

انگیزش تحصیلی در نظام‌های آموزشی



دسترسی آزاد

<https://journal.afagh.ac.ir>

شماره ۲، دوره ۱، ۱۴۰۳

مقایسه نظریه ذهن در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص و بهنجار پایه ششم

علی احمدی^{۱*}، نوراله خلیل‌زاده^۲

۱. کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور واحد مهاباد، مهاباد، ایران

E-mail: aliajmedi20252025@gmail.com

۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور واحد ارومیه، ارومیه، ایران

چکیده

اختلالات یادگیری از شیوع بالایی در دانش‌آموزان برخوردار است که می‌تواند به مشکلات عمده در ابعاد شناختی و رفتاری مانند نظریه ذهن منجر شود؛ براین‌اساس پژوهش حاضر با هدف مقایسه نظریه ذهن در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص و بهنجار پایه ششم بخش انزل ارومیه انجام شده است. این پژوهش از نظر روش علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و بهنجار پایه ششم بخش انزل ارومیه در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۹۵۴ نفر شامل گردید. جهت تعیین حجم نمونه و براساس نرم‌افزار G-Power (با توان آزمون ۰/۸۰، آلفای ۰/۰۵ و اندازه اثر ۰/۵) تعداد ۵۱ دانش‌آموز با اختلال یادگیری خاص و ۵۱ دانش‌آموز بهنجار و با روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و پرسش‌نامه‌های اختلالات یادگیری ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) و مقیاس نظریه ذهن استرنمن و همکاران (۱۹۹۹) را تکمیل نمودند. داده‌ها با آزمون t مستقل و با نرم‌افزار SPSS ۱۹ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد بین نظریه ذهن ($P < 0/01$) در دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود داشت و دانش‌آموزان مدارس بهنجار از نظریه ذهن بالاتر برخوردار بودند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت دانش‌آموزان بهنجار از میزان نظریه ذهن بالاتر نسبت به هم‌تایان با اختلال یادگیری برخوردار بودند؛ لذا با تمرکز بر نتایج پژوهش حاضر می‌توان به بهبود نظریه ذهن آنها کمک نمود.

واژگان کلیدی: نظریه ذهن، دانش‌آموزان، اختلالات یادگیری خاص

۱. مقدمه

مشکلات و محدودیت‌های رفتاری، شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، که بازتابی از سلامت روان آنها است، تبدیل به یک نگرانی عمده در توسعه و عملکرد کودکان در سراسر جهان شده است. مطالعات نشان می‌دهد، حداقل ۲۰ درصد از کودکان جهان تحت تأثیر این مشکلات قرار دارند. مشکلات و اختلالات تحولی رفتاری ممکن است منجر به اختلال در روند آموزشی، آسیب‌های شخصی یا مشکلات روانی شود (هو و همکاران، ۲۰۱۸). اختلالات یادگیری^۱ که در ویرایش پنجم راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی (DSM-5) تحت عنوان اختلالات یادگیری خاص^۲ (SLD) تعریف شده است، یک اختلال عصبی رشدی شایع است که با مشکلات تحصیلی مداوم و غیرمنتظره مشخص می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲). تشخیص زودهنگام و دقیق می‌تواند منجر به مداخله زودتر و نتایج بهتر شود. با این حال، ارزیابی تشخیصی فقط در مورد دقت تشخیصی نیست (ماکینو و همکاران، ۲۰۲۱). خود تجربه ارزیابی تشخیصی می‌تواند بر نحوه درک تشخیص و اجرای توصیه‌ها تأثیر بگذارد. تجربه تشخیصی همچنین می‌تواند تأثیر قابل توجه و طولانی‌مدتی بر استرس و سلامت روان خانواده داشته باشد. با این حال، تحقیقات قبلی نشان داده است که بسیاری از والدین از فرایند ارزیابی راضی نیستند (دنتون و همکاران، ۲۰۲۲؛ ماکینو و گری، ۲۰۲۱؛ مک کریمون و گری، ۲۰۲۱). برای کودکان در سن مدرسه، والدین و مراقبان نقش مهمی در آغاز ارزیابی، کمک به فرایند ارزیابی، به اشتراک گذاشتن نتایج و توصیه‌ها با ارائه‌دهندگان آموزش و حمایت مستمر از برآورده شدن نیازهای فرزندشان دارند (دلانی، ۲۰۱۷؛ وودکوک^۴ و همکاران، ۲۰۲۰).

معمولاً کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری در روند عملکرد ذهنی و جسمی ناهنجاری‌هایی دارند که ممکن است در جریان طبیعی یادگیری اختلال ایجاد کند و باعث تاخیر در مهارت‌های خواندن، کارکردهای اجرایی مانند انسجام مرکزی و برخی از مهارت‌های ادراکی - مهارت‌های زبانی - حرکتی شود. بی‌نظمی در روند عملکرد ذهنی و فیزیکی در کودکان ممکن است به دلیل تفاوت‌های رشدی بین آنها و سایر نوجوانان عادی باشد (پیرمحمدی، ۱۴۰۴). از اصطلاح اختلال یادگیری خاص برای پوشش دادن اختلالاتی استفاده می‌شود که هر کدام یکی از عملکردهای افراد در آزمون‌های استاندارد شده را تحت تأثیر قرار می‌دهند، مثل خواندن، نوشتن، ریاضیات. دانش‌آموزان مبتلا به این ناتوانی‌ها بسیار کمتر از آنچه از سن و سطح هوشی آنها انتظار می‌رود موفق می‌شوند (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲). افراد مبتلا به اختلالات یادگیری، در تنظیم اطلاعات، ادراک دیداری و شنیداری، حافظه و توجه نقص دارند دانش‌آموزان مبتلا به این ناتوانی‌ها، بدون کمک‌های ویژه، معمولاً ضعیف عمل می‌کنند، دوستان و اعضای خانواده آنها را ناتوان می‌دانند و در نتیجه عزت نفس و انگیزه آنها بسیار پایین است. همچنین، ترک تحصیل در کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری بیشتر است و این افراد در عملکرد شغلی و اجتماعی خود نیز دچار مشکل می‌شوند (محمدپور، ۱۴۰۱).

در DSM4 تعدادی از اختلالات یادگیری خاص به رسمیت شناخته شده است از جمله: اختلال خواندن، اختلال نوشتن، اختلال ریاضیات، اختلال زبان، اختلال فونولوژیک و لکنت زبان؛ اما DSM5 تلاش کرده است که بعضی طبقه‌بندی‌ها را عمومی‌تر کند تا بتواند جنبه‌های مختلف و متنوع اختلالات را طوری پوشش دهد که بر شروع آنها در کودکی تاکید شده باشد و این اختلالات از اختلالات مرتبط با سایر اختلالات (مثلاً طیف اتیسم) تفکیک شوند. به این ترتیب، اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام و ماهیت داده و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شد، اکنون به عنوان یک اسپسیفایر در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است (هالجن و ویتبورن^۵، ۲۰۱۴؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۴).

¹ learning disorders

² specific learning disorders

³ Makino & Gray

⁴ Woodcock

⁵ Haljyn & Whitburn

اختلالات عصبی- تحولی^۱ مشکلات عمده‌ای در کودکان در ابعاد شناختی مانند نظریه ذهن^۲ می‌تواند ایجاد نماید (حداد و سگال^۳، ۲۰۲۵). نظریه ذهن (ToM) یا ذهنی‌سازی، یعنی توانایی شناختی برای نسبت دادن حالات ذهنی به خود و دیگران به طور گسترده در رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (المصلح و همکاران، ۲۰۲۵). هیز و فریت معتقدند که فرایند دستیابی به نظریه ذهن از طریق یک روند پیچیده که توسط زبان هدایت می‌شود و نشان‌دهنده یادگیری فرهنگی است، صورت می‌گیرد (تاموپیا، ۲۰۲۵). بارون- کون، تاگرفلوسبرگ و کوهن^۴ (۲۰۰۰)، نظریه ذهن را قابلیت درک و استنباط وضعیت‌های شناختی؛ مانند اهداف، افکار و اندیشه‌ها استفاده از آن برای درک و پیش‌بینی رفتار شخص و افراد دیگر می‌داند. به نظر او، تئوری ذهن مجموعه‌ای از انواع وضعیت‌های ذهنی است که در روابط متقابل با یکدیگر می‌باشد. یکی از نظریه‌پردازان مهم نظریه ذهن، فلاول^۵ (۱۹۹۹) است. وی برای نظریه ذهن سه سطح تعریف نموده است که شامل: سطح نخست تئوری ذهن که همان شکل‌گیری ذهن مقدماتی است که به بازشناسی عواطف و وانمودسازی مربوط است، سطح دوم که در آن یک تئوری ذهن واقعی، ولی اولیه شکل گرفته است و شامل درک باور غلط است و سطح سوم که جنبه‌های پیشرفته‌تر تئوری ذهن نظیر درک باور غلط ثانویه، درک شوخی و قضاوت‌های پیچیده را در بر می‌گیرد (محمد برکت، حسن الواد و گابر، ۲۰۲۵).

مطالعات نشان می‌دهند که اختلالات رشدی- تحولی نه فقط بر مقولات زبانی تأثیر می‌گذارد، بلکه در توانایی درک اصطلاحات ذهنی و فهم باورهای اشتباه نیز تأخیر به همراه دارد؛ بنابراین، کودکان مبتلا به اختلالات عصبی- تحولی ممکن است در تکالیف نظریه ذهن عملکرد ضعیف‌تری داشته باشند نسبت به همسالان عادی (حداد و همکاران، ۲۰۲۵). هم‌چنین، بررسی‌های اخیر تأکید دارند که تطور نظریه ذهن یک فرآیند چندوجهی است که شامل اجزای مختلفی همچون درک باور، نیت، احساس، دانش و شناخت غیرکلامی می‌شود. یکی از مطالعات سیستماتیک اخیر، فهرستی از این زیرمقوله‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری‌شان برای کودکان زیر شش سال ارائه داده است، و نشان داده است که ابزارهای موجود در تحقیقات، غالباً تمرکز زیادی بر «باور» دارند و سایر مقولات ذهنی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (بیودوین و همکاران، ۲۰۲۰).

دانستن این نکته که وقتی مردم فکر می‌کنند دیگر نیازی به حضور فیزیکی نیست چیزی است که درباره آن فکر می‌کنند. این در کودکان پیش‌دبستانی در سنین ۴ تا ۵ سالگی آغاز می‌شود. در این سن، کودک متوجه می‌شود که ادراک و درک پدیده‌ها و اشیاء از هم جدا هستند و این مسئله به دانش و تجربیات قبلی بستگی دارد (فلاول، ۱۹۹۹؛ نقل از بیاتیانی و همکاران، ۱۳۹۹). در این راستا و در مطالعه‌ای، خراسانی و همکاران (۱۳۹۲) با مقایسه نظریه ذهن در کودکان شنوا و ناشنوا نشان دادند که بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد.

با توجه به اینکه وجود اختلالات و مشکلات شناختی در کودکان می‌تواند عامل مهمی در شکست تحصیلی آنها باشد و در حوزه‌های نوشتن، خواندن و ریاضی در ابعاد مختلف ذهنی و شناختی، بررسی و مطالعات قوی در این زمینه نیازمند است تا با مطالعه دقیق، میزان و کارکردهایی که در این گروه از کودکان با افت و ناهنجاری مواجه است شناسایی شده و با ارائه راهکار و برنامه‌ریزی بتوان به بهبود وضعیت آنان کمک نمود؛ بنابراین یافتن عوامل مؤثر در این زمینه از طریق مطالعات مقایسه‌ای اهمیت زیادی دارد؛ براین اساس سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین نظریه ذهن در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص و بهنجار پایه‌های ششم بخش انزل ارومیه تفاوت وجود دارد؟

۲. روش

پژوهش حاضر، جزء تحقیقات کمی، از نظر هدف بنیادی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات علی-مقایسه‌ای (پس رویدادی) بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و بهنجار پایه ششم بخش انزل ارومیه در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۹۵۴ نفر را شامل می‌گردد. جهت تعیین حجم نمونه و براساس نرم‌افزار GPower (با توان آزمون ۰/۸۰، آلفای ۰/۰۵

¹ Neurodevelopmental disorders

² Theory of mind

³ Hadad, E., & Segal

⁴ Baron-Cohen Tager-Flusberg & Cohen

⁵ Flavell

و اندازه اثر ۰/۵) تعداد ۵۱ دانش‌آموز با اختلال یادگیری خاص و ۵۱ دانش‌آموز بهنجار و با روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد.

جهت جمع‌آوری اطلاعات و آزمون فرضیات پژوهشی از روش‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و درصد) و آمار استنباطی (آزمون T مستقل) استفاده شد. همچنین داده‌های جمع‌آوری شده از طریق نرم‌افزار SPSS ۱۹ مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه اختلال یادگیری: پرسش‌نامه اختلالات یادگیری کلرادو توسط ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال است که ۵ مؤلفه «مشکلات خواندن» سؤالات ۶ و ۷، ۸، ۹، ۱۰ «مشکلات شناخت اجتماعی» با سؤالات ۱۱، ۱۲ و ۱۳ «مشکلات اضطراب اجتماعی» با سؤالات ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ «مشکلات فضایی» با سؤالات ۱۸، ۱۹ و ۲۰ را اندازه‌گیری می‌کند. سؤالات پرسشنامه به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود به این صورت که اصلاً ۱ نمره، گاهی ۲ نمره، نمیدانم ۳ نمره، بیشتر اوقات ۴ نمره و همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد (حشتمی، اصل اناری و شکراللهی، ۱۳۹۵). ضرایب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان ایرانی برای مشکلات خواندن ۰/۸۸، مشکلات شناخت اجتماعی ۰/۸۳، مشکلات اضطراب اجتماعی ۰/۸۵، مشکلات فضایی ۰/۷۲، مشکلات ریاضی ۰/۷۱ و نمره کل پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمده است (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۲). پایایی پرسشنامه و مؤلفه‌های آن توسط سازندگان پرسشنامه با روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی را به دست داده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). روایی تفکیکی و روایی سازه پرسشنامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین روایی همگرایی مؤلفه‌های پرسشنامه با پرسشنامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد برای مشکلات خواندن ۰/۶۴، مشکلات ریاضی ۰/۴۴، مشکلات شناخت اجتماعی ۰/۶۴، مشکلات اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و مشکلات فضایی ۰/۳۰ به دست آمده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱).

نظریه ذهن: نسخه اصلی این آزمون دارای ۷۸ سؤال است که توسط استرنمن^۱ و همکاران (۱۹۹۹)، برای ارزیابی تئوری ذهن کودکان بهنجار و کودکان مبتلا به اختلال فراگیر رشدی با سن ۵ تا ۱۲ سال ساخته شده است (حیدری، اصفهانی و فرامرزی، ۱۳۹۰). در این پژوهش از فرم ۳۸ پرسشی آزمون تئوری ذهن که قمرانی، البرزی و خیر (۱۳۸۵)، ترجمه و اعتباریابی کردند؛ استفاده شد. این آزمون متشکل از سه خرده آزمون به این قرار است: خرده مقیاس نخست: تئوری ذهن مقدماتی (سطح یکم) که به بازشناسی عواطف و وانمودسازی مربوط است که مشتمل بر ۲۰ پرسش. خرده مقیاس دوم: اظهار اولیه یک تئوری ذهن واقعی (سطح دوم) و شامل درک باور غلط اولیه است که شامل ۱۳ پرسش. خرده مقیاس سوم: جنبه‌های پیشرفته‌تر تئوری ذهن (سطح سوم) که شامل درک شوخی و باور غلط ثانویه است و مشتمل بر ۵ پرسش. این ابزار به مانند مصاحبه اجرا و شامل تصاویر و داستان‌هایی است که آزماینده بعد از ارائه آنها به کودک، پرسش‌هایی را مطرح می‌کند و پاسخ آزمودنی به هر پرسش به صورت ۱ (اگر پاسخ صحیح باشد) و صفر (اگر پاسخ غلط باشد) نمره گذاری می‌شود؛ بنابراین مجموع نمره‌های فرد در آزمون اصلی ۷۸ است، براین اساس نمره‌های آزمودنی‌ها در خرده آزمون‌های اول، دوم و سوم به ترتیب ۰ تا ۳۳، ۰ تا ۲۸ و ۰ تا ۱۶ خواهد شد و در فرم ۳۳ سؤالی به ترتیب ۰ تا ۲۰، ۰ تا ۱۳ و ۰ تا ۵ خواهد شد. ویژگی‌های روان‌سنجی این آزمون در پژوهش کاظمی آشتیانی (۱۳۹۲) اعتبار این پرسشنامه به تفکیک هر سطح با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه قرار گرفت. برای سطح یکم (تئوری ذهن مقدماتی) برابر ۰/۷۶۸، سطح دوم (اظهار اولیه یک تئوری ذهن واقعی) برابر ۰/۶۵۷، سطح سوم (جنبه‌های پیشرفته‌تر تئوری ذهن) برابر ۰/۷۷۵ و کل پرسشنامه برابر ۰/۸۱۸ است.

۳. یافته‌ها

تعداد ۵۱ دانش‌آموز با اختلال یادگیری خاص و ۵۱ دانش‌آموز بهنجار در پژوهش حاضر بودند. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۲/۰۳ و انحراف استاندارد ۰/۱۹ بود.

¹ Steerneman

جدول ۱. توزیع شرکت کنندگان به تفکیک جنسیت

متغیر	گروه	مقوله	فراوانی	درصد
جنسیت	دانش‌آموزان بهنجار	پسر	۲۶	۰/۵۱
		دختر	۲۵	۰/۴۹
		جمع کل	۵۱	۱۰۰
دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص	دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص	پسر	۲۹	۰/۵۷
		دختر	۲۲	۰/۴۳
		جمع کل	۵۱	۱۰۰

جدول ۱ توزیع شرکت کنندگان به تفکیک جنسیت را نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌گردد، در دانش‌آموزان بهنجار ۵۱ درصد پسر و ۴۹ درصد دختر و در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص ۵۷ درصد پسر و ۴۳ درصد دختر بودند.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	دانش‌آموزان بهنجار		دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص		چولگی	کشیدگی
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد		
نظریه ذهن	۲۷/۸۸	۷/۸۶	۲۲/۱۳	۹/۴۷	-۰/۵۳۰	-۰/۹۹۴

جدول ۲ میانگین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد متغیرها به تفکیک دانش‌آموزان بهنجار و با اختلال یادگیری مشخص است. همچنین در بررسی نرمال بودن داده‌ها، باتوجه به اینکه دامنه نمرات بین $۲+$ و $۲-$ قرار دارد، لذا توزیع نمرات براساس منحنی نمودار طبیعی قرار گرفته‌اند. با توجه به اینکه مفروضه نرمال بودن داده‌ها تأیید شد؛ لذا، بررسی و تحلیل فرضیات پژوهش و استفاده از آزمون‌های پارامتریک آماری بلامانع است.

جدول ۳. آزمون چولگی و کشیدگی جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	چولگی	کشیدگی
نظریه ذهن	-۰/۵۳۰	-۰/۹۹۴

همانطور که در جدول ۳-۴ مشاهده می‌گردد باتوجه به اینکه دامنه نمرات بین $۲+$ و $۲-$ قرار دارد، لذا توزیع نمرات براساس منحنی نمودار طبیعی قرار گرفته‌اند. با توجه به اینکه مفروضه نرمال بودن داده‌ها تأیید شد، لذا، بررسی و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های پارامتریک آماری بلامانع است.

جدول ۳. آزمون t مستقل جهت بررسی تفاوت نظریه ذهن در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص و بهنجار پایه ششم

متغیر	گروه	میانگین	درجه آزادی		سطح معناداری	آزمون لوین	
			T	سطح معناداری		F	سطح معناداری
نظریه ذهن	دانش‌آموزان بهنجار	۲۷/۸۸	۱۰۰	۳/۳۳	۰/۰۰۱	۲/۶۸۷	۰/۱۰۵
	دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص	۲۲/۱۳					

جدول ۳ نتایج آزمون t مستقل جهت بررسی تفاوت نمره کل نظریه ذهن در دو گروه، نشان داد که بین نمره کل نظریه ذهن در دانش‌آموزان تفاوت معنی‌دار وجود داشت ($T=3/33, P<0/01$) و دانش‌آموزان بهنجار در نظریه ذهن، نمرات بالاتری دریافت کردند.

۴. بحث

پژوهش حاضر با هدف مقایسه نظریه ذهن در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص و بهنجار پایه ششم انجام شده است. نتایج جدول ۴- ۵ آزمون T مستقل نشان داد بین نمره کل نظریه ذهن در دانش‌آموزان تفاوت معنی‌دار وجود داشت و دانش‌آموزان مدارس عادی در نظریه ذهن، نمرات بالاتری دریافت کردند.

یافته به‌دست‌آمده با نتایج مطالعه خراسانی و همکاران (۱۳۹۲) که با مقایسه کارکردهای اجرایی و نظریه ذهن در کودکان شنوا و ناشنوا نشان دادند در نظریه ذهن بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین نتایج مطالعه حیدری و همکاران (۱۳۹۰) هم‌خوان با نتیجه مطالعه حاضر نشان دادند که بین دو گروه کودکان بهنجار و دارای اختلالات رشدی تفاوت معناداری وجود دارد و کودکان بهنجار از وضعیت مطلوب‌تری برخوردار بودند. همچنین نتایج مطالعه جمعه پور و همکاران (۱۳۹۴) در راستای نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین نمرات کلی نظریه ذهن و سطوح آن (سطح ۱، ۲ و ۳) در دانش‌آموزان بهنجار و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است و دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار در تکالیف نظریه ذهن عملکرد خوبی نداشتند. همچنین نتایج پژوهش جباری و همکاران (۱۳۹۴) هم‌خوان با پژوهش حاضر نشان داد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نسبت به دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری دیرتر به سطوح بالاتر تئوری ذهن دست می‌یابند.

در تبیینی در این راستا می‌توان اشاره نمود که عملکرد کودکان در تکالیف نظریه ذهن تا حد زیادی به توانایی زبانی آنها بستگی دارد. به اعتقاد بلوم (۲۰۰۳) موفقیت در تکالیف نظریه ذهن به کارکردهای زبانی (فهم، پردازش و تولید) و دیگر توانایی‌های شناختی (نظیر حافظه و توجه) وابسته است. یافته‌های فارر و مگ (۲۰۰۲) نیز نشان داد که توانایی‌های زبانی پیش‌بینی‌کننده عملکرد موفقیت‌آمیز در تکالیف نظریه ذهن در کودکان بهنجار است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نمره‌های زبان بیانی، زبان دریافتی و واژگان پیش‌بینی‌کننده عملکرد در نظریه ذهن هستند (دالگرن و همکاران، ۲۰۱۰) که با توجه به ضعف دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در توانایی‌های مربوط به زبان و همچنین مشکلاتی در حافظه و توجه در این گروه از کودکان با اختلال نسبت به همتایان بهنجار می‌توان این عوامل را تبیین قوی برای وضعیت ضعیف دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری نسبت به افراد بهنجار لحاظ نمود.

در تبیینی دیگر در جهت تفاوت بین دانش‌آموزان بهنجار و با اختلال یادگیری در نظریه ذهن، می‌توان گفت براساس نظر متخصصان و پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد نارسایی توجه، حافظه، زبان، کارکردهای اجرایی، محیط‌های اجتماعی- آموزشی و غیره می‌تواند تا حدی تبیین‌کننده عملکرد ضعیف‌تر این کودکان باشد (جمعه پور و همکاران، ۱۳۹۴). براین اساس می‌توان اشاره کرد که لوب پیشانی و

نواحی پیش‌پیشانی در عملکردهای شناختی و هوشی هدف محور که نیازمند کنترل و نظارت است نقش مهمی بر عهده دارد؛ در واقع کارکردهایی که مبنای هوشی و شناختی دارند و می‌تواند در تفاوت بین افراد با اختلال یادگیری و عادی مورد توجه قرار گیرد نظیر سازماندهی، تصمیم‌گیری، حافظه‌ی فعال، استدلال و برنامه‌ریزی، توجه و تمرکز، کنترل حرکتی، احساس و ادراک زمان، پیش‌بینی آینده، بازسازی و حل مساله از جمله مهمترین کارکردهای اجرایی عصب‌شناختی است که در زندگی و انجام تکالیف یادگیری و کنش‌های هوشی به انسان کمک می‌نماید (تامپسون-شیل و همکاران، ۲۰۱۰). در این راستا می‌توان به بحث نقش سرعت پردازش در نظریه ذهن اشاره نمود. اعتقاد بر این است که دشواری‌های یادگیری در این اختلال بر اثر نقایصی در سیستم پردازش اطلاعات افراد مبتلا به وجود آمده است که حوزه‌هایی چون توجه، حافظه سازماندهی یا سایر فرایندهای شناختی را شامل می‌شود سرعت پردازش اطلاعات یک توانمندی ادراکی-شناختی محسوب می‌شود و کودکان دارای اختلال در مقایسه با کودکان عادی اطلاعات را با سرعت بسیار پایین‌تری پردازش می‌کنند که این امر ممکن است در نتیجه نقص عملکرد در حوزه‌های شناختی و در نتیجه پردازش شناختی می‌شود (سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۷). کلاریسا و همکاران (۲۰۱۵) نیز بیان کردند که این کودکان دارای نقایصی در توانایی شناختی هستند که مانع از یادگیری بهینه و استفاده از مهارت‌های ریاضی در آنها می‌شود. نقص در سرعت پردازش اطلاعات مدتها با اختلال‌های یادگیری و زبان مرتبط دانسته شده است. نقص در سرعت پردازش اطلاعات ممکن است نشان‌دهنده مشکلاتی در توجه باشد (ایران پرست گمیچی، ۱۳۹۷).

می‌توان گفت کودکان با اختلال یادگیری به دلیل اینکه نارسایی شناختی بالایی در تحلیل اطلاعات دارند و از نظر حواس‌پرتی و حافظه دچار مشکل هستند، مهارت و توانمندی‌های شناختی آنها در انجام تکالیف نسبت به افراد عادی در سطح پایین‌تر می‌باشد. همچنین به دلیل اینکه این دانش‌آموزان در بیشتر کارکردهای اجرایی نسبت به افراد بدون اختلال یادگیری در وضعیت نامطلوبی قرار دارند، بنابراین در به کارگیری از مهارت‌ها و توانمندی‌های شناختی خود با مشکل مواجه هستند (چاشنی گر، ۱۴۰۱). در تبیینی دیگر می‌توان گفت که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، حساسیت پایینی نسبت به انواع مختلف اطلاعات به ویژه اطلاعات شناختی نشان می‌دهند. این امر باعث می‌شود که محرک‌های جاری را به خوبی دریافت نکرده و در حافظه خود برای استفاده‌های بعدی ذخیره ننمایند و همچنین در صورت وجود چنین حافظه‌ای، هم به دلیل عدم دریافت مناسب محرک‌های جاری و هم نبود سرنخ‌های بازیابی مناسب، فراخوانی اطلاعات موجود در حافظه برای اعمالی مانند خواندن، نوشتن و محاسبه لازم است، دشوار است که این فرایند نیز باعث نقص در مهارت‌های شناختی و به کارگیری توانمندی-های شناختی مانند نظریه ذهن در انجام تکالیف محسوب می‌گردد. کودکان با اختلال یادگیری نسبت به توانمندی‌های شناختی خود نگرانی‌هایی دارند که این مساله باعث می‌شود نقص و نارسایی شناختی هنگام پردازش اطلاعات شناختی بیشتر شده و در نتیجه در انجام تکالیفی که نیازمند به کارگیری مهارت‌های شناختی از قبیل نظریه ذهن هستند به مشکل می‌خورند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰).

در انجام پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، تعداد نمونه محدود بوده و نتایج ممکن است به کل جامعه تعمیم‌پذیر نباشد. استفاده از پرسش‌نامه‌ها و آزمون‌های نظریه ذهن ممکن است تمامی ابعاد این سازه پیچیده را پوشش ندهد. متغیرهایی مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، حمایت والدین، یا سطح هوش کلی کنترل نشده‌اند و می‌توانند بر نتایج تأثیر بگذارند. به دلیل محدودیت زمان، ارزیابی در یک مقطع صورت گرفته و امکان بررسی طولی رشد نظریه ذهن وجود نداشته است. دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص (خواندن، نوشتن، ریاضی) تفاوت‌های فردی زیادی دارند که ممکن است در نتایج مداخله کند. پژوهش تنها در یک منطقه انجام شده و تعمیم آن به سایر فرهنگ‌ها و مناطق با احتیاط صورت می‌گیرد. با توجه به محدودیت‌های موجود، پیشنهاد می‌گردد پژوهشگران در مطالعات آتی از حجم نمونه بیشتر استفاده کنند. همچنین انجام مطالعات مشابه در آینده که در مقاطع دیگر و پایه‌های تحصیلی دیگر انجام شود نیز از دیگر پیشنهادات است. پیشنهاد می‌گردد متغیرهای اثرگذار که بررسی نشده‌اند در قالب تحقیقات همبستگی

و به صورت میانجی نیز مورد بررسی قرار گیرند. پیشنهاد می‌شود مطالعات مشابه در دانش‌آموزان با سایر اختلالات تحولی و معلولیت‌های ذهنی و حرکتی نیز انجام شود. همچنین با توجه به نتایج به دست آمده که حاکی از وضعیت بهتر دانش‌آموزان بهنجار نسبت به هم‌تایان با اختلال یادگیری خود داشتند، پیشنهاد می‌گردد برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای: طراحی کارگاه‌ها و تمرین‌های تقویت نظریه ذهن (مانند آموزش همدلی، درک دیدگاه دیگران، بازی‌های نقش‌آفرینی) برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در نظر رفته شود. همچنین برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان جهت آشنایی با مهارت‌های نظریه ذهن و شیوه‌های پرورش آن در کلاس درس و ارائه راهکارهایی به والدین برای تمرین‌های خانگی مثل قصه‌گویی، بحث درباره احساسات شخصیت‌ها، پرسش و پاسخ در موقعیت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد. استفاده از فیلم، انیمیشن و بازی‌های آموزشی برای بهبود توانایی درک حالات ذهنی دیگران و حمایت روان‌شناختی و اجتماعی: ایجاد محیط‌های حمایتی در مدرسه برای افزایش تعاملات مثبت بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری نیز پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ رضایی جمالویی، حسن؛ نریمانی، محمد؛ و زاهدبابلان، عادل. (۱۳۹۰). مقایسه‌ی شایستگی اجتماعی و مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۶-۲۳.
- ایران پرست گمچی، مریم. (۱۳۹۷). مقایسه سرعت پردازش، انعطاف پذیری شناختی و حافظه فعال در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، بیش فعال و عادی مقطع ابتدایی در شهر ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه.
- بیاتیانی، غلامرضا؛ حافظی، فریبا؛ عسگری، پرویز؛ نادری، فرح. (۱۳۹۹). اثربخشی بازی درمانی شناختی رفتاری و آموزش نظریه ذهن بر انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های خاص یادگیری با و بدون همبودی اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. تازه‌های علوم شناختی، ۲۲ (۳)، ۲۴-۳۶.
- پیرمحمدی، منیره. (۱۴۰۴). طراحی بسته توانبخشی چیرگی شناختی و بررسی اثربخشی آن بر انسجام مرکزی و مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان نارساخوان. رساله دکتری تخصصی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی.
- جمعه پور، محمد؛ محمدپور، هادی؛ دستجردی، رضا. (۱۳۹۴). مقایسه تحولی نظریه ذهن در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. تعلیم و تربیت استثنایی، ۴ (۱۳۲)، ۱۳-۲۲.
- چاشنی گر، جمال. (۱۴۰۱). مقایسه تصمیم‌گیری - برنامه ریزی، آگاهی واج شناختی و سرعت پردازش در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری (خواندن، نوشتن، ریاضیات) و عادی در شهربوکان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه.
- حاجلو، نادر؛ رضایی شریف، علی. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه اختلالات یادگیری کلورادو در دانش‌آموزان ایرانی. ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۴۳-۲۴.
- حشمتی، رسول؛ اصل اناری، روح‌اله؛ شکراللهی، رقیه. (۱۳۹۵). اثربخشی تکنیک‌های بازی درمانی گروهی بر اضطراب حالت، احساسات مثبت و سطح سازگاری عمومی کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۹، ۷-۲۴.
- حیدری، طاهره؛ و شاه میوه اصفهانی، آرزو؛ و فرامرزی، سالار. (۱۳۹۰). مقایسه ابعاد نظریه ذهن در کودکان مبتلا به اوتیسم و عادی ۵ تا ۱۰ سال شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۲ (۴۵)، ۶۴-۷۰.
- خراسانی، هما؛ صابری، هاید؛ باقری، نسرین. (۱۳۹۲). مقایسه کارکردهای اجرایی و نظریه ذهن در کودکان شنوا و ناشنوا. کنگره سراسری روان‌شناسی کودک و نوجوان.

سلیمانی، اسماعیل؛ سپهریان آذر، فیروزه و ایماندوست، هاله. (۱۳۹۷). اثربخشی راهبردهای شناختی - فراشناختی بر سرعت پردازش اطلاعات براساس آزمون استروپ در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری. روانشناسی بالینی و شخصیت-دانشور رفتار سابق. ۱۶ (۱)، ۳۱-۲۱.

قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا؛ و خیر، محمد. (۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و عادی شهر شیراز. مجله روانشناسی، ۱۰ (۲) (پیاپی ۳۸)، ۱۸۱-۱۹۹.

کاظمی آشتیانی نعیمه. (۱۳۹۲). رابطه تئوری ذهن با هوش هیجانی در دانش‌آموزان. دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

محمدپوری، نرگس. (۱۴۰۲). نقش کارکردهای اجرایی، انسجام مرکزی و پردازش حسی در پیش‌بینی مهارت‌های زبانی کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR (5th ed., text revision. ed.). American Psychiatric Association Publishing.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, DJ. (2000). Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Oxford: Oxford University Press.

Beaudoin, C., Leblanc, É., Gagner, C., & Beauchamp, M. H. (2020). Systematic review and inventory of theory of mind measures for young children. *Frontiers in psychology*, 10, 2905.

Clarissa A., & ThompsonJullie, L. (2015). Cognitive Development: Mathematics Learning and Instruction. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (SecondEdition)*. 66-75.

Delaney, K. (2017). The experience of parenting a child with dyslexia: An Australian persepective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 7(1), 97-123

Denton, K., Coneway, B., Simmons, M., Behl, M., & Shin, M. (2022). Parents' voices matter: A mixed-method study on the dyslexia diagnosis process [Educational Psychology 3500]. *Psychology in the Schools*.

El Mouslih, C., Hodgins, V., Palaniyappan, L., & Titone, D. A. (2025). Linguistic Markers of Theory of Mind in Spontaneous Speech: A Narrative Review. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1016.

Hadad, E., & Segal, O. (2025). Theory of Mind Abilities and Comprehension of Mental Terms in Subgroups of Children With Autism Spectrum Disorder and Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(6), 2885-2899.

Hu, H., Gao, J., Jiang, J, Jiang, H., Guo, Sh., Chen, K., Jin, K.,and Qi, Y. (2018). A Comparative Study of Behavior Problems among Left-Behind Children, Migrant Children and Local Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15, 655; 1-15.

- Mamdouh Mohamed Barakat, A., Hassan Elawad, I., & Gabr, A. A. (2025). Gender differences in the relationship between story comprehension and theory of mind skills in Kindergarten children in Saudi Arabia. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-8.
- Makino, A., Hartman, L., King, G., Wong, P. Y., & Penner, M. (2021). Parent experiences of autism Spectrum disorder diagnosis: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(3), 267–284.
- McCrimmon, A. W., & Gray, S. M. (2021). A systematic review of factors relating to parental satisfaction with the diagnostic process for autism Spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(3), 334–349.
- Taumoepau, M. (2025). Pragmatics and Theory of Mind across cultures. *Philosophical Transactions B*, 380(1932), 20230500.
- Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychological assessment*, 23(3), 778.
- Woodcock, K. A., Cheung, C., González Marx, D., & Mandy, W. (2020). Social decision making in autistic adolescents: the role of theory of mind, executive functioning and emotion regulation. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(7), 2501-2512.



Comparative Study of Theory of Mind in Sixth Grade Students With and Without Specific Learning Disabilities

Ali Ahmadi^{1*}, Nourollah Khalilzadeh²

1. Master's degree, Educational Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University of Mahabad, Mahabad, Iran. E-mail: aliajmadi20252025@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University of Urmia, Urmia, Iran

Abstract

Learning disabilities are highly prevalent among students and can lead to significant cognitive and behavioral challenges, including deficits in theory of mind. Accordingly, the present study aimed to compare theory of mind in sixth-grade students with and without specific learning disabilities in the Anzal district of Urmia. This research employed a causal-comparative method. The statistical population included all sixth-grade students with specific learning disabilities and typical peers in Anzal during the second semester of the 2023–2024 academic year, totaling 954 individuals. To determine the sample size, G*Power software was used (with a test power of 0.80, alpha of 0.05, and effect size of 0.5), resulting in the selection of 51 students with learning disabilities and 51 typical students through convenience sampling. Participants completed the Specific Learning Disabilities Questionnaire of Willcutt et al (2011) and theory of mind scale of sternman et al (1999). Data were analyzed using independent t-tests in SPSS version 19. The results indicated a significant difference in theory of mind between the two groups ($P < 0.01$), with typical students demonstrating higher levels of theory of mind. Based on these findings, it can be concluded that typical students possess stronger theory of mind abilities compared to their peers with specific learning disabilities. Therefore, focusing on these results may help improve theory of mind in students with learning challenges.

Keywords: Theory of mind, Students, Specific learning disorders