

## الگوی رشد شناخت اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان با توجه به توالی تکلیف‌های نظریه ذهن<sup>۱</sup>

شهلا رقیب‌دوست<sup>۲</sup>

دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی

معصومه ملکیان<sup>۳</sup>

دانشجوی دکتری رشته زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی

### چکیده

شواهد محکمی در حمایت از وجود ارتباط بین رشد زبان در کودکان و رشد نظریه ذهن وجود دارد. ولمان و لیو (۲۰۰۴) مقیاسی از پیشرفت رشدی درک حالت‌های ذهنی در کودکان پیش‌دبستانی ارائه داده‌اند. در این مقیاس‌گذاری، توالی‌ای از هفت تکلیف ارائه شده که به‌نظر می‌رسد با ترتیبی قابل پیش‌بینی، در فرایند رشد کودکان پدیدار می‌شوند. مجموعه این تکلیف‌ها بر ساخت‌های مفهومی مختلفی تمرکز دارند که در این فرایند شناختی به‌دنبال هم ظاهر می‌شوند. در پژوهش حاضر، هفت تکلیف نظریه ذهن روی سبک کودک فارسی‌زبان و سبک کودک فارسی - ترکی‌زبان اجرا شد تا ترتیبی از این هفت تکلیف براساس سطح دشواری آن‌ها برای هریک از دو گروه زبانی ارائه شود و از سوی دیگر، ترتیب‌های مشخص‌شده با یکدیگر و همچنین با ترتیب پیشنهادی ولمان و لیو (۲۰۰۴) از تکلیف‌های نظریه ذهن مقایسه شوند. الگوهای ارائه‌شده از رشد شناخت اجتماعی برای آزمودنی‌های پژوهش حاضر بیان‌گر آن است که کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان، مراحل رشد شناخت اجتماعی مشابهی را با تفاوتی اندک نشان می‌دهند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، تفاوتی میان عملکرد کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن معنادار نیست؛ به‌عبارتی، نمی‌توان عملکرد یک گروه زبانی در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن را بر گروه دیگر برتر دانست.

**کلیدواژه‌ها:** دوزبانگی، رشد شناخت اجتماعی، نظریه ذهن، کودکان فارسی - ترکی‌زبان، کودکان فارسی‌زبان، حالت‌های ذهنی، مقیاس ولمان و لیو.

۱- تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۴/۳۱

پژوهش حاضر مورد حمایت ستاد علوم و فناوری‌های شناختی قرار گرفته است.

neishabour@hotmail.com

۲- پست الکترونیکی نویسنده مسئول:

malekiyanm@yahoo.com

۳- پست الکترونیکی:

## ۱- مقدمه

فرایندهای شناختی تا حد زیادی وابسته به توانایی‌های زبانی هستند، اما آیا تعداد زبان‌هایی که یک فرد به آن‌ها صحبت می‌کند، بر شکل‌گیری کارکردهای ذهنی او تأثیر دارد یا خیر؟ سال‌ها تصور بر این بود که دوزبانگی برای رشد شناختی و زبانی کودکان پیامدهای منفی به همراه دارد، ازجمله اینکه باعث کم‌هوشی و تأخیر در رشد فکری آن‌ها می‌شود (بیالیستوک و کِرک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰: ۲-۳). مشاهده تأخیرهای زبانی در سطح واژگان<sup>۲</sup> و همچنین، توانایی دستوری ضعیف‌تر کودکان دوزبانه در مقایسه با هم‌سالان تک‌زبان آن‌ها، شواهدی در حمایت از این دیدگاه به‌شمار می‌رفت که دوزبانگی، برای رشد زبانی کودکان دوزبانه، پیامدهای منفی به‌همراه دارد (هریس<sup>۳</sup>، ۱۹۴۸ و سائر<sup>۴</sup>، ۱۹۲۲). دارسی<sup>۵</sup> (۱۹۵۳: ۲۶۰-۲۶۹) مطالعات مربوط به تأثیر دوزبانگی بر هوش را به سه گروه تقسیم می‌کند: مطالعاتی که نشان‌دهنده تأثیر مطلوب دوزبانگی بر هوش هستند، مطالعاتی که نشان‌دهنده تأثیر نامطلوب دوزبانگی بر هوش هستند، مطالعاتی که نشان می‌دهند دوزبانگی تأثیری بر هوش ندارد.

مطالعه روی کودکان دوزبانه و تک‌زبان هم‌سن و مقایسه عملکرد آن‌ها در طیف گسترده‌ای از مقیاس‌های مربوط به هوش کلامی و غیر کلامی، نشان‌دهنده برتری عملکرد کودکان دوزبانه بر کودکان تک‌زبان در این مقیاس‌ها است (پیل و لمبرت<sup>۶</sup>، ۱۹۶۲، به نقل از بیالیستوک و کِرک، ۲۰۱۰: ۳). نتیجه پژوهش پیل و لمبرت (۱۹۶۲) سرآغاز دوران جدیدی در عرصه مطالعات مربوط به دوزبانگی شد. از آن پس، مطالعات گسترده‌ای به‌منظور مقایسه توانایی‌های زبانی و شناختی میان افراد دوزبانه و هم‌سالان تک‌زبان آن‌ها صورت گرفت (بیالیستوک و کِرک، ۲۰۱۰: ۳).

یکی از مهم‌ترین توانایی‌های شناختی را می‌توان مسئله درک کودکان از حالت‌های ذهنی افراد یا به عبارتی، نظریه ذهن<sup>۷</sup> دانست. این اصطلاح که نخستین بار توسط پریماک و وودراف<sup>۸</sup> (۱۹۷۸) مطرح شد، به توانایی فرد برای درک افکار، احساس و باورهای دیگران و پیش‌بینی رفتارهای آن‌ها بر پایه این استنباط اطلاق می‌شود. نظریه ذهن، یکی از مهم‌ترین ابعاد شناخت اجتماعی<sup>۹</sup> بوده و پیش‌شرطی برای

1. E. Bialystok &amp; F. Craik

2. vocabulary level

3. P. L. Harris

4. D. J. Saer

5. N. T. Darci

6. E. Peal &amp; W. Lambert

7. theory of mind

8. D. Premack &amp; G. Woodruff

9. social cognition

درک محیط اجتماعی و همچنین مشارکت در رفتارهای اجتماعی رقابت آمیز به شمار می رود. شناخت اجتماعی و روابط اجتماعی موفق، مستلزم داشتن توانایی درک حالت های ذهنی<sup>۱</sup> دیگران از قبیل علایق، باورها و نیز، پردازش این حالت های ذهنی است. شناخت اجتماعی، تمامی مهارت های مورد نیاز کودک برای برقراری ارتباط و تشخیص هیجانات و احساسات دیگران را شامل می شود (سبولا و ویشتارت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۵۳).

طی سال های پیش از دبستان، توانایی کودکان برای پیش بینی و شناخت ارتباط میان حالت های ذهنی و اعمال افراد افزایش می یابد. درواقع، آگاهی کودکان از باور غلط و درک رابطه میان باور و رفتار، روی شایستگی اجتماعی<sup>۳</sup> کودکان تأثیر می گذارد (رازا و بلیر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹: ۳۳۲-۳۳۳). به گفته هریس (۲۰۰۶) این توانایی در حد فاصل سه تا پنج سالگی به سرعت افزایش می یابد.

شواهد محکمی در حمایت از وجود ارتباط تنگاتنگ میان رشد زبان در کودکان با رشد نظریه ذهن وجود دارد. مراحل آغازین برقراری ارتباط، به علاقه نوزاد برای داشتن تعامل با دیگران از طریق ذهن وابسته است. به واسطه همین تعاملات است که کودک شروع به یادگیری مفاهیم و واژه های مربوط می کند. موفقیت بیشتر در تعاملات، زمانی برای کودک حاصل می شود که توانایی ابراز تفاوت یا تضاد موجود بین باورها و دانش خود و دیگران را از طریق زبان پیچیده دستوری کسب می کند و از این تفاوت یا تضاد برای استدلال در مورد رفتار دیگران بهره می جوید. توانایی صحبت درباره حالت های ذهنی، منجر به غنی تر شدن کارکرد نظریه ذهن می شود (دوویلیرز و دوویلیرز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴: ۳۲۴-۳۲۵). به عقیده میلر<sup>۶</sup> (۲۰۰۶: ۱۵۲) کودکانی که دارای اختلالات زبانی هستند، ممکن است در ارتباط با کارکرد نظریه ذهن نیز دچار مشکلاتی شوند؛ از سوی دیگر، نظریه ذهنی که به میزان مطلوب و لازم رشد نکرده باشد، می تواند رشد ارتباطی و زبانی کودک را با محدودیت مواجه کند.

امروزه، بررسی تحول شناخت اجتماعی براساس نظریه ذهن و مقایسه عملکرد کودکان در انجام تکلیف های این نظریه، کانون توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. با این حال، بیشتر این مطالعات، روی بررسی و مقایسه عملکرد کودکان یک گروه زبانی در بازه های سنی مختلف متمرکز

1. mental states

2. K. R. Cebula & J. G. Wishart

3. social competence

4. R. A. Razza & C. Blair

5. J. G. De Villiers & P. A. De Villiers

6. C. A. Miller

شده‌اند (کاکوجوبیاری و دیگران، ۱۳۹۱) و پژوهش‌هایی که در آن‌ها به مقایسه بین گروه‌های زبانی مختلف از نظر نحوه عملکرد کودکان در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن پرداخته شده باشد (فرهادیان و دیگران، ۲۰۱۰) کمتر به چشم می‌خورد.

پژوهش حاضر بر آن است تا با اجرای هفت تکلیف نظریه ذهن در مقیاس ولمان و لیو<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) روی سی کودک فارسی‌زبان و سی کودک فارسی - ترکی‌زبان در سه گروه سنی ۳۷-۴۶، ۴۷-۵۶ و ۵۷-۶۶ ماهه، از یک سو، ترتیبی از این هفت تکلیف را براساس سطح دشواری آن‌ها برای کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان ارائه نماید و از سوی دیگر، توالی‌های به‌دست‌آمده را با یکدیگر و همچنین با توالی ارائه‌شده در مقیاس ولمان و لیو (۲۰۰۴) از تکلیف‌های نظریه ذهن برای کودکان پیش‌دبستانی مقایسه کند تا از این طریق، شباهت و یا تفاوت میان این ترتیب‌ها یا توالی‌های رشدی<sup>۲</sup> مشخص شود.

## ۲- توالی تکلیف‌های نظریه ذهن در مقیاس ولمان و لیو (۲۰۰۴)

ارائه مجموعه‌ای مقیاس‌گذاری‌شده از تکلیف‌های نظریه ذهن دارای مزایایی است، از جمله اینکه به محدودکردن نظریه پردازی درباره تحول نظریه ذهن کمک می‌کند و درعین حال، برای انجام پژوهش‌هایی که به بررسی تعامل میان نظریه ذهن و سایر عوامل از قبیل زبان می‌پردازند، مقیاسی مناسب‌تر و جامع‌تر در اختیار پژوهش‌گران قرار می‌دهد. چنین مجموعه‌ای می‌تواند به شکلی دقیق، فرایند رشد ادراکی کودکان را در ارتباط با طیف وسیعی از مفاهیم مشخص نماید. این مسئله، هم نقش عوامل مستقل از قبیل زبان در شکل‌گیری نظریه ذهن و هم نقش نظریه ذهن به‌عنوان عامل مستقل تأثیرگذار بر دیگر مراحل رشد از قبیل تعاملات اجتماعی را دربر می‌گیرد (ولمان و لیو، ۲۰۰۴: ۵۲۳-۵۲۴).

ولمان و لیو (۲۰۰۴) توالی ظهور ساخت‌های مفهومی<sup>۳</sup> مختلف در نظریه ذهن در حال رشد کودکان پیش‌دبستانی را مورد بررسی قرار داده‌اند. به این منظور، آن‌ها توانایی استنباط حالت‌های ذهنی در کودکان پیش‌دبستانی را از راه اجرای هفت تکلیف باورهای گوناگون<sup>۴</sup>، علایق گوناگون<sup>۵</sup>، احساس

- 
1. H. M. Wellman & D. Liu
  2. developmental sequences
  3. conceptual constructs
  4. diverse beliefs
  5. diverse desires

ظاهری - واقعی<sup>۱</sup>، دستیابی به دانش<sup>۲</sup>، باور غلط در مورد محتوا<sup>۳</sup>، باور غلط صریح<sup>۴</sup> و باور - احساس<sup>۵</sup> آزموده‌اند و با توجه به عملکرد کودکان، ترتیبی از این تکلیف‌ها از ساده‌ترین تا دشوارترین آن‌ها ارائه داده‌اند (جدول ۱).

این تکلیف‌ها که روی کودکانی با ملّیت عمدتاً اروپایی - آمریکایی به اجرا درآمده است، براساس سطح دشواری و همچنین عملکرد درست کودکان در انجام آن‌ها مرتّب یا رتبه‌بندی شده‌اند. در این ترتیب، تکلیفی که در جایگاه اول قرار می‌گیرد به مثابه ساده‌ترین و تکلیفی که در جایگاه پایانی است، در مقام دشوارترین تکلیف قلمداد می‌شود. ترتیب پیشنهادی ولمان و لیو (۲۰۰۴) مقیاسی از تکلیف‌های نظریه ذهن را ارائه می‌کند که می‌تواند نشان‌دهنده روند رشد درک شناخت اجتماعی در کودکان طبیعی پیش دبستانی باشد. با توجه به این ترتیب که براساس سطح دشواری تکلیف‌ها تنظیم شده است، عملکرد موفقیت‌آمیز بیشتر کودکان در انجام تکلیف‌هایی که در رده‌های پایانی ترتیب قرار دارند، به این معنی است که کودکان تکلیف‌های رده‌های قبلی را نیز با موفقیت پشت سر گذاشته‌اند.

جدول (۱). ترتیب تکلیف‌های نظریه ذهن و هدف از اجرای آن‌ها (ولمان و لیو، ۲۰۰۴: ۵۳۱)

| ترتیب | تکلیف‌ها               | هدف از اجرای هر تکلیف                                                                                                                                                |
|-------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱     | علاقه گوناگون          | کودک در مورد متفاوت بودن علاقه دو نفر (خود کودک در مقابل فردی دیگر) در مورد چیزی مشابه، قضاوت می‌کند.                                                                |
| ۲     | باورهای گوناگون        | کودک در مورد اینکه باورهای دو نفر در مورد چیزی مشابه متفاوت است، قضاوت می‌کند. این قضاوت، در شرایطی رخ می‌دهد که کودک نمی‌داند کدام باور، درست و کدام باور، غلط است. |
| ۳     | دستیابی به دانش        | کودک چیزی را درون جعبه می‌بیند و با پاسخ بلی - خیر در مورد دانش فردی دیگر که درون جعبه را ندیده است، قضاوت می‌کند.                                                   |
| ۴     | باور غلط در مورد محتوا | کودک در مورد باور غلط فردی دیگر در مورد آنچه درون ظرفی متفاوت است، قضاوت می‌کند. قضاوت کودک در حالی صورت می‌گیرد که از محتویات درون ظرف آگاه است.                    |
| ۵     | باور غلط صریح          | کودک با آگاهی از باور غلط یک فرد، در مورد اینکه این فرد چگونه شبیهی مشخص را جستجو خواهد کرد، قضاوت می‌کند.                                                           |
| ۶     | باور - احساس           | کودک با آگاهی از باور غلط یک فرد، در مورد احساس آن فرد قضاوت می‌کند.                                                                                                 |
| ۷     | احساس ظاهری - واقعی    | کودک در این مورد قضاوت می‌کند که احساس یک فرد می‌تواند متفاوت از آن چیزی باشد که بروز می‌دهد.                                                                        |

1. real-apparent emotion
2. knowledge access
3. contents false belief
4. explicit false belief
5. belief-emotion

### ۳- روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در دو زیربخش باعنوان آزمودنی‌ها و همچنین آزمون و مواد پژوهش در ادامه شرح داده می‌شود.

#### ۳-۱- آزمودنی‌های پژوهش

آزمودنی‌ها به‌صورت تصادفی از میان کودکان هنجار فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان چند مهد کودک در شهر همدان انتخاب شدند. ابتدا، اطلاعات مربوط به پیشینه زبانی کودکان در قالب پرسش‌نامه‌ای حاوی پانزده سؤال گردآوری شد، پس از بررسی پاسخ‌های والدین به پرسش‌ها و اطمینان از تک‌زبان بودن در مورد آزمودنی‌های فارسی‌زبان و همچنین دوزبان بودن در مورد آزمودنی‌های فارسی - ترکی‌زبان، سی کودک تک‌زبان و سی کودک دوزبان در سه گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه، ۴۷-۵۶ ماهه و ۵۷-۶۶ ماهه برای این بررسی انتخاب شدند. معیارهایی مانند نداشتن اختلالات شنیداری و گفتاری از قبیل لکنت زبان، ازجمله مواردی بوده که پژوهش‌گر در انتخاب آزمودنی‌ها به آن‌ها توجه داشته است. آزمودنی‌ها، از طبقه اجتماعی متوسط که حداقل تحصیلات والدین آن‌ها سیکل بوده است، انتخاب شده‌اند (جدول ۲).

جدول (۲). اطلاعات کلی مربوط به آزمودنی‌های پژوهش

| تعداد کل | جنسیت |      | تعداد | میانگین سن<br>(به ماه و روز) | محدوده سنی | آزمودنی‌ها               |
|----------|-------|------|-------|------------------------------|------------|--------------------------|
|          | پسر   | دختر |       |                              |            |                          |
| ۳۰       | ۵     | ۵    | ۱۰    | ۴۱ ماه و ۳۴ روز              | ۳۷-۴۶      | کودکان فارسی‌زبان        |
|          | ۵     | ۵    | ۱۰    | ۵۲ ماه و ۵۳ روز              | ۴۷-۵۶      |                          |
|          | ۵     | ۵    | ۱۰    | ۶۱ ماه و ۶۱ روز              | ۵۷-۶۶      |                          |
| ۳۰       | ۵     | ۵    | ۱۰    | ۴۲ ماه و ۸ روز               | ۳۷-۴۶      | کودکان فارسی - ترکی‌زبان |
|          | ۵     | ۵    | ۱۰    | ۵۲ ماه و ۴۰ روز              | ۴۷-۵۶      |                          |
|          | ۵     | ۵    | ۱۰    | ۶۱ ماه و ۳۳ روز              | ۵۷-۶۶      |                          |

لازم است ذکر شود که به‌منظور همسان‌سازی کودکان هر دو گروه زبانی از نظر سطح زبانی، شاخص میانگین طول گفته<sup>۱</sup> برحسب تکواژ مورد استفاده قرار گرفت. براون<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) محاسبه میانگین طول گفته برحسب تکواژ را به‌مثابه مقیاسی برای سنجش رشد زبان در کودکان معرفی کرد. میانگین

1. Mean Length of Utterance (MLUm)

2. R. Brown

طول گفته برحسب تکواژ که کاربرد گسترده‌ای در زمینه ارزیابی و تعریف مراحل رشد زبان در کودکان پیدا کرده، شاخصی زبانی است که از طریق آن می‌توان تأخیر یا اختلال در رشد زبان کودکان را شناسایی کرده و همچنین کودکان را با توجه به مهارت‌های زبانی مشابه دسته‌بندی کرد. محاسبه طول گفته از راه جمع‌آوری نمونه‌ای زبانی شامل صد گفته و تقسیم تعداد کل تکواژها بر این تعداد گفته انجام می‌شود. به این منظور، پس از ضبط حدود پانزده تا بیست دقیقه از گفتار هر کودک هنگام توصیف تصاویر مربوط به کتاب فرهنگ مصور جمله‌ها و سپس آوانگاری آن‌ها، تعداد تکواژهای صد گفته اول برای هر کودک محاسبه شد و در نهایت، از تقسیم تعداد تکواژها بر صد، میانگین طول گفته هر کودک برحسب تکواژ مشخص شد. به این ترتیب، کودکانی با میانگین طول گفته مشابه از هر گروه زبانی برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند (جدول ۳).

جدول (۳). میانگین طول گفته برحسب تکواژ در آزمودنی‌های این پژوهش

| گروه زبانی               | میانگین طول گفته برحسب تکواژ برای کودکان هر گروه سنی |            |            |
|--------------------------|------------------------------------------------------|------------|------------|
|                          | ۴۶-۳۷ ماهه                                           | ۵۶-۴۷ ماهه | ۶۶-۵۷ ماهه |
| کودکان فارسی زبان        | ۴/۳۳                                                 | ۵/۲۴       | ۶/۵۶       |
| کودکان فارسی - ترکی زبان | ۴/۵۴                                                 | ۵/۳۲       | ۶/۳۵       |

### ۳-۲- آزمون‌ها و مواد پژوهش

در پژوهش حاضر، هر یک از هفت تکلیف نظریه ذهن، علایق گوناگون، باورهای گوناگون، دستیابی به دانش، باور غلط در مورد محتوا، باور غلط صریح، باور - احساس و احساس ظاهری - واقعی، در قالب سناریویی توسط نگارنده اجرا شد و دو پرسش در طول هر اجرا مطرح گردید که کودک می‌بایستی به آن‌ها پاسخ می‌داد (پیوست ۱). دو پرسش مطرح شده عبارت‌اند از:

(۱) پرسش هدف<sup>۱</sup>: پرسشی درباره رفتار یا حالت ذهنی شخصیت اصلی داستان؛

(۲) پرسش کنترل یا تقابل<sup>۲</sup>: پرسشی درباره واقعیت، نمود و یا حالت ذهنی فردی دیگر.

همه مراحل اجرای سناریوها و پاسخ کودکان به پرسش‌های مطرح شده با دستگاه ضبط صدای سونی ضبط شد. تصویری از مواد آزمون‌ها در پیوست (۲) ارائه شده است. پاسخ کودک به هر دو پرسش مطرح شده در هر تکلیف، تعیین‌کننده امتیاز او برای تکلیف مورد نظر بود. به طور کلی، برای هر تکلیف امتیاز صفر یا یک منظور شد: امتیاز یک، برای عملکرد موفق و امتیاز صفر، برای عملکرد

1. target question  
2. control/contrast question

ناموفق. به این ترتیب، نمره کل هر تکلیف برای هر گروه سنی که شامل ده آزمودنی است، بین صفر تا ده لحاظ شد. لازم است ذکر شود که از نرم‌افزار تحلیل آماری اس‌پی‌اس‌اس<sup>۱</sup> به منظور تحلیل آماری داده‌های گردآوری شده در این بررسی استفاده شده است. تک‌زبانگی و دوزبانگی در مقام متغیرهای مستقل و میانگین نمره آزمودنی‌ها در انجام هر یک از تکلیف‌ها به عنوان متغیر وابسته در انجام تحلیل‌های این پژوهش لحاظ شده‌اند.

#### ۴- یافته‌های پژوهش

پس از اجرای تکلیف‌ها، میانگین نمره آزمودنی‌های هر گروه سنی در انجام هریک از تکلیف‌ها محاسبه شد. با توجه به میانگین نمره آزمودنی‌ها در انجام هریک از تکلیف‌ها، عملکرد بین گروهی آن‌ها در هریک از سه گروه سنی مورد بررسی قرار می‌گیرد (بخش ۴-۱). در ادامه، با محاسبه میانگین نمره کل آزمودنی‌های هر گروه زبانی در انجام هر تکلیف، بدون تفکیک سنی، ترتیبی از تکلیف‌های نظریه ذهن براساس سطح دشواری آن‌ها برای کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان ارائه می‌شود. به این ترتیب، می‌توان الگوی رشد شناخت اجتماعی کودکان هریک از دو گروه زبانی را با توجه به ترتیب تکلیف‌های نظریه ذهن تعیین کرد (بخش ۴-۲).

شیوه تفسیر میانگین نمره آزمودنی‌های هر گروه سنی به این صورت است که برای مثال، میانگین ۰/۹ در یک تکلیف نشان می‌دهد که از میان ده آزمودنی یک گروه سنی، نه نفر یا نود درصد آزمودنی‌ها عملکرد موفقیت‌آمیزی در تکلیف مورد نظر داشته‌اند و تنها یک نفر نتوانسته در انجام آن تکلیف، موفق عمل کند. میانگین یک، بهترین حالت ممکن را نشان می‌دهد؛ به این معنی که هر ده آزمودنی در انجام تکلیف مربوط موفق عمل کرده‌اند.

#### ۴-۱- مقایسه بین گروهی عملکرد کودکان تک‌زبان و دوزبان در انجام تکلیف‌ها

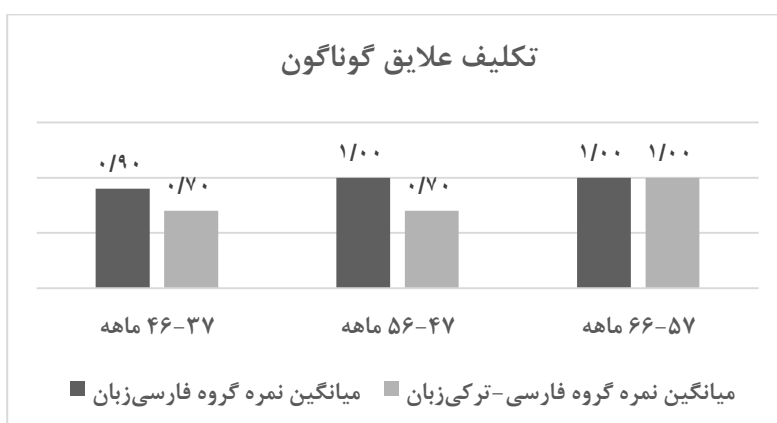
این بخش، به بررسی عملکرد آزمودنی‌های دو گروه زبانی تک‌زبان و دوزبان، به تفکیک گروه سنی، در انجام هریک از هفت تکلیف نظریه ذهن می‌پردازد. به دلیل نرمال نبودن توزیع داده‌ها، از آزمون ناپارامتری یومان ویتنی<sup>۲</sup> برای بررسی معناداری تفاوت‌های مشاهده شده بین میانگین نمره دو گروه زبانی در انجام هریک از تکلیف‌ها استفاده می‌شود. شایسته است گفته شود که سطح معناداری در تحلیل‌های آماری ۰/۰۵ ( $p < 0.05$ ) در نظر گرفته شده است.

1. SPSS

2. Mann-Whitney U test

#### ۴-۱-۱- تکلیف علایق گوناگون

همان گونه که نمودار (۱) نشان می دهد، در گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه، کودکان تک‌زبان با میانگین نمره ۰/۹ عملکرد بهتری نسبت به کودکان دوزبان با میانگین ۰/۷ در انجام تکلیف علایق گوناگون داشته‌اند. در مورد کودکان گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه نیز این امر صادق است. کودکان تک‌زبان این گروه سنی با میانگین نمره یک، عملکرد بهتری در انجام این تکلیف نسبت به هم‌سالان دوزبان خود با میانگین نمره ۰/۷ نشان داده‌ند. در رابطه با کودکان گروه سنی ۵۷-۶۶ ماهه نیز شاهد برابری عملکرد آن‌ها (هر گروه با میانگین نمره یک) در انجام تکلیف علایق گوناگون هستیم.

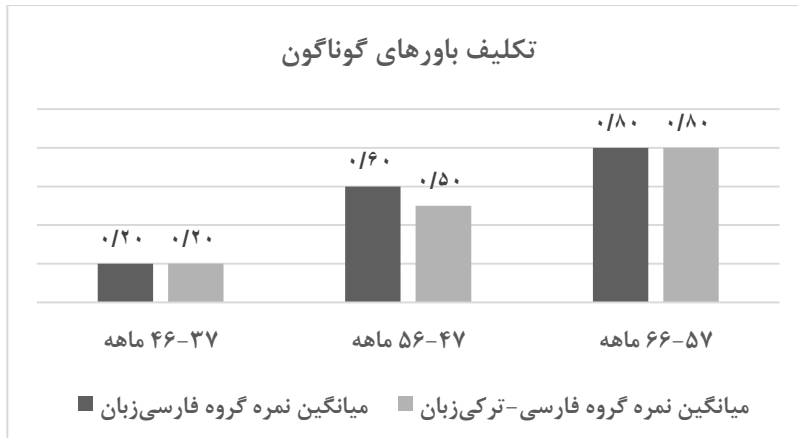


نمودار (۱). مقایسه عملکرد کودکان تک‌زبان و دوزبان در انجام تکلیف علایق گوناگون

اما نتیجه آزمون مان ویتنی نشان می دهد که از نظر آماری تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین نمره کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی زبان در گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه ( $p = 0.276$ )، ۴۷-۵۶ ماهه ( $p = 0.067$ ) و ۵۷-۶۶ ماهه ( $p = 1.00$ ) معنادار نیست.

#### ۴-۱-۲- تکلیف باورهای گوناگون

با مقایسه میانگین نمره کودکان دو گروه زبانی در نمودار (۲) می توان گفت: کودکان گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه تک‌زبان و دوزبان، هرکدام با میانگین نمره ۰/۲ عملکرد مشابهی را در انجام تکلیف باورهای گوناگون نشان داده‌اند. در مورد کودکان گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه نیز شاهد برابری میانگین و تشابه عملکرد کودکان دو گروه زبانی هستیم. با این همه، در گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه، کودکان تک‌زبان با میانگین نمره ۰/۶ برتری نه‌چندان چشمگیری در انجام این تکلیف نسبت به کودکان دوزبان با میانگین نمره ۰/۵ نشان داده‌اند.

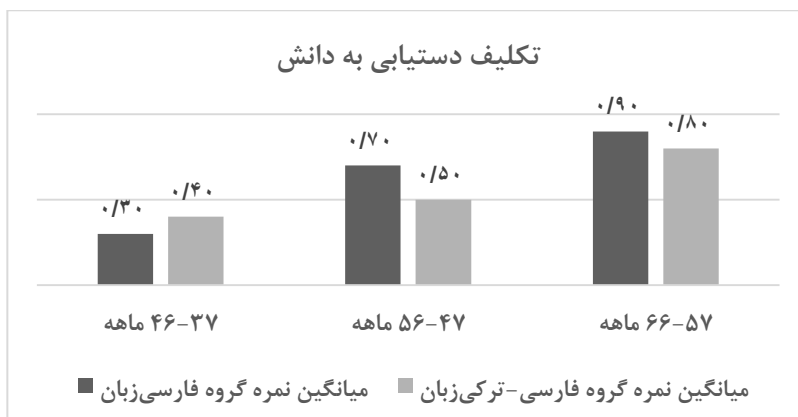


نمودار (۲). مقایسه عملکرد کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف باورهای گوناگون

به‌لحاظ آماری، تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین نمره کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان در هیچ یک از گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ ماهه ( $p = 1.00$ )، ۴۷-۵۶ ماهه ( $p = 0.661$ ) و ۵۷-۶۶ ماهه ( $p = 1.00$ ) در انجام تکلیف باورهای گوناگون معنادار نبوده است.

#### ۴-۱-۳- تکلیف دستیابی به دانش

با توجه به داده‌های نمودار (۳)، کودکان دوزبانه در گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه با میانگین نمره ۴/۰ برتری نه‌چندان قابل ملاحظه‌ای نسبت به هم‌سالان تک‌زبانه خود با میانگین ۳/۰ نشان می‌دهند. در گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه، کودکان تک‌زبانه با میانگین نمره ۷/۰ نسبت به هم‌سالان دوزبانه خود با میانگین نمره ۵/۰ برتری داشته‌اند. گروه سنی ۵۷-۶۶ ماهه تک‌زبانه نیز، با میانگین نمره ۹/۰ نسبت به گروه دوزبانه با میانگین نمره ۸/۰ برتری اندکی در انجام این تکلیف نشان داده‌اند.

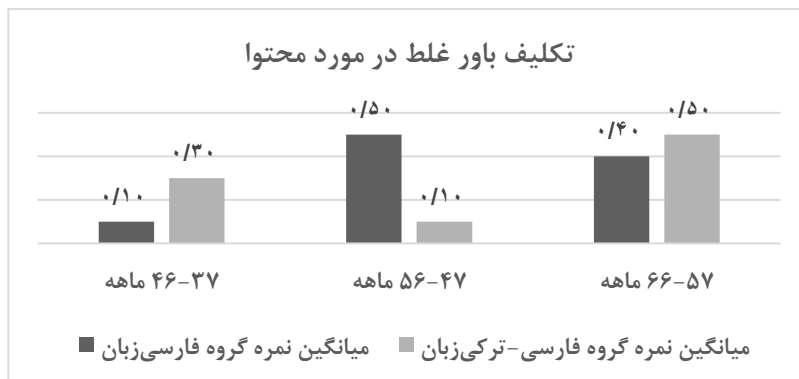


نمودار (۳). مقایسه عملکرد کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف دستیابی به دانش

به لحاظ آماری، تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره کودکان فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان در هیچ کدام از گروه های سنی ۳۷-۴۶ ماهه ( $p = 0.648$ )، ۴۷-۵۶ ماهه ( $p = 0.374$ ) و ۵۷-۶۶ ماهه ( $p = 0.542$ ) در انجام تکلیف دستیابی به دانش معنادار نیست.

#### ۴-۱-۴- تکلیف باور غلط در مورد محتوا

همان گونه که نمودار (۴) نشان می دهد، در گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه، عملکرد کودکان دوزبانه با میانگین نمره ۰/۳ نسبت به کودکان تک زبانه با میانگین نمره ۰/۱ بهتر بوده است. در مقابل، در گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه، گروه تک زبانه با میانگین نمره ۰/۵ نسبت به هم سالان دوزبانه خود با میانگین نمره ۰/۱ عملکرد بهتری در انجام تکلیف باور غلط در مورد محتوا داشته اند. در گروه سنی ۵۷-۶۶ ماهه نیز برتری گروه دوزبانه با میانگین نمره ۰/۵ بر گروه تک زبانه با میانگین نمره ۰/۴ محسوس است.

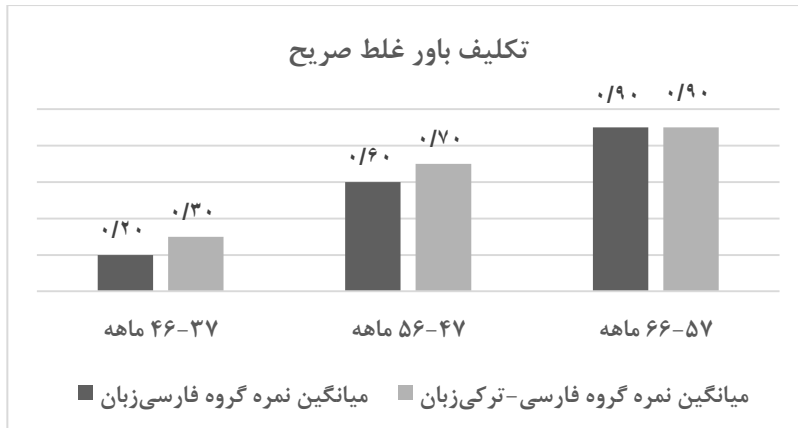


نمودار (۴). مقایسه عملکرد کودکان تک زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف باور غلط در مورد محتوا

نتیجه آزمون مان ویتنی نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره کودکان فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان در هیچ کدام از گروه های سنی ۳۷-۴۶ ماهه ( $p = 0.276$ )، ۴۷-۵۶ ماهه ( $p = 0.057$ ) و ۵۷-۶۶ ماهه ( $p = 0.661$ ) در انجام تکلیف باور غلط در مورد محتوا معنادار نبوده است.

#### ۴-۱-۵- تکلیف باور غلط صریح

طبق داده های مربوط به نمودار (۵)، در گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه، گروه دوزبانه با میانگین نمره ۰/۳ عملکرد کمابیش بهتری در انجام تکلیف باور غلط صریح نسبت به هم سالان تک زبانه خود با میانگین نمره ۰/۲ نشان داده اند. در گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه نیز به همین ترتیب شاهد برتری نسبی کودکان دوزبانه با میانگین نمره ۰/۷ بر کودکان تک زبانه با میانگین نمره ۰/۶ هستیم. در گروه سنی ۵۷-۶۶ ماهه، عملکرد کودکان هر دو گروه سنی هر کدام با میانگین نمره ۰/۹ مشابه یکدیگر بوده است.

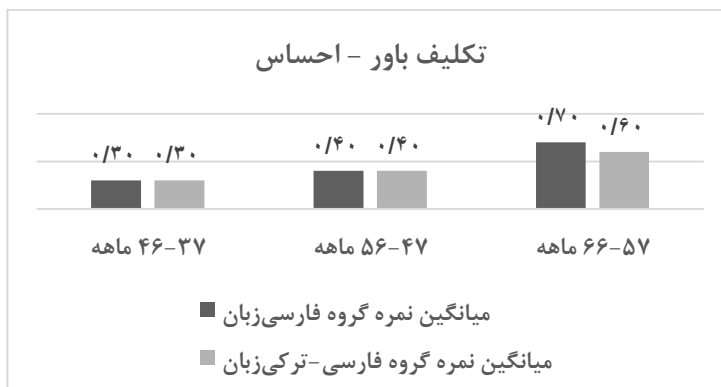


نمودار (۵). مقایسه عملکرد کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف باور غلط صریح

نتیجه آزمون مان‌شان می‌دهد که تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین نمره کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان در هیچ‌کدام از گروه‌های سنی ۳۷-۴۶ ماهه ( $p = 0.615$ )، ۴۷-۵۶ ماهه ( $p = 0.648$ ) و ۵۷-۶۶ ماهه ( $p = 1.00$ ) در انجام تکلیف باور غلط صریح معنادار نیست.

#### ۴-۱-۶- تکلیف باور - احساس

با توجه به داده‌های نمودار (۶)، مقایسه عملکرد کودکان دو گروه زبانی در انجام تکلیف باور - احساس نشان می‌دهد که در گروه سنی ۳۷-۴۶، کودکان دو گروه زبانی هریک با میانگین نمره ۰/۳ عملکرد مشابهی در انجام این تکلیف نشان داده‌اند. در مورد گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه نیز به همین ترتیب شاهد برابری عملکرد هر دو گروه زبانی، هریک با میانگین نمره ۰/۴ هستیم. با این همه، در گروه سنی ۵۷-۶۶ ماه، گروه تک‌زبانه با میانگین نمره ۰/۷ برتری نه‌چندان قابل ملاحظه‌ای نسبت به هم‌سالان دوزبانه خود با میانگین نمره ۰/۶ نشان داده‌اند.

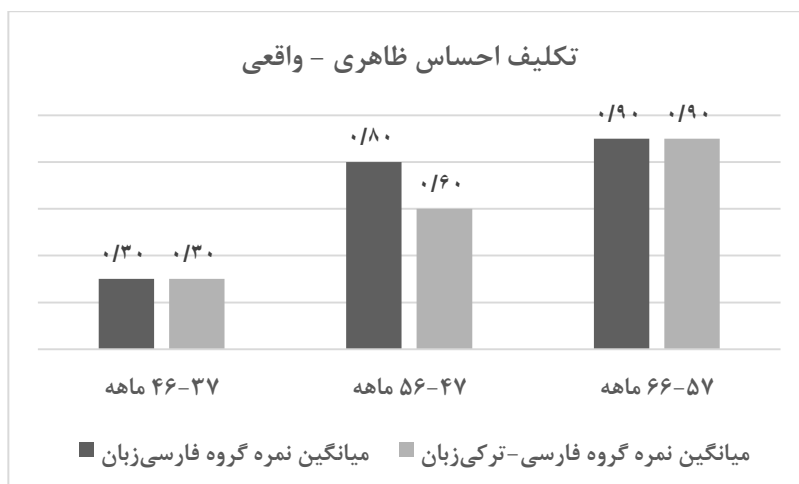


نمودار (۶). مقایسه عملکرد کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف باور - احساس

براساس نتایج حاصل از آزمون مان ویتنی، می توان گفت: از نظر آماری تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره کودکان فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان در هیچ کدام از گروه های سنی ۳۷-۴۶ ماهه ( $p = 1.00$ )، ۴۷-۵۶ ماهه ( $p = 1.00$ ) و ۵۷-۶۶ ماهه ( $p = 0.648$ ) در انجام تکلیف باور - احساس معنادار نبوده است.

#### ۷-۱-۴- تکلیف احساس ظاهری - واقعی

با تحلیل داده های نمودار (۷) درمی یابیم که در گروه سنی ۳۷-۴۶ ماهه، دو گروه زبانی هریک با میانگین نمره ۰/۳ عملکرد مشابه داشته اند؛ همچنین دو گروه زبانی در گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه با میانگین نمره ۰/۹ مشابه عمل کرده اند. در مقابل، در گروه سنی ۴۷-۵۶ ماهه، کودکان تک زبانه با میانگین نمره ۰/۸ عملکرد بهتری نسبت به هم سالان دوزبانه خود با میانگین نمره ۰/۶ نشان داده اند.

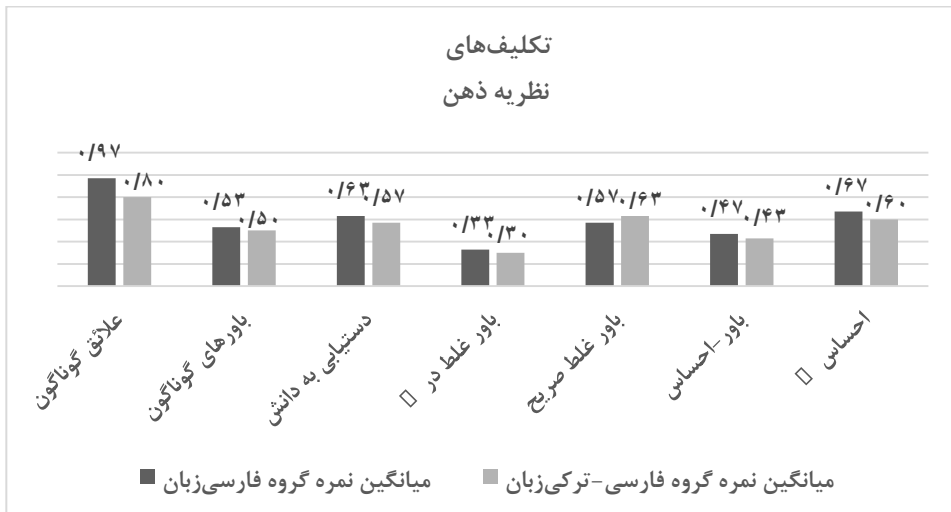


نمودار (۷). مقایسه عملکرد کودکان تک زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف احساس ظاهری - واقعی

در مورد این تکلیف نیز آزمون مان نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره کودکان فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان در هیچ کدام از گروه های سنی ۳۷-۴۶ ماهه ( $p = 1.00$ )، ۴۷-۵۶ ماهه ( $p = 0.342$ ) و ۵۷-۶۶ ماهه ( $p = 1.00$ ) معنادار نیست.

در نهایت، پس از مقایسه دویه دوی گروه های زبانی به تفکیک گروه سنی، به مقایسه عملکرد کلی دو گروه زبانی در انجام هریک از تکلیف های نظریه ذهن پرداخته می شود (نمودار ۸). شایسته است گفته شود که این مقایسه، بر مبنای میانگین نمره کل آزمودنی های هر گروه زبانی در انجام هر تکلیف، بدون تفکیک سنی، صورت می گیرد. به طور کلی، با توجه به نمودار (۸)، در تکلیف های علایق

گوناگون، باورهای گوناگون، دستیابی به دانش، باور غلط در مورد محتوا، باور - احساس و احساس ظاهری - واقعی شاهد عملکرد بهتر گروه تک‌زبانه به‌ترتیب با میانگین نمره ۰/۵۳، ۰/۶۳، ۰/۳۳، ۰/۴۷ و ۰/۶۷ نسبت به گروه دوزبانه به‌ترتیب با میانگین نمره ۰/۵۰، ۰/۵۷، ۰/۳۰، ۰/۴۳ و ۰/۶۰ هستیم. تنها در تکلیف باور غلط صریح گروه دوزبانه با میانگین نمره ۰/۶۳ عملکرد بهتری نسبت به گروه تک‌زبانه با میانگین نمره ۰/۵۷ نشان داده است.



نمودار (۸). مقایسه کلی عملکرد کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن

با این همه، نتایج تحلیل‌های آماری که در جدول (۴) آورده شده است، نشان می‌دهد که تنها تفاوت میان میانگین نمره آزمودنی‌های دو گروه زبانی در انجام تکلیف علائق گوناگون ( $p = 0.046$ ) به‌لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0.05$ ). در سایر تکلیف‌ها، تفاوت‌های موجود میان عملکرد دو گروه زبانی از نظر آماری معنادار نیست.

جدول ۴. معناداری تفاوت‌های مشاهده‌شده میان عملکرد کودکان دو گروه زبانی

| تکلیف‌ها | علائق گوناگون | باورهای گوناگون | دستیابی به دانش | باور غلط در مورد محتوا | باور غلط صریح | باور - احساس | احساس واقعی |
|----------|---------------|-----------------|-----------------|------------------------|---------------|--------------|-------------|
| مقدار p  | ۰/۰۴۶*        | ۰/۷۹۸           | ۰/۶۰۱           | ۰/۷۸۳                  | ۰/۶۰۱         | ۰/۷۹۷        | ۰/۵۹۵       |

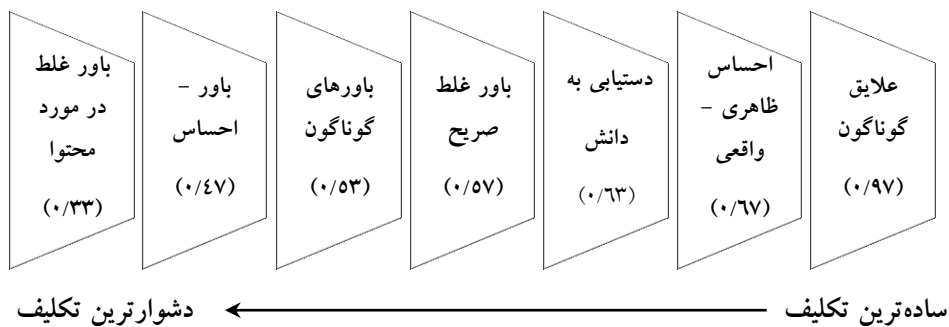
\*p در سطح ۰/۰۵ معنادار است

#### ۴-۲- الگوی رشد شناخت اجتماعی کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان

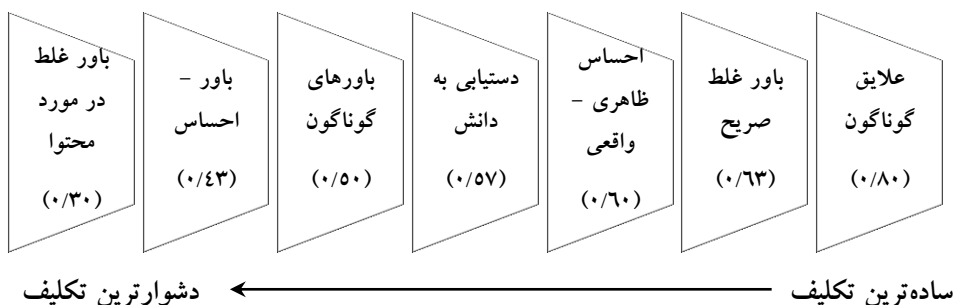
با توجه به میانگین نمره کل ارائه‌شده در نمودار (۸) برای هریک از دو گروه زبانی در انجام هریک از

تکلیف‌های نظریه ذهن، الگوی رشد شناخت اجتماعی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه را همانند آنچه به ترتیب در نمودار (۹) و (۱۰) آمده، می‌توان ترسیم کرد. تکلیف‌ها با توجه به میانگین نمره کل آزمودنی‌های هر گروه زبانی در انجام هریک از تکلیف‌ها، از ساده‌ترین تا دشوارترین تکلیف، تنظیم یا رتبه‌بندی شده‌اند؛ به این صورت که تکلیفی با بالاترین میانگین نمره در مقام ساده‌ترین تکلیف در جایگاه اول و تکلیفی با پایین‌ترین میانگین نمره به مثابه دشوارترین تکلیف در جایگاه پایانی رتبه‌بندی واقع شده است.

ترتیب‌های مشخص‌شده در این الگوهای رشدی بیان می‌کند که تکلیف علائق گوناگون و باور غلط در مورد محتوا به ترتیب ساده‌ترین و دشوارترین تکلیف‌ها برای هر دو گروه زبانی محسوب می‌شوند. آنچه این دو الگو را تا حدی از یکدیگر متفاوت می‌سازد، به جایگاه قرارگیری تکلیف باور غلط صریح مربوط می‌شود. این تکلیف که در رده چهارم الگوی رشدی کودکان فارسی‌زبان قرار دارد، در الگوی رشدی مربوط به کودکان دوزبانه با صعود به رده دوم، پیش از دو تکلیف احساس ظاهری - واقعی و دستیابی به دانش قرار گرفته و جایگاه این دو تکلیف را نیز به ترتیب از رده دوم و سوم در الگوی رشدی کودکان تک‌زبانه به رده سوم و چهارم در الگوی رشدی کودکان دوزبانه تغییر داده است.



نمودار (۹). الگوی رشد شناخت اجتماعی کودکان پیش دبستانی فارسی زبان



نمودار (۱۰). الگوی رشد شناخت اجتماعی کودکان پیش دبستانی فارسی - ترکی زبان

هریک از این الگوها، توالی ظهور ساخت‌های مفهومی مختلف در نظریه ذهن در حال رشد کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان را نشان می‌دهند. درواقع، می‌توان گفت که ساخت‌های مفهومی مورد بررسی در هریک از این تکلیف‌ها، مانند *باورها*، *علائق گوناگون* و غیره، براساس توالی مشخص‌شده یکی پس از دیگری در فرایند رشد شناختی کودکان مورد بررسی پدیدار می‌شوند. با توجه به این ترتیب‌ها که براساس سطح دشواری تکلیف‌های نظریه ذهن تنظیم شده‌اند، عملکرد موفقیت‌آمیز بیشتر کودکان در انجام تکلیف‌هایی که در رده‌های پایانی هر ترتیب قرار دارند، به این معنی است که آن‌ها تکلیف‌های رده‌های قبلی را نیز با موفقیت پشت سر گذاشته‌اند. به بیان دقیق‌تر، به لحاظ رشدی، توانایی قضاوت درست در مورد تکلیف‌های ساده‌تر زودتر از توانایی قضاوت درست در مورد تکلیف‌های دشوارتر در کودکان پدیدار می‌شود؛ برای مثال، قرارگرفتن تکلیف *علائق گوناگون* در جایگاه نخست، به عنوان ساده‌ترین تکلیف، نشان می‌دهد که کودک توانایی قضاوت در مورد *علائق گوناگون* را زودتر از قضاوت درست در مورد سایر تکلیف‌ها کسب می‌کند. به این ترتیب، می‌توان گفت، کودک توانایی قضاوت درباره *باور غلط* در مورد محتوا را پس از شش توانایی دیگر کسب می‌کند.

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، ارائه الگوی رشد شناخت اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان با توجه به ترتیب تکلیف‌های نظریه ذهن و مقایسه الگوهای به‌دست‌آمده با یکدیگر و همچنین مقایسه آن‌ها با الگوی ارائه‌شده از سوی ولمان و لیو (۲۰۰۴) برای کودکان پیش‌دبستانی بود. نتایج این پژوهش به قرار زیر است:

۱- مقایسه بین‌گروهی عملکرد کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان، به تفکیک گروه سنی، در انجام هریک از تکلیف‌های نظریه ذهن (نمودارهای ۱-۷) نشان می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده‌شده بین میانگین نمره کودکان دو گروه زبانی در هریک از گروه‌های سنی به لحاظ آماری معنادار نیست؛ به عبارت دیگر، در مورد هیچ‌یک از تکلیف‌ها نمی‌توان گفت که عملکرد آزمودنی‌های یک گروه زبانی بهتر از عملکرد هم‌سالان آن‌ها در گروه زبانی دیگر بوده است.

۲- مقایسه عملکرد کلی آزمودنی‌های دو گروه زبانی، بدون تفکیک سنی، در انجام هریک از تکلیف‌های نظریه ذهن (نمودار ۸) نشان می‌دهد که به لحاظ آماری، تفاوت‌های مشاهده‌شده بین میانگین نمره دو گروه زبانی در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن، جز تفاوت میانگین نمره آن‌ها در انجام تکلیف *علائق گوناگون* ( $p = 0.046$ )، معنادار نیست؛ به عبارت دیگر، می‌توان گفت گروه تک‌زبانه

عملکرد بهتری در انجام این تکلیف نسبت به گروه دوزبانه نشان داده است.

۳- با توجه به الگوهای ارائه شده از رشد شناخت اجتماعی کودکان پیش دبستانی تک زبانه و دوزبانه (نمودارهای ۹ و ۱۰) می توان گفت، الگوی رشد شناخت اجتماعی دو گروه زبانی مورد بررسی الگویی نسبتاً مشابه است. تفاوت این دو الگو به جایگاه قرارگیری تکلیف *باور غلط صریح* در توالی تکلیف های نظریه ذهن مربوط می شود. درواقع، این امر می تواند بیان گر آن باشد که در مسیر رشد شناخت اجتماعی، توانایی قضاوت درست در مورد *باور غلط صریح* در کودکان فارسی - ترکی زبان در مقایسه با کودکان فارسی زبان زودتر شکل می گیرد.

۴- مقایسه ترتیب های رشدی ارائه شده از تکلیف های نظریه ذهن برای کودکان پیش دبستانی فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان با ترتیب پیشنهادی ولمان و لیو (۲۰۰۴) برای کودکان پیش دبستانی (جدول ۱)، یعنی *علاقه گوناگون، باورهای گوناگون، دستیابی به دانش، باور غلط در مورد محتوا، باور غلط صریح، باور - احساس و احساس ظاهری - واقعی* نشان می دهد که توالی ارائه شده از تکلیف های نظریه ذهن برای آزمودنی های پژوهش حاضر متفاوت از توالی پیشنهادی ولمان و لیو (۲۰۰۴) برای کودکان پیش دبستانی است؛ اگرچه در مورد جایگاه قرارگیری دو تکلیف *علاقه گوناگون و باور - احساس* هر سه توالی مشابه یکدیگرند. برخلاف انتظار پژوهش گر، تکلیف *احساس ظاهری - واقعی* که دشوارترین تکلیف برای کودکان مورد مطالعه در تحقیق ولمان و لیو (۲۰۰۴) لحاظ شده، در توالی رشدی کودکان فارسی زبان در جایگاه دوم و در توالی رشدی کودکان فارسی - ترکی زبان در جایگاه سوم قرار دارد؛ به عبارت دیگر، به لحاظ رشدی، توانایی تشخیص احساس ظاهری افراد از احساس واقعی شان در کودکان پیش دبستانی فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان زودتر از کودکان مورد بررسی در پژوهش ولمان و لیو (۲۰۰۴) شکل می گیرد. این امر در حالی است که تکلیف *باور غلط در مورد محتوا*، دشوارترین تکلیف برای کودکان فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان محسوب می شود؛ به عبارتی، این توانایی پس از شش توانایی دیگر در کودکان فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان شکل می گیرد. این طور به نظر می رسد که عوامل مختلف زبانی و غیر زبانی (عوامل اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی) توجیه کننده تفاوت های مشاهده شده میان ترتیب تکلیف های نظریه ذهن برای کودکان فارسی زبان و فارسی - ترکی زبان با ترتیب پیشنهادی ولمان و لیو (۲۰۰۴) برای کودکان پیش دبستانی باشد. تعیین و توجیه دقیق این عوامل تأثیرگذار نیازمند بررسی های بیشتر است.

در مجموع، با توجه به الگوهای ارائه شده از رشد شناخت اجتماعی برای آزمودنی های پژوهش

حاضر می‌توان گفت، کودکان فارسی‌زبان و فارسی - ترکی‌زبان مراحل رشد شناخت اجتماعی مشابهی را با اندک تفاوتی نشان می‌دهند که این تفاوت، به جایگاه قرارگیری تکلیف *باور غلط صریح* در توالی‌های یادشده مربوط می‌شود. برخلاف نتایج برخی مطالعات که نشان‌دهنده برتری عملکرد کودکان دوزبانه بر عملکرد کودکان تک‌زبانه در انجام تکلیف‌های نظریه هستند (بیالیستوک و رایان<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵؛ میه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰ و فرهادیان و دیگران، ۲۰۱۰)، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تفاوتی میان عملکرد کودکان پیش‌دبستانی تک‌زبانه و دوزبانه در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، نمی‌توان یک گروه زبانی را به لحاظ نحوه عملکرد آن‌ها در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن بر گروه دیگر برتر دانست. تنها در تکلیف *علاقه گوناگون* گروه تک‌زبانه عملکرد بهتری نسبت به گروه دوزبانه دارد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، شواهدی در حمایت از تأثیر دوزبانگی بر رشد شناخت اجتماعی کودکان مورد بررسی و عملکرد بهتر آن‌ها در انجام تکلیف‌های نظریه ذهن نسبت به هم‌سالان تک‌زبانه‌شان یافت نشد.

## منابع

کاکوجویاری، علی‌اصغر؛ فرهاد شقاقی و مجید برادران (۱۳۹۱). تحول شناخت اجتماعی براساس نظریه ذهن در کودکان. *شناخت اجتماعی*، ۱ (۲)، ۳۲-۳۹.

- Bialystok, E., & F. Craik (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 19-23.
- Bialystok, E., & E. Ryan (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: D. L. Forrest-Presley, G. Mackinon, & T. Waller (Eds). *Metacognition, Cognition, and Human Performances*. (pp. 207-252). New York: Academic Press.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cebula, K. R., & J. G. Wishart (2008). Social Cognition in Children with Down Syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation*, 35, 43-86.
- Darci, N. T. (1953). A Review of the Literature on the Effects of Bilingualism Upon the Measurement of Intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 103, 259-282.
- De Villiers, J. G., & P. A. De Villiers (2014). The Role of Language in Theory of Mind Development. *Top Lang Disorders*, 34 (4), 313-328.
- Harris, C. W. (1948). An Exploration of Language Skill Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 39 (6), 321-336.
- Harris, P. L. (2006). Social Cognition. *Cognition*, 2, 811-858.

1. E. Bialystok & E. Ryan

2. K. R. G. Millett

- Farhadian, M., A. Rohani, M., Mariani, R. Ma'arof, N. Gazanizadand, & V. Kumar (2010). Theory of Mind in Bilingual and Monolingual Preschool Children. *Journal of Psychology*, 1 (1), 39-46.
- Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (2), 142-154.
- Millett, K. R. G. (2010). *The Cognitive Effects of Bilingualism: Does Knowing Two Languages Impact Children's Ability to Reason about Mental States?* A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Minnesota.
- Peal, E., & W. Lambert (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Premack, D., & G. Woodruff (1978). Does the Chimpanzee Have Theory of Mind? *Behavioral and Brain Science*, 4, 515-526.
- Razza, R. A., & C. Blair (2009). Association Among False-Belief Understanding, Executive Function, and Social Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 332-343.
- Saer, D. J. (1922). An Inquiry Into the Effect of Bilingualism Upon the Intelligence of Young Children. *Journal of Experimental Pedagogy & Training College Record*, 6, 232-240, 266-274.
- Wellman, H. M., D. & Liu (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75 (2), 20.

## پیوست‌ها

پیوست (۱). توصیف مختصری از تکلیف‌های نظریه ذهن و شیوه امتیازدهی آن‌ها

| شماره | عنوان تکلیف‌ها         | توصیف مختصری از هر تکلیف                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | پاسخ درست*                                                   |
|-------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| ۱     | علاقه گوناگون          | «اسم این دختر، گلپه. گلی الآن گرسنه‌ست، می‌خواد یه چیزی بخوره. دو تا خوراکی داریم: موز و شیرینی. به نظر تو کدوم بهتره؟» (پرسش <b>علاقه شخصی</b> )<br>با توجه به پاسخ کودک به پرسش مطرح‌شده، داستان را ادامه می‌دهیم. انتخاب کودک هرچه باشد، خلاف آن را در مورد شخصیت اصلی داستان مطرح می‌کنیم؛ برای مثال، اگر موز را انتخاب کرده باشد، می‌گوییم: «ولی گلی شیرینی دوست داره. الآن اون گرسنه‌ست. به نظرت کدوم از این دو تا رو انتخاب می‌کنه؟» (پرسش <b>هدف</b> ) | پاسخ دو پرسش باید خلاف یکدیگر باشد.                          |
| ۲     | باورهای گوناگون        | «این دختر، اسمش صورتیه. صورتی گربه‌ش رو گم کرده. به‌نظرت گربه‌ش توی اتاق قایم شده یا توی باغچه‌ست؟» (پرسش <b>باور شخصی</b> )<br>انتخاب کودک هرچه باشد، خلاف آن را در مورد شخصیت اصلی داستان مطرح می‌کنیم؛ برای مثال، اگر بگوید باغچه، داستان را این‌طور ادامه می‌دهیم: «ولی صورتی فکر می‌کنه که گربه‌ش توی اتاق قایم شده. حالا صورتی کجا دنبال گربه ش می‌گرده؟» (پرسش <b>هدف</b> )                                                                             | پاسخ دو پرسش باید خلاف یکدیگر باشد.                          |
| ۳     | دستیابی به دانش        | «این جعبه رو ببین! به‌نظرت چی تو این جعبه‌ست؟ بیا ببینیم چی توشه». سپس، در جعبه را باز می‌کنیم. «یه موش توی جعبه‌ست!». در جعبه را می‌بندیم. «ایناهاش، صورتی داره میاد. توی جعبه رو ندیده. به‌نظرت صورتی می‌دونه چی تو جعبه ست؟» (پرسش <b>هدف</b> )<br>«صورتی داخل جعبه رو دید؟» (پرسش <b>حافظه</b> )                                                                                                                                                           | پاسخ هر دو پرسش باید «نه» باشد                               |
| ۴     | باور غلط در مورد محتوا | «این جعبه قرص رو ببین. فکر می‌کنی چی توشه؟» سپس، در جعبه را باز می‌کنیم. «بیا ببینیم چی توشه... یه هلی‌کوپتر تو جعبه‌ست!». در جعبه را می‌بندیم.<br>«این پدرامه. پدرامه اصلاً داخل جعبه رو ندیده. به‌نظرت فکر می‌کنه چی توی جعبه ست؟» (پرسش <b>هدف</b> )<br>«پدرامه داخل جعبه رو دید؟» (پرسش <b>حافظه</b> )                                                                                                                                                     | پاسخ پرسش اول باید «قرص» و پاسخ پرسش دوم باید «نه» باشد.     |
| ۵     | باور غلط صریح          | «پدرامه دنبال دستکشش می‌گرده. دستکشش یا توی کمدشه یا توی کوله‌پشتیش. راستش [با صدای نجواگونه] دستکشش توی کوله‌پشتیشه، اما پدرامه فکر می‌کنه که توی کمده. خب حالا به‌نظرت پدرامه کجا دنبال دستکشش می‌گرده؟» (پرسش <b>هدف</b> )<br>«دستکش پدرامه واقعاً کجاست؟» (پرسش <b>واقعیت</b> )                                                                                                                                                                            | پاسخ پرسش اول، باید «کمد» و پاسخ پرسش دوم، «کوله‌پشتی» باشد. |

|   |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                               |
|---|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۶ | باور -<br>احساس           | <p>«این جعبه بیسکویت مادره. به نظرت چی توشه؟». «پدرام می گه: آخ جون، من بیسکویت مادر خیلی دوست دارم. خوراکی مورد علاقه منه. فعلاً می رم بازی کنم». در جعبه را باز می کنیم. «خوب، بیا ببینیم چی توشه... نمک توی جعبه ست، نه بیسکویت!» در جعبه را می بندیم. «خوراکی مورد علاقه پدرام چی بود؟ اینهاش، پدرام داره میاد. داخل جعبه رو ندیده. می خواد خوراکی بخوره. بیا این جعبه رو بهش بدیم. وقتی جعبه رو به پدرام بدیم، خوشحال می شه یا ناراحت؟» (پرسش هدف)</p> <p>«در جعبه رو باز می کنیم تا پدرام داخلش رو ببینه. حالا، بعد از دیدن داخل جعبه، پدرام خوشحاله یا ناراحت؟» (پرسش کنترل احساس)</p>                                                                                                                                                                                                                                                   | پاسخ پرسش هدف باید «خوشحال» و پاسخ پرسش کنترل احساس باید «ناراحت» باشد.                       |
| ۷ | احساس<br>ظاهری -<br>واقعی | <p>تصویر سه چهره خوشحال، خنثی (معمولی) و ناراحت را از شخصیت کارتونی باب اسفنجی به کودک نشان می دهیم. کودک حالت هر سه چهره را برای آزمون گر توصیف می کند.</p> <p>تصویری از باب اسفنجی را که در کنار دوستانش مشغول بازی است، به کودک نشان می دهیم. باب اسفنجی و دوستانش مشغول بازی بودند که پاتریک با دست برای اون گوش گذاشت و همه به باب اسفنجی خندیدند. پاتریک فکر می کرد کارش خیلی بامزه ست، اما باب اسفنجی این طور فکر نمی کرد. از طرفی، دلش نمی خواست دوستانش بفهمن چه احساسی از این کار پاتریک داره، وگرنه بهش می گفتند: لوس بچه نه. واسه همین سعی کرد احساسش رو مخفی کنه. وقتی پاتریک برای باب گوش گذاشت، بچه ها چی کار کردند؟ خندیدند. [با اشاره به تصویر سه چهره] باب اسفنجی واقعاً چه احساسی داشت وقتی همه خندیدند؟» (پرسش احساس-هدف)</p> <p>«وقتی همه خندیدند، باب اسفنجی سعی می کرد قیافه اش چطور به نظر برسه؟» (پرسش ظاهر - هدف)</p> | پاسخ پرسش دوم باید احساسی باشد که در مقایسه با پرسش اول، احساس خوشحالی بیشتری را نشان می دهد. |



پیوست (۲). تصویری از مواد آزمونها

