

## مقایسه تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی در دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری

علی خالق‌خواه<sup>۱</sup>، شیوا علیپور<sup>۲</sup> و حسن حیدری<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی در بین دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری بود. روش پژوهش علی-مقایسه‌ای بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم دوره ابتدایی با و بدون اختلالات یادگیری منطقه ۲ رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ تشکیل می‌دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۱۸۴ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های خودآگاهی شناختی ولز، خودنظم‌دهی پینتریک و تئوری ذهن استپمن را تکمیل کردند. پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کراباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۰ گزارش گردید. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان داد که بین دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و بدون آن، در تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، کمتر از دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری بود.

**واژه‌های کلیدی:** تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی، خودنظم‌دهی، اختلالات یادگیری

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی (alikhaleg@gmail.com)

۲. دانشجوی دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران

۳. دانشیار گروه مشاوره، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران

تاریخ دریافت: ۹۶/۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۱

## مقدمه

در سال‌های اخیر مسأله‌ی ناتوانی در درک و یادگیری دروسی از جمله بخوانیم، بنویسیم و ریاضیات، توجه بسیاری از دانشمندان و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. براساس آمار منتشر شده، شمار دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری بین ۴ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (قنبری، ۱۳۹۴) اصطلاح اختلالات یادگیری<sup>۱</sup> برای اولین بار در سال ۱۹۶۲ توسط ساموئل کرک مطرح شد، وی اختلالات یادگیری را نوعی نارسایی‌های شناختی دانست که دانش‌آموزان در یکی از حوزه‌های ذهنی مانند درک صحیح گفتار، نوشتار، شنیدن، خواندن و یا حساب کردن دچار مشکل می‌شوند (افروز، ۱۳۹۴) در تعریف اختلالات یادگیری دو مؤلفه‌ی مشترک وجود دارد: اول، تفاوت قابل ملاحظه بین ظرفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی در کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری و نکته‌ی دوم مربوط به فرض وجود ناتوانی در سیستم اعصاب مرکزی کودکان یا نوجوان مبتلا به اختلالات یادگیری است. به‌طور کلی اختلالات یادگیری شامل آن دسته از دانش‌آموزانی است که در یک یا چند فرآیند اساسی در رابطه با خواندن، سخن گفتن، درک کردن و نوشتن دارای اشکال هستند، به شرطی که این مشکلات ناشی از عقب ماندگی‌های ذهنی، نقص بینایی، نقص حرکتی و یا نقائص فرهنگی نباشد (احمد آبی، ۱۳۹۳) عوامل متعدد شناختی و محیطی به عنوان ایجاد یا تشدید کننده اختلالات یادگیری شناسایی شده‌اند؛ از جمله این عوامل می‌توان به: تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خود نظم-دهی اشاره نمود (ولمن، ۲۰۰۵). که در این پژوهش به آن پرداخته شده است.

خود نظم‌دهی<sup>۲</sup> یک مفهوم پیچیده است که طیف گسترده‌ای از فرآیندهای زیستی، اجتماعی، رفتاری، یادگیری و همچنین فرآیندهای شناختی هشیار و ناهشیار را دربرمی‌گیرد (زیممرمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲) به عبارت دیگر، واژه خودنظم‌دهی مشتمل بر راهبردهایی است که باعث کاهش، حفظ و

- 
- 1 . Learning disorders
  - 2 . self regulation
  - 3 . Zimmerman

یا افزایش رفتار فرد می‌شوند (کرد، ۱۳۹۵). و به فرآیندهایی اشاره دارد که بر رفتارها و هیجانات کنونی فرد و چگونگی تجربه و ابراز آن‌ها اثر می‌گذارد. از آنجایی که خودنظم‌دهی نقشی محوری در تحول بهنجار داشته و ضعف در آن، عاملی مهم در ایجاد اختلال‌های یادگیری و روانی به شمار می‌رود. نظریه‌پردازان بر این باورند، افرادی که قادر به نظم‌دهی در برابر رویدادهای روزمره نیستند، بیشتر نشانه‌های تشخیصی، اختلال‌های درونی سازی از قبیل افسردگی و اضطراب را نشان می‌دهند؛ بنابراین می‌توان گفت، خودنظم‌دهی عاملی کلیدی و تعیین‌کننده در بهزیستی روانی و یادگیری اثربخش است (نولان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ باطنی، ابوالقاسمی، علی اکبری دهکردی و هرمزی، ۱۳۹۲).

شانگک<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) خودنظم‌دهی را چنین تعریف می‌کند: فرد خودتنظیم، تفکرات، احساسات و اعمالش را فعالانه و به طور نظام‌مند برای رسیدن به اهدافش جهت می‌دهد. از این تعریف روشن می‌شود که: ۱- دانش‌آموزان به سمت اهداف خود جهت‌گیری می‌کنند. ۲- آن‌ها تفکرات، احساسات و اعمال خود را به منظور کسب این اهداف شکل می‌دهند. ۳- آن‌ها به طور نظام‌مند به سمت این اهداف حرکت می‌کنند.

برای این که یک دانش‌آموز، خودنظم‌ده بار بیاید، باید در تشخیص، انتخاب و استفاده از راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی که باعث افزایش کوشش و توجه می‌گردد، شایسته شود (اسپالدینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). و همچنین وین<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) عقیده دارد که یادگیری خودنظم‌داده شده همیشه نیازمند تعهد، پیچیدگی و فعالیت‌های فراشناختی نبوده و مانند دیگر مهارت‌ها می‌تواند به سطوح تحصی و خودکارآمدی برسد. خودنظم‌ده بر پایه مهارت‌ها، باورها و دانش عمیق درونی شده‌ای است، که بر اثر تجربیات شخصی حاصل می‌شود. همچنین به نظر وی همه دانش‌آموزان از

- 
- 1 . Nolen
  - 2 . Schunk
  - 3 . Spaulding
  - 4 . Winne

راهبرد خودنظم‌ده شده استفاده می‌کنند و به علت تنوع اشکال آن، دانش آموزان در استفاده از انواع یادگیری خودنظم‌ده شده فرق دارند و دانش آموزان عادی، اشکالی از خودنظم‌ده شده را به-کار می‌برند، که دانش آموزان داری اختلالات یادگیری از آن استفاده نمی‌کنند را به کار می‌برند. کورونو و ماندیناج (۱۹۹۰) برای خودنظم‌دهی دو مؤلفه، فرآیندهای فراگیری و تبدیل و فرآیندهای کنترل فراشناختی را بیان کرده‌اند. برخی از محققان نیز یادگیری خود نظم داده شده را شامل فرآیندهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری می‌دانند (زیمرن، ۱۹۹۰؛ شانگ، ۲۰۰۹). به علاوه افرادی مانند زیمرن، پونس (۲۰۰۵) خودنظم‌ده شده را به دو مؤلفه کلی:

الف) باورهای انگیزشی (شامل اضطراب امتحان، ارزش گذاری درونی و خودکارآمدی و ب) راهبردهای یادگیری (شامل راهبردهای شناختی، فراشناختی، خودنظم‌دهی) تقسیم کرده‌اند (زیمرن و پونس، ۲۰۰۵). یادگیرنده‌های خودنظم‌ده کسانی هستند که از راهبردهای نتیجه بخش یادگیری و چگونگی و زمان استفاده از آن‌ها آگاهی دارند. برای مثال، آن‌ها می‌دانند چگونه مسایل دشوار را به مراحل ساده‌تر تقسیم کنند، یا راه حل‌های دیگر را امتحان کنند، آن‌ها می‌دانند که چگونه و چه موقعی به مطالب نگاه اجمالی بیاورند و چه موقعی برای درک عمیق‌تر مطالعه کنند، آن‌ها می‌دانند چگونه برای قانع کردن و چگونه برای آگاه کردن بنویسند (امینی، ۱۳۹۳) به علاوه، یادگیرنده‌های خودنظم‌ده به وسیله خودیادگیری، نه فقط با نمره یا تأیید دیگران با انگیزه می‌شوند (اسلاوین، ۲۰۱۲). خودنظم‌دهی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری می‌تواند علاوه بر آن که ناشی از مشکلات یادگیری باشد، بیشتر ناشی از ناتوانی وی در کسب تئوری ذهن باشد (آبینکی، ۱۳۹۴) به اعتقاد شانگ، ۲۰۱۳ و بوکارتز (۲۰۱۲؛ به نقل از البرزی، ۱۳۹۳). مطالعه خودنظم‌دهی مستلزم در نظر گرفتن مجموعه درهم تنیده راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری است. مطالعات انجام شده در زمینه ارتباط خودنظم‌دهی با پیشرفت تحصیلی حاکی از آن است که استفاده از راهبردهای خودنظم‌دهی، سهم قابل ملاحظه‌ای در عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان دارد.

از دیگر عوامل مؤثر بر اختلالات یادگیری خودآگاهی شناختی<sup>۱</sup> است. اصطلاح خودآگاهی شناختی، به دانش فرد درباره‌ی فرآیندهای شناختی خود و چگونگی استفاده بهینه از آن‌ها برای رسیدن به اهداف یادگیری گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۳). براون فراشناخت و خودآگاهی شناختی را مؤلفه‌های به کار رونده برای تنظیم فرآیندهای شناختی می‌داند. خودآگاهی شناختی شامل دانش باورها، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، بازبینی یا کنترل می‌کنند (زوهر، ۲۰۱۳). استرنبرگ (۱۹۹۰؛ به نقل از ورهیج<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) خودآگاهی شناختی را به عنوان یک فرآیند اصلی در هوش قلمداد می‌کند. پینتریچ و دیگران رابطه‌ی مثبت خودآگاهی شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری را به اثبات رساندند.

خودآگاهی ادراک درست و واقع بینانه از علایق، ارزش‌ها، مهارت‌ها، محدودیت‌ها و رجحان‌های زندگی شخص است. خودآگاهی به عنوان صفت شخصیتی و مهارتی تصور می‌شود که گفته شده است در تنظیم عملکرد افراد و کسب برتری مدیرانه نقش مهمی بازی می‌کند (سینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). تعاریف مختلف از خودآگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کند: الف) توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال، ب) قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند، ج) نگرش، که نحوه‌ی توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه کردن دارد، نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ دهنده بودن (دانکان، میلر، وامپ و هیوبل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹).

بمبونتی<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزان موفق می‌توانند راهبردهای شناختی خود را تنظیم و کنترل کنند، یادگیرندگان باید برای دستیابی به موفقیت

- 
1. cognitive confidence
  2. Veenman & Verheij
  3. Singh
  4. Duncan, Miller, Wampold & Hubble
  5. Bembenutty

بتوانند یاد بگیرند که چگونه عملکرد شناختی خود را تنظیم کنند و اهداف خود را علی‌رغم مشکل بودن تکالیف آموزشی حفظ کنند.

اندرمن و یانگ<sup>۱</sup> (۱۹۱۴؛ به نقل از قنبری، ۱۳۹۴) نشان دادند که بسیاری از فراگیران با ناتوانی‌های یادگیری، مشکل واقعی آن‌ها در یادگیری عدم توجه به خودآگاهی شناختی آن‌هاست. براساس تحقیق برانسورد<sup>۲</sup> دانش‌آموزانی که راهبردهای خودگردانی و خودآگاهی را بیشتر به کار می‌گیرند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و کم‌تر به ناتوانی‌های یادگیری دچار می‌شوند. لورا<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در تحقیق خود نشان داد که راهبرد خودآگاهی شناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. به عقیده‌ی پریس و وی نوگرا<sup>۴</sup> (۲۰۱۳)؛ به نقل از قنبری، ۱۳۹۴) خودآگاهی شناختی در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان نقش محوری را ایفا می‌کند. آنان در مطالعه خود دریافتند که یکی از دلایل اختلالات یادگیری، خودآگاهی شناختی پایین مبتلایان است. پیری (۱۳۹۲)، غفاری (۱۳۹۲) قنبری (۱۳۹۲) و اندرمن و همکاران (۱۹۹۴) که هر کدام نقش خودآگاهی شناختی را بررسی کردند، دریافتند که خودآگاهی شناختی می‌تواند سبب بهبود اختلالات یادگیری دانش‌آموزان شود.

عامل دیگری که بر اختلالات یادگیری تأثیر می‌گذارد تئوری ذهن<sup>۵</sup> است. پژوهش در حیطه‌ی تئوری ذهن دانش‌آموزان از حدود سه دهه پیش شروع شده، و پژوهش‌های قابل توجهی در این زمینه انجام شده است. بسیاری از پژوهش‌گران سعی در تعریف این سازه (تئوری ذهن) داشته‌اند و هر کدام به گونه‌ای این اصطلاح را تعریف کرده‌اند. در تعاریف ارائه شده می‌توان به نکات مشترکی دست یافت، در تمام این تعاریف بر اسناد دادن حالات ذهنی به خود و دیگران تأکید شده است، همچنین تعریف کنندگان عنوان کرده‌اند که از این اطلاعات برای

- 
- 1 . Anderman & Yung
  - 2 . Beransored
  - 3 . laura
  - 4 . Parece & Wenograde
  - 5 . Theoryof Mind

پیش‌بینی و تفسیر رفتار استفاده می‌شود (حیدری، ۱۳۹۲). تئوری ذهن، حالت‌های ذهنی، اعتقادات، نیات، آرزوها، ادعاها و دانش نسبت به خود و دیگران است و همچنین فهمیدن این مطلب که دیگران اعتقادات و نیاتی متفاوت از اعتقادات و نیات ما دارند (غفاری و بیگلری، ۱۳۹۱). داشتن تئوری ذهن به فرد اجازه می‌دهد افکار، آرزوها و نیات را به دیگران نسبت دهد و بتواند اعمال آنها را پیش‌بینی یا توصیف کند و نیات آنها را بفهمد (هایز، بارن-هولمز و راجه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

استدلال نظریه پردازان نئوپیاژه‌ای محصول فرعی توانایی «شناختی بالاتر» گسترده‌ی ذهن انسان برای ثبت، نظارت و بیان اعمال و کارکرد خود است (دموتوریو، مویی و اسپانودیس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). ولمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در خصوص اهمیت نظریه‌ی ذهن معتقد است که تئوری ذهن پیش‌نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه‌ی درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت‌آمیز است. افزون بر این در پژوهش‌های مختلف تأثیرات تئوری ذهن بر خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسأله (اسپرلینگ<sup>۴</sup>، وال ز و هیل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲) فرآیندهای کنترل اجرایی (کول و میتچل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲)، خودپنداره (بوساکی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱)، کفایت اجتماعی و مهارت‌های بین فردی، هیجانات، تفسیر و درک تصاویر مبهم (پوپر<sup>۷</sup>، میتچل و اکروود<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱) مشخص شده است. اما گروهی از افراد هستند که در تئوری ذهن نقص دارند. نقص در تئوری ذهن دربرگیرنده‌ی افرادی است که در داشتن دیدگاه مشکل دارند. همچنین گاهی اوقات از این نقص با عنوان «کوردذهنی» یاد می‌شود. این اصطلاحات به این معناست که افراد بدون نظریه‌ی ذهن، در فهمیدن چیزها از دیدگاه، دیگران نسبت به خودشان،

- 1 . Hayes, Barnes-Holmes & Roche
- 2 . Demetriou, Mouyi & Spanoudis
- 3 . Wellman
- 4 . Sperling, Walls & Hill
- 5 . Cole & Mitchell
- 6 . Bosacki
- 7 . Popar, Mitchel, & Ackroyd

مشکلات زیادی دارند (مور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

تئوری ذهن در عمل به دانش آموزان ابزار قدرتمندی می‌دهد تا با آن به اکتشاف، پیش‌بینی و تغییر رفتار دیگران دست بزنند. به وسیله تئوری ذهن می‌توانیم حالات ذهنی (باورها، تمایلات، تخیلات، عواطف و...) را که علت اعمال هستند، تفسیر کنیم. تئوری ذهن پیش‌نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت‌آمیز است (حیدری، ۱۳۹۲)

بارن کوهن (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان داد که کودکان داری اختلالات تئوری ذهن را به کار نمی‌برند، همچنین این کودکان مشکلات عمده‌ای در فهمیدن عقاید دیگران دارند. بسیاری از افرادی که در طبقه اختلالات یادگیری قرار دارند، مشکلات شدیدی در پیش‌بینی افکار دیگران دارند و به نظر می‌رسد که توانایی درک احساسات و افکار دیگران را ندارند. پیت<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) بیان کرد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری فاقد درک ذهن یا خواندن ذهن هستند، آن‌ها در فهم اعتقادات، انگیزش‌ها و هیجان‌های سایر افراد مشکل جدی دارند. در نتیجه ممکن است دنیای اجتماعی را ترسناک و گمراه‌کننده ببینند.

با توجه به اهمیت تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی در کودکان با و بدون اختلالات یادگیری و این‌که تاکنون در ایران کم‌تر پژوهشی این موضوع را بررسی کرده است و حتی تکرار یک پژوهش می‌تواند در تحکیم مبانی علمی مربوط به موضوع اهمیت داشته باشد، ضرورت انجام این پژوهش احساس می‌شود. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی کودکان با و بدون اختلالات یادگیری است تا تصویر روشن‌تری از این نقص در این کودکان به دست آید و با استفاده از مطالب گفته شده این پرسش بررسی شود که آیا دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری در مؤلفه‌های تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی با همدیگر اختلاف معناداری دارند؟ بنابراین هدف پژوهش حاضر مقایسه تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی کودکان با و بدون

---

1 . Moore

2 . Peter



## روش

پژوهش حاضر با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها، جزء تحقیقات توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع علی - مقایسه‌ای است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی ناحیه ۲ رشت که در سال تحصیلی ۱۳۹۴ - ۱۳۹۵ به تحصیل اشتغال داشتند تشکیل می‌دهند. ( $N=7004$ ) نمونه‌ی آماری به تعداد ۱۸۴ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم بودند که در دو گروه ۹۲ نفری شامل دانش‌آموز عادی و تشخیصی دچار اختلالات یادگیری انتخاب شدند. دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری از بین دانش‌آموزان تحت درمان مرکز آموزش و توان‌بخشی دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. همچنین دانش‌آموزان عادی از بین تمامی دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه ۲ رشت به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و از لحاظ سن و پایه‌ی تحصیلی با گروه دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری هم‌تا شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید:

**پرسش‌نامه خودآگاهی شناختی:** جهت بررسی خودآگاهی شناختی<sup>۱</sup> از پرسش‌نامه ولز<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) استفاده گردید. این پرسش‌نامه مؤلفه‌های باورهای فراشناختی از جمله خودآگاهی شناختی را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسش‌نامه از یک مقیاس خودگزارشی ۳۰ ماده‌ای که باورهای افراد درباره‌ی تفکراتشان را مورد سنجش قرار می‌دهد تشکیل شده است. آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه ۰.۸۴ به دست آمد. در زمینه‌ی روایی باید گفت که همبستگی این مقیاس با سایر مقیاس‌های خودآگاهی شناختی ۰.۷۱ تا ۰.۸۴ گزارش شده است. در پژوهش شیرین‌زاده

1. cognitive confidence

2. Wales

(۱۳۹۳) برای بررسی روایی آزمون از همبستگی خرده آزمون‌ها با کل آزمون استفاده شد که ضرایب به دست آمده در تمام موارد معنادار و بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۴ متغیر بود. پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۱ به دست آمده است. و برای خرده مقیاس‌های کنترل ناپذیری، باورهای مثبت، خودهشیاری شناختی، اطمینان شناختی، و نیاز به کنترل افکار منفی به ترتیب در نمونه ایرانی ۰/۸۷ و ۰/۸۶ و ۰/۸۱ و ۰/۸۰ و ۰/۷۱ به دست آمده است.

**پرسش‌نامه خودنظم‌دهی:** برای سنجش خودنظم‌دهی آزمودنی‌ها از پرسش‌نامه خودنظم‌دهی<sup>۱</sup> پینتریچ<sup>۲</sup> استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۰ سؤال است. ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن (۲۰۰۵) برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در بررسی روایی سازه‌ای آن که با استفاده از تحلیل عاملی صورت گرفته بود، مورد تأیید قرار داده‌اند و پایایی آن را با آلفای کرونباخ برای کل و زیر مقیاس‌ها ما بین ۰/۷۸ الی ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه ۰/۸۱ به دست آمد.

**پرسش‌نامه تئوری ذهن:** برای سنجش تئوری ذهن آزمودنی‌ها از پرسش‌نامه تئوری ذهن<sup>۳</sup> سوالی استیرنمن (۱۹۹۴) استفاده شد. این پرسش‌نامه به منظور سنجش نظریه ذهن در کودکان عادی و مبتلایان به اختلال فراگیر با سنین ۵ تا ۱۲ سال طراحی شده و اطلاعاتی راجع به گستره‌ی درک اجتماعی، حساسیت و بینش کودک و همچنین میزان و درجه‌ای که وی قادر است احساسات و افکار دیگران را بپذیرد، فراهم می‌آورد. فرم اصلی متشکل از ۷۸ سوال و ۳ خرده آزمون به قرار است. قمرانی، البرزی و خیر در سال ۱۳۸۵ روایی و اعتبار این آزمون را در دانش‌آموزان عقب مانده و عادی شهر شیراز مورد بررسی قرار دادند و ضریب اعتبار آن را ۰/۷۲ و روایی هم‌زمان آن را ۰/۸۹ و روایی محتوایی آن را ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش عبداله‌زاده رافی (۱۳۸۹) برای بررسی روایی آزمون از همبستگی خرده آزمون‌ها با کل آزمون استفاده شد که ضرایب به دست

---

1 . Self-discipline  
2 . Pintrich  
3 . theory of mind

آمده در تمام موارد معنادار و بین ۰/۶۰ تا ۰/۹۳ متغیر بود. پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵ به دست آمده است.

**روش اجرا:** برای شناسایی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری از روش مصاحبه با معلمان و مدیر مرکز آموزشی و اصلاحی اختلالات یادگیری و پرسش‌نامه استفاده شد. بعد از تهیه فهرست اسامی دانش‌آموزان، ابتدا هدف تحقیق برای دانش‌آموزان و والدین آن‌ها بیان شد و سپس آزمون‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد با دقت به سؤالات پاسخ دهند و در صورت عدم درک معنی سؤال توضیحات لازم به دانش‌آموز داده می‌شد. اطلاعات به صورت فردی در مورد دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در مراکز مربوط و به صورت گروهی از دانش‌آموزان بدون اختلالات یادگیری جمع‌آوری شد. همچنین اطمینان بخشی در مورد محرمانه بودن اطلاعات و آزادی برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده این پژوهش بود. روش تجزیه و تحلیل و داده‌ها: داده‌های جمع‌آوری شده با تحلیل واریانس چند متغیری مانوا مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

## نتایج

برای تجزیه و تحلیل از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد. آزمون‌های انجام شده در سطح زیر ۰/۰۵ مهنی دار تلقی گردیده است. در خصوص بررسی سؤالات پرسش‌نامه‌ها با توجه به کدگذاری‌های انجام شده، ابتدا وضعیت میانگین پاسخ‌گویی مورد بررسی قرار داده شد. سپس میزان پایایی هر یک از آزمون‌ها و تعیین نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون اسمیرنوف کلموگروف مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

خود نظم دهی		خودآگاهی شناختی		تئوری ذهن		گروه‌ها
SD	M	SD	M	SD	M	
۳/۷۲	۱۷/۲۴	۲/۶۱	۱۸/۳۱	۳/۳۱	۱۶/۴۱	بدون اختلالات یادگیری
۲/۴۱	۱۰/۳۱	۲	۱۲/۳۴	۲/۸۲	۸/۹	با اختلالات یادگیری

## مقایسه تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خود نظم‌دهی در دانش آموزان با و بدون اختلالات یادگیری

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی به تفکیک دو گروه (دانش آموزان با و بدون اختلالات یادگیری) ارائه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود بیش‌ترین میانگین مربوط به متغیر خودآگاهی شناختی و کم‌ترین میانگین مربوط به تئوری ذهن است.

جدول ۲. نتایج باکس و لوین

آماره	BOX	f	Sig
داده‌ها	۲۵/۶۴	۲/۴۸	/۹۴

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری، جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد. براساس جدول ۲ آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های گروه‌های مورد مطالعه، رعایت شده است. به منظور بررسی تأثیر دو گروه (دانش آموزان با و بدون اختلالات یادگیری) بر متغیرهای تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد.

جدول ۳. خلاصه‌ی نتایج تحلیل واریانس MANOVA

منابع تغییر	SS	df	MS	F	Sig
بین گروه	۱۴۳۲/۸۴	۱	۱۴۳۲/۸۴	۱۸/۳۴	/۰۰۲
درون گروه	۱۴۲۹۷/۶۵	۱۸۲	۷۹/۷۸		
جمع	۱۵۷۳۰/۴۹	۱۸۳			

با توجه به اطلاعات به‌دست آمده در جدول ۳ ملاحظه می‌شود که میزان F به‌دست آمده برابر با (۱۸/۳۴) در سطح معنی داری ۹۵ درصد اطمینان است. این یافته نشان می‌دهد که تفاوت بین گروهی معنادار است و فرض صفر رد می‌شود.

Vol. 7, No.4/21-41

دوره‌ی ۷، شماره‌ی ۴/۴۱-۲۱

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) بر تئوری ذهن؛ خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی

نام آزمون	مقدار	f	df	خطا	sig	eta
آزمون اثر پیلایی	۰/۷۳۲	۱۷/۴۳۴	۳	۱۸۰	/۰۰۱	/۳۸
آزمون لامبدا	۰/۲۹۴	۱۷/۴۳۴	۳	۱۸۰	/۰۰۱	/۳۸
آزمون اثر هتلینگ	۳/۲۱	۱۷/۴۳۴	۳	۱۸۰	/۰۰۱	/۳۸
آزمون ریشه‌روی	۳/۲۱	۱۷/۴۳۴	۳	۱۸۰	/۰۰۱	/۳۸

همان‌طور که در جدول ۴ دیده می‌شود، سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل چند واریانس (لامبدای ویلز) را مجاز می‌شمارند. این امر بیانگر آن است که بین تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس جدول فوق تأثیر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است. مجذور  $\eta^2$  برابر با ۳۸/۰ بوده، که بیانگر این است که متغیر گروه ۳۸ درصد از گروه واریانس ترکیب خطی متغیرهای وابسته را تبیین می‌کند. به منظور بررسی این که تأثیر گروه بر کدام یک از متغیرهای وابسته معنادار است از تجزیه و تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد.

جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس روی تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی

منبع	متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	P	مجذور ای‌تا
	تئوری ذهن	۴۳۵/۱۹	۱	۴۳۵/۱۹	۲۹/۵۶	/۰۰۱	۰/۲۸
گروه	خودآگاهی شناختی	۷۶۸/۱۹	۱	۷۶۸/۱۹	۵۳/۲۱	/۰۰۱	۰/۳۲
	خودنظم‌دهی	۸۶۸/۳۵	۱	۸۶۸/۳۵	۵۸/۳۵	/۰۰۱	۰/۳۸

جدول ۵ نشان می‌دهد تأثیر گروه بر تئوری ذهن معنادار است. به این صورت که میانگین نمره‌ی تئوری ذهن دانش‌آموزان بدون اختلالات یادگیری به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری است. متغیر گروه ۲۸٪ درصد از واریانس متغیر تئوری ذهن را تبیین می‌کند. همچنین تأثیر گروه بر خود آگاهی شناختی معنادار است. به این صورت که

میانگین نمره‌ی خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان بدون اختلالات یادگیری به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری است. متغیر گروه ۳۲٪ درصد از واریانس متغیر خودآگاهی شناختی را تبیین می‌کند. همچنین تأثیر گروه بر خودنظم‌دهی معنادار است. به این صورت که میانگین نمره‌ی خودنظم‌دهی دانش‌آموزان بدون اختلالات یادگیری به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری است. متغیر گروه ۳۸٪ درصد از واریانس متغیر خودنظم‌دهی را تبیین می‌کند.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر که با هدف مقایسه تئوری ذهن، خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی در دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری انجام گرفت، نشان داد بین دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری از نظر خودنظم‌دهی تفاوت معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان بدون اختلالات از خودنظم‌دهی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری برخوردار هستند. این یافته همسو با یافته‌های امینی (۱۳۹۳)، البرزی (۱۳۹۳) و اسلویین (۲۰۱۲) است، یافته‌های آنان نشان می‌دهد که راهبرد شناختی خودنظم‌دهی باعث آموختن اطلاعات جدید و ذخیره‌سازی در حافظه‌ی بلندمدت می‌گردد و از طریق این راهبرد (خودنظم‌دهی) بر چگونگی فرآیندهای شناختی و یادگیری خود واقف هستند. خودنظم‌دهی نوعی راهبرد است که در آن دانش‌آموزان به جای آن که برای کسب مهارت و دانش، بر معلمان و والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. خودنظم‌دهی راهبردهای شناختی و فراشناختی را دربرمی‌گیرد. لموس<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) معتقد است که خودنظمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است. او توضیح می‌دهد که خودنظمی شامل توانایی فرد در سامان‌دهی و خودمدیریتی رفتارهایش برای رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان کرد از جمله اهدافی که در فرآیند تعلیم و تربیت دادن دانش‌آموزان حائز اهمیت است، تبدیل آن‌ها به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودنظم‌ده در یادگیری است. این قبیل یادگیرندگان، معمولاً در فرآیند یادگیری فعال هستند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند. آن‌ها قادرند با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، فرآیند یادگیری خود را هدایت و کنترل کنند و به پیشرفت بیشتری در یادگیری دست یابند. بنابراین، آنچه در نظام‌های تعلیم و تربیت از جمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری این راهبرد جدید به عنوان راهبردهای دانش‌آموزمحور در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان است.

نتایج این پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری از نظر خودآگاهی شناختی تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان بدون اختلالات از خودآگاهی شناختی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری برخوردار هستند. پژوهش‌های اعتصامی پور (۱۳۹۲)، غفاری (۱۳۹۲)، قنبری (۱۳۹۲) و اندرمن و همکاران (۱۹۹۴) با پژوهش حاضر همسو و هماهنگ است. این افراد در پژوهش‌های خود نشان دادند که بین خودآگاهی - شناختی دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری اختلاف معناداری وجود دارد. به عقیده آن‌ها باورهای فراشناخت و خودآگاهی شناختی در فرآیند یادگیری نقش محوری را ایفا می‌کند. دانش‌آموزان بدون اختلالات یادگیری که از خودآگاهی شناختی بیشتری برخوردار هستند، در واقع از راهبردهای یادگیری بیشتری اطلاع دارند و در هنگام تدریس معلم و مطالعه خود سعی می‌کنند با تمرین و تکرار، معنادار کردن اطلاعات جدید، ارتباط اطلاعات جدید با اطلاعات قبلاً آموخته شده، برنامه‌ریزی برای تعیین زمان و سرعت مطالعه، خودنظارتی و انعطاف پذیری در روش مطالعه عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشد. به عبارت دیگر، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای شناختی اقدامات لازم را برای آموختن اطلاعات جدید و ذخیره‌سازی در حافظه‌ی بلندمدت انجام می‌دهد و از طریق راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی

و خودنظم‌دهی) برچگونگی فرآیندهای شناختی و یادگیری خود واقف هستند. آن‌ها اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان یک چالش در نظر می‌گیرند و از آن‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند. آن‌ها با کوشش برای موفقیت، لذت بردن از تکالیف چالشی با استفاده مناسب از خودآگاهی شناختی به پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه‌ای دست می‌یابند. در حالی که دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری دارای خودآگاهی شناختی کم‌تری بوده و کمتر از این خودآگاهی شناختی استفاده می‌کنند که خود باعث بروز ناتوانی یادگیری و عدم پیشرفت تحصیلی می‌گردد (بمبنوتی، ۲۰۱۳).

از دیگر یافته‌های این پژوهش این بود که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری از نظر تئوری ذهن تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان بدون اختلالات یادگیری تئوری ذهن بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری داشتند. پژوهش‌های کوهن و همکاران (۲۰۰۷) پیتر (۲۰۱۳) لانتز (۲۰۱۴) و سیکنال و پرستون (۱۹۹۵) با پژوهش حاضر همسو است. این افراد در پژوهش‌های خود نشان دادند که بین تئوری ذهن دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری اختلاف معناداری وجود دارد. به عقیده آن‌ها تئوری ذهن در فرآیند یادگیری نقش محوری را ایفا می‌کند. دانش‌آموزان بدون اختلالات یادگیری که از تئوری ذهن بیشتری برخوردار هستند، در واقع از راهبردهای یادگیری بیشتری اطلاع دارند.

در تبیین فرضیه پژوهش مبنی بر تفاوت آزمون تئوری ذهن در دو گروه دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری می‌توان اظهار داشت که دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری به دلیل اشکال در درک روابط اجتماعی و دیدگاه‌گیری افکار، عقاید و نظرات دیگران نسبت به خودشان، مشکلاتی را در تئوری ذهن تجربه می‌کنند. این دانش‌آموزان همچنین در پیش‌بینی واکنش دیگران نسبت به خود دچار مشکل هستند، همچنین در شناخت احساسات خود و نسبت دادن حالت‌های ذهنی خود نیز مشکلاتی را دارند. نتایج پژوهش‌های هاپه<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) ریف و



همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و بارون کوهن<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در تکالیف آزمون تئوری ذهن عملکرد پایین‌تری نسبت به کودکان عادی همسن خود دارند. این یافته‌ها همچنین با نتایج پژوهش حیدری (۱۳۹۲) همسو و هماهنگ است. به‌طوری‌که نتایج این پژوهش نشان داد که کودکان مبتلا به اوتیسم در تمام خرده‌آزمون‌های تئوری ذهن، عملکرد پایین‌تر معناداری را نسبت به کودکان عادی به‌دست آوردند.

بر مبنای یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان چنین استنباط نمود که تئوری ذهن، میزان خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان و خودنظم‌دهی برای بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان امری ضروری است. در این خصوص پیشنهاد می‌شود مدیران و معلمان دبستان با همکاری متخصصان، محیط‌های آموزشی غنی همراه با کلاس‌های آموزشی طراحی نمایند، تا دانش‌آموزان با تقویت و بهبود پیش‌نیازهای یادگیری همچون: منبع کنترل و خودآگاهی شناختی حداکثر استفاده را کلاس‌های درس ببرند.

همچنین پیشنهاد می‌گردد در دوره‌های ضمن خدمت روش‌های افزایش خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی به معلمان آموزش داده شود تا بتوانند در کلاس‌های خود با تقویت خودنظم‌دهی و خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان گام مؤثری در جهت کاهش اختلالات یادگیری بردارند. با توجه به یافته‌ی پژوهشی پیشنهاد می‌شود در جریان آموزش به عامل تئوری ذهن کودکان توجه شود تا زمینه برای بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان با و بدون اختلالات یادگیری فراهم گردد. به پژوهش‌گران پیشنهاد می‌گردد این پژوهش و تحقیق بر روی جامعه بزرگ‌تری نیز صورت پذیرد تا یافته‌های آن با نتایج این پژوهش مقایسه و زمینه مناسبی برای تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر فراهم گردد. از محدودیت‌های این پژوهش این بود که هر یک از دانش‌آموزان مورد مطالعه از لحاظ اقتصادی، اجتماعی شرایط خاص خود را داشتند، لذا تفاوت اساسی بین این

1. Rieff
2. Cohen & Baron

دانش آموزان و تأثیری را که این تفاوت بر متغیرهای مورد مطالعه دارد، نمی‌توان نادیده گرفت.

## منابع

- اعتصامی پور، لیلا (۱۳۹۲). بررسی رابطه خودآگاهی شناختی و عملکرد حافظه رویدادی در بیماران مبتلا به وسواس. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
- البرزی، شهلا (۱۳۹۳). بررسی مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۵ (۱۹)، ۳۲-۴۵.
- آبینیکی، الهام (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی بین سبک‌های یادگیری، خودنظم‌دهی با شیوه‌های مقابله با فشار روانی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- امینی، محمد (۱۳۹۳). رابطه راهبردهای یادگیری خودنظم‌ده. باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲ (۳)، ۴۴-۶۲.
- احمدآیی، آرزو (۱۳۹۳). پرورش توانایی‌های ذهنی و رفع ناتوانایی‌های یادگیری، چاپ سوم، تهران، انتشارات مینا.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۴). ناتوانایی‌های یادگیری، چاپ سیزدهم، تهران، نشر پیام نور.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۳). روان‌شناسی نوین پرورشی، چاپ دوازدهم، تهران، انتشارات دوران.
- باطنی، پونه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ علی‌اکبری‌دهکردی، مهناز و هرمزی، محمود (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های نظم دهی هیجانی بر مؤلفه‌های اضطراب در دختران دبیرستانی. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۲ (۳)، ۲۳-۳۷.
- حیدری، طاهره (۱۳۹۲). مقایسه ابعاد نظریه ذهن در کودکان مبتلا به اوتیسم و عادی ۵ تا ۱۰ سال شهر اصفهان. مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۲ (۳)، ۴۵-۶۲.
- گرد، بهمن (۱۳۹۵). نقش جهت‌گیری اهداف پیشرفت در عملکرد ریاضی: با میانجی‌گری خودنظم‌دهی دانش آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۵ (۴)، ۸۵-۱۰۰.

- غفاری، عذرا و بیگلری، شبنم (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر و سنجش پایداری اثر آن. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۷(۲۷)، ۱۱۷-۱۴۳.
- غفاری، مریم (۱۳۹۲). مقایسه معنای زندگی، خودآگاهی شناختی و نظم جویی شناختی هیجان در مادران کودکان مبتلا به اوتیسم و افراد عادی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- قنبری، علی (۱۳۹۴). مقایسه‌ی منبع کنترل، خودآگاهی شناختی و ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۱)، ۴۴-۵۹.
- قمرانی، الهام و البرزی، شهرام (۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه‌ی ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و عادی شهر شیراز. مجله‌ی روان‌شناسی، ۶(۲)، ۳۴-۱۷.
- Anderman, E. & Yung, A. (1994). Motivation and strategy use in science: individual differences and classroom effects. *Journal of Research in science Teaching*, 31 (8), 811-831.
- Amini, M. (2015). Relationship between Self-Regulatory Learning Strategies. Motivational beliefs with students' academic achievement. *Magazine of Modern Thoughts of Education*, 2 (3), 44-62. (Persian).
- Batani, P., Abolghasemi, A., Aliakbari Dehkordi, M. & Hormozi, M (2013). The efficacy of emotion-regulation skills training on the anxiety components among female school students. *Journal of School Psychology*, 2(3), 23-37. (Persian).
- Baron-Cohen, S. (2008). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In A. Whiten, Ed., *Natural theories of mind: Evolution, development, and simulation of everyday mindreading*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 26 (1), 233-251.
- Bembentuy, H. (2013). self-regulation of learning and Academic delay of gratification: gender and ethnic Difference among collage students, *journal of Advencead Academics*, 18(4), 586-616.
- Bosacki, S.L. (2011). Theory of mind and selfconcept in preadolescents, link with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 709-717.
- Cohen- Baron, S., Lesli, A.M., & Frith, U. (2007). Does the autistic child have a theory of mind? *British Journal of Psychology*, 21, 3-10.
- Cole, K., & Mitchell, P. (2008). Siblings in the developmental executive control and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 279-295.
- Demetriou, A., Mouyi, A., & Spanoudis, G. (2013). The development of mental processing. *Journal of Autism & developmental Disorder*, 21, 254-268.
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E. Hubble, M. A. (2009). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Ghaffari, A. & Bighlari, S. (2012). The Investigation of the Effectiveness of Social Skill Training in Theory of Mind Improvement in Aggressive Students and the Assessment of It's Effective Stability. *Journal of Modern Psychological Researches*, 7(27), 117-143. (Persian).
- Ghanbari, A. (2014). Comparison of control source, cognitive self-awareness and fear of failure in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4 (1), 59-44. (Persian).
- Heydari, T (2013). Comparing the dimensions of the theory of mind in children with autism and normal in 5 to 10 years old in Isfahan. *Journal of Applied Psychology*, 12 (3), 45-62. (Persian).
- Happe, F.G.E. (2012). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism & Developmental Disorder*, 24, 129-154.
- Hayes, S.C, Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2008). Relations frame theory: *Journal A post- Developmental disorders*, 31, 589-599.
- kord, B. (2017). The role of achievement goals orientation in math performance: Mediating students' self-regulation. *Journal of School Psychology*, 5(4), 85-100. (Persian).
- Lantz, J. (2014). Theory of mind in autism: Development, implications, and interventions. *Journal of child Psychology and Psychology*, 43, 18-25.
- Laura, N (2013). *self-regulation and Academic achievement and resilience: A longitudinal study*, international journal of educational research, 41, 56-69.
- Moore, S. (2014). *Asperger Syndrome and the Elementary school Experience*. Shawnee Mission Kansas. Publishers cataloging-in Publication, (Provided by quality books, Inc).
- Pintrich, & M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-* San Diego, CA: Academic Press.
- Popar, D., Mitchel, D., & Ackroyd, K. (2011). Do children with autism find it difficult to offer alternative ambiguous figures? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 195-203.
- Rieff, C., Terwoget, M.M., & Stockmann, L. (2010). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30,195-203.
- Schunk, D. H. (2009). Commentary on self-regulation in school contexts, learning and instruction. *Learning and Instruction*, 34,173 – 177.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). *Self-regulateg strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. Exceptional Children*.
- Singh, Romila, 2006, "Self-Awareness.24" *Encyclopedia of Career Development*, SAGE Publications, London.
- Spaulding, L. C. (2011). *Motivation classroom*. New York: McGraw
- Sperling, R.A., Walls, H., & Hill, A. (2012). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problem salving. *Journal of child study*, 30(4), 233-252.
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R., Pivik, J. (2012) The Pain Catastrophizing Scale: Development and Validation. *psychol assess*. 7(4), 524-532.

- Verheij, J. (2011). *Technical Students' Met cognitive Skills: Relating General vs. Specific Met cognitive Skills to Study Success, Learning and Individual Differences*, 13(3):259-272.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self – regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(5), 397 – 410.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational psychology*, 25, 125-134.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self- regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zohar, A. (2013). *The Met cognitive Knowledge and the Instruction of Higher Order Thinking*. Teaching and Teacher Education.

## The comparison of the theory of mind, cognitive self-awareness, and self-regulation among the students with and without learning disorders

A. Khaleghkhah<sup>1</sup>, Sh. Alipour<sup>2</sup> & H. Heidari<sup>3</sup>

### Abstract

The aim of this study was to compare the theory of mind, cognitive self-awareness and self-regulation among the students with and without learning disabilities. In this study, the causal-comparative method was used. The statistical population of the study consisted of 3<sup>rd</sup> to 6<sup>th</sup> grade elementary students with and without learning disorders in the second region of Rasht City in the academic year 2015-2016. One hundred and eighty four students were selected as the sample by using multistage cluster sampling method. The students completed Wales's questionnaire of self-awareness, Pintrich's questionnaire of self-regulation, and Stumpman's questionnaire of theory of mind. By using Alpha Cranbach, their reliability were reported 84%, 81% and 80% respectively. The results of analysis of multivariate variance (MANOVA) showed that there is a significant difference between students with and without learning disorders in the theory of mind, cognitive self-awareness, and self-regulation. So, the theory of mind, cognitive self-awareness and self-regulation in students with learning disabilities were less than that of students without learning disabilities.

**Key words:** Learning disabilities, Self-concept, Motor skills, SPARK program

---

1 . Corresponding author :Associate Professor, University of Mohaghegh Ardabili. (alikhaleg@gmail.com)

2.PhD student of educational Psychology, Khomein branch, Islamic Azad University

3 . Associate Professor, Khomein branch, Islamic Azad University