‌سازد به صورت مناسب نیازهای روان‌شناختی کودک را تفسیر نماید. اگر چه رابطه کودک با مادر ابتدا یک نیاز زیستی برای زنده ماندن است، اما رفته رفته این رابطه به صورت یک ارتباط عاطفی در می‌آید و مادر از داشتن کودک احساس غرور و افتخار می‌کند؛ معمولاً این احساس با پاسخ‌های کودک تقویت می‌شود و مادر با درآغوش گرفتن کودک و بازی با او لذت می‌برد، ولی چون کودک کم توان ذهنی پاسخی برای مادر ندارد و مادر کم کم به عقب ماندگی ذهنی کودک خود پی می‌برد، بنابراین در این رابطه عاطفی اختلال به وجود می‌آید. از سوی دیگر این کودکان در نظریه ذهن نیز نقص دارند. احتمالاً نقص در نظریه ذهن و همچنین پایین بودن کیفیت رابطه کودک - والد در کودکان کم توان ذهنی منجر به آن می‌شود که در این پژوهش بین دلبستگی و نظریه ذهن رابطه پیدا نشود اما این دیدگاه که روابط کودک-والد در بازنمایی‌های کودک از جهان اجتماعی نقش دارد مدت‌هاست توسط نظریه پردازان دلبستگی مطرح شده است. آن‌ها بیان می‌کنند کیفیت رابطه دلبستگی، درک کودکان از خودشان و دیگران را شکل می‌دهد (بالبی، ۱۹۸۲/۱۹۶۹، نقل از انتای و تامپسون، ۲۰۰۸). برطبق نظریه‌های دلبستگی، دلبستگی ایمن شکل‌گیری بازنمایی‌های ذهنی سازمان یافته روابط را در کودکان تسهیل می‌کند که این روابط می‌تواند به طور مؤثری برای پیش‌بینی رفتار استفاده شود. دلبستگی به کودکان ابزاری برای دست یافتن و به کاربردن بازنمایی از دیگران برای هدایت رفتاری می‌دهد. همچنین توانایی نظریه ذهن به

کودکان اجازه می‌دهد از اطلاعات مرتبط با حالات ذهنی درونی مانند باورها و امیال دیگران استفاده کند، تا بتواند رفتار را تفسیر کنند. بنابراین قضاوت در مورد این که آیا واقعا میان دل‌بستگی و نظریه ذهن رابطه وجود دارد، به پژوهش‌های بیشتری نیاز دارد. این پژوهش بر روی نمونه محدودی اجرا شده است بنابراین باید نتایج این پژوهش را با احتیاط به سایر جوامع تعمیم داد، از آنجایی که پژوهش‌های گذشته (ویندن، ۲۰۰۱) نشان دادند که تفاوت‌های فرهنگی در اکتساب نظریه ذهن مشاهده می‌شود، بنابراین پیشنهاد می‌شود به علت تنوع‌های فرهنگی و کثرت اقلیت‌ها فرهنگی در کشور پژوهش‌های در ارتباط با دل‌بستگی و نظریه ذهن صورت گیرد همچنین پیشنهاد می‌شود که سبک دل‌بستگی والدین با نظریه ذهن در سایر گروه‌های استثنایی و عادی نیز مورد بررسی قرار گیرد.



منابع

- ادب، غلامحسین (۱۳۸۴)، بررسی رابطه نظریه ذهن با سن، هوش، جنسیت و نوع تکلیف در کودکان پیش دبستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تهران.
- افروز، غلامعلی (۱۳۸۱)، روانشناسی و توانبخشی کودکان آهسته گام (کم توان ذهنی)، تهران: دانشگاه تهران.
- امین یزدی، امیر (۱۳۸۳)، شناخت اجتماعی: تحولات استدلال «تئوری ذهن» در کودکان، مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۵، ۴۳-۶۶.
- بشارت، محمدعلی (۱۳۷۹)، ساخت و هنجار یابی مقیاس دلبستگی بزرگسالان. (گزارش طرح پژوهشی)، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- حسن زاده، سعید (۱۳۸۴)، تئوری ذهن در کودکان ناشنوا. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۴۳، ۱۶-۱۶۴.
- جوکار، بهرام؛ سامانی، سیامک؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۷۹)، دیدگاه گیری در کودکان پیش دبستانی: بررسی مقایسه ای درون فردی و بین فردی، روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۰، ۱۶۰-۳۷.
- زیگلر، رابرت و آلیالی، مارتا (۱۳۸۶)، تفکر کودکان: روان شناسی رشد شناختی، ترجمه کمال خرازی، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- طاهری، محمد (۱۳۸۸)، رابطه سبک دلبستگی والدین و بلوغ اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی شهر شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا؛ خیر، محمد (۱۳۸۵)، بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش آموزان کم توان ذهنی و عادی شهر شیراز، مجله روانشناسی، ۱۰، ۱۹۹-۱۸۱.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جوئیس (۱۳۸۴)، روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- مشهدی، علی؛ محسنی، نیکچهر (۱۳۸۵)، بررسی مقایسه ای توانش های نظریه ذهن و نگهداری ذهنی عدد در کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر و کودکان عادی پیش دبستانی، مجله روانشناسی، ۱۰، ۱۵۵-۱۳۴.

نسائیان، عباس (۱۳۸۹)، تأثیر آموزش باور غلط بر اکتساب نظریه ذهن کودکان کم توان ذهنی ۱۱-۸، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.

- Abbeduto, L; Short-Meyerson K; Dolish, J & Benson, G (2004), Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability; *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 150-159.
- Astington, J; & Jenkins, J (1995), Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*. 9, 151-165.
- Baldwin, M. W; & Fehr, B. (1995). On the Instability of Attachment Style Rating, *Personal Relationships*, 2, 247- 261.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind". *Cognition*, 21, 13-125.
- Baron-Cohen, S. (1999). The evolution of a theory of mind. *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution*, 261-277.
- Bartholomew, K; & Shaver, P. R. (1998). Methods of Assessing Adult Attachment, In J. A. Simpson; & W. S. Rholes (Eds), *Attachment Theory and Close Relationship*, N. Y. Guilford Press, 25- 45.
- Call, J. & Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 187-192.
- Carpendale, J & Lewis, C; Susswein, N & Lunn, J (2008), Talking and thinking: The role of speech in social understanding, In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cebula, K. R. & Wishart, J. G. (2008). Social Cognition in Children with Down syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation*, 35, 43-86.
- Doherty, M (2009), *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Hove and New York, Psychology Press.
- Feeney, J; & Noller, P. (1996). *Adult attachment*, London: Sage Publications, 25- 32.
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental review*, 28, 225-262.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15.
- Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2008). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's

- social-cognitive development. *Infant and Child Development*.
- Guttmann, T. M. (2004). Affect, attachment, and maternal response to infant Behavior and Development, 17, 335- 340.
- Hale, C. & Tager-Flusberg, H (2003), The influence of language on theory of mind: A training study, *Institutes National of Health*, 6(3): 346-359.
- Hazan, C; & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment roses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511- 524.
- LaBounty, J; Wellman, H; Olson, S; Lagattuta, K; & Liu, D (2008), Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with their Young Children, *Social Development*, 17, 757-775.
- Maynard, A.E & Greenfeild, P.M. (2003). Implicit cognitive development in cultural tools and children: lessons from Maya Mexico. *Cognitive Development*, 489-510.
- McAlister, A & Peterson, C (2007), A longitudinal study of child siblings and theory of mind development, *Cognitive Development*, 22 (2), 258-270.
- Mc Cabe, P. C; Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 313- 321.
- Ojose, B.(2008). Applying Piaget's Theory of Cognitive Development to Mathematics Instruction. *The Mathematics Educator*. 18, 26-30.
- Onti, L. L & Thampson, R.A.(2008). Attachment , Parent-Child discourse and theory of mind development. Blackwell Publishing, 47-61.
- Papalia, D. E. (2002). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Pears K & Moses L (2003), Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social development*, 12, 1-20.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 502-517.
- Schlesinger, M & McMurray, B. (2012). The past, present, and future of computational model of cognitive development. *Cognitive development*.
- Staci Young B A. (2008). Theory of mind its significance in children with autism. *Proprium Journal of psychology*; 2:17- 24.
- Symons, D (2004), Mental state discourse, theory of mind, and the

- internalization of self–other understanding. *Developmental Review*, 24, 159–188.
- Vinden, P (2001), Parenting attitudes and child’s understanding of mind a comparison of Korean American and Angola- American families. *cognitive development*, 16,793-809.

