

اثر بخشی برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی-تحوالی آموزش‌پذیر

شادی حاتم پور^۱؛ پریسا تجلی^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۱۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۲۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی-تحوالی آموزش‌پذیر بود. روش پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌گواه بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی-تحوالی آموزش‌پذیر دوره اول ابتدایی استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، که تعداد این دانش‌آموزان در این جامعه‌آماري ۲۰۰ نفر بود. از بین جامعه آماری ۲۴ نفر دانش‌آموز با ناتوانی هوشی-تحوالی آموزش‌پذیر به عنوان گروه نمونه با روش نمونه‌گیری هدفمند از یکی از مدارس استثنایی شهرستان جرقویه استان اصفهان انتخاب شدند و بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (۱۲ نفر در گروه آزمایش و ۱۲ نفر در گروه گواه) قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از فرم معلم مقیاس مهارت‌اجتماعی (SSRS) گرشام و الیوت (۱۹۹۰) جمع‌آوری شد. داده‌ها با روش‌آماري تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۳ تحلیل شد. نتیجه پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی هوشی-تحوالی می‌شود. ($p < 0/05$).

کلید واژه‌ها: نظریه ذهن، مهارت‌های اجتماعی، ناتوانی هوشی-تحوالی

۱. کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی و کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. استادیار، گروه روانشناسی عمومی و کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول: P.tajali@yahoo.com)

اختلال‌های عصبی- تحولی ۱ اختلالاتی هستند که در دوره‌ی رشد شروع می‌شوند و در برگیرنده‌ی نقصان کارکردهای انطباقی و هوشی فرد در حوزه‌های عملی، اجتماعی و مفهومی است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ ترجمه رضاعی و همکاران، ۱۳۹۸). ناتوانی‌های هوشی تحولی ۲ محدودیت اساسی در کارکرد هوش است که به طور معناداری زیر میانگین قرار داشته و به صورت همزمان آثار آن در مهارت‌های سازشی دیده شده و تا قبل از ۱۸ سالگی آشکار می‌شود (ساجیادی، ۳، ۲۰۱۸). کودکان با این اختلال خانواده مدرسه و اجتماع را با مسائل و دشواری‌های گوناگون مواجه می‌کند و آنها را نیز در برابر آشفتگی‌های روانی اجتماعی در دوران نوجوانی و بزرگسالی آسیب پذیر می‌سازند (گالمارینی، ۴، ۲۰۱۹). سه مفهوم در تعریف انجمن کم‌توانی ذهنی و تحولی اساسی است که شامل کارکرد ذهنی رفتار و مهارت‌سازشی و دوره تحول است (اندریانی، ۵، ۲۰۱۷). براساس پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، میزان شدت ناتوانی هوشی تحولی (خفیف، متوسط، شدید یا عمیق) توسط توانایی فرد برای دستیابی به استانداردهای رشدی و اجتماعی-فرهنگی براساس استقلال و مسئولیت اجتماعی نه توسط نمره‌ی هوشبهر تعیین می‌شود (سیف، ۲۰۱۶). شیوع ناتوانی هوشی تحولی در پسران بیشتر از دختران است و تقریباً ۸۵ درصد افراد با این اختلال در گروه ناتوانی هوشی تحولی آموزش پذیر قرار می‌گیرند که بسیاری از آنها قادرند با حمایت دیگران زندگی مستقلی داشته باشند و خانواده خود را اداره کنند (سادوک، رویز، کاپلان، ۶، ۲۰۱۵). برای درک بهتر ناتوانی‌های هوشی تحولی توجه به دو مفهوم ضروری است، مفهوم اول هوش است که به توانایی ذهنی عمومی گفته می‌شود و باید به طور معنادار پایین‌تر از میانگین باشد، مفهوم دوم رفتارسازشی است. رفتارسازشی شامل سه حوزه است، این حوزه‌ها شامل مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های عملی و مهارت‌های مفهومی است که دانش‌آموز را قادر می‌سازد تا به صورت مستقل عمل نماید. در واقع، یکی از حوزه‌های مهمی که کودکان دارای ناتوانی‌های هوشی تحولی در آن با مشکل مواجه هستند، مهارت‌های اجتماعی است (عاشوری، یزدانی پور، ۱۳۹۷).

مهارت‌های اجتماعی ۷ شامل مجموعه مهارت‌هایی است که اکتساب آنها سبب ارتقا آگاهی اجتماعی می‌شود، آگاهی که بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط موثر مسئولیت‌پذیری اجتماعی حفظ استقلال شخصی و مدیریت کردن روابط متمرکز می‌باشد (اوانز، کولی، بلاسوم، پدرسون، تامپکه، فایت، ۸، ۲۰۱۹). همراه با رشد در سایر مهارت‌ها، پرداختن به جنبه‌های اجتماعی زندگی و کسب آمادگی‌های

1. neurodevelopmental Disorder
2. intellectual Development Disorder (IDD)
3. Suchyadi
4. Galmarini
5. Endriyani
6. Sadock, Ruiz, Kaplan
7. social skills
8. Evans, Cooley, Blossom, Pederson, Tampke, Fite

لازم برای برقراری رابطه سالم با دیگران، یکی از چالش‌های فراروی دانش‌آموزان در حال رشد است (بیرمن، فرانزه، هافمن، ۲۰۱۶). اجتماعی شدن فرایندی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی فرد شکل می‌گیرد تا ایفای نقش کنونی یا آتی او در جامعه مطلوب شناخته شود (شالیو، گاردیلو، سالیوان، چن، داگت‌او، ۲۰۱۶). آنچه باعث ایجاد تعاملات اجتماعی موفق می‌گردد ناشی از تحول فرد در فرآیندهای شناخت اجتماعی است، مهارت‌های اجتماعی می‌تواند در روابط آدمی با دیگران، نتایج مثبت و موفقیت‌آمیزی ایجاد کند (رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۶). مهارت‌های اجتماعی بخشی از فرایند اجتماعی شدن کودکان هستند و برای سازش‌یافتگی اجتماعی و عملکرد اجتماعی کودکان ضروری هستند، این مهارت‌ها در شناخت اجتماعی مانند ادراک اجتماعی و نظریه ذهن ظهور می‌یابد (ولی پور، حسینیان، پور شهریاری، ۲۰۱۸)؛ بدین ترتیب از عوامل مؤثر بر تحول مهارت‌های اجتماعی میتوان به اکتساب و تحول نظریه‌ذهن اشاره کرد. نظریه ذهن مهمترین مؤلفه شناخت اجتماعی است (نسائیان و پورسلیمیان، ۲۰۲۱).

نظریه ذهن ۳ (TOM)، توانایی درک افکار و احساسات دیگران بر اساس استنباط حالات ذهنی است. حالات ذهنی نگرش‌های گزاره‌ای هستند که شامل امیال، هیجان‌ها، باورها، نیت و غیره می‌باشند (اکانور و ایوانز، ۴، ۲۰۱۹). مفهوم نظریه‌ذهن در حدود سی سال پیش وارد حیطه روانشناسی شده و پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده و تقریباً تبدیل به یکی از مهم‌ترین مفاهیم حوزه روانشناسی تحولی شده است (میلر، ۲۰۱۶). شناخت اجتماعی و روابط اجتماعی موفق مستلزم داشتن مکانیسمی خاص جهت درک حالات درونی دیگران و پردازش حالات ذهنی آنها بوده که نظریه‌ذهن با دارا بودن این توانایی اختصاصی در تحول شناخت اجتماعی؛ نقش حیاتی دارد (استوارت ۵ و همکاران، ۲۰۱۸). عنصر اساسی در نظریه ذهن درک عوامل هدفمندی رفتار و جهت‌دار بودن ادراک دیگران است. تئوری ذهن ما را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را توضیح دهیم، پیشبینی و دستکاری کنیم (جونز، ۶، ۲۰۱۸). داشتن تئوری ذهن به فرد اجازه می‌دهد افکار، آرزوها و نیت را به دیگران نسبت دهد و بتواند اعمال آنها را پیشبینی یا توصیف کند و نیت آنها را بفهمد (مازون و نادر-گروشیس، ۷، ۲۰۱۷). نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار دارد و در درک آنچه مردم در حالت عادی به آن نمی‌اندیشند مانند: کنایه، شوخی و دست انداختن اشاره دارد (هاشم زاده، صابری، عالی، ۱۳۹۸). تئوری‌ذهن به صورت مثبت با محبت کودکان در میان همسالان (اسلتر، ایموتا، پترسون، هنری، ۸، ۲۰۱۵)، رفتار اجتماعی (ایموتا، هنری، اسلتر، سلجوک، رافمن، ۹، ۲۰۱۶) و آمادگی تحصیلی

1. Biermann, Franze, Hoffmann
2. shalev, gordillo, sullivan, chen, doggett
3. Theory Of Mind.
4. O'Connor & Evans
5. Stewart E, Catroppa C, Gill D, Webster R, Lawson J, Mandalis A, Sabaz M, Barton B, Lah S.
6. Jones
7. Mazzone & Nader-Grosbois
8. Slaughter, Imuta, Peterson, Henry
9. Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk, Ruffman

(اتکینسون، اسلید و لوی، پاول ۱، ۲۰۱۷) رابطه دارد. آموزش نظریه‌ی ذهن ممکن است تسهیل کننده ایجاد همدلی و دستیابی به بینش گسترده‌تر درباره‌ی باورها و هیجانات باشد (سالمی، فرنی، فرجی، رشیدی، داوری نژاد، خانگی، ۱۳۹۹).

نتایج مطالعه ازوباران و همکاران (۲۰۱۸)، که با هدف بررسی ارتباط تنظیم هیجان و نظریه ذهن در کودکان دچار اختلال نقص توجه- بیش فعالی انجام شد به این نتیجه رسیدند که کودکان دچار نقص توجه بیش فعالی نقص‌هایی در توانایی استدلال درباره هیجانات دیگران دارند و قادر به ابراز و تنظیم هیجاناتشان نیستند، بر اساس نتایج این پژوهش بین تنظیم هیجان و مهارت‌های نظریه ذهن کودکان ارتباط وجود دارد. نتایج پژوهش فورتیر و همکاران (۲۰۱۸)، هم حاکی از آن است که بین نظریه ذهن همدلی و ادراک هیجانی ارتباط معناداری وجود دارد و هر سه عامل را میتوان در قالب یک مدل مفهوم سازی نمود. در تحقیق فرخی، مصطفی پور و سهرابی (۱۳۹۶)، ضمن بررسی تاثیر مداخله مبتنی بر نظریه ذهن و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر نشانه‌های کودکان مبتلا به اختلال رفتار هنجاری گزارش کردند که مداخله مبتنی بر نظریه ذهن و آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث بهبود ابراز هیجان، ابراز نیازهای شخصی و تعاملات اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال رفتار هنجاری شد. سالمی و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهش خود نتیجه گرفتند که آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان داری نافرمانی مقابله‌ای موثر است. در پژوهش نادریپله رود (۱۳۹۵)، با عنوان اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر بهبود نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ناشنوا مشخص شد آموزش نظریه ذهن در بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان ناشنوا موثر نبوده است. نتایج پژوهش علیزاده فرد (۱۳۹۷) نشان داد برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای ناتوانی یادگیری غیرکلامی را بر نظریه ذهن و برخی از رفتارهای اجتماعی تاثیر دارد. کسب مهارت‌های اجتماعی نظریه ذهن، حیطة‌ای مهم در روابط روزانه‌ی کودکان به شمار می‌رود و یادگیری تکالیف نظریه ذهن، آن‌ها را برای زندگی موفقیت آمیز یاری می‌کند (فرنی و همکاران، ۱۳۹۸).

با توجه به اینکه در زمینه اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه ذهن در دانش آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی تحولی آموزش پذیر پژوهش چندان شده است. پژوهش حاضر در پی شناسایی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ی ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی تحولی آموزش پذیر است.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی تحولی آموزش‌پذیر دوره اول ابتدایی استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، که تعداد این دانش‌آموزان در این جامعه‌ی آماری ۲۰۰ نفر بود. از بین جامعه آماری ۲۴ نفر دانش‌آموز با ناتوانی هوشی- تحولی آموزش‌پذیر با روش نمونه‌گیری هدفمند بعنوان گروه نمونه از یکی از مدارس استثنایی شهرستان جرقویه استان اصفهان انتخاب شدند و بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (۱۲ نفر در گروه آزمایش و ۱۲ نفر در گروه گواه) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به گروه نمونه عبارت بودند از: بازه سنی ۸ تا ۱۴ سال، ناتوانی‌های هوشی تحولی آموزش‌پذیر، دوره اول ابتدایی، عدم برخورداری از نظریه ذهن (برای اطمینان از اینکه این کودکان به نظریه‌ذهن دست نیافته‌اند، تعدادی سوال در مورد حالات هیجانی مختلف، خواسته و باور مورد نظر در این برنامه، از نمونه‌ی مورد نظر پرسیده شد). ملاک‌های خروج: غیبت بیش از دو جلسه متوالی.

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌ها علاوه بر فرم پژوهش‌گر ساخته از فرم معلم مقیاس مهارت اجتماعی (SSRS) گرشام و الیوت (۱۹۹۰) استفاده شده است. پرسشنامه پژوهشگر ساخته: در این فرم پژوهشگر علاوه بر ذکر اصول اخلاقی پژوهشی (محرمانه بودن، داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش، معرفی هدف پژوهش، تعهد پژوهشگر به آموزش دادن گروه گواه بعد از اتمام پژوهش)، به گردآوری برخی اطلاعات جمعیت شناختی (دموگرافیک) از جمله سن، پایه تحصیلی، ترتیب تولد، نوع اختلال، زمان بروز اختلال، درمان‌هایی که تاکنون صورت گرفته است، مصرف دارو، میزان تحصیلات والدین، شغل والدین، وضعیت خواهر یا برادر پرداخته است. مقیاس مهارت اجتماعی (SSRS) گرشام و الیوت (فرم معلم): این مقیاس را گرشام و الیوت در سال ۱۹۹۰ ساختند و دارای سه فرم از دو بخش مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری تشکیل شده و همچنین برای سه دوره تحصیلی پیش‌دبستانی و دبستان، راهنمایی و دبیرستان طراحی شده است. این فرم دارای ۴۷ گویه بسته پاسخ ۳ نمره ای با پاسخ‌های هرگز، بعضی اوقات و بیشتر اوقات است. در پژوهش گرشام و الیوت (۱۹۹۵)، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کل مهارت‌های اجتماعی فرم معلم ۹۴/۰ بدست آمد که نشان دهنده همگونی بالای سوالات می‌باشد. در ایران، عباسی اسفجیر و خطیبی (۱۳۹۵)، به منظور تعیین پایایی پرسشنامه از روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده کردند. در پژوهش آن‌ها، مقدار آلفای کرونباخ برای مقیاس مهارت‌های اجتماعی در هر دو فرم معلم و والد ۹۳/۰ و برای مشکلات رفتاری ۸۷/۰ به دست آمده بود. نتایج روش بازآزمایی نیز همبستگی هر دو فرم معلم و والد را تأیید کرده و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به مهارت‌های اجتماعی منجر به

استخراج سه عامل در فرم معلم و چهار عامل در فرم والد شده بود. الگوی نظری و الگوی تجربی بر اساس مقدار شاخص GFI که ۹۲/۰ بدست آمده بود. پایایی درونی مقیاس برای فرم معلمان از ۰/۷۴ تا ۰/۹۵ است (گرشام و الیوت، ۱۹۹۹). خصوصیات روان‌سنجی این مقیاس در فرهنگ‌های غیرآمریکایی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. این پرسشنامه توسط شهیم (۱۳۸۱)، بر روی جامعه‌ی ایرانی اعتباریابی و هنجاریابی شده است. شهیم (۱۳۸۱)، در مطالعه‌ی در ایران مهارت‌اجتماعی کودکان عقب‌مانده ذهنی را با استفاده از این مقیاس مورد بررسی قرارداد. میزان پایایی این مقیاس در مطالعه او برای مهارت‌اجتماعی ۰/۸۷، همکاری ۰/۷۶، قاطعیت ۰/۷۲ و خویشتن‌داری ۰/۶۸ برآورده شده است. در این تحقیق پایایی کل این مقیاس پس از دو هفته بر روی از آزمودنی‌ها ۰/۸۱ به دست آمد، که پایایی نسبتاً بالایی است. (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰).

روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم و کسب رضایت‌نامه از والدین دانش‌آموزان، پس از بررسی ملاک‌های ورود و خروج از پژوهش در دانش‌آموزان، آنها بطور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار داده شدند. در مرحله پیش آزمون معلمان هردو گروه به پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی پاسخ دادند. سپس جلسات آموزشی فقط برای گروه آزمایش اجرا شد. بعد از اتمام آموزش، مجدداً هردو گروه به پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی پاسخ دادند.

توکلی (۱۳۹۷) در پژوهش خود جلسه‌های برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن را تحت نظر استادان راهنما و مشاور، براساس محتوای جلسه‌های آموزش کتاب "آموزش ذهن‌خوانی به کودکان اتیسم: راهنمای عملی برای والدین و معلمان" هاولین^۱، بارون-کوهن^۲ و هادوین^۳ (۱۳۹۰) تدوین کرده است. برنامه‌ی مورد نظر، مجموعه آموزش‌هایی است که طی ۱۲ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای ویژه کودکان دارای ناتوانی‌های هوشی- تحولی آموزش‌پذیر با هدف شناخت حالت‌های ذهنی برمبنای پرسش‌نامه‌های ۳۸ سوالی نظریه ذهن استیرنمن (۱۹۹۹) صورت گرفته است. توکلی (۱۳۹۷) در پژوهش خود با در نظر گرفتن شرایط و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان دارای ناتوانی هوشی تحولی آموزش‌پذیر، برنامه مذکور را تحت نظر استادان راهنما و مشاور برای این گروه مناسب سازی کرده است.

جدول ۱: شرح محتوای جلسات آموزشی نظریه ذهن توکلی (۱۳۹۷)

جلسه	هدف	محتوا
۱	ایجاد ارتباط درمانی	آشنایی کودکان با یکدیگر و یافتن علاقه‌های کودکان در محیط آموزشی
۲	آشنایی با هیجان‌ها با استفاده از تصاویر (بخش اول)	تصاویری از چهره که حالت‌های هیجانی مختلف (شادی و غم) را نشان می‌دادند به آزمودنی بدون نظم و ترتیب مشخصی ارائه می‌شد. سپس او حالت مختلف را شناسایی کرده و در مکان‌های مشخص شده در برگه‌ی A4 (برگه به دو قسمت تقسیم شده است یک قسمت مخصوص تصاویر حالت هیجانی شادی که با یک تصویر در بالای آن مشخص شده و قسمت دیگر برای حالت هیجانی غم) جاگذاری می‌کردند.
۳	آشنایی با هیجان‌ها با استفاده از تصاویر (بخش دوم)	تصاویری از چهره که حالت‌های هیجانی مختلف (ترس و خشم) را نشان می‌دادند به آزمودنی بدون نظم و ترتیب مشخصی ارائه می‌شد. سپس او حالت مختلف را شناسایی کرده و در مکان‌های مشخص شده در برگه‌ی A4 (برگه به دو قسمت تقسیم شده است یک قسمت مخصوص تصاویر حالت هیجانی ترس که با یک تصویر در بالای آن مشخص شده و قسمت دیگر برای حالت هیجانی خشم) جاگذاری می‌کردند.
۴	آشنایی با هیجان‌ها موقعیتی با استفاده از تصاویر (بخش اول)	یک مجموعه از تصاویر کارتونی که انواع موقعیت‌های هیجانی مختلف را نشان می‌دادند، به کودک ارائه می‌شد. در ادامه، تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در تصویر رخ داده، برای وی شرح داده می‌شد.
۵	آشنایی با هیجان‌ها موقعیتی با استفاده از تصاویر (بخش دوم)	تمرینات جلسه قبل مرور شده و سپس در مورد هیجان شخصیت داستان سوال می‌شد. بعد از آن، کودک باید به سؤالی در مورد چرا شخصیت داستان این احساس را داشت، پاسخ دهد.
۶	آشنایی با میل/ نحوه بیان خواسته‌ها با استفاده از تصاویر (بخش اول)	یک مجموعه از تصاویر کارتونی، به کودک ارائه می‌شد. در این جا برای هر داستان دو تصویر وجود داشت. ابتدا هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آنها افتاده، برای وی شرح داده می‌شد. سپس در مورد خواسته و میل شخصیت داستان سوال می‌شد.
۷	آشنایی با میل/ نحوه بیان خواسته‌ها با استفاده از تصاویر (بخش دوم)	تمرینات جلسه قبل مرور شده و در ادامه با اشاره به تصویر، کودک باید به سؤالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ می‌گفت. به وی سرنخ‌هایی جهت ارایه پاسخ صحیح داده می‌شد.
۸	آشنایی با باور با استفاده از تصویر (بخش اول)	یک مجموعه از تصاویر کارتونی، به کودک ارایه می‌شد. برای هر داستان دو تصویر وجود داشت. ابتدا هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آن‌ها افتاده بود، برای وی شرح داده می‌شد. سپس در مورد باور شخصیت داستان پرسیده می‌شد. در همین حال با اشاره به تصویر، به وی کمک می‌شد تا پاسخ صحیح را ارایه کند.
۹	آشنایی با باور با استفاده از تصویر (بخش دوم)	تمرینات جلسه قبل یادآوری شده و کودک باید به سؤالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ می‌گفت. به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه پاسخ صحیح داده می‌شد. بعد از آن، کودک باید به سؤالی در مورد چرا شخصیت داستان این احساس را خواهد داشت، پاسخ می‌گفت.

۱۰	آشنایی با میل- باور با استفاده از تصویر(بخش اول)	یک مجموعه از تصاویر کارتونی کودک ارایه می‌شد. برای هر داستان دو تصویر وجود داشت. ابتدا هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و انفاقی که در آن‌ها افتاده بود، برای وی شرح داده می‌شد. سپس در مورد میل و همچنین باور شخصیت داستان پرسیده می‌شد. در همین حال با اشاره به تصویر، به وی کمک می‌شد تا پاسخ صحیح را ارایه کند.
۱۱	آشنایی با میل- باور با استفاده از تصویر(بخش دوم)	تمرینات جلسه قبل مرور شده و کودک باید به سؤالی در مورد میل- باور پاسخ می‌گفت. به وی سرنخ‌هایی جهت ارایه پاسخ صحیح داده می‌شد. همچنین در مورد هیجان شخصیت داستان از وی سؤال می‌شد. به وی سرنخ‌هایی جهت ارایه پاسخ صحیح داده می‌شد. بعد از آن کودک باید به سؤالی در مورد چرا شخصیت داستان این احساس را خواهد داشت، پاسخ می‌گفت.
۱۲	مرور و جمع بندی مطالب	در این جلسه مطالب قبل مرور می‌شد و تعدادی تصویر برای جمع بندی ارائه می‌شد و سوالاتی در مورد احساس، خواسته و باورشخصیت داستان سوال می‌شد.

یافته‌های پژوهش

توصیف داده‌ها : در جدول و نمودار زیر به نمایش توزیع جنسیت نمونه‌های پژوهش پرداخته شده است. بر این اساس از مجموع ۲۴ نفر نمونه پژوهش، تعداد دختران و پسران در گروه گواه و آزمایش برابر بودند.

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی

متغیر	شاخص مرکزی		شاخص‌های پراکندگی		شاخص‌های توزیع	
	میان	میانگین	انحراف معیار	دامنه	میزان کشیدگی	میزان کجی
پیش آزمون	خویشتن داری	۲۴	۲۴/۸۳	۴/۲۱	۱۵	-۰/۹۹۹
	همکاری	۱۹	۱۹/۹۱	۳/۸۵	۱۴	-۰/۸۲۹
	قاطعیت	۱۹/۵۰	۱۸/۷۰	۲/۶۹	۹	-۱/۱۰۲
	اجتماعی شدن	۲۶/۵۰	۲۶/۸۳	۴/۵۸	۱۷	-۰/۳۰۸
پس آزمون	مهارت اجتماعی	۹۰/۵۰	۹۰/۲۹	۹/۵۲	۳۹	-۰/۳۷۷
	خویشتن داری	۳۱	۲۹/۶۶	۵/۷۲	۱۹	-۱/۰۱۹
	همکاری	۲۴/۵۰	۲۳/۷۰	۴/۷۹	۱۴	-۱/۲۷۳
	قاطعیت	۲۰	۱۹/۸۷	۲/۵۰	۱۰	۰/۳۱۹
	اجتماعی شدن	۲۰/۵۰	۲۲/۲۵	۶/۵۷	۲۲	-۰/۶۱۲
	مهارت اجتماعی	۹۴/۵۰	۹۵/۵۰	۷/۰۹	۲۷	-۰/۲۸۴

جهت بررسی پیش فرض همگونی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به جدول ۴ و سطح معنی داری به دست آمده متغیرها، همه مقادیر بالاتر از (۰/۰۵) است، می‌توان عنوان نمود که پیش فرض تساوی واریانس‌ها در متغیرهای مورد بررسی تأیید شده است.

جدول ۳: آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس نمرات

متغیر	آمار لوین	درجه آزادی df1	درجه آزادی df2	سطح معنی داری
خویشتن داری	۳/۱۵۳	۱	۴۶	۰/۰۸۲
همکاری	۱/۷۵۶	۱	۴۶	۰/۱۹۲
قاطعیت	۱/۳۸۳	۱	۴۶	۰/۲۴۶
اجتماعی شدن	۳/۴۳۰	۱	۴۶	۰/۰۶۵
مهارت اجتماعی	۱/۸۰۷	۱	۴۶	۰/۱۸۵

در جدول زیر میانگین و انحراف استاندارد دو گروه آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون ارائه شده است. با توجه به مقادیر میانگین در دو گروه گواه و آزمایش در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون نشان می‌دهد که برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی-تحوالی آموزش‌پذیر تأثیر معناداری داشته است.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار در گروه‌های گواه و آزمایش

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		SD	M	SD	M
خویشتن داری	آزمایش	۴/۶۳	۲۴/۶۶	۳/۳۳	۲/۳۰
	گواه	۳/۹۵	۲۵/۰۰	۲۵/۰۰	۳/۹۵
همکاری	آزمایش	۴/۳۲	۱۹/۸۳	۲۷/۴۱	۲/۳۹
	گواه	۳/۵۱	۲۰/۰۰	۲۰/۰۰	۳/۵۱
قاطعیت	آزمایش	۲/۸۱	۱۸/۵۸	۲۰/۹۱	۱/۸۸
	گواه	۲/۶۹	۱۸/۸۳	۱۸/۸۳	۲/۶۹
اجتماعی شدن	آزمایش	۶/۶۴	۱۶/۷۵	۲۵/۹۱	۱/۹۵
	گواه	۱/۴۸	۱۸/۲۵	۱۸/۰۰	۱/۵۳
مهارت اجتماعی	آزمایش	۱۲/۱۳	۸۹/۰۰	۹۹/۴۱	۵/۷۴
	گواه	۶/۲۲	۹۱/۵۸	۹۱/۵۸	۶/۲۲

تحلیل داده‌ها:

جدول ۵: نتایج آزمون لون در خصوص بررسی همگنی واریانس مهارت‌های اجتماعی

نتیجه	سطح معناداری	مقدار آماره F	متغیر
همگن	۰/۱۸۵	۱/۸۰۷	مهارت‌های اجتماعی
همگن	۰/۰۸۲	۳/۱۵۳	خویشتن داری
همگن	۰/۱۹۲	۱/۷۵۶	همکاری
همگن	۰/۲۴۶	۱/۳۸۳	قاطعیت
همگن	۰/۰۶۵	۳/۴۳۰	اجتماعی شدن

جدول بالا نشان می‌دهد که همگنی واریانس گروه‌های آماری تایید شده است.

جدول ۶: توصیف مهارت‌های اجتماعی

انحراف معیار	میانگین	زمان	گروه
۱۲/۱۳	۸۹/۰۰	پیش آزمون	آزمایش
۵/۷۴	۹۹/۴۱	پس آزمون	
۱۰/۷۰	۹۴/۲۰	کل	
۶/۲۲	۹۱/۵۸	پیش آزمون	گواه
۶/۲۲	۹۱/۵۸	پس آزمون	
۶/۰۹	۹۱/۵۸	کل	

جدول بالا میانگین و انحراف معیار متغیر مهارت‌های اجتماعی دو گروه گواه و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون نشان می‌دهد. میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی گروه گواه در پیش آزمون (۹۱/۵۸) و پس آزمون (۹۱/۵۸) و در گروه آزمایش در پیش آزمون (۸۹/۰۰) و پس آزمون (۹۹/۴۱) بود.

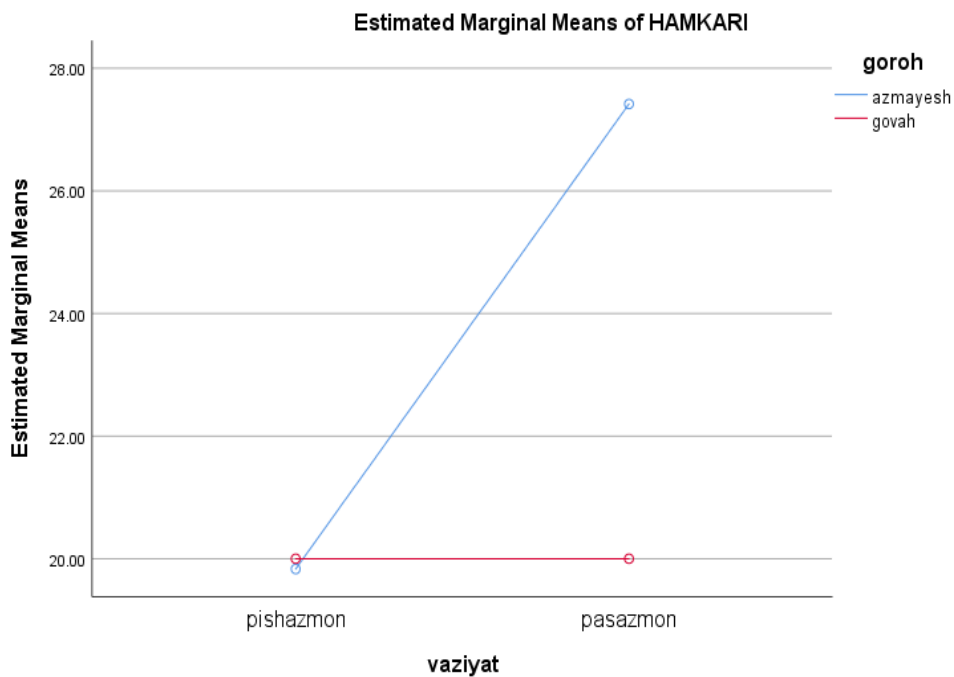
جدول زیر آزمون معناداری یا عدم معناداری تاثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۷: آزمون‌های اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مربعات درجه آزادی میانگین مربعات	F	سطح معناداری	توان اثر
مدل تصحیح شده	۳ ۷۳۳/۷۲۹	۳/۷۹۴	۰/۰۱۷	۰/۷۷۹
مقدار ثابت	۱ ۴۱۴۲۲۲/۵۲۱	۶۴۲۴/۸۸۴	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰
گروه آماری (گواه و آزمایش)	۱ ۲۸۲/۶۸۸	۴/۷۲۸	۰/۰۳۶	۰/۵۴۳
وضعیت (پیش آزمون و پس آزمون)	۱ ۳۲۵/۵۲۱	۵/۰۴۹	۰/۰۳۰	۰/۵۹۴
اثر همزمان وضعیت و گروه آماری	۱ ۳۲۵/۵۲۱	۵/۰۴۹	۰/۰۳۰	۰/۵۹۴
خطا	۴۴ ۲۸۳۶/۷۵۰	۶۴/۴۷۲		
کل	۴۸ ۴۱۷۷۹۳/۰۰۰			
تصحیح شده کل	۴۷ ۳۵۷۰/۴۷۹			

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، تاثیر جداگانه متغیر نوع گروه‌های آماری (گواه و آزمایش) بر نمرات ثبت شده مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان معنادار بود ($F=4.728$ و $p=0.036$). یعنی به لحاظ آماری نمرات مهارت‌های اجتماعی در بین دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری داشته است. تاثیر جداگانه متغیر زمان آزمایش ($F=5.049$ و $p=0.030$) بر نمرات ثبت شده مهارت‌های اجتماعی معنادار بود. لذا اینگونه استنباط می‌شود که میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی در دو زمان آزمایش (پیش آزمون و پس آزمون) تفاوت معنادار داشته است. همچنین جدول فوق معناداری تاثیر همزمان نوع گروه و مرحله آزمایش (پیش آزمون و پس آزمون) در مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد ($F=5.049$ و $p=0.030$). لذا اینگونه استنباط می‌شود که تاثیر همزمان گروه‌های آماری گواه و آزمایش با مرحله آزمایش در مهارت‌های اجتماعی تاثیر معناداری داشته است.

یافته‌های تحقیق فوق نشان می‌دهد که میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی پس از اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن بر دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی- تحولی آموزش‌پذیر در گروه آزمایش افزایش داشته و این افزایش به لحاظ آماری نیز معنادار تشخیص داده شد.



نمودار ۱: تحلیل گرافیکی تفاوت میانگین همکاری در بین گروه‌های آماری در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی در گروه گواه در هر دو وضعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون یکسان بوده است. میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون بسیار بالاتر از میانگین نمرات این متغیر در مرحله پیش‌آزمون می‌باشد. بنابراین با توجه به بررسی‌های بعمل آمده و نمودار بالا می‌توان اظهار نظر کرد که برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی شده است.

بررسی‌های آماری که روی هر یک از مولفه‌های مهارت اجتماعی صورت گرفت نشان داده است که میانگین نمرات هر یک از مولفه‌های مهارت اجتماعی پس از اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن بر دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی - تحولی آموزش‌پذیر در گروه آزمایش افزایش داشته و این افزایش به لحاظ آماری نیز معنادار تشخیص داده شد.

بحث

پژوهش حاضر نشان داد برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه‌ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های هوشی-تحوالی آموزش‌پذیر موثر است و باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی شرکت‌کنندگان در برنامه آموزشی شده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های تحقیقات، اوزباران و همکاران (۲۰۱۸)، فورتیز و همکاران (۲۰۱۸)، غفاری، بیگلری (۱۳۹۱)، مشهدی و همکاران (۱۳۹۰)، فیشر وهاپه (۲۰۰۵)، تاگر-فلاسبرگ و سالیوان (۲۰۰۰)، ازونوف و میلر (۱۹۹۵)، هم خوانی دارد و همسو است.

در نتایج مطالعه اوزباران و همکاران (۲۰۱۸)، که با هدف بررسی ارتباط تنظیم هیجان و نظریه ذهن در کودکان دچار اختلال نقص توجه- بیش فعالی انجام شد به این نتیجه رسیدند که کودکان دچار نقص توجه بیش فعالی نقص‌هایی در توانایی استدلال درباره هیجانات دیگران دارند و قادر به ابراز و تنظیم هیجانانشان نیستند، بر اساس نتایج این پژوهش بین تنظیم هیجان و مهارت‌های نظریه ذهن کودکان ارتباط وجود دارد. نتایج پژوهش فورتیز و همکاران (۲۰۱۸)، هم حاکی از آن است که بین نظریه ذهن همدلی و ادراک هیجانی ارتباط معناداری وجود دارد و هر سه عامل را میتوان در قالب یک مدل مفهوم سازی نمود. در پژوهش غفاری و بیگلری (۱۳۹۱) با عنوان بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر و سنجش پایداری اثر آن؛ نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر گروه آزمایش را به‌طور معناداری در مقایسه با گروه کنترل ارتقاء داد و نیز این آموزش بعد از ۲۰ روز از پایداری اثر مناسبی برخوردار بود. نتایج پژوهش مشهدی و همکاران (۱۳۹۰)، نشان داد که بین عملکرد در تکلیف پیش بینی عمل و نمره کلی مهارت‌های اجتماعی و عملکرد در هر دو تکلیف (پیش بینی باور و پیش بینی عمل) و نمره کلی مشکلات رفتاری رابطه معنادار وجود دارد. همچنین، بهره هوش کلامی و سن، عملکرد در تکلیف پیش بینی عمل را پیش بینی کردند. فیشر وهاپه (۲۰۰۵)، در یک بررسی با عنوان آموزش نظریه ذهن و عملکرد اجرایی در کودکان طیف اوتیسم، ۲۷ کودک را با آموزش انفرادی به مدت ۴-۱۰ جلسه بسته به پیشرفت آزمودنی‌ها و در هر جلسه ۲۵ دقیقه مورد بررسی قرار دادند و نتایج حاصل از بررسی آنها پیشرفت معنی‌دار در عملکرد نظریه ذهن را در هر دو گروه آزمایش نشان داد و گروه کنترل در نظریه ذهن پیشرفتی نشان ندادند در عملکرد اجرایی در هیچ گروهی پیشرفتی مشاهده نشد. تاگر-فلاسبرگ و سالیوان (۲۰۰۰)، در مقایسه نظریه ذهن کودکان ویلیامز و پرادرویلی به این نتیجه رسیدند که با توجه به خصوصیات رفتاری کودکان نشانگان ویلیامز مانند رفتارهای دوستانه، علاقه زیاد به دیگران، جامعه‌پذیر، مهربان، و معاشرتی به نظر رسیدن و بازشناسی عواطف، این گروه عملکرد عادی در تکالیف ذهن داشته باشند. در نهایت مشخص شد که کودکان آهسته‌گام با نشانگان‌های ویلیامز و پرادر ویلی بدون علت مشخص، عملکرد ضعیفی در تکالیف نظریه ذهن دارند. هر قدر فرد بیشتر قادر باشد رفتار دیگران را تعبیه و تفسیر کرده و آن را پیش‌بینی کند، بیشتر قادر خواهد بود رفتارهای مناسب اجتماعی از خود نشان دهد. بنابراین تحول نظریه ذهن به اجتماعی شدن کودک کمک می‌کند. ازونوف و میلر (۱۹۹۵)، نشان دادند آموزش باعث بهبود عملکرد کودکان اوتیسم

در تکلیف باور کاذب می‌شود. اکثر پژوهش‌ها که به آموزش نظریه ذهن پرداخته‌اند، بر این باورند که کودکانی که در گروه آزمایش نظریه ذهن یا باور کاذب قرار گرفته‌اند در نظریه ذهن پیشرفت کردند. نتایج بدست آمده از این پژوهش‌ها پیشنهاد می‌کند که ریسش به تنهایی برای نظریه ذهن کفایت نمی‌کند، بلکه تجربه می‌تواند برای اکتساب نظریه ذهن مؤثر واقع شود.

توانایی نظریه‌ذهن به ما این امکان را می‌دهد در صحنه‌های اجتماع و در تعامل با دیگران همانند یک بازیگر شطرنج، گرایش‌ها، اندیشه‌ها و اهداف دیگران را در ذهن خویش بازنمایی کرده و با مهارت بیشتر واکنش نشان دهیم (روئینه، ۱۳۹۴). برای درک بهتر رابطه نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی، باید به تعریف نظریه ذهن از دیدگاه بارون کوهن (۱۹۹۹) توجه شود. این مولف معتقد است که نظریه‌ذهن تنها شامل فهم طیفی از حالت‌های ذهنی مانند فکر کردن و دانستن نیست؛ بلکه درک محرک اجتماعی و هماهنگی توجه در فعالیت‌ها، توجه مشترک را نیز در برمی‌گیرد، آسیب در مکانیزم توجه مشترک در نظام ذهن خوانی مسئول آسیب در نظریه ذهن است و آسیب در هر دو، در روابط اجتماعی کودک تأثیر می‌گذارد. در نتیجه روابط اجتماعی به عنوان آسیب در نظریه ذهن، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (بارون - کوهن، ۱۹۹۹).

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های هیتر (۲۰۰۱) و پیله رود و همکاران (۱۳۹۵) ناهمسو می‌باشد. هیتر (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای به مقایسه اثر انواع مختلف آموزش به اکتساب نظریه ذهن و بهبود مهارت‌های اجتماعی ۴۴ کودک پیش‌دبستانی پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد، آموزش نظریه ذهن به مهارت‌های اجتماعی مؤثر واقع نشده است. در توجیه تفاوت نتایج این مطالعه با پژوهش حاضر باید گفت: هیتر از پرسشنامه کفایت اجتماعی که با مقیاس درجه بندی مهارت‌های اجتماعی ماتسون متفاوت است، استفاده کرده است. بنابراین ناهمخوانی نتایج این پژوهش را می‌توان احتمال به متفاوت بودن انواع ابزار جمع آوری داده‌ها و نمونه پژوهش نسبت داد. نادر پیله رود و همکاران در مورد اثر بخشی آموزش نظریه ذهن به بهبود مهارت اجتماعی در کودکان ناشنوای کلاس پنجم و ششم ابتدایی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش نظریه ذهن به مهارت‌های اجتماعی کودکان ناشنوای کلاس پنجم و ششم مؤثر نبوده است.

درک رابطه نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی به تعریف نظریه‌ذهن از دیدگاه بارون - کوهن (۱۹۹۵) به نقل از مشهدی و همکاران، (۱۳۹۰) نیاز دارد. این مولفان معتقدند که نظریه‌ذهن تنها شامل فهم طیفی از حالت‌های ذهنی مانند فکر کردن و دانستن نیست، بلکه درک محرک‌های اجتماعی و هماهنگی توجه در فعالیت‌های توجه مشترک را نیز در بر می‌گیرد. آسیب در مکانیزم توجه مشترک در نظام ذهن خوانی مسئول آسیب در نظریه ذهن است و آسیب در هر دو در روابط اجتماعی، به عنوان پیامد آسیب در نظریه ذهن تحت تأثیر قرار می‌گیرد، بنابر این آسیب در نظریه ذهن از طریق تأثیر بر مهارت‌های اجتماعی محدود شده، می‌تواند باعث ایجاد مشکلات در کودکان با ناتوانی هوشی تحولی شود (مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰).

گرچه نظریه ذهن و مهارت اجتماعی باهم ارتباط دارند ولی تنها عامل تاثیر گذار در مهارت اجتماعی ممکن است نظریه ذهن نباشد بلکه عوامل دیگری نیز در آن موثر باشد. به گونه ای طی پژوهش‌های آگوستین، هیوپه، جمپ، گیوتیزر و ریورایل و تولد (۲۰۱۳)، در نتایج تحلیل خود به این نتیجه رسیدند که همدلی، جنسیت و هوش سیال نظریه ذهن را می‌تواند پیش بینی کند.

بنابراین بنظر می‌رسد که برنامه‌های مدیریت حالات ذهن کودکان با ناتوانی هوشی تحولی، به آنها کمک می‌کند تا توانایی لازم را برای کنترل و تنظیم هیجانی کسب و بتوانند نشانه‌های اجتماعی را در موقعیت‌های مختلف پیش‌بینی کنند و از پیامدهای رفتارهای خود و دیگران آگاهی یابند. چون در برنامه آموزش نظریه‌ذهن به کودکان با ناتوانی هوشی تحولی یاد داده می‌شود که در موقعیت‌های مختلف، چه هیجاناتی را نشان دهند که با آن موقعیت مناسب باشد، بنابراین بنظر می‌رسد رفتارهایشان در موقعیت‌های مختلف سنجیده تر باشد و این خود بعنوان یکی از مولفه‌های کفایت اجتماعی، سبب بالا رفتن آن می‌شود (توکلی و همکاران، ۱۳۹۷).

داشتن توانایی نظریه ذهن باعث می‌شود تا افراد بتوانند در موقعیت‌های نیازمند به تفسیر و تبیین درست و واقعی، برای اتخاذ واکنشی صحیح و جلوگیری از واکنش‌های نسنجیده و نامناسب، به مراتب بهتر عمل کنند. پیش‌بینی می‌شود آموزش نظریه ذهن از طریق تمرین و بازی و نیز ایفای نقش برای کنترل هیجانها و احساس‌ها، موجب تقویت این مهارت شود. اگر مشکلات کودکان در برقراری تعامل، ناشی از نقص یا تحول نایافتگی نظریه ذهن آنها باشد، آموزش نظریه ذهن جهت اکتساب و تحول این توانایی‌ها مناسب است. (ادیب سرشکی و همکاران، ۲۰۱۳).

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است که در نتیجه گیری و تعمیم یافته‌ها باید آنها را مد نظر داشت. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: (۱) عدم استفاده از پرسشنامه ایی که برای افراد دارای ناتوانی‌های هوشی و تحولی طراحی شده باشد که روایی و اعتبار پرسشنامه مورد استفاده را زیر سوال می‌برد. (۲) پراکندگی سنی ۷-۱۵ سال گروه نمونه که یافته‌های آن قابل تعمیم به سایر دانش‌آموزان سایر سنین نخواهد بود. (۳) در این پژوهش با توجه به محدودیت زمانی آزمون مرحله پیگیری انجام نشده است. عدم وجود آزمون پیگیری می‌تواند استمرار تغییر بوجود آمده را در فواصل زمانی نشان دهد. (۴) این پژوهش در دوره ابتدایی انجام شده است و قابلیت تعمیم به دوره‌های بالاتر را ندارد.

براساس محدودیت‌های ذکر شده می‌توان پیشنهادات زیر را به پژوهشگران آتی توصیه نمود:
(۱) طراحی پرسشنامه ایی برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی افراد دارای ناتوانی‌های هوشی و تحولی.

(۲) محدود کردن بازه سنی گروه نمونه.

(۳) انجام دوره پیگیری.

(۴) انجام پژوهش‌های مشابه در دوره تحصیلی دیگر.

۵) برنامه آموزش نظریه ذهن در دستور کار آموزش و پرورش کودکان دارای ناتوانی‌های هوشی و تحولی آموزش پذیر قرار بگیرد.

تشکر و قدردانی

در پایان، نویسندگان مقاله از تمامی عزیزانی که شرایط لازم جهت اجرای این پژوهش را فراهم نمودند، همچنین تمام معلمان و والدین دانش‌آموزانی که با پژوهشگران همکاری نمودند، نهایت تشکر و قدردانی را اعلام می‌دارند.

منابع

- ادیب سرشکی، نرگس. نسائیان، عباس. اسدی گندمانی، رقیه. کریملو، محمد. تأثیر آموزش نظریه ذهن بر بهبود همکاری، خودکنترل و قاطعیت در ۷- تا ۱۲-سال-کودکان اوتیستیک قدیمی از دیدگاه مادران. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی. ۲۰۱۳؛ ۳ (۱۱): ۱۲۷-۴۶.
- انجمن روانشناسی امریکا. (۲۰۱۳). راهنمای تشخیصی آماری اختلالات روانی. ویراست پنجم. ترجمه رضای و همکاران. (۱۳۹۸). تهران: ارجمند
- نادر پیله رود، مقصود. سهرابی، فرامرز. حسین ثابت، فریده. (۲۰۱۷). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر بهبود نظریه ذهن و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان ناشنوا. فصلنامه روانشناسی شناختی. ۴(۴)، ۵۱-۶۰.
- تجلی، پریسا. (۱۴۰۰). ناتوانی هوشی-تحوالی. تهران: وانیا
- توکلی، زینب السادات. (۱۳۹۷). اثر بخشی آموزش تئوری ذهن بر کفایت اجتماعی و خویش‌تنداری کودکان سندروم داون دوره‌های اول و دوم ابتدایی شهر یزد، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی کودک و نوجوان، یزد، دانشگاه علم و هنر.
- رادمنش، عصمت. سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۶(۲)، ۴۴-۶۳.
- روئینه، حدیث. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی و درک مطلب کلامی دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران مرکزی.
- سالمی، صفورا. فرنی، وحید. فرجی، رضا. رشیدی، علیرضا. داوری نژاد، عمران. خانگی، مریم. (۲۰۲۰). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای. فصلنامه علمی پژوهش‌های مشاوره. ۱۹(۷۴)، ۱۰۵-۹۱.
- سیف علی اکبر. (۲۰۱۶). روانشناسی تربیتی نوین. تهران: دوران
- شهیم، سیما. (۱۳۸۱). بررسی مهارت اجتماعی در گروهی از دانش‌آموزان نابینا از نظر معلمان. روانشناسی و علوم تربیتی، ۱(۳۲)، ۱۳۹-۱۲۱.
- عاشوری، محمد. یزدانی پور، معصومه. (۲۰۱۸). بررسی تأثیر آموزش بازی‌درمانی گروهی با رویکرد شناختی رفتاری بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. فصلنامه علمی پژوهشی توانبخشی، ۱۹(۳)، ۲۷۵-۲۶۲.
- علیزاده فرد، سوسن. (۲۰۱۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر نظریه ذهن و رفتارهای اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی. ناتوانی‌های یادگیری. ۷(۴)، ۱۰۵-۱۲۹.
- غفاری، عذرا. بیگلری، شبنم. (۲۰۱۱). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در بهبود تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر و ارزیابی پایداری مؤثر آن. فصلنامه علوم اجتماعی و رفتاری. ۳۰، ۱۵۱۹-۱۵۲۵.

فرخی، حسین. مصطفی‌پور، وحید. سهرابی، فرامرز(۱۳۹۶). تاثیر مداخله مبتنی بر نظریه ذهن و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر نشانه‌های کودکان مبتلا به اختلال رفتار هنجاری. فصلنامه سلامت روان کودک، ۴(۲)، ۱۴-۲۴.

مشهدی، علی. هاشمی جوزدانی، محبوبه. هاشمی برزآبادی، حمیرا.(۱۳۹۰). نظریه تحول ذهن و رابطه آن با مهارت‌های اجتماعی در کودکان و نوجوانان مبتلا به آسیب بینایی. فصلنامه علمی - پژوهشی، روانشناسی تحولی روانشناسان ایرانی. ۷(۲۱)، ۲۳۰-۲۱۹.

نسائیان، عباس، پورسلیمیان، شمس. (۲۰۲۱). نظریه ذهن در کودکان عادی و یتیم: رابطه آن با سن و هوش. ۷(۲): ۸۷-۹۳.

ولی پور، محمد. حسینیان، سحر. پورشهریاری، مریم. (۲۰۱۸). اثربخشی شناخت درمانی بر اساس توجه به مشکلات رفتاری کودکان. سلامت روان کودک. ۴(۴): ۳۴-۴۵.

هاشم زاده، زینب. صابری، هاید. عالی، شهربانو. (۲۰۲۰). بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کند و کاو بر نظریه ذهن دانش‌آموزان نابینا. تفکر و کودک. ۱۰(۲)، ۲۸۷-۳۰۷.

Agustin, L., Huepe, D., Gempp, R., Gutiérrez, V., Rivera-Rei, A., Toledo, M. (2013). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 54, 616-621.

Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 225-238.

Baron-Cohen, S. (1999). The evolution of a theory of mind. *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution*, 261-277.

Biermann, J., Franze, M., & Hoffmann, W. (2016). Prevalence and risk factors of developmental risks in the domain of social skills of 3 to 6 year old children in day-care center. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 1, 58-72.

Endriyani S, Yunike Y. Having Children with Mental Retardation. *International Journal of Public Health Science*. 2017;6(4):331-6.

Evans, SC., Cooley, JL., Blossom, JB., Pederson, CA., Tampke, EC., & Fite, PJ. (2019). Examining ODD/ADHD Symptom Dimensions as Predictors of Social, Emotional, and Academic Trajectories in Middle Childhood. *J Clin Child Adolescent Psychol*. 27:1-18.

Fortier, J., Besnard, J., & Allain, P. (2018). Theory of mind, empathy and emotion perception in cortical and subcortical neurodegenerative diseases. *Revue neurologique*, 174(4), 237-246.

Fisher, N., & Happe, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 15.

Galmarini-Kabala MC. Between Defectological Narratives and Institutional Realities: The "Mentally Retarded" Child in the Soviet Union of the 1930s. *Bulletin of the History of Medicine*. 2019;93(2):180-206.

Gresham F M & Elliot S N. (1990). *Manual Social Skills Rating System*. Circle Press M.A American Guidance Services. 194.

Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192-1205.

- Jones AC , Herr NR. (2018). Emotion differentiation mediates the as sociation between emotion regulation difficulties and caloric intake . *Eating Behaviors*; 29 : 35-40.
- Mazzone, S., & Nader-Grosbois, N. (2017). How are parental reactions to children's emotions linked with Theory of Mind in children with Autism Spectrum Disorder?. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 40, 41-53.
- Miller., S. A. (2016). *Parenting and Theory of mind*. Oxford University Press. New York. United State of America.
- Özbaran , B. , Kalyoncu , T. , & Köse , S. (2018) . Theory of mind and emotion regulation difficulties in children with ADHD . *Psychiatry research* , 270 , 117 122 .
- O'Connor, A. M., & Evans, A. D. (2019). The role of theory of mind and social skills in predicting children's cheating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 337-347.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (2015). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism (Electronic Version), *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 .205-222.
- Sadock BJ, Sadock VA, Ruiz R. Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/clinical Psychiatry. Wolters Kluwer, 2015.
- shalev, r. a., gordillo, m., sullivan, k., chen, b., doggett, r. (2016). 1.25 the relationship between parent and child characteristics among families receiving a caregiver-mediated social skills intervention for autism. *Journal of the american academy of child & adolescent psychiatry*, 55(10), s107-s108 .
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86(4), 1159–1174.
- Stewart E, Catroppa C, Gill D, Webster R, Lawson J, Mandalis A, Sabaz M, Barton B, Lah S. Theory of mind and social competence in children and adolescents with genetic generalised epilepsy (GGE): relationships to epilepsy severity and antiepileptic drugs. *Seizure*. 2018 Aug 1;60:96-10
- Suchyadi Y, Ambarsari Y, Sukmanasa E. Analysis of Social Interaction of Mentally Retarded Children. *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies)*. 2018; 2(2):17-21.
- Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K. (2000). "A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome". *Cognition*. 76, 59-89.

The Effectiveness of Educational Program Based on Theory of Mind on Social Skills of Students with Mild Intellectual-developmental disability

Shadi Hatampour¹; Parisa Tajalli²

Abstract

The aim of the current research was to evaluate The effectiveness of mind theory –based educational program on social skills of students with Educable Intellectual Development Disorder. The method of the current research was quasi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group The statistical population of this research includes all students with educational developmental disabilities in the first grade of elementary school in Isfahan province in the academic year 1401-1400, and the number of these students in this statistical population was 200. From among the statistical population, 24 students with educational intellectual-developmental disabilities were selected as a sample group using a purposive sampling method from one of the exceptional schools of Jarqouye city, Isfahan province, and were randomly divided into two experimental and control groups (12 in the experimental group and 12 in the experimental group).Data were collected using the Teacher Form of Social Skills Scale (SSRS) Gresham and Elliott (1990). The data was analyzed using covariance analysis using SPSS version 23 software. The result of the research showed that the educational program based on the theory of mind improved the social skills of students with developmental disabilities.

Key words: Theory of mind, Social skills, Intellectual-developmental disability

1. Master's degree, Department of General Psychology and Exceptional Children, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of General Psychology and Exceptional Children, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding author: P.tajali@yahoo.com)