

## مقایسه شناخت اجتماعی کودکان دختر خانواده‌های تک‌فرزند و چند فرزند 5 و

## 7 ساله شهر اصفهان

زهرا کریمیان<sup>1</sup>، \* افسانه شهبازی راد<sup>2</sup>، مارال حقیقی کرمانشاهی<sup>3</sup>

1. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد خوراسگان

2. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه لرستان

3. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد کرمانشاه

(تاریخ وصول: 94/05/25 - تاریخ پذیرش: 94/08/29)

**A Comparison of the Social Cognition of 5 to 7 Years Old Girls' of Families with one Child vs. Families with more than one Child in Isfahan City**Zahra Karimiyan<sup>1</sup>, \* Afsaneh shahbazirad<sup>2</sup>, Maral Haghghi Kermanshahi<sup>3</sup>

1. MS.C. in Psychology, Azad University of Khorasegan

2. Ph.d student in Psychology, Lorestan University\*

3. MS.C. in Psychology, Azad University of Kermanshah

(Received: Aug. 16, 2015 - Accepted: Nov. 21, 2015)

**Abstract**

**Introduction:** The aim of this study was comparing the social cognition of 5-7 years old girls of families with one child versus families with more than one child in Isfahan city. **Method:** The study was causal-comparative type and the statistical population included all the 5-7 years old girls in Isfahan city in 2014. For the purpose of the study, 80 girls (40 from families with one child and 40 from families with more than one child) were selected by using random cluster sampling method and were examined using the Scale of Social Cognitive Tasks. To analyze the data, SPSS statistics software was used. In addition to descriptive statistics, inferential statistics such as independent T-test and ANOVA were used. **Results:** The results indicated that social cognition in children from families with more than one child was more than families with one child ( $P < 0/001$ ). Also, social cognition in 7 years old children was more than 5 years old ones ( $P < 0/05$ ). Furthermore, there wasn't any significant difference between the social cognition and the sequence of the birth of children (first, middle and last child). **Conclusion:** According to the results, it is essential to pay attention to the pattern of communication and interaction in family because it can influence the formation of social cognition.

**Keywords:** Social Cognition; Family with One Child, Family with More Than One Child, Sequence of Birth.

**چکیده**

**مقدمه:** این پژوهش با هدف مقایسه شناخت اجتماعی در بین کودکان دختر خانواده‌های تک‌فرزند و چند فرزند شهر اصفهان که در دامنه‌ی سنی 5-7 سال قرار داشتند، صورت گرفت. روش: این پژوهش کاربردی از نوع علی - مقایسه‌ای بود. جامعه‌ی آماری پژوهش کلیه کودکان دختر 5-7 ساله‌ی شهر اصفهان در سال 1393 بود. بدین منظور 80 کودک دختر (40 نفر از خانواده‌های تک‌فرزند و 40 نفر از خانواده‌های چند فرزند) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و با استفاده از تکالیف شناخت اجتماعی مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها: نتایج نشان داد شناخت اجتماعی در کودکان خانواده‌های چند فرزند بیشتر از خانواده‌های تک‌فرزند بود ( $P < 0/01$ ). شناخت اجتماعی در کودکان 7 ساله بیشتر از کودکان 5 ساله بود ( $P < 0/05$ ). بین کودکان بر اساس ترتیب تولد (فرزند اول، وسط و آخر) از لحاظ میزان شناخت اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده نشد. نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج حاصله توجه به الگوی تفاوت‌های خانوادگی در ارتباطات و تعاملات مؤثر بر شکل‌گیری شناخت اجتماعی احساس می‌شود.

**واژگان کلیدی:** شناخت اجتماعی، خانواده‌ی تک‌فرزند، خانواده‌ی چند فرزند، ترتیب تولد، کودک.

مقدمه

خود را دارند که می‌توانند از افکار آن فرد و یا حتی با واقعیت، متفاوت باشد. در واقع توانایی درک این موضوع که دیگران واجد حالات ذهنی‌ای همچون افکار، تمایلات و عقایدی هستند که ممکن است با حالات ذهنی خود فرد یا واقعیت متفاوت باشد، نظریه‌ی ذهن نامیده می‌شود (ویمر<sup>15</sup> و پرنر<sup>16</sup>، 1983). نظریه‌ی ذهن یکی از مؤلفه‌های اصلی شناخت اجتماعی است که به‌طور گسترده به توانایی درک هیجانات، انگیزه‌ها، افکار و متعاقب آن درک رفتارهای دیگران اشاره دارد (گریشام<sup>17</sup>، هنری<sup>18</sup>، ویلیامز<sup>19</sup> و بیلی<sup>20</sup>، 2010). نظریه‌ی ذهن شامل توانایی شناختی فرد برای بازشناسی حالات درونی و ذهنی مثل باورها، نیت‌ها، دانش و فرایندهای تفکر در خود یا دیگران است (دالگرین<sup>21</sup>، سندبرگ<sup>22</sup> و لارسون<sup>23</sup>، 2010؛ فلچر<sup>24</sup> و کاروتر<sup>25</sup>، 2012؛ گلدمن<sup>26</sup>، 2012). نظریه ذهن همچنین توانایی اسناد دادن حالات ذهنی از قبیل باورها، امیال، عواطف و اهداف به خود و دیگران و استفاده از این دانش در پیش‌بینی و تفسیر رفتارها است (فرگوسن<sup>27</sup> و آستین<sup>28</sup>، 2010).

بیشتر کودکانی که رشد طبیعی دارند قبل از سن 6 سالگی به شناخت اجتماعی دست می‌یابند، اما

موفقیت در تعاملات اجتماعی روزمره نیازمند یک توانایی کلیدی است که آن را شناخت اجتماعی می‌نامند (کیلن<sup>1</sup> و کاپلان<sup>2</sup>، 2011). شناخت اجتماعی شامل مجموعه فرایندهای شناختی فرد در مورد افکار، نگرش‌ها، رفتارها و مسائل هیجانی خود و اطرافیان است که در این زمینه، وی به استدلال در مورد خود به‌عنوان یک انسان و روابطش با دیگران، بر اساس نتایج همان پردازش‌های شناختی گفته شده، می‌پردازد (سلیگمن<sup>3</sup>، 1999). فرایندهای شناخت اجتماعی، فرد را در پیش‌بینی رفتار دیگران، کنترل خود و در نتیجه تنظیم تعاملات اجتماعی توانا می‌سازد (زیدی<sup>4</sup>، 2011). تحقیقات مختلفی از جمله مطالعه‌ی بوراین<sup>5</sup> و گروسبویس<sup>6</sup> (2013)، لرنر<sup>7</sup> و هاجینز<sup>8</sup> (2011)، لونیگرو<sup>9</sup>، لگی<sup>10</sup>، بایوکو<sup>11</sup> و بومگارتنر<sup>12</sup> (2014) بر نقش توانایی نظریه ذهن در مهارت اجتماعی کودک تأکید داشته‌اند.

اصطلاح نظریه ذهن را اولین بار پریماک<sup>13</sup> و وودراف<sup>14</sup> (1978) در مقاله‌ای با عنوان آیا شامپانزه نظریه ذهن دارد؟ مطرح کردند. در آن مقاله اصطلاح نظریه‌ی ذهن به توانایی شناختی‌ای اشاره می‌کرد که اجازه می‌داد هر فرد بداند که دیگران افکار منحصر به

15. Wimmer  
16. Perner  
17. Grisham  
18. Henry  
19. Williams  
20. Bailey  
21. Dahlgren  
22. Sandberg  
23. Larsson  
24. Flecher  
25. Carruthers  
26. Goldman  
27. Ferguson  
28. Austin

1. Killen  
2. Caplan  
3. Sigelman  
4. Reddy  
5. Baurain  
6. Grosbois  
7. Lerner  
8. Hutchins  
9. Lonigro  
10. Laghi  
11. Baiocco  
12. Baumgartner  
13. Premack  
14. Woodruff

زهره کریمیان، افسانه شهبازی راد و مارال حقیقی کرمانشاهی: مقایسه شناخت اجتماعی کودکان دختر خانواده‌ای تک فرزند ...

رشد شناخت اجتماعی سهیم هستند، همچنین خانواده‌ها از نظر دفعات و محتوای گفتگوهایشان درباره عقاید و تمایلات و دیگر حالت‌های روانی با یکدیگر بسیار متفاوت هستند. بنابراین خانواده‌هایی که به‌طور آزادانه درباره‌ی احساسات و تمایلات و باورهای همدیگر صحبت می‌کنند در موفقیت کودکانشان در انجام تکالیف باور کاذب تأثیر بسزایی دارند. از این رو مطالعات خانوادگی در تفاوت‌های فردی، اهمیت تجارب ارتباطی - اجتماعی برای رشد نظریه ذهن را پیشنهاد می‌کند. نتایج آزمایش‌های استاندارد بیان می‌کند که بهترین نتایج مربوط به کودکانی است که خانواده‌هایشان گفتگوهای بسیار متنوع درباره حالت روانی انجام داده‌اند (پترسون، 2000).

یکی از عواملی که ممکن است بر شناخت اجتماعی تأثیر بگذارد تعداد فرزندان است چراکه کودکان زمان قابل توجهی را در دوران کودکی با خواهر - برادران خود می‌گذرانند و به همین دلیل نوعی زمینه‌ی مشترک از تعاملات در ذهن آن‌ها به وجود می‌آید که با استفاده از آن می‌توانند افکار یکدیگر را پیش‌بینی کنند. کیفیت رابطه خواهر - برادری در شناخت اجتماعی مؤثر است. به‌طور کلی کودکانی که دارای روابط مثبت خواهر برادری هستند، احتمال این‌که دیدگاه‌های متفاوت از خود را در نظر بگیرند افزایش می‌یابد و این کودکان تمایل بیشتری برای حل و فصل تنش‌ها به‌طور مثبت دارند که این توجه و نگرش مثبت به یکدیگر را تقویت می‌کند (رکیا<sup>5</sup> و هاو<sup>6</sup>، 2009).

تفاوت‌های فردی در میزان سرعت تسلط بر شناخت اجتماعی، در طول دوره‌ی 3.5 سالگی وجود دارد که در سطوح موفقیت در تکالیف استاندارد باور کاذب آشکار می‌شود (پترسون<sup>1</sup>، 2000). همچنین شواهدی که نشان دهد عمده شناخت اجتماعی در بزرگسالی شکل می‌گیرد، بسیار نادر است (نقل از سانتیستین و همکاران<sup>2</sup>، 2011).

تکالیف باور کاذب مستلزم این است که کودک بتواند حالات ذهنی (تمایلات، باورها و نیات) را به دیگران نسبت دهد که این حالات ذهنی، بازنمایی‌هایی از واقعیت می‌باشند و از آن‌جا که حالات ذهنی به‌طور مستقیم قابل مشاهده نیستند، می‌توانند جهت پیش‌بینی رفتارها مورد استفاده قرار گیرند (نقل از امین یزدی، 1383).

برخی از پژوهشگران از جمله؛ ویمر و پرر (1986؛ نقل از مشهدی، 1382) معتقدند، کودکان 3 ساله واجد یک ناتوانی اساسی در ذهن‌خوانی دیگران هستند. گاپنیک<sup>3</sup> و استینگتون<sup>4</sup> (1988) همچنین بر این باورند که کودکان 3 ساله یک نقص تجسمی دارند و نظریه ذهن صحیح را کسب نمی‌کنند. یک احتمال دیگر که توسط ویمر و پرر (1983) مطرح شده این است که کودکان 3 ساله با شواهد متضاد مشکل دارند. آن‌ها نمی‌توانند به‌طور همزمان دو تجسم از یک شیء مفرد را در نظر بگیرند. از نظر بسیاری از پژوهشگران کودکان در حدود سن سه - چهار سالگی به توانایی نظریه ذهن دست می‌یابند.

یافته‌های تعدادی از تحقیقات بیانگر این است که الگوی گفتگوهای خانواده در تفاوت‌های فردی

1. Peterson
9. Santiesteban et al.
3. Gopnik
4. Astington

5. Recchi  
6. Howe

برادرهای بزرگ‌تر در کنترل مذاکرات ستیزه‌ای در مقایسه با خواهر - برادرهای کوچک‌ترشان به جهت قدرت و دانششان توانایی بیشتری دارند. مطالعه دان و کاتینگ<sup>2</sup> (1999)، اسلوم کاسکی<sup>3</sup> و دان (1996) در خصوص بازی وانمودی کودکان نشان می‌دهد که برقراری، حفظ و تداوم دنیای خیالی مشترک با کودک دیگر که قسمت مهم و بخش عمده‌ای از روابط را تشکیل می‌دهد به کیفیت رابطه میان کودکان بستگی دارد. یکی از نکات و برداشت‌های چنین یافته‌هایی این است که درک کودکان از ذهن در شرایط خاصی شکوفا می‌شود. این تنها محتوای گفتگوها نیست که اهمیت دارد، بلکه کیفیت رابطه و میزان وفق دادن کودک با موارد مورد علاقه همبازی او نیز اهمیت دارد. همچنین تلاش فرد در حال صحبت برای هم‌عقیده شدن و یکی شدن با طرف دیگر با توانایی‌های شناختی - اجتماعی او ارتباط دارد (نقل از کاتینگ و دان، 2006).

خواهر و برادران با رابطه مثبت خیلی راحت‌تر می‌توانند به هنگام ایجاد تنش راه‌حل مناسبی را انتخاب کنند و با یکدیگر مصالحه کنند. ماهیت اصلی این رابطه مبهم است، اگرچه کودکانی که روابط مثبت‌تر دارند ممکن است تمایل بیشتری برای حل و فصل تنش‌ها به صورت سازنده داشته باشند، در عوض این تعاملات نسبتاً مثبت اجتماعی نیز ممکن است به صورت سازنده باشد و توجه و نگرش مثبت کودکان نسبت به یکدیگر را تقویت کند. بنابراین کاملاً منطقی است که کودکانی که یکدیگر را دوست دارند در حل

خواهر و برادران زمان قابل توجهی را در دوران کودکی با یکدیگر می‌گذرانند و به همین دلیل نوعی زمینه مشترک از تعاملات در ذهن آن‌ها به وجود می‌آید که با استفاده از آن می‌توانند افکار یکدیگر را پیش‌بینی کنند (دان<sup>1</sup>، 2002؛ به نقل از رکیا و هاو، 2009). با توجه به این‌که تنش‌های بین خواهر - برادران در اوایل و اواسط کودکی فراوان است، یک ویژگی نسبتاً بهنجار از ارتباطات خواهر برادری است که با توسعه‌ی شناخت اجتماعی در کودک ارتباط دارد (دان، 1988).

پژوهش‌های اندکی در زمینه مقایسه خانواده‌های تک‌فرزند و چند فرزند از نظر باورهای کاذب و شناخت اجتماعی انجام گرفته از جمله: پژوهش پترسون (2000) که روی تک‌فرزندها و کودکانی که خواهر و برادر داشتند صورت گرفت، نشان داد که تک‌فرزندها نسبت به کودکانی که خواهر - برادر داشتند فهم کمتری از تکالیف باور کاذب داشتند. البته سن خواهر - برادران نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است، به این صورت که سنشان خیلی زیاد نباشد که نقش جانشین والدین را ایفا کنند و خیلی هم کم نباشد که نتوانند در گفتگوها و بازی با کودک شرکت کنند.

پژوهش رکیا و هاو (2009) بیان می‌کند که خواهر - برادرهای کوچک‌تر که از مهارت‌های باور کاذب پیشرفته برخوردارند ممکن است در عصبانی کردن خواهر - برادرهای بزرگ‌تر توانمند باشند و تمایل کمتر به واکنش‌های مثبت به حل مسئله داشته باشند که این به مجادلات پیچیده بین آن‌ها منجر می‌شود و شناخت اجتماعی خواهر - برادر بزرگ‌تر با سن آن‌ها ارتباط زیاد دارد. به وضوح خواهر -

2. Cutting  
3. Slomkowski

1. Dunn

زهره کریمیان، افسانه شهبازی راد و مارال حقیقی کرمانشاهی: مقایسه شناخت اجتماعی کودکان دختر خانواده‌ای تک فرزند ...

باشد، صورت نگرفته است، حتی اندک مطالعات صورت گرفته در این خصوص هم یا در کشورهای خارجی صورت گرفته است و یا در بین جمعیت‌های خاص مثل کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی انجام شده است، از آنجایی که در تحول نظریه ذهن با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته تفاوت‌های فرهنگی وجود دارد (ویندن<sup>10</sup>، 2001) و در فرهنگ ایرانی نیز امکان تعاملات و ارتباطات خانوادگی بیشتر است و ممکن است از عوامل مؤثر بر شناخت اجتماعی باشد، لذا ضرورت انجام چنین پژوهشی احساس می‌شود؛ بنابراین پژوهش حاضر بر آن است که به‌منظور جبران خلأ موجود، بر نقش عواملی مثل تعداد فرزند در شناخت اجتماعی تأکید ورزد. لزوم پژوهش‌هایی از این قبیل برای دستیابی به تصویر روشن‌تری از سازه‌ی نظریه ذهن واضح و مشخص است. از جنبه‌ی تربیتی نیز این پژوهش بسیار حائز اهمیت است به نحوی که خانواده‌ها در نحوه‌ی ارتباط و کیفیت روابطشان، به کودکانشان توجه و دقت بیشتری مبذول خواهند داشت. لذا این پژوهش با هدف بررسی مقایسه شناخت اجتماعی کودکان دختر خانواده‌های تک‌فرزند و چند فرزند شهر اصفهان صورت گرفت. فرضیات پژوهش حاضر عبارت از این است:

- بین کودکان تک‌فرزند و چند فرزند از لحاظ میزان شناخت اجتماعی تفاوت وجود دارد.

- بین کودکان 5 ساله و 7 ساله از لحاظ میزان شناخت اجتماعی تفاوت وجود دارد.

- بین کودکان بر اساس ترتیب تولد (فرزند اول، وسط و آخر) از لحاظ میزان شناخت اجتماعی تفاوت وجود دارد.

سازنده تنش‌ها میان خود تمایل بیشتری داشته باشند (استین<sup>1</sup> و آبرو<sup>2</sup>، 2001).

از سویی بعضی از پژوهش‌ها نتایج متضادی را گزارش کرده‌اند از جمله: عبداله‌زاده رافی، بهرامی، میر زمانی، صالحی و حسن‌زاده اول (1389) در پژوهشی که بر روی کودکان عقب‌مانده ذهنی انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که بین تعداد خواهران و برادران و نظریه ذهن در کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی رابطه‌ای وجود ندارد. پژوهش‌های کول<sup>3</sup> و میشل<sup>4</sup> (2000) و هیوگز<sup>5</sup> و انسور<sup>6</sup> (2005) نشان داد که بین تعداد خواهران و برادران و تحول نظریه ذهن رابطه‌ای مشاهده نشد.

کاروس<sup>7</sup>، هاو<sup>8</sup> و اکوان اسی<sup>9</sup> (2007) بر این عقیده هستند که این روابط یک منبع بزرگ برای همیاری، کمک و حمایت عاطفی است که تعاملات اجتماعی بین آن‌ها می‌تواند در رشد شناخت اجتماعی کودکان تأثیر مثبت بگذارد و علاقه و روابط عاطفی که بین فرزندان به وجود می‌آید بر فرایند صمیمیت خانواده نیز تأثیرگذار است. محسنی (1383) می‌گوید که توانایی در نظر گرفتن دیدگاه دیگران به‌موازات سن کودک افزایش می‌یابد و روند تحولی دارد. مک آلیستر و پترسون (2007) نیز معتقد است که با افزایش سن، میزان شناخت اجتماعی افزایش می‌یابد.

تاکنون در ایران پژوهشی که در آن به بررسی ارتباط تعداد فرزندان و شناخت اجتماعی پرداخته

1. Stion
2. Albro
3. Cole
4. Mitchell
5. Hughes
6. Ensor
7. Howe
8. Aquan-Asee
9. Karos

10. Vinden

## روش

روش پژوهش حاضر کاربردی و از نوع علی - مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری شامل تمام کودکان دختر خانواده‌های تک‌فرزند و چند فرزند 5 ساله و 7 ساله شهر اصفهان در سال 1393 بود. برای انتخاب افراد از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد، به این صورت که برای انتخاب کودکان مورد نظر، ابتدا از بین مناطق مختلف جغرافیایی شهر اصفهان، به صورت تصادفی منطقه جنوب شهر انتخاب شد، سپس از بین مهدکودک‌های این منطقه، تعداد هفت مهدکودک و از بین مدارس ابتدایی نیز، تعداد پنج مدرسه به صورت کاملاً تصادفی انتخاب شدند و سپس با مراجعه به مهدکودک و مدارس ابتدایی به صورت تصادفی تعداد 80 نفر انتخاب شدند. با توجه به نظر دلاور (1381) که معتقد است برای پژوهش‌های از نوع آزمایشی و علی - مقایسه‌ای حجم نمونه حداقل 30 نفر در هر گروه توصیه می‌شود، مسلماً انتخاب این حجم نمونه به مراتب بیشتر از نظر مطرح شده است. معیارهای ورود به مطالعه شامل معیار سنی، تک‌فرزند و چند فرزند بودن شرکت‌کنندگان در هر گروه سنی و کسب اجازه از والدین کودکان و اعلام رضایت آنان برای شرکت کودکانشان در پژوهش بود.

تعداد کودکان برای گروه‌های سنی 5 سال و 7 سال 80 نفر بود که تعداد 40 نفر آنان از بین خانواده‌های تک‌فرزند و 40 نفر نیز از بین خانواده‌های چند فرزند انتخاب شدند. بعد از انتخاب حجم نمونه‌ی مورد پژوهش و هماهنگی با مسئولین مهدکودک‌ها و مدارس، ابتدا سعی شد تا با کودکان ارتباط گرم و صمیمی برقرار شود و سپس آنان در جریان تکالیف مورد نظر قرار گیرند. ابزار مورد استفاده

برای سنجش شناخت اجتماعی شامل تکالیف باور کاذب در قالب دو تکلیف انتقال غیرمنتظره و تحریف ظاهری اشیاء بود.

**- تکلیف انتقال غیرمنتظره:** این تکلیف که توسط ویمر و پرنر (1983) ابداع شده است، با تغییرات بسیار جزئی و هماهنگ‌سازی با فرهنگ ایرانی مثل تغییر در اسامی یا اسباب‌بازی‌ها، مورد استفاده قرار گرفت. وسایل موردنیاز این تکلیف شامل یک کمد قرمز، یک کمد آبی، یک عروسک دختر، یک عروسک پسر و یک شکلات بود. روش اجرای این تکلیف به این صورت بود که به صورت داستانی عروسکی با استفاده از عروسک دختر و یک عروسک پسر به آزمودنی ارائه شد. صحنه نمایش به این صورت بود که عروسک دختر به اسم مریم، شکلاتش را در کمد قرمز (خودش) می‌گذارد و صحنه را ترک می‌کند سپس در غیاب او عروسک پسر وارد صحنه می‌شود و شکلات را از کمد قرمز به کمد آبی (کمد خودش) منتقل می‌کند، سپس دخترک وارد می‌شود. در اینجا از آزمودنی سؤال اصلی مربوط به تکلیف پرسیده می‌شود: که مریم کجا دنبال شکلات خودش می‌گردد و سؤال کنترل نیز به دنبال این سؤال از کودک پرسیده می‌شود: «شکلات مریم واقعاً کجاست؟» و «هریم شکلات خودش را کجا پنهان کرد؟» نمره کل آزمودنی در این قسمت از تکالیف شناخت اجتماعی با توجه به پاسخ آزمودنی به سؤال اصلی از صفر تا 1 نمره‌گذاری می‌شود، یعنی در صورتی که آزمودنی با توجه به آنچه اتفاق افتاده است پاسخ درست را از دیدگاه عروسک دختر بگوید نمره 1 و اگر موفق نشود نمره صفر به او داده می‌شود (ویمر و پرنر، 1983).

زهره کریمیان، افسانه شهبازی راد و مارال حقیقی کرمانشاهی: مقایسه شناخت اجتماعی کودکان دختر خانواده‌ای تک فرزند ...

است) بعد از این که شرکت‌کننده فقط با نگاه کردن در مورد شیء حدس زد آزمونگر ماهیت واقعی شیء را به او نشان می‌دهد و همان سؤالات بالا از کودک پرسیده می‌شود. یعنی از شرکت‌کننده سؤال می‌شود: «وقتی مریم برای اولین بار این و ببینه، قبل از این که من این و از نزدیک به اون نشون بدم می‌گه این چیه؟ (پاک کن یا عروسک خرس؟)، نمره‌ای بین صفر تا 2 به هر شرکت‌کننده تعلق می‌گیرد، یعنی هر بار که شرکت‌کننده به درستی و با توجه به دیدگاه کودک فرضی به هر دو سؤال در دو تکلیف یادشده پاسخ داد نمره 2 و اگر به یکی از تکلیف پاسخ درست داد نمره 1 به او تعلق می‌گیرد (پترسون و سیگال، 2002؛ ترجمه‌ی اسعدی، 1384).

مجموع نمراتی که کودک از این دو تکلیف تحریف ظاهری اشیاء و تکلیف انتقال غیرمنتظره کسب می‌کند روی هم شناخت اجتماعی وی را تشکیل می‌دهد که در دامنه‌ای از صفر تا 3 است. میزان روایی این آزمون‌ها توسط عبدالله زاده رافی، بهرامی، میر زمانی و صالحی (1389) مورد تأیید قرار گرفته است. میزان پایایی نیز قابل قبول و با استفاده از روش آزمون-بازآزمون و اشکال جانشین برابر 0/8 ذکر شده است (ولمن<sup>3</sup>، کراس<sup>4</sup> و واتسون<sup>5</sup>، 2001).

جهت تجزیه و تحلیل یافته‌ها، علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی، از شاخص‌های آمار استنباطی شامل آزمون t مستقل و آزمون F جهت سنجش تفاوت بین نمرات گروه‌ها استفاده شد. در نهایت، پس از گردآوری داده‌ها و ورود آن‌ها به رایانه، تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه 19 انجام شد.

## - تکلیف تحریف ظاهری اشیاء: این تکلیف

توسط پترسون<sup>1</sup> و سیگال<sup>2</sup> (2002) جهت بررسی شناخت اجتماعی تهیه شد و توسط اسعدی (1384) تکلیف نامبرده ترجمه شده است. وسایل موردنیاز برای این تکلیف شامل جعبه کبریت، مداد کوچک، پاک کنی که به شکل خرس است. در اولین تکلیف که بر اساس ظاهر انحرافی اشیاء طراحی شده است، در ابتدا شیئی آشنا مانند یک جعبه کبریت به کودک نشان داده می‌شود و از کودک درباره محتوای درون جعبه سؤال می‌شود، بعد از این که کودک به محتوای مورد انتظار درون جعبه اشاره کرد (مثلاً در اینجا کبریت)، سپس آزمونگر، درون جعبه را که محتوی چیز دیگری مثلاً یک مداد است به او نشان می‌دهد. در ادامه آزمونگر به کودک توضیح می‌دهد که همکلاسی او که قبلاً داخل این جعبه را ندیده است برای انجام تکلیف به اینجا خواهد آمد (برای ایجاد اطمینان در کودک که نفر بعدی نیز کاملاً هم سن و سال او است و هیچ اطلاعی در مورد محتوای جعبه، ندارد، نام همکلاسی بعدی او که در لیست کلاسی موجود است، برده می‌شود)، سؤال اصلی این تکلیف به این صورت است که «مریم می‌خواهد بیاد داخل کلاس پیش ما، او داخل این جعبه را ندیده، اگر من این جعبه را همین طوری که درش بسته است به مریم نشان بدهم او می‌گه داخل این جعبه چیه؟» «این سؤال به همراه یک سؤال کنترل مطرح می‌شود که واقعاً داخل این جعبه چیه؟» دومین تکلیف ظاهری انحرافی اشیاء مانند نمونه بالا است با این تفاوت که شیء مورد استفاده از لحاظ بصری منحرف کننده و فریبنده است (مانند شمعی که به شکل گل است یا پاک کن که به شکل خرس

3. Wellman  
4. Cross  
5. Watson

1. Peterson  
2. Siegol

### یافته‌ها

2/07 و در کودکان چند فرزند  $2/63 \pm 0/85$  و در تکلیف غیرمنتظره در کودکان تک‌فرزند  $1 \pm 0/79$  و در کودکان چند فرزند  $1/07 \pm 0/87$ ، در تکلیف ظاهری اشیاء در کودکان تک‌فرزند  $1/63 \pm 0/70$  و در کودکان چند فرزند  $1 \pm 0/95$  بود (نتایج جدول 1).

میانگین و انحراف معیار سن کودکان شرکت‌کننده به ترتیب در گروه تک‌فرزند؛  $6/59 \pm 1/1$  و در گروه چند فرزند؛  $6/42 \pm 0/978$  بود. میانگین و انحراف معیار نمرات شناخت اجتماعی در کودکان تک‌فرزند،  $\pm 0/86$

جدول 1. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد بررسی در تکالیف شناخت اجتماعی

| چند فرزند    |         | تک‌فرزند     |         | متغیرها                 |
|--------------|---------|--------------|---------|-------------------------|
| انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین |                         |
| 0/85         | 2/63    | 0/86         | 2/07    | شناخت اجتماعی           |
| 0/70         | 1/63    | 0/79         | 1       | تکلیف غیرمنتظره         |
| 0/95         | 1       | 0/87         | 1/07    | تکلیف تحریف ظاهری اشیاء |

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد شناخت اجتماعی خانواده‌های چند فرزند بیشتر از کودکان تک‌فرزند است ( $P < 0/001$ ).

نتایج آزمون t مستقل در جدول 2، نشان می‌دهد که بین دو گروه کودکان خانواده‌های تک‌فرزند و چند فرزند تفاوت معناداری از لحاظ متغیر شناخت اجتماعی وجود دارد، به نحوی که

جدول 2. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه کودکان خانواده‌های چند فرزند و تک‌فرزند از لحاظ میزان شناخت اجتماعی

| سطح معناداری | t    | df | انحراف معیار | میانگین | شاخص‌های آماری / متغیر |
|--------------|------|----|--------------|---------|------------------------|
| 0/001        | 3/35 | 78 | 0/86         | 2/07    | تک‌فرزند               |
|              |      |    | 0/85         | 2/63    | چند فرزند              |

مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد شناخت اجتماعی کودکان 7 ساله بیشتر از کودکان 5 ساله است ( $P < 0/05$ ).

طبق نتایج حاصل از آزمون t مستقل در جدول 3، نتایج نشان می‌دهد که بین دو گروه سنی 5 و 7 سال از نظر میزان شناخت اجتماعی تفاوت معناداری وجود داشت، به نحوی که



زهره کریمیان، افسانه شهبازی راد و مارال حقیقی کرمانشاهی: مقایسه شناخت اجتماعی کودکان دختر خانواده‌ای تک فرزند ...

جدول 3. نتایج آزمون t مستقل مقایسه میانگین نمرات شناخت اجتماعی کودکان دختر 5 و 7 سال

| سطح معناداری | t    | df | انحراف معیار | میانگین | شاخص‌های آماری |
|--------------|------|----|--------------|---------|----------------|
|              |      |    |              |         | سن             |
| 0/002        | 3/23 | 78 | 0/81         | 2/08    | 5 سال          |
|              |      |    | 0/67         | 2/61    | 7 سال          |

نتایج آزمون F نشان داد که از نظر ترتیب تولد (فرزند اول، وسط و آخر) نیز بین فرزندان از لحاظ شناخت اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده نشد (نتایج جدول 4).

جدول 4. نتایج آزمون تحلیل واریانس مقایسه میانگین بر اساس ترتیب تولد از لحاظ شناخت اجتماعی

| سطح معناداری | F    | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | منبع تغییرات |
|--------------|------|-----------------|------------|---------------|--------------|
| 0/80         | 0/23 | 0/08            | 2          | 0/16          | بین گروهی    |
|              |      | 0/36            | 37         | 13/21         | درون گروهی   |
|              |      |                 | 39         | 13/37         | کل           |

### بحث و نتیجه‌گیری

(2005)، عبدالله زاده رافی و همکاران (1389) ناهم‌سو است.

بنابراین در تبیین این موضوع می‌توان اشاره کرد تعاملات و بازی‌هایی که در بین خواهران و برادران رخ می‌دهد موجب می‌شود تا آنان با مفاهیم متضادی روبرو شوند و تجربه‌ی مکرر با این تناقضات موجب می‌شود تا آنان در باورهای خود تجدید نظر کنند، لذا این امر موجب می‌شود تا شناخت اجتماعی در بین کودکانی که دارای خواهر و برادر هستند افزایش یابد و این‌که کودکان زمان قابل توجهی را از دوران کودکی با یکدیگر سپری می‌کنند و همین در کنار یکدیگر قرار داشتن موجب می‌گردد تا آنان از تجارب

این پژوهش با هدف بررسی و مقایسه شناخت اجتماعی در بین کودکان خانواده‌های تک‌فرزند و چند فرزند در بین مهدکودک‌ها و مدارس ابتدایی شهر اصفهان صورت گرفت، نتایج در بررسی فرضیه نخست نشان داد که شناخت اجتماعی در بین کودکان خانواده‌های چند فرزند بیشتر از خانواده‌های تک‌فرزند بود، بنابراین فرضیه نخست تأیید شد. یافته‌های این پژوهش با مطالعات پترسون (2000)، کاتینگ و دان (2006)، کاروس و همکاران (2007)، استین و آبرو (2001)، اسلوم کاسکی و دان (1996)، به نقل از کاتینگ و دان؛ (2006)، پژوهش رکیا و ها (2009) همسو و با مطالعات کول و میشل (2000)، هیوگز و انسور

افزایش توانایی فرد در میان واگرایی می‌گردد، فرد توانایی آن را پیدا می‌کند از یک دیدگاه به دیدگاه دیگر برسد (دونالدسون<sup>1</sup>، ترجمه نائلی 1375). با افزایش سن کودک قادر می‌شود از تمرکز بر یک بعد بکاهد و همزمان به بیش از یک بُعد توجه کند.

عملکرد بهتر در نظریه ذهن با توجه به افزایش سن بر اساس تئوری رشد فلاول<sup>2</sup> (1999) نیز قابل تبیین است که طبق آن، تئوری ذهن در سطوح بالا که در برگیرنده جنبه‌های پیشرفته‌تر است نه‌تنها برای قضاوت درباره‌ی موقعیت‌های اجتماعی مهم است بلکه برای استنباط شناختی مثل تشخیص دروغ از شوخی نیز اهمیت دارد و دستیابی کودکان بدان تا قبل از سن 6 سالگی بسیار دشوار به نظر می‌رسد. از سویی کودک با بزرگ‌تر شدن و افزایش مهارت خود در توانایی‌های زبانی به یکسری از تفکرات زنجیره‌وار دست می‌یابد که به وی در افزایش توانایی‌های ذهنی کمک می‌کند و این مهم با افزایش سن محقق می‌شود.

از نظر ترتیب تولد (فرزند اول، وسط و آخر) نیز بین فرزندان از لحاظ شناخت اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده نشد؛ بنابراین فرضیه‌ی سوم پژوهش رد شد. نتایج این مطالعه با پژوهش پترسون (2000) که معتقد است شناخت اجتماعی فرزندان وسط از فرزندان اول و آخر بیشتر است، ناهمسو است. یکی از دلایل این عدم تفاوت می‌تواند ناشی از ابزارهای مورد استفاده در این

یکدیگر استفاده کنند و به درک بهتری از احساسات و عواطف خود و دیگری برسند. به عبارتی وجود خواهر و برادر، درک کودک را از نظریه ذهن سرعت می‌بخشد، زیرا فرصت‌های بیشتری را برای یادگیری درباره‌ی تفکرات و تمایلات و نیت افراد فراهم می‌سازد. از طرفی ارتباطات و یادگیری اجتماعی که از طریق خواهران و برادران صورت می‌گیرد می‌تواند منشأ مهمی برای افزایش نظریه ذهن در بین کودکان شود.

نتایج در بررسی دومین فرضیه بیانگر این بود که شناخت اجتماعی کودکان 7 ساله بیشتر از کودکان 5 ساله بود؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید شد. نتایج این مطالعه با پژوهش محسنی (1383) که معتقد است بالا رفتن سن موجب می‌شود تا توانایی در نظر گرفتن دیدگاه دیگران افزایش یابد. همچنین با پژوهش ویمر و پرر (1983، 1984) هم که نشان دادند، میزان پاسخ‌های درست کودکان به تکالیف باور غلط با افزایش سن بیشتر شده و این افزایش در سن 6 سالگی است، همسویی دارد و با مطالعه مک آلیستر و پترسون (2007) و نظریه پیاژه (1932؛ نقل از محسنی، 1383) و رکیا و هاو (2009) نیز هماهنگی و همسویی دارد.

در تبیین این امر می‌توان گفت که روند رشد و تحول کودکان باعث می‌شود تا آنان بتوانند به تدریج، به‌طور ذهنی به تمرکززدایی و تغییر و تبدیل رویدادها پردازند و با میان‌واگرایی خود را از تنگناهای خودمیان‌بینی تا حدی رهایی بخشند. از آنجایی که کاهش در خودمیان‌بینی موجب

1. Donaldson  
2. Flavell

زهره کریمیان، افسانه شهبازی راد و مارال حقیقی کرمانشاهی: مقایسه شناخت اجتماعی کودکان دختر خانواده‌ای تک فرزند ...

سازمان‌ها و نهادهایی که وظیفه آگاه‌سازی درباره‌ی خانواده‌ها را بر عهده دارند، قرار دهد. از سوی دیگر با انجام این‌گونه پژوهش‌ها زمینه لازم برای ارائه پیشنهادها کاربردی با هدف ایجاد تعاملات مناسب برای فرزندان را توسط خانواده‌ها از طریق ایجاد همبازی‌های مناسب فراهم می‌سازد. نتایج این پژوهش همچنین می‌تواند مورد استفاده کلینیک‌ها و مراکزی باشد که در زمینه آموزش والدین کار می‌کنند تا والدین را از تعامل با کودک آگاه کنند. علاوه بر این می‌تواند منجر به دستیابی به الگوی تفاوت‌های خانوادگی در ارتباطات و تعاملات مؤثر بر شکل‌گیری شناخت اجتماعی شود. نهایتاً پیشنهاد می‌شود که متغیرهای بافتی دیگر مثل سبک تربیتی والدین، کیفیت رابطه والدین همراه با متغیرهای شناختی مربوط به کودک مثل نقش زبان، سطوح تحولات شناختی مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد تا تبیین کامل‌تری از متغیرهای پیش‌بین این توانایی مهم به دست آید.

پژوهش باشد و دلیل دیگر نیز می‌تواند در نظر نگرفتن تفاوت سنی بین فرزندان اول، وسط و آخر باشد که در پژوهش لحاظ نشده است و همچنین کیفیت رابطه بین خواهران - برادران نیز از جمله مواردی است که می‌تواند مدنظر قرار گیرد. هرچند پژوهش‌ها و مطالعات بیشتری لازم است تا نتایج دقیق‌تری به دست آید. برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. در مطالعه حاضر از یک طرح مقطعی استفاده شده، بنابراین، تکرار و بسط این یافته‌ها مستلزم به‌کارگیری طرح‌های طولی است. محدود شدن نمونه آماری به کودکان دختر شهر اصفهان، باعث می‌شود که در تعمیم نتایج آن به دیگر کودکان جانب احتیاط را رعایت کرد. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند خلاء اطلاعاتی در مورد شناخت اجتماعی در بین خانواده‌های کودکان تک‌فرزند و چند فرزند را اندکی پر نماید و همچنین اطلاعات درست و ارزشمندی را در اختیار مسئولان، برنامه‌ریزان و

## منابع

- اسعدی، س. (1384). «بررسی رابطه تحولی شناخت اجتماعی با درک مفهوم دروغ در کودکان مقطع مهدکودک و پیش‌دبستانی و دوم ابتدایی در شهر اصفهان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی (چاپ نشده): دانشگاه اصفهان.
- امین یزدی، ا. (1383). «شناخت اجتماعی: تحولات استدلال‌های نظریه ذهن در کودکان». مجله تخصصی زبان و ادبیات
- دانشکده علوم انسانی مشهد، 7 (5)، 36-66.
- دلاور، ع. (1381). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: ویرایش. چاپ دوازدهم.
- دونالد سون، م. (1375). ذهن کودک. ترجمه حسین نائلی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- عبدالله زاده رافی، م؛ بهرامی، ه؛ میر زمانی، م؛ و صالحی، م. (1389). «تحول نظریه و ارتباط آن با توانایی‌های کلامی و غیرکلامی در

- مشهدی، ع. (1382). «مقایسه توانش نظریه ذهن و نگهداری ذهنی عدد در کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر و کودکان عادی پیش دبستانی». پایان نامه کارشناسی ارشد، روان شناسی بالینی (چاپ نشده)، دانشگاه تهران.
- محسنی، ن. (1383). نظریه ها در روان شناسی رشد. تهران: انتشارات پردیس.
- Baurain, C. & Grosbois, N. (2013). "Theory of mind, socio-emotional problem solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children". *Journal of Autism and Development Disorders*, 43 (5), 1080-1097.
- Cole, K. & Mitchell, P. (2000). "Siblings in the development of executive control and a theory of mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2): 279-295.
- Cutting, A.L. & Dunn, j. (2006). "conversation with siblings understanding: Links between relationship quality and social cognition". *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-78.
- Dahlgren, S.; Sandberg, A. & Larsson, M. (2010). "Theory of Mind in children with severe speech and physical impairment". *Research in Development Disabilities*, 31, 617-624.
- Dunn, J. (1988). "The beginnings of Social understanding. Cambridge, MA: Harvard University Press negotiation". *Discourse Processes*, 32, 113-133.
- دانش آموزان کم توان ذهنی». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، 10 (3)، 259-267.
- عبداله زاده رافی، م؛ بهرامی، ه؛ میر زمانی، س.م؛ صالحی، م؛ حسن زاده اول، م. (1389). «تحول نظریه ذهن دانش آموزان عقب مانده ذهنی و ارتباط آن با تعداد خواهران و برادران». *مجله توان بخشی*. 11 (4)، 19-27.
- Ferguson, F.J. & Austin, A.J. (2010). "Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on theory of mind tasks in an adult sample". *Personality and Individual Differences*. 49, 411-418.
- Flavell, J.H. (1999). "Cognitive development: childrens knowledge about the mind". *Annual Review of Psychology*. 50, 21- 45.
- Flecher, L, & Carruthers, P. (2012). "Metacognition and reasoning. Philosophical Transaction of the Royal Society". *Biological Sciences*, 3 (1594), 1366-1378.
- Grisham, J.R.; Henry, J.D.; Williams, A.D. & Bailey, P.H.E. (2010). "Sociemotional deficit associated with obsessive-compulsive symptomatology". *Psychiatry Research*, 175, 256-259.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2005). "Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair?" *Developmental neuropsychology*, 28(2): 645-654.
- Karos, L.K.; Howe, N. & Aquan-Asse, J.A. (2007). "Reciprocal and complementary sibling interaction, relationships quality and socio-emotional problem solving Infant

- and child". *Development*, 16, 577-596.
- Killen, M. & Caplan, R. (2011). *Social development in childhood & adolescence*. United Kingdom: Willy-Black Well.
- Lerner, M. & Hutchins, T. (2011). "Brief report: Preliminary evaluation of the theory of mind inventory and its relationship to social skills". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 512-517.
- Lonigro, A.; Laghi, F.; Baiocco, R. & Baumgartner, E. (2014). "Mind reading skills and empathy: evidence for nice and nasty TOM behaviors in school-aged children". *Journal of Child and Family Studies*, 23 (3), 581-590.
- Mcalister, A.R. & Peterson, C.C. (2007). "Alongitudinal study of child sibling's and theory of mind development". *Cognitive Development*, 92, 258-270.
- Peterson, C.C. (2000). "Kindred spirits in fluences of sibling's perspective on the theory of mind". *Cognitive Development*, 15, 435-445.
- Peterson, C.C. & Siegol, M. (2002). "Mind reading and moral awerness in popular and rejected preschooler's". *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-225.
- Rechia, H.E. & How, N. (2009). "Associations between social understanding, sibling relationship quality, and sibling, conflict strategies and outcomes". *Child Development*, 80(5) 1564-1578.
- Reddy, L. (2011). *The Recovery Of Cognitive And Social Cognitive Functioning In Response To Social Cognition Interaction Training Administered In Community Settings: A longitudinal study*. Nebraska: Lincoln.
- Santiesteban, I.; White, S.; Cook, J.; Gilbert, S.J.; Heyes, C. & Bird, G. (2011). "Training social cognition: From imitation to Theory of Mind". *Cognition*, 122, 228-235.
- Sigelman, M. (1999). *Life span human development*. New Jersey: Wiley.
- Stein, N.L. & Albro, E. (2001). "The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding". *emotion and negotiation'*, *Discourse Processes*, 32 (2-3), 113-133.
- Vinden, P.G. (2001). "Parenting attitudes and children's understanding of mind: A comparison of Korean American and Anglo-American families". *Cognitive Development*, 16(3): 793-809.
- 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
- Wimmer, P. & Perner, J. (1983). "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong belief in young children's understanding of deception". *Cognition*, 13(1), 103-128.