

اثر واسطه ای حساسیت به انتقاد در رابطه بین نظریه ذهن و موفقیت
تحصیلی
Mediating effect of sensitivity to criticism on relationship
between theory of mind and academic achievement

صدیقه ناقل^۱

نیما گنجی^۲

محمد مهدی سلیمیان ریزی^۳

اهداف: هدف از این بررسی تاثیر تفاوت های فردی در نظریه ذهن بر موفقیت تحصیلی دوران دبستان می باشد. علاوه بر این نقش حساسیت به انتقاد در کودکان این سنین را بر موفقیت نهایی آنها مورد بررسی قرار داده است. **روش پژوهش:** روش پژوهش حاضر علی-مقایسه ای می باشد. روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی بوده بدین صورت که از میان مدارس ابتدایی تهران ۳ مدرسه انتخاب شده و ۶۰ کودک (۲۰ نفر از هر مدرسه) با میانگین سنی ۸-۱۰ به طور تصادفی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده آزمون چشم بارون-کوهن (۱۹۹۱)، و مقیاس حساسیت به انتقاد (اتلس، ۱۹۹۴) می باشند. تمامی این آزمون ها یک ماه قبل امتحانات پایان ترم از کودکان گرفته شد و معیار موفقیت تحصیلی معدل نهایی آنها در امتحانات پایان سال می باشد. برای آزمون فرضیه های تحقیق، اطلاعات جمع آوری شده به وسیله پرسشنامه ها توسط روش های توصیفی و با استفاده از جداول و نمودارهای مربوطه و روش های استنباطی با استفاده از آزمون های کولموگروف-اسمیرنف و آزمون t مستقل تجزیه و تحلیل شد. **یافته ها:** بین نمرات نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد و هم چنین بین نظریه ذهن و حساسیت به انتقاد نیز ارتباط معنی دار وجود دارد. **نتیجه گیری:** نظریه ذهن روی موفقیت تحصیلی کودکان دبستانی تاثیر گذار است، از سویی دیگر حساسیت به انتقاد توسط نظریه ذهن پیش بینی می شود و بر روی موفقیت تحصیلی نیز موثر است، بنابراین حساسیت به انتقاد در رابطه بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی نقش میانجی را دارد. این پژوهش نقش تفاوت های فردی در نظریه ذهن را در موفقیت تحصیلی نشان می دهد.

واژگان کلیدی: نظریه ذهن، حساسیت به انتقاد، موفقیت تحصیلی.

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبایی

^۲ نویسنده مسئول، عضو گروه پژوهشی علوم شناختی جهاد دانشگاهی واحد استان البرز
E-mail: nimaganji.psy@gmail.com
تلفن تماس: ۰۹۱۲۵۴۶۸۵۲۴

^۳ روانشناس

Objectives: This study adds to the growing research on school outcomes associated with individual differences in student's theory of mind skills by considering whether sensitivity to criticism actually mediate this relationship. **Method:** this is a correlational study. Society was the entire students in fourth and fifth levels of Elementary Schools in the area 2 of Tehran. 280 participants were chosen through random cluster sampling from four schools (2 female and 2 males) and two classes from every schools. Data was collected by Baron-Cohen eye test and Sensitivity to Criticism Scale (STCS). Tests were completed 1 month before final exams. Criterion of academic achievement was student's degree in final exams. Descriptive and inferential statistical methods such as frequency, percentage, mean, standard deviation, correlation coefficient and regression analysis were used to analysis the data. **Results:** there was significant and positive association between theory of mind and academic achievement in students, also there was a significant association between sensitivity to criticism and theory of mind. As well as, sensitivity to criticism has a mediating effect in relationship between theory of mind and academic achievement. **Conclusion:** according to this study, theory of mind predicts academic achievement through sensitivity to criticism. This study shows the role of individual differences in sensitivity to criticism on effectiveness of theory of mind on academic achievement.

Key words: sensitivity to criticism, theory of mind, academic achievement.

در چند دهه اخیر، شناخت اجتماعی کودکان بیش از پیش، توجه پژوهشگران را به خود معطوف کرده است. شناخت اجتماعی یعنی اینکه افراد چگونه دیدگاهها، احساسات، افکار و انگیزش های خود و دیگران را در می یابند و در باره روابط اجتماعی چگونه می اندیشند (ولمن^۴، ۲۰۱۵). این توانایی خود از چند سازه تشکیل شده است که یکی از مهم ترین آنها، نظریه ذهن است؛ اصطلاح نظریه ذهن به مهارت شناخت اینکه چگونه حالت های ذهنی (مانند عقاید، احساسات و تمایلات و ...) رفتار انسان را کنترل می کند بر می گردد، و به دانشی که ما در مورد ذهن انسان به صورت عادی کسب می کنیم و برای پیش بینی و شرح دادن رفتار خودمان و دیگران از آن استفاده می کنیم گفته می شود (بیرمن و همکاران، ۲۰۰۸).

پس از ۳۰ سال تحقیق و پژوهش در این حوزه، توافق گسترده ای وجود دارد مبنی بر این که توالی رشدی در فهم ذهنی کودکان، با تفاوت های فردی مشخص همراه است که در طول عمر ثابت می ماند و همبسته های اجتماعی مرتبط دارند (هاگز^۵، لیکام^۶، ۲۰۰۴)، برای مثال کودکان پیش دبستانی با یک نظریه ذهن خوب، از ارتباط مثبت با همسالان و خواهر برادرانشان لذت می برند (هاگز و دان، ۲۰۰۷)، و تعامل هماهنگ با

⁴ . Wellman

⁵ . Hughes

⁶ . Leekam

دوستان، مشکلات رفتاری کمتر (هاگز^۷ و انسور^۸، ۲۰۱۱) و بلوغ اجتماعی بیشتری را نشان می دهند (پیترسون^۹، اسلاتر^{۱۰} و پینتر^{۱۱}، ۲۰۰۷).

این مطالعات محدود اغلب روی کیفیت ارتباطات اجتماعی کودک با دوستان و همسالان جدید در مدرسه تمرکز کرده اند. تعداد کمی از مطالعات نیز بر روی این مسئله که آیا تفاوت های فردی در نظریه ذهن، موفقیت تحصیلی را پیش بینی می کند یا نه انجام گرفته اند. برخی مطالعات طولی میان نظریه ذهن کودکان پیش دبستان و موفقیت تحصیلی آنها در آینده ارتباط نشان داده اند (لکسه، کیپوتی، هاگز، ۲۰۱۱). برای مثال بلیر و رازا (۲۰۰۷) نشان دادند که با وجود اختلاف اساسی در فهم کلام در مهد کودک، حتی زمانی که تفاوت های فردی در سن، مهارت کلامی، جنسیت، درآمد خانواده نیز در نظر گرفته شوند، عملکرد باور غلط یک کودک پیش دبستانی نسبتا کم پیش بینی شد. هم چنین مداخلاتی که به منظور ارتقای فهم هیجانی انجام گرفتند باعث بهبود سواد خواندن و نوشتن در کودکان می شوند.

بازخوردهای معلم نیز در پیشرفت مهارت های کودکان نقش اساسی را بازی می کند برای مثال مهارت خواندن (تورگسن، ۲۰۰۲) و نوشتن، و هم چنین نقش تسهیل کننده در دستیابی به موفقیت را دارد در کودکانی که منابع اقتصادی-اجتماعی کمتری را دارا می باشند (هامره و پیانتا، ۲۰۰۵، موریسون و کانر، ۲۰۰۲). البته ماهیت بازخورد نیز مهم است، ون دیک و کلاگر (۲۰۰۱) نشان دادند بازخورد مثبت انگیزش را برای انجام کارهایی که افراد می خواهند انجام دهند افزایش، و برای انجام کارهایی که مجبورند انجام دهند کاهش می دهد. هم چنین برخی مطالعات نشان داده اند تاثیر بازخوردها در یادگیری نیز بستگی به ویژگی های شخصیتی دریافت کننده دارد، مانند سن، جنسیت و فرهنگ (هندرلانگ و لپر، ۲۰۰۲).

برخی مطالعات نیز نقش واسطه ای نظریه ذهن را نشان داده اند. برای مثال مطالعه ایزارد و همکاران (۲۰۰۱) نشان دادند که فهم هیجانی در سن ۵ سالگی در ارتباط بین مهارت کلامی و موفقیت تحصیلی در سن ۹ سالگی نقش میانجی را بازی می کند. در مطالعه ی دیگری ترنتاکوستا و ایزارد (۲۰۰۷) نشان دادند که درجه بندی معلمین از میزان توجه کودکان در سال اول دبستان، در ارتباط بین موفقیت تحصیلی در سال اول و درجه بندی معلم از میزان تنظیم هیجانی کودک در دوران مهد کودک نقش واسطه ای را بازی می کند.

7. Hughes

8. Ensor

9. Peterson

10. Slaughter

11. Paynter

نقطه آغاز پژوهش حاضر، یافته‌هایی است که نشان داده‌اند فهم هیجانی و باورهای کودک، حساسیت به انتقاد را در سال‌های اولیه مدرسه پیش‌بینی می‌کند (کاتینگ و دان، ۲۰۰۲). اصطلاح حساسیت به انتقاد در چند سال اخیر میان آسیب‌شناسان روانی مکرراً مورد توجه قرار گرفته و به عنوان یک فاکتور حیاتی در فرآیند روان‌درمانی در نظر گرفته می‌شود. برای مثال این اصطلاح بارها در روان‌شناسی مرضی به کار گرفته شده است، به خصوص در تاریخچه افسردگی. در علل افسردگی حساسیت به انتقاد به عنوان یک تحریف شناختی دیده می‌شود. هم‌چنین تحقیقات نشان داده حساسیت بالا به انتقاد با میزان بالای اضطراب اجتماعی نیز در ارتباط است (اتلس، ۱۹۹۴، میزوکاوا، ۲۰۱۵).

در یک نظر ممکن است رابطه باورهای هیجانی با حساسیت به انتقاد عجیب به نظر بیاید، چرا که کسب فهم وضعیت روانی یک دوره مثبت از زندگی است در حالیکه حساسیت به انتقاد تا حدی دلالت ضمنی منفی را به همراه دارد. در حالیکه با کمی تأمل در می‌یابیم، این ارتباط مفهوم مثبتی را به همراه دارد؛ زمانی که کودک به این شناخت می‌رسد که می‌تواند موضوع تفکر دیگران باشد، زمانی است که به نظر می‌رسد در مورد محتوای افکار دیگران متعجب می‌شوند. در واقع می‌توان استدلال کرد که حساسیت به انتقاد، می‌تواند سازگارانه باشد زیرا که موجب ارتقای رشد شناختی می‌شود. هم‌چنین کودکان با مهارت ذهن‌خوانی سطح بالا بیش از بقیه قادر به فهم نظرات معلم و پاسخدهی مناسب می‌باشند (لکسه، کیپوتی، هاگز، ۲۰۱۱). در واقع مطالعه دان و کاتینگ نشان داد که کودکان با مهارت‌های اجتماعی شناختی رشد یافته نسبت به هم‌سالان خود، بعد از دریافت انتقاد در خودارزیابی مهارت‌ها بیشتر دست‌پایین گرفتند (کاتینگ و دان، ۲۰۰۲). این مسئله از انجایی مهم است که مطالعات بسیاری بر اهمیت بازخورد معلم در یادگیری و موفقیت تحصیلی نهایی کودک تأکید داشته‌اند (الیوت و دوک، ۲۰۰۵). در این راستا، در مطالعه‌ای که لکسه و همکاران (۲۰۱۱) انجام دادند با اندازه‌گیری نظریه ذهن کودکان در دوران پیش‌دبستانی، و حساسیت به انتقاد در دوران دبستان و به دنبال آن تخمین معلم از میزان موفقیت تحصیلی کودکان، نشان دادند حساسیت به انتقاد در ارتباط بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی نقش میانجی را بازی می‌کند.

بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای حساسیت به انتقاد در رابطه بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی بود. با توجه به ملاحظات نظری و یافته‌های پژوهشی موجود در زمینه موضوع مورد بررسی، فرضیه‌های این پژوهش به شرح زیر بررسی شدند: ۱- نظریه ذهن با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت دارد؛ ۲- نظریه ذهن با حساسیت به انتقاد رابطه مثبت دارد؛ ۳- حساسیت به انتقاد در رابطه بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد.

روش

شرکت کنندگان و طرح پژوهش:

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و جامعه پژوهش کلیه کودکان کلاس اول راهنمایی مدارس راهنمایی منطقه ۲ شهر تهران بوده و حجم نمونه ۲۸۰ نفر در نظر گرفته شد که شامل ۱۴۸ دختر با میانگین سنی ۱۱/۶ سال و ۱۳۲ پسر با میانگین سنی ۱۱/۸ سال بود که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی از میان مدارس ابتدایی منطقه ۲ شهر تهران سه مدرسه پسرانه و سه مدرسه دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شده و در هر مدرسه نیز دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند.

ابزار:

آزمون ذهن خوانی از طریق تصویر چشم (RMET): این آزمون یک آزمون عصب-روانشناختی مربوط به ذهن خوانی است که توسط بارون-کوهن و همکاران در سال ۲۰۰۱ ساخته شده است. این آزمون تصاویری از ناحیه چشم بازیگران و هنرپیشه ها را در ۳۶ حالت مختلف شامل می شود. برای هر تصویر، چهار واژه توصیفگر حالت‌های ذهنی که از ظرفیت هیجانی مشابهی برخوردارند، ارائه می شود. پاسخ دهنده تنها از طریق اطلاعات بینایی موجود در تصویر، باید گزینه ای را که به بهترین نحو توصیف کننده حالت ذهنی شخص موجود در تصویر است، از بین چهار گزینه انتخاب کند. حداکثر امتیاز برای انتخاب واژگان درست در این آزمون ۳۶ و کمترین آن صفر می باشد. در غالب مطالعات صورت گرفته برای بررسی توانایی ذهن خوانی افراد سالم و بیمار، از این آزمون عصب روانشناسی استفاده شده است که نماینده اعتبار این آزمون در مطالعات ادراک حالات ذهنی است. نجاتی، ذبیح زاده، ملکی و محسنی (۱۳۹۰) (در مطالعه ای ضریب آلفای این آزمون را ۰/۷۲ و ضریب پایایی بازآزمایی آن را در نمونه ای متشکل از ۳۰ دانشجو و در مدت زمان ۲ هفته ۰/۶۱ گزارش نمودند.

پرسشنامه حساسیت به انتقاد: این پرسشنامه هم برای ادراک انتقاد و هم به منظور سنجش پاسخ هیجانی در حضور انتقاد طراحی شده است. این پرسشنامه توسط گوردون اتلس (۱۹۹۴) طراحی شده است. ۳۰ موقعیت فرضی را به تصویر می کشد که در هر کدام از فرد خواسته می شود واکنش خود را در یک مقیاس لیکرت ۷ نقطه ای علامت بزند. این پرسشنامه از آزمودنی سوال می کند که آیا این موقعیت را انتقادی می بیند (حساسیت ادراک) و اینکه این موقعیت به چه میزان در وی احساس بدی ایجاد می کند (حساسیت هیجانی). ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس حساسیت ادراک ۰/۹۴ و برای زیرمقیاس حساسیت هیجانی ۰/۹۲ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمده است که انسجام درونی بالای پرسشنامه را نشان می دهد، همچنین دو زیرمقیاس پرسشنامه در پژوهش های مختلف همبستگی بالایی در دامنه ۰/۷ تا ۰/۸۲ با یکدیگر نشان داده اند.

شیوه گردآوری داده‌ها:

از شرکت کنندگان خواسته شد تا دفترچه ای شامل پرسشنامه های پژوهش را با هدف انجام یک تحقیق دانشگاهی پر کنند، به ایشان توضیح داده شد که پرسشنامه ها به هدف امتحان نیستند. شرکت کنندگان به طور گروهی در کلاس پرسشنامه ها را تکمیل کردند و کلیه پرسشنامه ها در حضور پرسشگران تکمیل و تحویل گرفته شد. محدودیت زمانی برای تکمیل پرسشنامه ها وجود نداشت. پرسشنامه های مربوط به دو متغیر حساسیت به انتقاد و نظریه ذهن، یک ماه قبل امتحانات پایانی از شرکت کنندگان گرفته شد و معیار موفقیت تحصیلی معدل نهایی آنها در امتحانات پایان سال تعیین گردید.

یافته‌ها:

جدول ۱ مشخصه های آماری شرکت کنندگان بر حسب نمره های نظریه ذهن، حساسیت به انتقاد و موفقیت تحصیلی و همچنین نتایج آزمون همبستگی پیرسون را نشان می دهد. بر اساس داده های این جدول، بین نمرات نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد (تایید فرضیه اول پژوهش) و بین نمرات نظریه ذهن و حساسیت به انتقاد نیز ارتباط مثبت معنی داری وجود دارد (تایید فرضیه دوم پژوهش).

جدول ۱

ضرایب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف معیار نمره‌های شرکت کنندگان در پژوهش

| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | میانگین | انحراف استاندارد |
|---------------------|------|------|---|---------|------------------|
| ۱- نظریه ذهن | ۱ | | | ۲۵/۲۱ | ۴/۶۱ |
| ۲- حساسیت به انتقاد | ۰/۶۱ | ۱ | | ۱۴۴/۵۱ | ۱۵/۶۷ |
| ۳- موفقیت تحصیلی | ۰/۶۷ | ۰/۵۷ | ۱ | ۱۸/۳۲ | ۱/۰۲ |

همه ضرایب همبستگی در سطح $\alpha = 0.01$ معنادار هستند.

سپس برای سنجش میزان تاثیر واسطه ای حساسیت به انتقاد در رابطه بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی، مجموعه ای از تحلیل های رگرسیونی دو گامی انجام شد. نتایج نشان داد که با وارد شدن حساسیت به انتقاد به عنوان متغیر واسطه ای در معادله رگرسیون، ضریب β برای نظریه ذهن از 0.68 به 0.35 کاهش یافت. آزمون سوبل (Sobel Test) نشان داد که این میزان تغییر معنادار است ($t = 11.51, p < 0.001$) و در عین حال نظریه ذهن همچنان معنادار باقی ماند ($t = 10.46, p < 0.001$). این نتایج نشان می دهند که حساسیت

به انتقاد توانسته است به عنوان متغیر واسطه ای، رابطه نظریه ذهن با موفقیت تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد. این نتایج فرضیه سوم پژوهش را تایید می کنند.

بحث و نتیجه گیری:

نظر به اهمیت نظریه ذهن به خصوص در سنین دبستان، و رابطه آن با موفقیت تحصیلی دانش آموزان، این مطالعه ارتباط بین نظریه ذهن، حساسیت به انتقاد از سوی معلم و موفقیت تحصیلی آتی را مورد بررسی قرار داده است. قیل از آنکه به بحث در مورد نتایج پژوهش پرداخته شود باید اشاره کرد که بر اساس نتایج برخی تحقیقات پیشین در مورد نظریه ذهن کودکان، نگرانی هایی در مورد پایداری نظیه ذهن در سنین ابتدای دبستان وجود دارد، به همین دلیل در این مطالعه کودکان دبستانی با سنین بالاتر مورد بررسی قرار گرفتند (انسور، هاگز، ۲۰۰۸). در مطالعات گذشته مانند لکسه و همکاران (۲۰۱۱) گروهی از دانش آموزان را به صورت طولی از سنین پیش دبستانی تا سال اول دبستان مورد بررسی قرار دادند، اما در این مطالعه دانش آموزان در یک دوره سنی و در یک سال تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته اند.

یافته اولیه و مهم پژوهش نشان داد دانش آموزانی که نسبت به همسالانشان عملکرد بهتری در نظریه ذهن داشتند، در امتحان پایان ترم نمره بهتری را دریافت کردند و نتایج بهتری را در کل به دست آوردند. این یافته با مطالعات طولی که در این زمینه انجام گرفته است هم جهت می باشد (برای مثال گارنر و واجید، ۲۰۰۸، لکسه، کیوتی، هاگز، ۲۰۱۱). این یافته ها نشان داده اند که پیشرفت کودکان در نظریه ذهن، بستری برای دست یابی به مهارت های تحصیلی می باشد. در این میان مکانیزم های متعددی در ارتباط بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی سهیم هستند. در میان تمامی این مکانیزم ها این مطالعه به نقش حساسیت به انتقاد در ارتباط بین این دو متمرکز شده است. در مطالعات گذشته مثل کاتینگ و دان (۲۰۰۲) اکثرا به بررسی ارتباط قوی بین نظریه ذهن کودک پیش دبستان و حساسیت به انتقاد در دوران بعدی پرداخته اند، در این مطالعه کودکان یک دوره سنی مشخص مورد بررسی قرار گرفتند.

بر اساس نتایج به دست آمده در این مطالعه هم گام با مطالعات قبلی مثل مطالعه کاتینگ و دان (۲۰۰۲) نشان داد بین نظریه ذهن و حساسیت به انتقاد ارتباط مثبتی وجود دارد و فرضیه پژوهش مورد تایید قرار می گیرد. در تفسیر این نتیجه می توان گفت توانمندی دانش آموزان در شاخص نظریه ذهن، موجب حساسیت بیشتری در شاخص آگاهی از وضعیت روانی می شود. هم چنین می توان گفت تسلط کودک بر نظریه ذهن، وی را قادر می سازد که بیشتر از پیش در تعاملات پیشرفته اجتماعی درگیر شود، بنابراین افق های اجتماعی را برای آنها گسترده تر ساخته و منجر به طیفی از نتایج مثبت می گردد.

اساس یافته های این پژوهش این بود که نشان داد حساسیت به انتقاد در ارتباط بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی نقش واسطه ای را ایفا می کند. این یافته با نتایج لکسه، کپیوتی، هاگز (۲۰۱۱) هم سو می باشد. دانش آموزان با نظریه ذهن پیشرفته تر بهتر می توانند با انتقاد روبرو شوند، و شناخت عمیقی را از نظریات معلم دارند که باعث ارتقای موفقیت تحصیلی آنها می شود. اگرچه ارتباط بین این سه متغیر در پژوهش های گذشته کمتر مورد توجه قرار گرفته است، اما حجم وسیعی از تحقیقات نشان داده است که اشتباهات و انتقاد را می توان به عنوان فرصت های یادگیری دانست که کاربرد اطلاعاتی را فراهم می کنند، هم چنین بازخوردیست که به کودک کمک می کند راهبردهای یادگیری خود را بهبود ببخشد. مهارت ذهن خوانی پیشرفته در کودک، وی را نسبت به انتقاد حساس می کند (کاتینگ و دان، ۲۰۰۲)، و هم چنین این مهارت ذهن خوانی پیشرفته باعث می شود از بازخورد معلم تحلیل فراشناختی بهتر انجام داده و در جهت بهبود عملکرد خود از آن استفاده کنند. در حمایت از این دیدگاه، برنامه های آموزشی که منجر به افزایش آگاهی از خطا می شوند نشان داده اند که در نهایت موجب ارتقا عملکرد تحصیلی افراد می گردند. به عبارتی می توان گفت مهارت نظریه ذهن، باعث ارتقای مهارت کودکان برای مباحثه سودمند در مورد اشتباهاتشان می شود (لکسه، کپیوتی، هاگز، ۲۰۱۱).

از جمله محدودیت های این پژوهش در نظر نگرفتن مهارت کلامی در دانش آموزان بود هم چنین آزمودنی ها تنها از مدارس یک منطقه و در گروه سنی یکسان انتخاب شدند و باید در تعمیم این نتایج به تمامی گروه های سنی و مناطق مختلف محتاط بود. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی متغیرهای دیگری را که ممکن است در رابطه بین نظریه ذهن و موفقیت تحصیلی نقش واسطه ای داشته باشند را مورد بررسی قرار گیرند. هم چنین به نقش حساسیت به انتقاد در مباحث آموزشی و فرزند پروری نیز پرداخته شود.

منابع:

نجاتی، وحید؛ ذبیح زاده، عباس؛ ملکی، قیصر؛ محسنی، مصطفی. (۱۳۹۱). اختلال شناخت اجتماعی در بیماران مبتلا به افسردگی عمده؛ شواهدی از آزمون ذهن خوانی از روی تصویر چشم. فصلنامه روان شناسی کاربردی.

Atlas, G.D. (1994). Sensitivity to criticism: a new measure of responses to everyday criticism. *Journal of psychoeducational assessment*, 12, 241-253.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., et al (2008). Promoting academic and social emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, 1802-1817.

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 849–860.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73–87.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development*, 79, 201–216.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89–100.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Henderlong, J., Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795.
- Hughes, C., Ensor, R., & Marks, A. (2011). Individual differences in false belief understanding are stable from 3 to 6 years of age and predict children's mental state talk with school friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 96–112.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2007). Children's relationships with other children. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 177–200). New York: Guilford.

- Hughes, C., & Leekam, S. R. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections, and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590–619.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23.
- Lecce, S., Caputi, M., Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology*. 110, 313-331.
- Mizokawa, A. (2015). Theory of Mind and Sensitivity to Teacher and Peer Criticism Among Japanese Children. *Infant and Child Development*, 24(2), 189-205.
- Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2002). Understanding schooling effects on early literacy: A working research strategy. *Journal of School Psychology*, 40, 493–500.
- Peterson, C. C., Slaughter, V. P., & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1243–1250.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic achievement in first grade. *Emotion*, 7, 77–88.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7–26.
- Van-Dijk, D., Kluger, A. N. (2001). Goal orientation versus self-regulation: Different labels or different constructs? In Paper presented at the 16th annual convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego.
- Wellman, H. M. (2015). Friends, friendlessness, and social cognition. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 24-26.