

مجله

# دانشکده ادبیات و علوم انسانی

(علمی - پژوهشی)

تخصصی زبان و ادبیات

شماره چهارم - سال چهارم  
زمستان ۱۳۸۶، شماره پی در پی ۱۵۹

وصف  
شیرازی  
کلام  
صورت  
لفظ

سنت‌نقدانه؛ واژه‌های فارسی در لسان‌العرب و بررسی ویژگی‌های زبانشناختی، ادبی و تاریخی آن  
خاستگاه و معانی واژه اعجم

بررسی تاریخی نظام آوایی گویش کرمانجی خراسان  
پژوهشی در گویش تاتی شمال خراسان و کاربرد آن در تصحیح و شرح متون ادب فارسی

رویکرد دستور زایشی و برخی دستورهای منشعب از آن ...  
شناخت اجتماعی و زبان

مقایسه الگوی برتری جایی فرایند درک شنیداری زبانی در کودکان با سندرم  
داون و کودکان طبیعی

افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی در کلاسهای زبان انگلیسی  
بررسی محتوایی شعر کودک در دهه هفتاد (گروههای سنی الف، ب و ج)

«سالهای ابری» در نگاهی نو (اتوبیوگرافی - رمان)

دکتر محمدجعفر یاحقی،  
شهباز محسنی  
دکتر احمد امیری خراسانی،  
دکتر ناصر محسنی‌نیا  
حسین مصطفوی گرو  
دکتر حبیب صفرزاده

دکتر شهلا شریفی  
دکتر سید امیر امین یزدی  
دکتر نادر جهانگیری،  
زهرا روحی

دکتر رضا پیشقدم  
دکتر سید مهدی زرقانی،  
محبوبه عباسپور نوغانی  
دکتر نسیرین علی‌اکبری،  
طاهره کوچکیان

ISSN: 1735-1596

وصف  
شیرازی  
کلام  
صورت  
لفظ



# مجله دانشگاه ادبیات و علوم انسانی

(علمی - پژوهشی)

این مجله بر اساس مجوز شماره ۱۰۲۶۷۸۲ مورخ ۱۳۷۰/۸/۱۳  
اداره کل مطبوعات داخلی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی  
مسترد می‌شود.

شماره چهارم - سال چهارم

شماره مسلسل ۱۵۹

زمستان ۱۳۸۶

(تاریخ انتشار این شماره بهار ۱۳۸۷)



مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی

تخصصی زبان و ادبیات

(علمی - پژوهشی)

اصیاف: دانشگاه فردوسی مشهد

سپهر: دکتر محمد جاوید صباغیان

دکتر محمد تقوی

هيات تحريريه:

دکتر محمود سنگب (انتخاب دانشکده تهران)	دکتر علی شریف مهابی (انتخاب دانشکده تهران)	دکتر پرواز قادری (انتخاب دانشکده کرمان)	دکتر پرواز قاسمی (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)	دکتر زهرا کهنوسی (انتخاب دانشکده تهران)	دکتر حسین لطفی (انتخاب دانشکده تهران)	دکتر مهدی مشکوالتینی (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)	دکتر محمدجعفر باغی (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)
دکتر یحیی اسفندیار (انتخاب دانشگاه اصفهان)	دکتر ناصر بروی (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)	دکتر بهرنگ تهرانیان (انتخاب پژوهشگاه علوم انسانی تهران)	دکتر تقوی اسفندیار (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)	دکتر جاوید صباغیان (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)	دکتر محمد حق‌شعسی (انتخاب دانشکده تهران)	دکتر غلامرضا فوری (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)	دکتر حسین سیدی (انتخاب دانشکده فردوسی مشهد)

مقالات نمودار (لی نوپست‌نگار) است و به ترتیب ارسال و تصویب درج می‌شود.

خواب میزبان:  
کلیسی، دکتر رحمتی عسکریزاده  
په برهینه دهقان  
ن و صلح‌خواه: حسن شاکتی اسراری  
۸۰۰۰ نسخه

شماره پست: ۹۱۷۳۳۳۸۸۷۳، شماره پستی: ۸۹۳۳۱۳۳ (۰۵۱۱)  
کتابخانه: ۵۰۰۰۰ ریال (یکمختار)  
کتابخانه: ۲۵ دلار (امریکا) - کتابخانه: ۲۰ دلار (اسیر) - کتابخانه: شیراز (۵۰ دلار)



### رابطه‌های تدوین و شرایط پذیرش مقاله

مقاله به ترتیب شامل چکیده (حداکثر ۸-۸ خط)، کلمات کلیدی (حداکثر ۵ واژه همراه با معادل انگلیسی)، مقدمه، بحث و بررسی و نتیجه‌گیری باشد. مجله در پذیرش مقاله هفتای بلند (ایشان از ۲۰ صفحه ۸۴ تا ۲۳ تا ۲۳ صفحه) منظور است.

متخصصان نویسنده یا نویسندگان (نام و نام خانوادگی، تریه علمی، نام مؤسسه متبوع، نشانی، تلفن و نوبتکار) در صفحه چنانچه بیاید.

ارسال تو نسخه از مقاله چاپ شده در برنامه word و مطابق با معیارهای مندرج در این رابطه، و نیز ارسال دستکرت مقاله اثری است. مقاله‌های دریافتی بازگردانده نمی‌شود.

ارسال چکیده انگلیسی (حداکثر ۸ خط) در صفحه‌های چنانچه شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/نویسندگان و مؤسسه/مؤسسات متبوع اثری است.

مباحث مورد استفاده در متن در پایان مقاله و برپایس ترتیب الفبایی نام خانوادگی نویسنده/نویسندگان به شرح زیر آورده شود.

• کاتب نام خانوادگی، نام نویسنده/نویسندگان (نام کاتب، نام ترجمه محل نشین، نام تاریخ انتشار، مقاله، نام خانوادگی، نام نویسنده/نویسندگان) عنوان مقاله، نام نویسنده، نام نویسنده، دوره / سال، تاریخ انتشار، چند شماره صفحات مقاله.

• مجموعه نام خانوادگی، نام نویسنده یا نویسندگان، اختصار مقاله، ناشر، شماره صفحات مقاله، گردآورنده، نام مجموعه مقالات، محل نشین، نام ناشر، تاریخ انتشار، شماره صفحات مقاله.

• سایرینهای اینترنتی، نام خانوادگی، نام نویسنده (آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در سایت اینترنتی)، عنوان موضوع ناشر، مجموعه نام و آدرس، سایت اینترنتی به صورت پایتکیک.

ارجاعات در متن مقاله بین پرانتز (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه، مورد نقلی نوشته شود در مورد منابع غیر فارسی، همانند منابع فارسی عمل شود و معادل لاتین کلمات در پادین صفحه بیاید نقل قولهای مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از بین با تورفتگی (همه سطرهای متن) از دو طرف درج شود.

پذیرش مقاله با شورای نویسندگان است و مقاله نباید در هیچ یک از مجله‌های داخلی یا خارج از کشور و یا در مجموعه مقاله‌های همایشها چاپ شده باشد. نویسنده (نویسندگان) موظفند در صورتی که مقاله آنان در جای دیگری چاپ و یا پذیرش چاپ آن تأیید شده است، موضوع را به اطلاع دفتر مجله برسانند.

مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در زمینه زبان و ادبیات و حاصل پژوهش نویسندگان نویسندگان باشد. مجله در ویراستاری این مقاله، بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.

نویسندگان می‌توانند مقاله‌های خود را به نشانی دفتر مجله یا پست الکترونیک به نشانی [ILL@ferdowsi.um.ac.ir](mailto:ILL@ferdowsi.um.ac.ir) ارسال نمایند.

### فهرست منابع

صفحه	نویسنده	عنوان مقاله
۱۱-۱	دکتر محمدجعفر باغی، شهیار محسنی	مقتضایه واژهای فارسی در کتب العرب و بررسی ویژگی‌های زبانشناختی، اینی و تاریخی آن
۳۱-۱۲	دکتر احمد امیری خراسانی، دکتر ناصر محسنی‌نیا	خانستگاه و مدلی واژه انجام
۶۷-۳۳	حسین مصطفوی گرو	بررسی تاریخی نظام آواهی گویش کرمانجی خراسان
۹۰-۶۹	دکتر حبیب صفورانه	پژوهشی در گویش طبری شمال خراسان و کاربرد آن در تصحیح و شرح متون
۱۱۳-۹۱	دکتر شهلا شریفی	آلب فارسی
۱۳۳-۱۱۵	دکتر سید اسیر اسین بزرگی	رویکرد دستور زبانی و بررسی دستورهای منضمب او آن به واژه و سندهای واژگانی و مقایسه آن با سندهای واژگانی در برخی فرهنگ‌های دو زبانه
۱۵۲-۱۲۵	دکتر ناصر جهانگیریه زهرا روشی	انگلیسی - فارسی
۱۶۷-۱۵۲	دکتر رضا پیشقدم	شناخت اجتماعی و زبان
۱۹۴-۱۶۹	دکتر سید مهدی زرقانی، محمديه عباسپور نوبختی	مقایسه الگوی برتری جایی فرایند درک شنیداری زبانی در کودکان با سننرم طون و کودکان طبیعی
۱۹۵-۲۲۰	دکتر نسیم علی‌اکبری، عالیه کوچکیان	تفایش تنگتر انتقادی از طریق مباحثه اینی در کلاسهای زبان انگلیسی بررسی محتوایی شعر کودک در دهه هفتاد (زوجهای سنی الفقه ب و ج) هشالهای ابری ۴ در نگاهی نو (الکتیو کرمانی - برمان)

دکتر سید امیر امین یزدی  
(استادیار دانشگاه فردوسی مشهد)

## شناخت اجتماعی و زبان

### چکیده

تعاملات اجتماعی مستلزم درک انسانها از حالات ذهنی (نیت، تمایل و باور) یکدیگر است. توانایی نسبت دادن حالات ذهنی به رفتار مشاهده شده، توانایی «تئوری ذهن» خوانده می‌شود که باعث فهم و پیش بینی رفتار در یک تعامل اجتماعی می‌گردد. در ادامه مباحث مربوط به چگونگی رابطه تفکر و زبان، موضوع چگونگی تحولات تئوری ذهن، و نیز نقشی که زبان در این تحولات ایفا می‌کند مورد توجه پژوهشگران در روانشناسی تحولی بوده است. در ارتباط با چگونگی تعامل تئوری ذهن و زبان، دیدگاه‌های مختلفی مطرح گردیده است. بعضی از پژوهشگران در توضیح رابطه زبان و تئوری ذهن، نگرانیهای روش شناختی دارند. این پژوهشگران استدلال می‌کنند تواناییهای زبانی، در عملکرد کودکان در تکالیف باور کاذب اثر می‌گذارد. به اعتقاد آنها در بررسی سطح تحول یافتگی استدلال تئوری ذهن، توجه به تواناییهای زبانی کودک ضروری است. گروهی دیگر از پژوهشگران، بر نقش علی زبان در تحول توانایی تئوری ذهن تأکید دارند. در این چارچوب، هر کدام از جنبه‌های معنایی، نحوی و مکالمه‌ای مورد بحث قرار می‌گیرند که چگونه با توانایی تئوری ذهن ارتباط دارند. در این مقاله، تئوریها و پژوهشهایی که به تبیین چگونگی تعاملات تواناییهای زبانی و استدلال تئوری ذهن می‌پردازند مورد بحث قرار گرفته است.

**کلید واژه‌ها:** زبان، تئوری ذهن، باور کاذب، رشد شناختی

### مقدمه

درک خود و دیگران برای داشتن تعاملات اجتماعی مؤثر، ضروری است و به این دلیل همیشه مورد توجه پژوهشگران در روانشناسی تحولی بوده است. درک رفتار دیگران مستلزم نوعی از شناخت اجتماعی به نام تئوری ذهن است که از طریق آن فرد قادر به درک حالت‌های درونی انسانها شامل تمایلات، افکار و



شکلات، جایی را جستجو می کند (محل A) که الان شکلات لطیف نیست، بر این اساس، اعتقاد بر آن است که موفقیت در تکالیف باور کاذب، نشان دهنده توانایی تئوری ذهن کودکان است (استینگتن کاپینک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ پوزو، رافین<sup>۳</sup> و لیگام<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴). البته در این موضوع که آیا شکست در تکالیف با کاذب، بیش از توانایی حقیقی در درک باورهای کاذب است، اختلاف نظر وجود دارد.

در ارتباط با چگونگی تامل تئوری ذهن و زبان دیدگاههای مختلفی وجود دارد در حالی که از یک طرف بین زبان و تئوری ذهن مسلم پنداشته شده است، اما در مورد چگونگی این ارتباط بحث جدی وجود دارد گروهی از پژوهشگران استدلال می کنند عملیات شناختی جمله-عمومی<sup>۵</sup> که زیر ساز درک باور کاذب است، برای اجرا شدن به زبان نیاز دارد. لوم<sup>۶</sup> و جرمن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ فوردور<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲. در همین چهارچوب پژوهشگران بیان می کنند که عملکرد کودکان در تکالیف باورهای کاذب بستگی زیادی به تواناییهای زبانی دارد در تکالیف باورهای کاذب، کودکان داستانی را می شنوند آنها باید این درونمان را درک کنند. سوالاتی از مونگر و پراداش کنند و بدان پاسخ دهند براین اساس، استدلال می شود که محدودیت‌های زبانی کودکان و یا دشواری آنان در آگاهی مکالمه‌ای<sup>۹</sup>، می تواند بعضی از دشواریهای کودکان در پاسخگویی به تکالیف باور کاذب را توضیح دهد.

از طرف دیگر، بعضی از پژوهشگران در توضیح رابطه زبان و تئوری ذهن، از سطح تکرارهای روش شناختی فراتر می روند و بیان می کنند که در هر بستگی از تحول و چگونگی عملکرد تئوری ذهن، عوامل زبانی باید مورد توجه قرار گیرند به اعتقاد اینان، زبان تنها تسهیل کننده عملیات شناختی یا عملکرد کودکان در درک باور کاذب نیست، بلکه فراتر از آن دارای نقش علّی در رشد تئوری ذهن<sup>۱۰</sup> است (این بزدی، جرمن<sup>۱۱</sup>، دفتر<sup>۱۲</sup> و سیگال<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۶؛ دی ویلیز<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۵).

در این مقاله و در جهت تأیید رویکرد نوم، جنبه‌های معنایی<sup>۱۵</sup>، نحوی<sup>۱۶</sup> و مکالمه‌ای<sup>۱۷</sup> مورد بحث قرار می گیرند که چگونه با تئوری ذهن ارتباط دارند.

- |                              |                    |                           |
|------------------------------|--------------------|---------------------------|
| 1. Astington                 | 2. Gopnik          | 3. Ruffman                |
| 4. Leekham                   | 5. Domain-specific | 6. Bloom                  |
| 7. German                    | 8. Podor           | 9. Linguistic limitations |
| 10. Conversational Awareness | 11. German         | 12. Defoyet               |
| 13. Semantics                | 14. Syntax         | 15. Pragmatic             |

ت است. اصطلاح تئوری ذهن<sup>۱</sup> برای اولین بار توسط پریماک<sup>۲</sup> و وودراف<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) مطرح گردید تا به سی این فرضیه بیوردارد که آیا میمونها برای درک نیتن و پیش‌بینی رفتار، قادر به نسبت دادن حالات<sup>۴</sup> می (مثل تمایلات<sup>۵</sup>، باورها<sup>۶</sup> و نیت<sup>۷</sup>) هستند پریماک و وودراف توانایی شمایانه را برای درک هدفی نشانگر تمایل شمایانه است مورد پژوهش قرار دادند توانایی مرتبط ساختن نیت فرد با هدفی لاسب، به عنوان موفقیت برای شمایانه در نظر گرفته شد بر اساس نتایج به دست آمده پریماک و راف مدعی شدند که احتمالاً میمونها دارای یک تئوری ذهن ابتدایی هستند از آنجا که حالات ذهنی باور مستقیم قابل مشاهده نیستند و می توانند جهت پیش‌بینی رفتارها مورد استفاده قرار گیرند، توانایی شرایط حالات ذهنی اصطلاحاً «تئوری ذهن» خوانده می شود.

تحت تأثیر پژوهشهای تئوری ذهن در حیوانات نخستین، این موضوع که آیا کودکان و خردسالان در به استفاده از حالات ذهنی در توضیح و تفسیر رفتار دیگران هستند و نیز چگونگی و زمان دستیابی تئوری ذهن در طی رشد، مورد توجه گسترده پژوهشگران در روانشناسی تحولی قرار گرفته است. بن بزدی<sup>۸</sup>، ۱۳۸۳؛ فالول<sup>۹</sup>، ۱۹۹۹؛ در رویکرد جدید، درک تئوری ذهن به عنوان جمله‌ای اختصاصی<sup>۱۰</sup> دانش، که دارای فرایندها و مکانیسمهای یادگیری مختص به خود است، مورد بررسی قرار می گیرد. افزایش پژوهش در تئوری ذهن ناشی از ایجاد و رشد الگوهای آزمایشی جدید است، این الگوها بر پایه تکلیف «باور کاذب»<sup>۱۱</sup> تأکید دارند به عنوان نمونه در یک تکلیف معمول از باور کاذب که به تکلیف Sally-Anne<sup>۱۲</sup> شناخته می شود (ویمر<sup>۱۳</sup> و پزیر<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۲) گفته می شود که Sally (مریم) شکلاتش را در طی خاص قرار می دهد (محل A) او از اطاق بیرون می رود در غیاب او، کودکی دیگر جای شکلات را بیض می کند (محل B). سپس Sally (مریم) برمی گردد و شکلاتش را می خواهد. سؤال آزمون این است که Sally (مریم) برای یافتن شکلاتش کجا را می گردد؟<sup>۱۵</sup> با چنان ساختن باور (باور مریم درباره محل شکلات) از واقعیت (محل واقعی شکلات)، از کودک توقع می رود تا با توجه به باور مریم (و نه محل واقعی شکلات) رفتار آینده او را پیش‌بینی کند تکلیف «باور کاذب» مستلزم این است که کودک باید حالات ذهنی را به دیگران نسبت دهد (در مورد مثال فعلی، کودک باید بتواند باور غلطی را که شکلات در محل A است» به مریم نسبت دهد و سپس رفتار او را پیش‌بینی کند که مریم برای یافتن

- |                         |              |                    |
|-------------------------|--------------|--------------------|
| 1. Theory of Mind (ToM) | 2. Pernerack | 3. Woodruff        |
| 4. Mental states        | 5. Deates    | 6. Beiliek         |
| 7. Intentions           | 8. Parvael   | 9. Domain-specific |
| 10. False Belief        | 11. Wilmer   | 12. Perner         |



محل پیام

زبان<sup>۱</sup> چنین پیش فرضی را اندازه‌اند در ارتباط با همبستگی استفاده کودکان از افعال ذهنی و عملکرد آنان در تئوری ذهن. این نکته قابل ذکر است که کودکان تا حدود چهار سالگی که موفق به پاسخگویی به تکلیف باور کاذب می‌شوند هنوز نمی‌توانند کلماتی مثل دانستن، فکر کردن و حدس زدن را تمیز دهند (Wimmer, ۱۹۸۳). این نکته می‌تواند پیامگویی رشد واژگانی کودک در توانایی استدلال تئوری ذهن باشد (Wimmer, ۱۹۸۳). تلاش می‌کند نقش واژگان شناختی را در بروز توانایی تئوری ذهن تبیین نماید. پیشنهاد دیگری که امکان پاسخگویی کودکان به تکلیف باورهای کاذب، میبایست بر ویژگیهای معنایی بیان می‌دارد که امکان پاسخگویی کودکان به تکلیف باور کاذب، باعث می‌شود فرد پژوهشگران مدعی شده‌اند که کلمات استنتاجی<sup>۲</sup> و ملمس و سبک<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) در همین ارتباط، یعنی پژوهشگران مدعی شده‌اند که استفاده از سوال جستجو<sup>۴</sup> در تکلیف باور کاذب، باعث می‌شود فرد بر اساس بازنمایی از باور کاربرد شخصیت داستان، به پیش‌بینی رفتار او بپردازد چنین ترویج معنایی از کلمه جستجو که بر پیش‌بینی رفتار شخصیت از منظر اشاره دارد با ترویج معنایی سوال فکر کردن<sup>۵</sup> که به جای اشاره به پیش‌بینی رفتار شخصیت از منظر، به کوشش درباره خود باور کاذب اشاره دارد متفاوت است<sup>۶</sup>. بر این اساس، می‌توان بیان داشت که واژگان موجود در تکلیف باور کاذب، ممکن است به خاطر تأثیر معنایی‌شان، عملکرد کودک را در از منظر تسهیل و یا با دشواری مواجه سازند.

در بحث رابطه رشد معنایی در زبان و تئوری ذهن، گروهی دیگر از پژوهشگران مدعی هستند که کودکان سه‌ساله قادر به درک مفهوم باور کاذب هستند، اما این توانایی به خاطر عدم رشد توانایی‌های معنایی نمی‌تواند خود را نشان دهد به عنوان مثال، ادعا شده است که اگر اطلاعات موجود در تکلیف باور کاذب، تولید به گونه‌ای نشاندار<sup>۷</sup> و عینی (و نه سمبولیک) به خوردسالان ارائه شود، موجب بهبود عملکرد آنان در از منظر خواهد شد منظور از اشاره نشاندار، مستقیم‌ترین شکل بازنمایی از یک مدل (اکثرین سطح از استخراج) است، مثل اشاره نمودن به یک میز برای مشخص کردن منظور فرد از «میز»؛ از طرف دیگر اشاره سمبولیک، اشاره به یک مدل است با استفاده از شاخصه‌های قراردادی، به عنوان مثال، اسوئی که کلمه «گره» (که اسباب‌ها) را می‌سازند، به گونه‌ای قراردادی به بازنمایی جوانی به نام گره اشاره دارند بر اساس این تحلیل میزان موفقیت در تکلیف تئوری ذهن بستگی به این دارد که اطلاعات موجود در تکلیف که به عنوان درونمانی نشاندار یا سمبولیک به کودک ارائه می‌شوند، تا چه

1. Guess
2. Semantic
3. Shanz
4. Silber
5. Search question
6. Think question
7. Semantic abilities
8. Indexical presentation

شماره پنجم

معنا شناسی و تئوری ذهن

از لحاظ نظری مشخص نیست که چگونه از لحاظ مفهومی، میزان واژگان عمومی کودک یا توانایی تئوری ذهن مرتبط است با این وجود می‌توان انتظار داشت که بین واژگان معین (مفاهیم افعال ذهنی) از قبیل باور دانستن، دوست دانستن و... و توانایی تئوری ذهن روابط خاصی وجود داشته باشد شواهدی وجود دارد که نشانگر ارتباط کلی بین رشد واژگانی<sup>۱</sup> - که با مقیاسهای دایره واژگان استاندارد شده اندازه‌گیری می‌شوند - و توانایی تئوری ذهن وجود دارد به عنوان مثال، تحقیقات نشان داده‌اند که بین درک از افعال شناختی (فکر کردن، دانستن، حدس زدن) و عملکرد در از منظرهای باور کاذب ارتباطی ممتازی وجود دارد. چنین استدلال شده است که اگر مفاهیم ساده‌ای مثل کشف شباهتها و تفاوتها به پایایی زبانی نیاز ندارند، اما مفاهیم پیچیده‌تری همانند باور<sup>۲</sup> تنها از طریق واسطه‌های زبانی<sup>۳</sup> می‌توانند بازتابی شوند مفاهیم مربوط به حالت‌های ذهنی (مثل باور دانستن، تمایل دانستن و...) قابل مشاهده نیست و تنها هنگامی می‌توانند مورد توجه کودک قرار گیرند که در قالب کلمات زبانی مورد اشاره قرار گیرند و اینجا که واژگان موجود در واژگان زبانی که برای حالت‌های ذهنی خود و دیگران مورد استفاده نماید می‌گیرند، یکسان هستند. کودک قادر خواهد بود تجربه‌های شخصی خود را با دیگران تطبیق نماید و درکی از حالت‌های ذهنی دیگران پیدا کند بر این اساس، آسون<sup>۴</sup> (۱۹۸۸) مدعی است که تحول تئوری ذهن به کسب واژگان خاصی مثل فکر کردن<sup>۵</sup> و دانستن<sup>۶</sup> بستگی دارد که مستقیماً به حالت‌های ذهنی اشاره دارند.

در همین زمینه، استینگتون و چکینیز<sup>۷</sup> (۱۹۹۵) در تحقیقی دریافتند که در طول دوران پیش‌دبستانی استفاده از افعال شناختی<sup>۸</sup> در گفتار خود به خودی کودکان، رابطه معنی‌داری با عملکرد آنان در تکلیف تئوری ذهن دارد. یک پیشنهاد برای تبیین چنین یافته‌هایی، این است که واژگانی مثل دانستن و به خاطر آوردن، به گونه‌ای ضمنی، مؤید درستی جمله‌های مضمی<sup>۹</sup> هستند که به دنبال آنها می‌آیند. به عنوان مثال در جمله (علی می‌داند که «هوب در داخل جعبه A است»)، کلمه «همی‌داند» دارای این پیش‌فرض است که جمله «هوب در داخل جعبه A است» حقیقت دارد اما افعال ذهنی دیگر مثل فکر کردن و حدس

1. Mental verbs
2. Lexical development
3. Belief
4. Linguistic medium
5. Olson
6. Think
7. Know
8. Jenkins
9. Cognitive verbs
10. Complementary statements



گزاره‌ها، کودک می‌تواند روابط بین اشیاء و واژگان را بازتابی نماید و بدین وسیله از سطح معنای واژگان فراتر رود. نحو<sup>۱</sup> (به عنوان، توانایی ترکیب واژگان و ساختن جمله) به طور نامحدودی سه امکان می‌دهد تا به اقتراق ذهنی<sup>۲</sup> و یکپارچه‌سازی<sup>۳</sup> مفاهیم بپردازد. ساختن جملات، توانایی کربوری معادله<sup>۴</sup> گسترش می‌دهد (دی ویلبرز، ۲۰۰۰). در یک سطح کلی، چنین استدلال شده است که تبحوری با تسهیل امکان بازتابی حالتیهای متفاوت با واقعیت موجود به استدلال درباره باورهای کباری می‌رساند (استیگتن و جنکینز، ۱۹۹۹؛ پلات<sup>۵</sup> و کارملوفند-اسمیت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳). توانایی استفاده از گزاره‌ای، دنیاهای محتمل را به روی کودک می‌گشاید و او دیگر محدود به تفکر درباره امور محسوس موجود نیست.

با این وجود درک گزاره‌های پیچیده‌ای همانند گزاره‌هایی که در سایر کتاب وجود دارد فراتر ساختن یک گزاره ساده است. بر اساس این رویکرد استدلال می‌شود که در طول فرایند تکامل ذهنی شناختی انسان به مگالکسم خاصی برای بازتابی نگرشهای گزاره‌ای<sup>۷</sup> تجهیز گردیده است. این تحلیل، درک نگرش‌های گزاره‌ای شامل آگاهی به ساختار متممی<sup>۸</sup> جملات است، ساختارهایی متشکل از یک جمله اصلی است که جمله دیگر در آن گنجانیده شده است. به عنوان مثال، در جبرضا فکر می‌کند که شکلات در داخل کمد است»، جمله «شکلات در داخل کمد است»، یک قرتبع است که به عنوان مقبول دستوری فعل «فکر کردن» در جمله اصلی عمل می‌کند. با توجه به اینتها افعال مربوط به اعمال ارتباطی<sup>۹</sup> و ذهنی می‌توانند متمم دانسته باشند. چنین استدلال شده است بین رشد ساختارهای نحوی و تئوری ذهن ارتباط وجود دارد. بر اساس این تحلیل، این رشد توانایی است که به رشد تئوری ذهن می‌انجامد. کودکان با توجه کردن به افعالی که متمم می‌گیرند، به تدرقادر می‌شوند بین «ذهن» و «دنیای» تمایز قائل شوند (اکسوار و السون، ۱۹۹۹). دی ویلبرز (۱۹۸۱) تاچر-فلاسیبرگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۰) مدعی هستند که استفاده از متمم، به گونه‌ای منحصر به فرد با بازتابی، کلاب ارتباط دارد. یک باور، کاذب به این دلیل می‌تواند درک شود که ساختار متمم در جمله، به کومکان می‌دهد به گونه‌ای صریح<sup>۱۱</sup> درباره تمایز بین شیوه‌ای که امور در دنیای واقعی جریان دارند امکان می‌دهد که در ذهن بازتابی می‌شوند به صحبت بپردازد. در مثال بالا، ساختار کلی جمله «رضاف

Syntax	2. Differentiation	3. Unification
Making meaning	5. Plaut	6. Karmiloff-Smith
Topositional attitudes	8. Complement construction	9. Communication
Tagger-Plautberg	11. Explicit	

میزان با سطح تسلط کودک بر بازتابیهای نشاندار و سمبولیک تعلق دارد (پوچاک<sup>۱۲</sup> و پابلی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۱). چنین استدلال می‌شود که اگر تکالیف باور کاذب به گونه‌ای اصلاح شوند که با تواناییهای کودک سه ساله در بازتابی نشاندار متعلق شوند، این کودکان قادر خواهند شد تکالیف باور کاذب را با موفقیت پاسخ دهند (پوچاک و پابلی، ۲۰۰۱).

در ارتباط با موضوع رشد معنایی در زبان و تئوری ذهن، این دیدگاه نیز مطرح گردیده است که معنایی کلمات، شرکت کودکان را در تعاملات کلامی ترغیب می‌سازد. بر اساس این دیدگاه، رشد درک معنایی واژگان، با فراهم ساختن دسترس<sup>۱۴</sup> مکالمه‌ای<sup>۱۵</sup> به حالتیهای ذهنی دیگران، نقش مهمی در رشد تئوری ذهن می‌تواند داشته باشد (پل<sup>۱۶</sup>، ۱۹۸۸).

در مقابل آن گروه از نظریات که معتقد به نقش اساسی درک معنایی واژگان ذهنی، در رشد تئوری ذهن هستند، چنین استدلال شده است که قبل از درک افعال ذهنی‌ای مثل «بباور داشتن» و «فکر کردن»، کودک باید قادر به درک ماهیت موقعیت مهم<sup>۱۷</sup> شده باشد. کودک می‌بایست ابتدا درک کند که کلمات در موقعیتهای مهم، اشاره‌ای ساده به یک موضوع (اشیا) نیستند، بلکه بیشتر بیابانگر این هستند که چگونه موضوعی بازتابی شده است (اکسوار<sup>۱۸</sup> و السون، ۱۹۹۹). این توانایی خود بیابانگر آن است که کودک، به درکی بازتابیانه از ذهن دست یافته باشد (امیشل<sup>۱۹</sup> و ایساک، ۱۹۹۳). همچنین این دیدگاه مطرح شده است که صرف وجود کلمات ذهنی در واژگان کودک، بدین معنی نیست که کودک حالتیهای ذهنی را درک می‌کند همانطور که شانس و همکارانش (۱۹۸۳) خاطر نشان ساخته‌اند. ممکن است واژگان حالت ذهنی، بیشتر در نقشی مکالمه‌ای مورد استفاده قرار گیرند تا اینکه به حالتیهای ذهنی اشاره کنند. بر این اساس، بعضی از روانشناسان رشد استدلال می‌کنند که این تئوری ذهن است که به عنوان پیش‌درامی جهت درک افعال ارتباطی‌ای مثل «بباور داشتن» عمل می‌کنند (زیاتاس<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۱۹۹۸).

ساختار نحوی زبان و تئوری ذهن

1. Abu-Akel	2. Bailey	3. Conversational success
4. Dunn	5. Opaque	6. Karmilov
7. Mitchell	8. Zayas	9. Grammatical devices



مطرح شده است که این مطالعات به‌مقایسه سیستماتیک توانایی‌های معنایی و نحوی پرداخته‌اند. با توجه به اینکه در هر آزمون مربوط به نحو، درک معنای واژگان ضرورت دارد، استدلال شده است که توانایی نحو همیشه تا حدی آمیخته با دانش معنایی است (رافسن<sup>۱</sup>، اسلاد<sup>۲</sup>، رولاندسون<sup>۳</sup>، راسمی<sup>۴</sup> و گولهایم<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). برای بررسی این دیدگاه، رافسن و همکاران (۲۰۰۳) از آزمونی برای سنجش دانش نحو استفاده کردند که به‌خاطر تاکید بر ترتیب واژگان (جنبه خاصی از نحوه، نیازهای معنایی<sup>۶</sup> آزمون را کاهش می‌داد) در مواجهه با جمله «موش زیر میز است»، کودک می‌بایست از میان تصاویری که نشان می‌دادند: یک موش زیر میز است، یک میز زیر موش است، یک موش بالای میز است، تصویر صحیح را انتخاب کند. پاسخ کودک به این آتمها با پاسخی که به هشت اتم «معنایی» از همین آزمون که در آن ترتیب کلمات برای درک جمله لسانی نبوده مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان داد که توانایی‌های معنایی برخلاف توانایی نحو، توانستند پراکندگی خاص عملکرد کودکان در درک باور را پیش‌بینی نمایند. در قسمت بعدی تحقیق، رافسن و همکاران (۲۰۰۳) به مقایسه توانایی نحو به‌تنبهایی یا با ترکیبی از توانایی‌های معنا و نحوی در پیش‌بینی درک از باور پرداختند. مقایسه‌ای که مرکب از توانایی‌های معنایی و نحوی بود همان میزان از پراکندگی در درک باور را تبیین می‌کرد که توانایی معنایی به‌تنهایی انجام می‌داد. براین اساس، پژوهشگران نتیجه‌گیری کردند که به‌خاطر میزان بالای ارتباط بین توانایی‌های معنایی و نحوی، می‌توان ادعا کرد که توانایی زبانی عمومی (معنایی و نحوی) همبستگی بالایی با درک باور کاذب دارد تا توانایی نحوی و معنایی به‌طور جداگانه.

علی‌رغم وجود شواهدی از ارتباط بین زبان و تئوری ذهن، این دیدگاه نیز مطرح شده است که کسب ساختار نحوی، به‌خصوص متمم مفعولی (جمله‌ای) - شرط ضروری درک باور نیست. به‌عنوان مثال، برتشی و ولین (۱۹۹۵) نشان داده‌اند که در گفتار تولیدی کودکان سه‌ساله (اسنی که هنوز کودک قادر به حل موفقیت‌آمیز تکالیف استاندارد تئوری ذهن نیست) نمونه‌هایی متعددی از کاربرد متمم‌های مفعولی وجود دارد. همچنین نشان داده شده است درحالی‌که هر دو نوع جملات باور کردن<sup>۷</sup> و وانمود کردن<sup>۸</sup> از متمم مفعولی یکسانی برخوردارند، خردسالان در جملات وانمودسازی عملکرد بهتری دارند تا جملات باورسازی (اکستر، ۱۹۹۶). توضیح این نکته که چرا کودکان در یک مورد پاسخ صحیح می‌دهند ولی در دیگری خیر، نشان می‌دهد که چیزی بیش از کسب متمم مفعولی باید وجود داشته باشد. در همین زمینه

- |              |               |                     |
|--------------|---------------|---------------------|
| 1. Ruffman   | 2. Stacie     | 3. Rowlandson       |
| 4. Rumsey    | 5. Carstairs  | 6. Semantic demands |
| 7. Belonging | 8. Pretending |                     |

می‌کند که شکلات در داخل کمد است» می‌تواند درست باشد حتی اگر جمله تابع هفت‌شکلات در داخل کمد است». حقیقت نشاندهنده باشد بعضی تحقیقات نشان می‌دهند که عملکرد در آزمونهای باور کاذب یا مقیاسهای زبانی مربوط به معنا و نحو همبستگی معنی‌داری دارند (استینگتون و جنگینز، ۱۹۹۵). البته داده‌های همبستگی نمی‌توانند جهت ارتباط زبان و تئوری ذهن را روشن سازند. در یک مطالعه طولی، برای ارزیابی رابطه‌ی تئوری ذهن و زبان، استینگتون و جنگینز (۱۹۹۹) تملا پنجاه و نه کودک سه ساله را به مدت هفت ماه مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد که توانایی زبانی، می‌توانست عملکرد کودکان در تکلیف باور کاذب را پیش‌بینی نماید. ولی عکس این موضوع صادق نبود یعنی نمرات کودک در تئوری ذهن، رشد زبانی کودکان را پیش‌بینی نمی‌کرد این یافته با این استدلال همخوانی دارد که رشد توانایی نحو، به‌خصوص کسب متمم مفعولی، به دلیل فراهم ساختن ساختار مورد نیاز برای بازمانی باور کاذب، در افزایش درک کودک از باور کاذب مؤثر است. در همین راستا، عنوان گردیده است که مفاهیم مربوط به حالت‌های ذهنی، در زبانهایی مختلف حدوداً در یک زمان شکل می‌گیرند اما برای بروز در رفتار کودک باید منتظر بمانند تا کودک قاعده دستوری مخصوص آنان را فرا گیرد (اسلویین<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵). در تحقیقی، هال (۲۰۰۲) به بررسی این نکته پرداخت که آیا آموزش استفاده از جملات متمم می‌تواند عملکرد کودکان را در تکالیف باور کاذب، به‌گونه‌ای چشمگیر افزایش دهد. شصت و چهار کودک پیش‌بینی (با میانگین سنی چهار و هفت ماه، و در دامنه سنی سی و شش تا پنجاه و هفت ماهگی) به گروه‌های مختلفی تقسیم شدند که در آنها تکالیف باور کاذب و متمم جمله‌ای، آموزش داده می‌شدند. نتایج تحقیق نشان داد آن گروهی که در متمم جمله‌ای مورد آموزش قرار گرفته بودند، عملکردشان در انواع تکلیف باور کاذب، به‌گونه‌ای معنادار افزایش یافته بود (۸۰٪ تا ۱۰۰٪ پاسخ صحیح). هال<sup>۲</sup> استدلال می‌کند که کودکان خردسال از لحاظ مفهومی و زبانی قادرند تا به‌گونه‌ای ضمنی<sup>۳</sup> باور کاذب را بازمانی کنند اما این توانایی نمی‌تواند در آزمونهای استاندارد باور کاذب (که مستی بر بازمانی صریح<sup>۴</sup> از باور کاذب هستند) خود را نشان دهد. نقش آموزش متمم‌های جمله‌ای، کمک به‌تعمیر این دانش و در نتیجه بروز توانایی تئوری ذهن در آموختگان، علی‌رغم وجود شواهدی در مورد نقش دانش نحوی زبان در رشد استدلال تئوری ذهن، انتقادهایی نیز نسبت به این رویکرد وجود دارد. به‌عنوان نمونه، این دیدگاه

1. Stohin
2. Hale
3. Implicit
4. Explicit



شواهدی وجود دارند که نشان می‌دهند توانایی مکالمه‌های ارتباط نزدیکی با عملکرد کودکان در تکالیف باور کاذب و نیز مقیاس‌های دیگر رشد شناختی دارند (سیگل، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹؛ دونالدسون، ۱۹۷۸). سوپوزه در موضوع تغییر عملکرد کودکان در تکالیف باور کاذب بین سه و چهار سالگی، این ایده مطرح شده است که توانایی کودکان در تغییر زبان بر اساس زمینه اجتماعی، می‌تواند تغییر عملکرد کودکان در تکالیف باور کاذب را توضیح دهد. لوئیس و اسپورن (۱۹۹۰) بیان می‌کنند که دشواری کودکان ۳ ساله در درک و فهم اشارات زبانی موجود در سوالات آزمون، نقش اساسی در چگونگی پاسخ ذهن آنان ایفا می‌کند. به‌عنوان مثال در تکالیف باور کاذب اسامی تیزها<sup>۱۱</sup> که کودکان سه ساله پاسخ غلط می‌دهند این امکان هست که آنها به اشتباه فکر کنند که آزمونگر از آنها می‌پرسد که فرد دیگر پس از باز کردن درب اسامی تیز و نگاه کردن داخل آن، فکر می‌کند چه چیزی داخل آن است. چنین سووه تفسیری از سؤال آزمونگر، به پاسخ غلط در تکالیف باور کاذب می‌انجامد. لوئیس و اسپورن (۱۹۹۰) برای بررسی این فرضیه، سؤال آزمون را تغییر سله‌های دادند: «قبل از باز کردن جعبه، او (شخصیت داستان) فکر می‌کرد چه چیزی داخل آنست؟» نتایج نشان داد که عملکرد کودکان سه ساله در شکل جدید آزمون، به‌طور منفی داری بهبود یافته است.

همچنین این ایده مطرح شده است که ممکن است کودکان در فهمیدن و یکپارچه سازی اجزاء کلیه داستان باور کاذب، با دشواری روبرو باشند در واقع این امکان وجود دارد که ناتوانی در فهمیدن داستان باعث گردد آنها نتوانند پرستی پیش بینی کنند که شخصیت داستان که دارای باور کاذب است کجا را برای یافتن شیء جستجو می‌کند. برای بررسی این احتمال، لوئیس و اسپورن (۱۹۹۰) داستان آزمون را تکرار کردند تا اجرای اصلی داستان مورد فهم قرار گیرد. آنها دریافتند که تنوع قابل ملاحظه‌ای در توانایی کودکان برای پاسخگویی به این تکلیف وجود دارد در حالی که بعضی کودکان سه ساله با تکرار داستان و فهم آن، پاسخ صحیح می‌دادند بعضی دیگر درک کمی نشان می‌دادند و پاسخ غلط می‌دادند. این پژوهشگران دریافتند که آن دسته از کودکانی که درک خوبی را نشان می‌دادند، پیش بینی بهتری از رفتار شخصیت داستان باور کاذب داشتند ("رضا" شکلات را در جایی جستجو می‌کرد که آخرین بار آن را آنجا دیده بود) اما آن دسته از کودکانی که فهم ضعیفی از داستان داشتند بیشتر بیان می‌کردند که رضا شکلات را در جایی جستجو می‌کند که الان در آنجا است.

می‌توان شواهدی از کودکان ناشنوا ارائه کرد که نشان می‌دهد قاعده دستوری برای استدلال تئوری ذهن کافی نیست. کودکان ناشنوایی که در خانواده‌های شنوا بزرگ می‌شوند تنها بعد از ورود به مدرسه است که در توانایی نحوی زبان اشاره مهارت پیدا می‌کنند هنگامی که عملکرد این کودکان در تکالیف تئوری ذهن با کودکان ناشنوایی دیگری که در خانواده‌های ناشنوا (اکوئدی) که به‌طور بومی از قواعد نحوی زبان اشاره برخوردار است) به‌دنيا آمده‌اند مورد مقایسه قرار می‌گیرند نتایج نشان می‌دهند که عملکرد آنها بطور منفی داری ضعیفتر است (سیگل و پیتسون، ۱۹۹۶) چنین استدلال شده است که این تفاوت ناشی از توانایی نحوی نیست، زیرا در زمان آزمون هر دو گروه قادر به استفاده از قوانین نحوی زبان اشاره بوده‌اند (والف و همکاران، ۲۰۰۲). در پژوهشی دیگر، واری و سیگل (۲۰۰۰) نشان دادند بیماری که از افزایش نحوی شدیدی در رنج بود و قاعدتاً به زبان گزاف‌های دسترسی نداشته، قادر به درک باور کاذب بود. بر این اساس، این پژوهشگران تأکید دارند که توانایی استفاده و دسترسی به قاعده دستوری شرط لازم استدلال در تکالیف باور کاذب نیست. این پژوهشگران بر نقش روابط بین فردی و امکان محاوره جهت رشد استدلال باور کاذب تأکید دارند.

#### درک مکالمه‌ای و تئوری ذهن

تکالیف باور کاذب نشان دهنده موقعیتی اجتماعی است که مستلزم پرداختن به حالت‌های ذهنی دیگران در موقعیتی بین فردی است. با توجه به نقش احتمالی زمینه اجتماعی و بین فردی بر عملکرد کودکان در تکالیف باور کاذب، ضرورت دارد تا توانایی‌های محاوره<sup>۱۲</sup> و فرآیندهای ارتباط<sup>۱۳</sup> که در موقعیتهای آزمایشگاهی وجود دارند در هر تحلیلی از عملکرد کودکان مورد توجه قرار گیرند تا آنجا که به زبان مربوط است. صرف داشتن دانش از ساختارهای نحوی برای درک و فهم دستورالعمل تکالیف باور کاذب کافی نیست. در واقع بسیاری از پیامهای زبانی، به جز با توجه به زمینه‌ای که در آن مورد استفاده قرار می‌گیرند، پرستی قابل فهم نیستند. از اینرو ارتباط بین توانایی مکالمه‌های کودکان و عملکرد آنها در تکالیف باور کاذب مورد پژوهش قرار گرفته‌اند (امین یزدی و دیگران، ۲۰۰۴). امین یزدی و سیگل، زیر چاپ لوئیس و اسپورن، ۱۹۹۸؛ ژوزف، ۱۹۹۸؛ سیگل و بی تی، ۱۹۹۱؛ سورین و لسلی، ۱۹۹۹) توانایی مکالمه‌ای به‌صورت توانایی در استفاده درست و تغییر صحیح زبان در چارچوب زمینه تعریف شده است.

1. Syntax of Sign language
2. Conversation
3. Communication



خردسالان در درک باورهای دیگران مشکل دارند و این محدودیت ممکن است باعث شود تا تئوری ذهن کودکان در تکلیف استاندارد باور کاذب نشان داده نشود.  
در پژوهشی مشابه، سیگل (۱۹۹۷، ۱۹۹۹) سیگل و بی تی (۱۹۹۱) به معانیات فلاسفه زیبا گرایس (۱۹۷۵) استناد کرد تا توضیح دهد که چگونه تجربه‌های مکالمه‌ای می‌توانند پاسخگویی را به آزمونهای باور کاذب را تحت تاثیر قرار دهند. بر اساس دیدگاه گرایس بین منظور گوینده و جملات تمایز وجود دارد معنی مورد نظر گوینده توسط نيات او تعیین می‌شود در حالی که معنی و قاعده دستوری، معنی جمله را تعیین می‌کند ارتباط مؤثر مستلزم این است که افراد از سطح واژگانی و دستوری جمله فراتر روند و نیت ارتباطی فرد گوینده را درک نمایند از آنجا که توانایی نیت ارتباطی، مبتنی بر دانشی متقابل و مشترک<sup>۱</sup> با گوینده است (بازا بسکو و بوکارلی، ۱۹۹۹، پ ۱۹۹۱) لذا با صرف توجه به معنی جملات، اغلب نیت گوینده نمی‌تواند درک شود گرایس خاطر نشان می‌سازد که افراد عموماً در یک ارتباط مؤثر از قوانین خاصی پیروی می‌کنند این شامل یک اصل عمومی است بهنام «اصل همکاری»<sup>۲</sup> که شامل چهار «قانون»<sup>۳</sup> مکالمه است: همکاری چنین توصیف می‌شود:

بر اساس هدفی یا چیزی پذیرفته شده در ضمن موقعیتی که مکالمه در جریان است، به مهارت کن، قانونیهای مکالمه عبارتند از: «کمیت»<sup>۴</sup> (به اندازه کنایه نه بیشتر و نه کمتر، صحیح «کیفیت»<sup>۵</sup> از چیزی که درست است صحبت کن و از صحبت در مورد چیزهای غلطاً بپرهیز «ربط»<sup>۶</sup> (به گونه‌ای مرتبط صحبت کن که اطلاعات مفیدی عرضه گردد)، «روش»<sup>۷</sup> (از صحبت غیر شفاف بپرهیز کن)، «استدلال» به‌عنوان موجوداتی منطقی، بگونه‌ای عمل می‌کنند که با اهدافی مانند بر این اساس، در مکالمه‌ای متقابل، هر فرد با این فرض به مکالمه می‌پردازد که بر اساس «اصل همکاری» مکالمه می‌کند اگر بنظر برسد که از قانون خاصی سرپیچی شده است فرض که رفتارهای گفتاری هدفمند است، شنونده را به ساختن یکسری استنباطات سوق می‌دهد. او را با هدف فرض شده مرتبط سازد (چیزی که گرایس (۱۹۷۸) آن را درک تلویحی از می‌نامد) اصل همکاری و قوانین مکالمه که به درک تلویحات مکالمه می‌انجامد زمینه‌ای مشترک است؛ به ارتباط مؤثر کمک می‌کند.

al Shared Knowledge  
ity  
er

2. Principle Cooperation  
5. Quality  
8. Conversational implicature

3. Maxims  
6. Relevance

لسون، اسکورز<sup>۱</sup>، کلامن، هنسز، برنسر و والکنفیلد<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) به بررسی این نکته پرداختند که چگونه سه ساله‌ها خود موفقیت آزمایشگاهی را درک می‌کنند. به‌اعتقاد آنان، درک کودک در هر قطعه از تحول، بستگی به تاریخچه تجربیات کودک تا آن زمان دارد. بر این اساس، استدلال شده است درک کودکان از تکلیف باور کاذب تنها مبتنی بر استنباطات آنها از مکالمه در موقعیت آزمایش نیست، بلکه این درک با مراجعه به تجربیات قبلی خود کودک تکمیل می‌گردد بنابراین این امکان هست که آنها در برداشت منظور آزمونگر برای فرا خواندن استدلال کودک درباره باورهای کاذب، دچار سوء تعبیر گردند. لسون و همکاران (۲۰۰۳) تغییراتی در تکلیف استاندارد باور کاذب اعمال کردند تا چارچوب مکالمه‌ای آشنایی را برای کودکان فراهم سازند.

بر اساس الگوی «محوال غیر منتظره» از تکلیف باور کاذب آزمون «اسمازینها»<sup>۳</sup> به یک گروه از سه ساله‌ها یک جعبه اسمازین (با تصویر از شکلاتهای اسمازین در روی آن) نشان داده شد و پرسیده شد: «فکر می‌کنی چه چیزی داخل این جعبه باشد؟» سپس جعبه باز می‌شد تا کودک ببیند که در واقع محووالی جعبه حاوی مداد رنگی است. از کودکان دو سؤال اصلی پرسیده می‌شد: «قبل از اینکه در جعبه را باز کنی، فکر می‌کردی چه چیزی داخل آن است؟» و «اگر x (کودکی دیگر) بیاید و درب جعبه بسته باشد او فکر می‌کند که چه چیزی درون جعبه است؟». برای گروه دومی از کودکان سه ساله، نلسون و همکاران (۲۰۰۳) سؤال آزمون را بدین صورت تغییر دادند: «به یاد بیار وقتی که برای اولین بار جعبه را دیدی و در آن بسته بود آن موقع فکر می‌کردی چه چیزی داخل جعبه است؟». از کودکانی که سؤال «فکر» را «پاسخ» ندادند، پرسیده شد: «قبل از اینکه ما در جعبه را باز کنیم، گفتی که چه چیزی داخل جعبه است؟». برای تعیین مسائلی جهت نگرش کودکان به تکلیف، پس از هر سؤال از کودکان پرسیده می‌شد چرا آنها اینگونه فکر کردند یا پاسخ دادند.

اعتقاد بر این است که اینگونه پرسشگری و امکان دادن به کودک تا فعالیت در جریان آزمون شرکت کند (به‌عنوان نمونه با باز کردن در جعبه و نگاه کردن به داخل آن) شکل مکالمه طبیعی تر خواهد بود و با مکالمه روزمره کودکان سه ساله شباهت بیشتری دارد. نتایج نشان داد که عملکرد کودکان سه ساله در تکلیف باور کاذب بویژه در سؤال «دیگری» بگونه‌ای معنی دار بهتر از عملکرد آنها در تکلیف استاندارد باور کاذب بود. نلسون و دیگران (۲۰۰۳) نتیجه گرفتند که در موقعیتهای مشابه،

1. Skower  
2. Walkenfield



در یک مجموعه از مطالعات، این ایده مطرح شده است که پاسخ غلط کودکان در تکالیف آزمایشگاهی مثل تکلیف باور کاذب ممکن است نه به دلیل نوعی نقص مفهومی<sup>۱</sup> بلکه بیان خاطر است که آنان هدف و ربط سوالات آزمونگر را درک نکرده اند (با آزمونگر در هدف سوال اشتراک نداشته اند). به عنوان نمونه، در پژوهشی بر روی کودکان ایرانی، امین بزدی و دیگران (۲۰۰۶) سوال آزمون باور کاذب (همزیه)<sup>۲</sup> برای یافتن شیء کجا را جستجو می کنند؟ را به (همزیه)<sup>۳</sup> برای یافتن شیء کجا را ابتدا جستجو می کنند؟ تغییر دادند به اعتقاد آنان در نتیجه چنین تغییری در سوال آزمون، خردسالان از احتمال بیشتری برای درک هدف و ربط سوالات آزمونگر برخوردارند. نتایج مطالعات آنان با تکرار نتایج مطالعه سیگل و وی تی (۱۹۹۱) بر روی کودکان غربی، نشان داد که عملکرد کودکان سه ساله در تکلیف جدید از باور کاذب که نیازمند درک مکالمه‌ای ساده تری است بطور منفی داری افزایش یافت. اکثریت این کودکان به گونه‌ای صحیح توانستند پیامدهای دانش باور کاذب را پیش بینی کنند. به اعتقاد این پژوهشگران (امین بزدی و دیگران، ۲۰۰۶: سیگل و وی تی، ۱۹۹۱)، تفاوت عملکرد کودکان سه ساله و چهار ساله در تکالیف باور کاذب، حداقل قسمتی اش می‌تواند با رشد آگاهی مکالمه‌ای<sup>۴</sup> کودکان توضیح داده شود. دوران سه و چهار سالگی دوران مهمی است که طی آن مهارت‌های مکالمه‌ای در کودکان رشد می‌کند و آنان را قادر می‌سازد تا هدف و ربط سوالات را انگیزه که در محیط‌های آزمایشگاهی مورد نظر است درک نمایند. به اعتقاد آنان، رشد آگاهی مکالمه‌ای نه فقط در ملاقات‌های روش شناختی باید مورد توجه قرار گیرد بلکه در هر تئوری از رشد شناختی توجه به تحول آگاهی مکالمه‌ای ضرورت دارد. چنانکه تحقیقات نشان می‌دهند ارتباط و شرکت در مکالمه با دیگران در رشد جنبه‌های مرکزی شناخت نقش زیادی ایفا می‌کند (دان، ۱۹۷۸). تحول درک کودکان از ذهن در ارتباط نزدیک با روابط اجتماعی و هیجانی است که واسطه این روابط شرکت در مکالمه است. بر اساس این رویکرد، مکالمه بخصوص گفتگوهایی خانواده درباره حالات ذهنی نقش مهمی در رشد درک کودکان از حالات روانشناختی دیگران ایفا می‌کند (دان، ۱۹۹۱، وائش - رز، ۱۹۹۷). با گذر شدن در مکالمه‌ای که طی آن کودک به یادگیری اطلاعات با دیگران می‌پردازد، او انسانها را به عنوان «شناختی»<sup>۵</sup> درک می‌کند که قادر به انتقال اطلاعات و شکل دهی باور در دیگران هستند (هاریس، ۱۹۹۹). با چنین درکی از مکالمه به عنوان وسیله

1. Conceptual delinquency
2. Conversational Awareness
3. Epistemic

شناختی زیربن فرایضه ارتباط بین درک مکالمه‌ای و تئوری ذهن این ایده است که فرایندهای استدلال ممکن است تحت تاثیر فرایند ارتباط<sup>۶</sup> باشد (هیلتون، ۱۹۹۰). به عبارتی دیگر، استدلال در باره باور کاذب شخصیت داستان، تحت تاثیر سطح رشد درک مکالمه‌ای کودک قرار می‌گیرد. در حالی که کودکان سه ساله در درک مکالمات روزمره قابلیت خوبی از خود نشان می‌دهند (استو، بان، ایمیزو - پایلی و هورمن، ۱۹۹۶). در موقعیتهای اختصاصی مثل آزمایشگاه که درک ربط و هدف مورد نظر آزمایشنده از طرح سوال، اهمیت اساسی دارد، کودکان سه ساله آمادگی کافی برای درک منظور آزمایشگر را ندارند (سیگل، ۱۹۹۹، ۱۹۹۷). یک تفاوت عمده بین موقعیتهای آزمایشگاهی و طبیعی (روزمره) این است که مکالمه در موقعیتهای طبیعی تحت نفوذ قوانینی است که با تئیههای منطقی رسمی، بیگانه است (گرایس، ۱۹۷۸). در محیطهای علمی و آزمایشگاهی این امکان هست که جهت بررسی دقیق درک کودکان، مکالمه‌ای جریان یابد که طی آن از قوانین مکالمه مثل کمیت سربچی شود و سوالاتی پرسیده شود که پاسخ آنها بدیهی است و یا اینکه سوالاتی تکرار شود که قبلاً کودک بدان پاسخ داده است. بر خلاف بزرگسالان که در مکالمه تجربه زیادی دارند و می‌توانند تلویحاتی را که از اشکال مختلف سوال بر می‌آید استنباط کنند، خردسالان به خاطر عدم رشد کافی در درک مکالمه‌ای (ازاد، بسکو و بوکبارلی، ۱۹۹۹)، گرایش دارند تا هدف و منظور آزمونگر را از چنین پرسشگری یا استفاده از زبان در چنین موقعیتهای مورد سوء تعبیر قرار دهند (سیگل، ۱۹۹۷، امین بزدی و دیگران، ۲۰۰۶).

به عنوان مثال در تکلیف باور کاذب، کودکان باید متوجه شوند که هدف آزمونگر بررسی علمی این نکته است که آیا آنان می‌توانند درک کنند که چگونه افکار دیگران ممکن است اشتباه باشد. اگر چنین درکی از هدف مکالمه صورت نگیرد، خردسالان ممکن است در تکلیف باور کاذب، درک نکنند که منظور از سوال «شخصیت داستان (که دارای باور کاذب است) کجا را برای یافتن شیء می‌گردند؟» در واقع این است که «شخصیت داستان کجا را ابتدا برای یافتن شیء می‌گردند؟» سوال آزمون استاندارد باور کاذب (شخصیت داستان کجا را می‌گردند؟) از قانون «کمیت» یا ارائه اطلاعات کافی جهت یک ارتباط مؤثر بخطی می‌کند. اهمیت درک این قانون در محیطهای آزمایشگاهی، با این یافته پژوهشی آشکارتر می‌گردد که نشان می‌دهد کودکان پیش دبستانی اغلب به استنباط تلویح کمیت<sup>۷</sup> در تکالیفی که دارای درک زبانی است، حساسیت ندارند (باپافرگون و موسولینو، ۲۰۰۳).

1. Communicational process
2. Quantity implicature



می دهد تحول می یابد. زبان در هر سه سطح معنایی، نحوی و مکالمه‌ای بر تئوری ذهن اثر می گذارد. به توجه به تأثیرات جنبه‌های معنایی و نحوی بر تئوری ذهن، چنین استدلال شده است که مفاهیم بر بوم به حالات ذهنی، انتراینی لند و برای بازیابی شدن نیازمند واسطه‌های زبانی هستند. در این فرآیند، واژگان و ساختارهای دستوری، کودک را قادر می سازد فراتر از مشاهدات حسی، مفاهیم حالات ذهنی را بازیابی کند. دانش مکالمه‌ای زبان، که به درک و استفاده از زبان در موقعیتهای مختلف اشاره دارد حیطه‌ای از دانش است که با کسب آن کودک در می یابد که گفتگو بر اساس قوانینی خاص اکتیو، کیفیت، ربط ایجاب صورت می گیرد. سر پیچی از این قوانین، به استنتاجانی ضمنی در کودک می انجامد. تجربیات مکالمه‌ای، تدریجی است که در آن کودک باید فراتر از واژگان و قوانین نحوی، جمله، آلیت<sup>۱</sup> و منظمو گوینده را متناسب با موقعیت استنباط نماید. در نتیجه می توان بیان داشت که درک حالات ذهنی مخاطب، مسلزم داشتن تجربیاتی در مکالمه با دیگران است. جدا از تئوری که تواناییهای زبانی اعمالی نحوی و مکالمه‌ای بر تحول درک مفهومی کودکان از ذهن اتئوری ذهن<sup>۲</sup> می گذارند موضوع چگونگی تأثیر زبان بر عملکرد کودکان در تکالیف باور کاذب نیز مورد بحث قرار گرفته است.

در مجموع، به اعتقاد مولفه ادبیات پژوهشی حاضر، بیان می کند که جنبه‌های معنایی، نحوی، مکالمه‌ای زبان، با چگونگی تحول تئوری ذهن هم از لحاظ مفهومی و هم از لحاظ عملکردی، دارای روابطی تمامی است. چگونگی تعامل جنبه‌های زبانی و شناختی در فرآیند تحول تئوری ذهن، از موضوعات مهم و جذاب رشد شناختی است که هم به دلیل ملاحظات روش شناختی که ضرورت توجه به زبان را در تعیین روانی پاسخهای کودکان مورد تأکید قرار می دهد و هم به دلیل نقش علی زبان در رشد توانایی تئوری ذهن، مورد توجه دانشمندان زبان شناس و روانشناس قرار دارد.

#### یادداشتها

۱. سوال آزمون محسوسه<sup>۳</sup> در تکلیف باور کاذب از کودک می پرسد که شخصیت فلانین برای یافتن شیء مورد علاقه اش کجا را می گردد (محتوی می کند) اما سوال هفکر کردن<sup>۴</sup> در تکلیف باور کاذب از کودک می خواهد بیان کند که شخصیت فلانین فکر می کند که شیء مورد علاقه اش در کجا قرار دارد.

۲. در تکلیف باور کاذب «مسار تیز راه» به کودک قومی شکلات اسمارتز (که تصویر روی آن نشان دهنده شکلات اسمارتز است) نشان داده می شود و او پرسیده می شود که هفکر می کنی چه چیزی داخل این قومی شکلات است؟ بلکه کودک پاسخ داد: «اسمارتز» در قومی شکلات پار می شود و کودک می بیند که در واقع داخل قومی شکلات است. سپس در قومی بسته می شود و از کودک مورد آزمون پرسیده می شود تا اگر شخص یا اکودکی دیگری این قومی را ببیند فکر می کند چه چیزی داخل آن است؟

مباحثه اطلاعات، کودک می تواند با توجه به شکافهای اطلاعاتی در مخاطب به تعامل با آنها بپردازد و از طریق مکالمه به پر کردن شکافها و شکل دهی باور آنها بپردازد.

از دیدگاهی دیگر نیز می توان، به چگونگی ارتباط مکالمه و درک مکالمه‌ای پرداخت. سیگل (۱۹۹۹) با استفاده از چارچوب نظریه گرایس در توضیح چگونگی ماهیت آگاهی مکالمه‌ای، بر نقش مکالمه در رشد تئوری ذهن تأکید می کند. به اعتقاد او، درک مکالمه‌ای بعنوان حیطه‌ای از دانش کمتر در ادبیات تحول شناختی مورد توجه بوده است. به اعتقاد او، از آنجا که ارتباط<sup>۱</sup> شامل زمینه‌های مشترک در دانش بین گوینده و شنونده است (اکلارک و برانن، ۱۹۹۱)، شرکت کنندگان در مکالمه معمولاً همه اطلاعاتی را که قصد ابراز آن را دارند، بیان نمی کنند. بنابراین، افراد شرکت کننده در مکالمه می باید بتوانند اطلاعات ضمنی<sup>۲</sup> را درک کنند. به اعتقاد سیگل (۱۹۹۹، ۱۹۹۷) چنین تجربیاتی در درک اطلاعات ضمنی یا مبادله نیتها در جن تعاملات اجتماعی، تجربه‌هایی اساسی در رشد درک کودکان از ذهن هستند. این تجربیات به حیطه‌ای از دانش می انجامد که دارای قوانینی<sup>۳</sup> خاص خود است. این دانش که آگاهی مکالمه‌ای نامیده می شود شامل دانش از قوانین مکالمه و توضیحات<sup>۴</sup> موجود در زبان طبیعی است و در طول دوره پیش دبستانی تا اواسط کودکی در حال تحول است (رئوب، کاماریونی و ارکولاری، ۱۹۹۵).

#### نتیجه گیری

موضوع چگونگی ارتباط شناخت و زبان از دیر باز مورد توجه فلاسفه و روانشناسان بوده و هست. رویکردهای مختلفی در باره استقلال و یا وابستگی تفکر و زبان ابراز گردیده است. در یک رویکرد اعتقاد بر این است که رشد شناختی و تفکر زیربنای رشد زبانی است (پیاره و اینهلندر، ۱۹۶۹). در رویکردی دیگر، رشد تفکر، وابسته به رشد زبان تلقی می شود (ویگوتسکی، ۱۹۸۴) و نیز در دیگر رویکردها اعتقاد بر این است که شناخت و زبان مستقل از یکدیگر هستند و بر یکدیگر تأثیر متقابل می گذارند (استیگسون و چکنیز، ۱۹۹۹). در مقاله حاضر، با تأکید بر استقلال این دو مفهوم، به بررسی چگونگی تعاملات زبان و شناخت اجتماعی (تئوری ذهن) پرداختیم. تئوری ذهن به عنوان حیطه‌ای اختصاصی از دانش تحول می یابد و کودک قادر می گردد تا در تعامل با انسانها، با درک حالات ذهنی آنها، رفتار را درک و پیش بینی نماید. اعتقاد بر این است که تئوری ذهن تحت تأثیر تحولاتی که در توانایی زبانی کودک رخ

1. Communication

2. Implicit

3. Maternal

4. Implication



16. Dunn, J. (Ed.). (1991). *Understanding others: evidence from natural studies of children*. Oxford, England: Basil Blackwell, Inc.
17. Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, 50, 21-45.
18. Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In R. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Speech acts*. New York: Academic Press.
19. Hale, C. M. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*, 6, 345-359.
20. Harris, P. (1999). Acquiring the art of conversation: children's developing conception of their conversational partner. In M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology*. London: Psychology Press.
21. Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in preschoolers' conception of pretend. *Child Development*, 69, 966-980.
22. Kanawar, D., & Olson, D. R. (1999). Children's representational theory of language: The problem of opaque contexts. *Cognitive Development*, 14(4), 531-548.
23. Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-year-olds' problems with false belief: Conceptual deficit or linguistic artifact? *Child Development*, 61, 1514-1519.
24. Lloyd, P., Cannoni, L., & Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.
25. Mitchell, P., & Isaacs, J. E. (1994). Understanding of verbal representation in children with autism: the case of referential opacity. *British journal of developmental psychology*, 12, 439-453.
26. Nelson, K., Swerter, D. P., Goldman, S., Hensele, S., Presler, N., & Walkenfeld (2003). Entering a community of minds: An experimental approach to 'theory of mind'. *Human Development*, 46, 24-46.
27. Olson, D. R. (1988). On the origins of beliefs and other intentional states in children. In J. W. Astington & P. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 271-294). New York: Cambridge University Press.
28. Perner, J., Ruffman, T., & Leckan, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child development*, 65, 1228-1238.
29. Plant, D. C., & Kamiloff-Smith, A. (1993). Representational development and theory-of-mind computations. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 70-71.
30. Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
31. Ruffman, T., Lance, S., Rowlandson, K., Runsey, C., & Gauthran, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive development*, 113, 1-20.
32. Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The Acquisition of Mental Verbs - a Systematic Investigation of the 1st Reference to Mental State. *Cognition*, 14(3), 301-321.

## کتابنامه

۱. امین یزدنی، سید امیر، «تجزیلات استدلال «تئوری ذهن» در کودکان ۴، ۵ ساله»، *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، دوره پنجم، شماره اول، ۱۳۸۳.
2. Abu-Abel, A., & Bailey, A. L. (2001). Indexical and symbolic referencing: what role do they play in children's success on theory of mind tasks? *Cognition*, 80(3), 271-289.
3. Amir Amin Yazdi, Tam P. German, Margaret Anne Deleyter and Michael Siegel (2006). "Competence and performance in belief-desire reasoning across two cultures: The truth, the whole truth and nothing but the truth about false belief?" *Cognition*, 100, 343-368.
4. Amir Amin Yazdi & Michael Siegal. (In press). Iranian children's performance on standard and conversationally supported false belief tasks. *International Journal of Psychology*.
5. Astington, J. W., & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
6. Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of Mind Development and Social Understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2/3), 151.
7. Astington, J. W., & Jenkins, M. J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
8. Bara, B. G., Bosco, F. M., & Bacciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal aged abnormal children. *Brain and language*, 68, 507-528.
9. Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
10. Bretherton, I. (1991). Intentional communication and the development of an understanding of mind. *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (*Douglas Fry, Chris Moore*) (pp. 49-75). Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale, NJ, US.
11. Custer, W. L. (1996). A comparison of young children's understanding of contradictory representations in pretense, memory, and belief. *Child Development*, 67(2), 677-688.
12. de Villiers, J. (1998). On acquiring the structural representations for false belief. In B. Hollander (Ed.), *New perspectives on language acquisition*. University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics, GLSA, Amherst, MA.
13. de Villiers, J. G. (2000). Language and theory of mind: What are the developmental relationships? In S. Baron-Cohen & H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. New York: Oxford University Press.
14. Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana.
15. Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.



33. Siegal, M., & Beattie, K. (1991). where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
34. Siegal, M., & Peterson, c. C. (1996). Breaking the mold: a fresh look at children's understanding of questions about lies and mistakes. *Developmental psychology*, 32(2), 322-334.
35. Siegal, M. (1997). *Knowing children: Experiments in conversation and cognition* (Vol. 2). Hove, UK: Psychology Press.
36. Siegal, M. (1999). Language and thought: the fundamental significance of conversational awareness for cognitive development. *Developmental Science*, 2(1), 1-34.
37. Slobin, D. (1985). The crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D.Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 2, pp. 1157-1256): Hillsdale NJ. Erlbaum.
38. Snow, C., Pan, B., ImbensBailey, A., & Herman, J. (1996). Learning how to say what one means: A longitudinal study of children's speech act use. *Social Development*, 5(1), 56-84.
39. Surian, L., & Leslie, A. M. (1999). Competence and performance in false belief understanding: A comparison of autistic and normal 3-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 141-155.
40. Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding mind: Connections in autism. In S. Baron-Cohen & H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 124-149). New York: Oxford University Press.
41. Varley, R., & Siegal, M. (2000). Evidence for cognition without grammar from causal reasoning and 'theory of mind' in an agrammatic aphasic patient. *Current Biology*, 10(12), 723-726.
42. WelchRoss, M. K. (1997). Mother-child participation in conversation about the past: Relationships to preschoolers' theory of mind. *Developmental Psychology*, 33(4), 618-629.
43. Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining founction of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
44. Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2001). *Theory of mind in 'native' and 'late' signed deaf children*. Paper presented at the Paper presented at the Tenth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Sweden.
45. Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (1998). Belief term development in children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: Links to theory of mind development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(5), 755-763.