

تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن کودکان

*فاطمه دهقان¹، کامران یزدانبخش²، خدامراد مؤمنی³

1. کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه رازی کرمانشاه، 2. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه رازی کرمانشاه، 3. دانشیار گروه روان‌شناسی

دانشگاه رازی کرمانشاه

(تاریخ وصول: 93/05/02 - تاریخ پذیرش: 93/10/04)

The impact of communicational skills training on improving children's theory of mind*Fateme Dehghan¹, Kamran Yazdanbash², Khodamorad Momany³

1. M. A. in Psychology, Razi University of Kermanshah, 2. Assistant Professor in Department of Psychology, Razi University of Kermanshah, 3. Associate Professor in Psychology, Razi University of Kermanshah

(Received: Jul. 24, 2014 - Accepted: Dec. 25, 2014)

Abstract

Introduction: Theory of mind is one of the most important topics in social cognition, and since it is a prerequisite to understand the social environment and involvement in competitive social behavior in recent decades has been considered in the field of psychology. Therefore, the main purpose of the present study was to evaluate the effectiveness of communication skills training on enhancing children's theory of mind. **Method:** The study was an experimental design with pretest-posttest and control group. The population consisted of all normal 8-9 years female students in Kermanshah. In this regard, 30 students were selected by cluster and random sampling and were randomly assignment to experimental and control groups. Theory of mind scale as a test of 38 questions was used to obtain the data. The experimental group was trained in communication skills during seven sessions of treatment. Data were analyzed using descriptive statistics and inferential statistics (covariance). **Results:** The results showed that there was a significant difference in terms of theory of mind ($p < 0/001$) between the experimental and control groups. The results of follow-up tests done 30 days after the post-test showed stable results. **Conclusions:** Training children for communication skills enhanced their theory of mind and since the activities taught were according to Albert Ellis's rational - emotional therapy and due to the close relationship between social cognition and emotion, visible impact on the promotion of children's theory of mind in the experimental group can be explained.

Keywords: Communicational Skills, Theory of Mind, Children.

چکیده

مقدمه: نظریه ذهن یکی از مهمترین مباحث شناخت اجتماعی می باشد و از آنجا که پیش نیازی برای درک محیط اجتماعی و درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت آمیز است، در عرصه روان شناسی مورد توجه قرار گرفته است. در این راستا هدف اساسی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن کودکان بود. روش: پژوهش از نوع پژوهش های آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری است که جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دختر عادی 8-9 سال شهر کرمانشاه بوده است. برای این منظور 30 دانش آموز با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی گمارش شدند. آزمون 38 سؤالی نظریه ذهن به عنوان ابزار جهت به دست آوردن داده ها استفاده گردید. گروه آزمایش تحت آموزش مهارت های ارتباطی طی هفت جلسه قرار گرفتند. داده ها با استفاده از روش آمار توصیفی و آمار استنباطی (تحلیل کواریانس چند متغیره) تحلیل شدند. یافته ها: یافته های پژوهش نشان داد که بین گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون از لحاظ میزان نظریه ذهن تفاوت معناداری در سطح ($p < 0/001$) وجود داشت. نتیجه گیری: آموزش مهارت های ارتباطی موجب ارتقاء سطوح نظریه ذهن کودکان شد و از آنجا که فعالیت های آموزش داده شده براساس روش درمانی عقلانی - هیجانی - عاطفی آلبرت آلیس بود و بین شناخت اجتماعی و هیجان ارتباط نزدیک وجود دارد تأثیرات قابل مشاهده بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن کودکان گروه آزمایش قابل تبیین است.

واژگان کلیدی: مهارت های ارتباطی، نظریه ذهن، کودکان.

مقدمه

مقدماتی، یعنی سطح اول با بازشناسی عواطف و وانمود، سطح دو: اظهار اولیه یک نظریه ذهن واقعی، یعنی نظریه ذهن سطح دوم یا باور غلط اولیه و درک باور غلط و سطح سه: جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریه ذهن. سطح سوم یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی (درویشی، علیلو، بخشی‌پور، فرنام و بهرامخانی، 1392).

ولمن⁹ (2006) در خصوص اهمیت نظریه نظریه ذهن معتقد است که نظریه ذهن پیش-نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای رقابت‌آمیز است. افزون بر این، در پژوهش‌های مختلف تأثیرات نظریه ذهن بر خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسأله (اسپرلینگ، والز و هیل¹⁰، 2009)، فرایندهای اجرایی (کول و میچل¹¹، 2008)، خودپنداره (بوساکی¹²، 2005)، تشخیص بازنمود از واقعیت (لیلارد¹³، 2005)، کفایت اجتماعی¹⁴ و مهارت‌های بین فردی، هیجانات (بلوم¹⁵، 2003)، تفسیر و درک تصاویر مبهم (پوپر، میچل و اکرود¹⁶، 2008)، رفتارهای جامعه پسند، همدلی و همدردی¹⁷ (کارپنتر، پنینگتون و راجرز¹⁸، 2010)، مشخص شده است.

یکی از موضوعات مهم در روابط بین فردی و درون فردی که جایگاه مهمی در روان‌شناسی تحولی نگر دارا می‌باشد، شناخت اجتماعی¹ است. شناخت اجتماعی همه مهارت‌های مورد نیاز کودک برای درک تمایلات، هیجانات و احساسات کودکان و بزرگسالان دیگر را در بر می‌گیرد (سبول² و ویشارت³، 2008). باید دانست که تحول شناخت اجتماعی و یا درک بهتر از روان‌شناسی انسان‌ها با تحولاتی که در محتوی و سطح سازمان‌یافتگی نظریه ذهن در کودکان رخ می‌دهد، مشخص می‌گردد؛ به عبارت دیگر، شناخت اجتماعی و روابط اجتماعی موفق مستلزم داشتن مکانیسمی خاص جهت درک حالات درونی دیگران و پردازش حالات ذهنی آنها بوده که نظریه ذهن با دارا بودن این توانایی اختصاصی در تحول شناخت اجتماعی؛ نقش حیاتی دارد (کاکاجویباری، شقاقی و برادران، 1391).

یکی از مؤلفه‌های اصلی شناخت اجتماعی، نظریه ذهن⁴ (TOM) است که به طور گسترده به توانایی درک هیجانات، انگیزه‌ها، افکار و متعاقب آن درک رفتارهای دیگران اشاره دارد (گریشام⁵، هنری⁶، ویلیامز⁷ و بیلی⁸، 2010). این توانایی شامل سه سطح می‌باشد؛ سطح یک: نظریه ذهن

9. Wellman
10. Sperling, Walls & Hill
11. Cole & Mitchell
12. Bosacki
13. Lillard
14. Social Competency
15. Bloom
16. Popar, Mitchel & Ackroyd
17. Sympathy
18. Carpenter, Pennington & Rogers

1. Social Cognition
2. Cebula
3. Wishart
4. Theory of Mind
5. Graisham
6. Henry
7. Williams
8. Bailey

تبادل است و حداقل دو نفر باید در آن شرکت داشته باشند. افراد به طرق گوناگون با یکدیگر صحبت می‌کنند، گوش می‌دهند، مشاهده می‌کنند و نسبت به هم واکنش نشان می‌دهند و اطلاعات بسیاری رد و بدل می‌کنند و این همان شیوه‌های زندگی اجتماعی است (کایوند، شفیع آبادی و سودانی، 1388).

برنامه درسی سلامت هیجانی: برای معلمان، مشاوران، روان‌شناسان مدرسه، مددکاران اجتماعی و سایر دست‌اندرکاران مدراس، برنامه درسی جامعی فراهم آورده شده که مفاهیم سلامت روان را به کودکان یاد می‌دهد. این مجموعه حاوی 105 فعالیت آزمایش شده است که بر اساس پایه تحصیلی مرتب شده و به پنج گروه تقسیم شده‌اند. این پنج گروه عبارتند از: خودپذیری، احساسات، باورها و رفتار، حل مسأله/تصمیم‌سازی و روابط بین فردی. معلمان می‌توانند به بچه‌ها یاد بدهند سلامت هیجانی خود را افزایش دهند. هدف آن هم این است که با تعلیم مفاهیم سلامت روانی به مردم کمک کند و هم به خودشان کمک کنند (ورنون؛ ترجمه فیروزبخت، 1388).

طی دو دهه گذشته، پژوهش در خصوص نظریه ذهن در کودکان به طور وسیعی رایج گردیده است. در سال 1998 مارس بنشتاین سردبیر مجله پژوهشی تحول کودک اعلام کرد که نیمی از پژوهش‌های مربوط به تحول شناختی در آمریکا در مورد نظریه ذهن بوده است (بورکلند، 2000).

نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار دارد و در درک آنچه مردم بدان نمی‌اندیشند (همانند اخلاقیات، کنایه، شوخی، دست انداختن، دروغ، اشتباه و فریب) اهمیت دارد (خانجانی و هداوندخانی، 1388). برخی توانایی‌های شناختی از جمله هوش، ظرفیت پردازش و حافظه بر نظریه ذهن اثر می‌گذارند. حافظه در یادآوری تجارب گذشته به منظور قضاوت مقاصد نقش مؤثری دارد (برایت- پال، جارولد و ورایت¹، 2008). دیگر عامل تأثیرگذار بر عملکرد نظریه ذهن، بیان افکار و مقاصد است (وایمر و پرنر²، 1983). نظریه ذهن با مهارت‌های تعامل اجتماعی و اطلاعات عمومی نیز ارتباط دارد (باراگان، لورنز، اوارو و ابیولز³، 2011). افراد از لحاظ توانایی نظریه ذهن به درجات مختلف روی یک پیوستار قرار دارند. در یک سر پیوستار با نظریه ذهن پیشرفته و در سر دیگر آن با نقص در نظریه ذهن مواجه اند. در واقع در تحول نظریه ذهن عوامل مختلفی دخالت دارند. گاه شرایط آسیب‌زا موجب بروز نقص در این توانایی فراشناختی پیشرفته می‌شود؛ در حالی که دیگر توانایی‌های شناختی فرد سالم است (شکفته، رفیعی‌نیا و صباحی، 1393).

برقراری ارتباط میان فردی، زمانی صورت می‌گیرد که افراد با هم تعامل⁴ (ارتباط (ارتباط متقابل) داشته باشند. هر ارتباطی یک

1. Bright- Paul, Jarrold & Wright
2. Wimmer & Perner
3. Barragan, Laurens, Navarro & Obiols
4. Interaction

آزمودنی‌هایی که به نظریه ذهن دست یافته و آن‌هایی که دست نیافته‌اند، وجود دارد. فینگ² و همکاران (2008) به یک دختر 11 ساله مبتلا به اوتیسم، نظریه ذهن را آموزش دادند. نتایج آن‌ها نشان داد که آزمودنی در سطح اول نظریه ذهن 22/7%، در سطح دوم 46/6% و در سطح سوم نظریه ذهن 100% افزایش نمره داشت. چند رشته از شواهد، از جمله مطالعات میان فرهنگی (هیوز و همکاران، 2014؛ لکی³ و هیوز، 2010) و مطالعات مشاهده‌ای (هیوز، 2011)، نشان می‌دهد که تنوع در تجربه‌های اجتماعی به تفاوت‌های فردی در نظریه ذهن کمک می‌کند. در دو مطالعه جداگانه، اورنهای⁴ و همکارانش (2014) گزارش دادند که در بین کودکان پیش‌دبستانی و سال اول کودکانی که فرصت شرکت در گفتگو درمورد وضعیت روانی داشتند در نظریه ذهن بهتر از کودکانی که این فرصت را نداشتند بودند (اورنهای، بروکمایر و گرازانی⁵، 2011، 2014). در درون پارادایم محاوره‌ای، زیو، اسماجا و آرام⁶ (2013) نشان دادند که ترویج نظریه ذهن در مکالمات بین والدین و فرزندان در خواندن مشترک در درک وضعیت روانی کودکان به پیشرفت منجر شده است. لکی، بیانکو، دوین و هیوز⁷ (2014) اظهار داشتند شواهدی وجود دارد که گفتگوها در پرورش

شایسته است مطرح گردد که اغلب پژوهش‌های صورت گرفته در ایران به بررسی کودکان اوتیسم (حیدری، شامیوه، اصفهانی و فرامرزی، 1390؛ منصوری و چلبیانلو، 1389) و عقب مانده‌های ذهنی (انصاری‌نژاد، 1390؛ قمرانی، البرزی و خیر، 1385؛ مشهدی، 1385؛ افروز و حجازی، 1386) پرداخته‌اند (به نقل از کاکاجویباری و همکاران، 1391).

انصاری‌نژاد، موللی و ادیب سرشکی (1390)؛ ادیب سرشکی، عبدالله‌زاده رافی و پورمحمدرضا تجریشی (1389) در پژوهش‌های خود نشان دادند که آموزش نظریه ذهن اثر معناداری بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن دارد. در پژوهش دیگری که توسط کاکاجویباری و همکاران (1391) به عمل آمد نتایج مبتنی بر یافته‌های پژوهش نشان داد که کودکان با افزایش سن در سیر تحولی خود به سطوح متمایزی از نظریه ذهن دست می‌یابند. همچنین ادیب سرشکی، نسائیان، اسدی گندمانی و کریملو (1392) تأثیر آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء همکاری، خویشنداری و قاطعیت کودکان اوتیستیک 7-12 سال از دیدگاه مادران آنان را نشان دادند. رسچیز و پریز پری‌پرا¹ (2007) در پژوهشی ارتباط توانایی‌های ارتباطی و نظریه ذهن کودکان پیش‌دبستانی عادی را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که تفاوت معناداری در توانایی‌های ارتباطی بین

2. Feng & et al.

3. Lecce

4. Ornaghi

5. Brockmeier & Grazzani

6. Ziv, Smadja & Aram

1. Lecce, Bianco, Devine & Hughes

1. Resches & Perez pereira

بدون ارتباطات مؤثر اجتماعی و تعامل بین فردی، انسان نمی‌تواند به رشد مطلوب و شکوفایی شخصیت خود برسد. از این رو، پژوهش حاضر ضرورت تام دارد و در پی بررسی این موضوع بوده است که آیا با آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌توان به ارتقای نظریه ذهن در کودکان کمک شود تا از این طریق حالات ذهنی دیگران را درک کنند و از آن برای برقراری تعاملات اجتماعی استفاده کنند و بدین ترتیب از اختلالات روان شناختی که به دلیل مهارت نداشتن در برقراری تعاملات اجتماعی به وجود می‌آید جلوگیری شود یا خیر.

روش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه کنترل بوده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر عادی 8-9 سال شهر کرمانشاه، در سال تحصیلی 93-1392 تشکیل می‌دادند. از جامعه عنوان شده، 30 نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش ($n=15$) و کنترل ($n=15$) به صورت تصادفی قرار گرفتند. متغیرهای سن (8-9 سال)، جنسیت (دختران) و هوش بهر (دانش‌آموزان عادی) در این پژوهش کنترل گردیدند.

ذهن در نظریه ذهن در حال رشد است؛ اما این تأثیر در رشد کودکان سنین مدرسه باید نشان داده شود و آنها برای پرداختن به این شکاف، یک برنامه آموزشی گفتگو محور برای سنین 9-10 سال طراحی کردند و این تأثیر را بوسیله پیش‌آزمون- پس‌آزمون عملکرد دو گروه که از لحاظ (جنسیت، سن، زمینه اجتماعی- اقتصادی، توانایی زبانی، عملکرد اجرایی و نظریه ذهن) هماهنگ بودند، مقایسه کردند. گروه مداخله دستاوردهای قابل توجهی در نظریه ذهن نسبت به گروه کنترل نشان دادند. راین¹ و همکاران (2013) در بررسی ارتباط اجتماعی، درک هیجان و رفتارهای ظاهری بزرگسالان جوان باقیمانده از آسیب به سر در کودکی نسبت به گروه کنترل، گروه باقیمانده به طور قابل توجهی بیشتر مشکلات ارتباط اجتماعی، رفتارهای ظاهری بیشتر و درک فقیرتر احساس را داشتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اختلال اجتماعی- شناختی به طور غیرمستقیم ممکن است خطر رفتارهای ظاهری در میان بازماندگان بزرگسال جوان ضربه به سر در دوران کودکی را افزایش می‌دهد و همچنین نیاز برای اقدامات مورد نظر مهارت‌های اجتماعی به زودی پس از آسیب را تأکید کرده است.

همه انسان‌ها نیازمند رابطه و برقراری ارتباط با دیگران هستند. به سخن دیگر،

متغیر بوده و کلیه ضرایب در سطح ($\alpha=0/1$) معنادار بوده است. ثبات درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب $0/86$ ، $0/72$ ، $0/80$ و $0/81$ محاسبه گردیده است. همچنین ضریب پایایی نمره‌گذاران $0/98$ بدست آمد (قمرانی، البرزی و خیر، 1385). آزمون‌هایی می‌توانند در خرده مقیاس یک نمره‌ای بین 0 تا 20 در خرده مقیاس دو نمره‌ای بین 0 تا 13 و در خرده مقیاس سه نمره‌ای بین 0 تا 5 و در کل آزمون، نمره‌ای بین 0 تا 38 دریافت کنند. از جمع سه خرده مقیاس بالا، یک نمره کلی برای نظریه ذهن بدست می‌آید. هر قدر این نمره بالاتر باشد، نشان‌دهنده این است که کودک به سطوح بالاتر نظریه ذهن دست یافته است.

روش

پس از اجرای پیش‌آزمون، مهارت‌های روابط میان‌فردی براساس روش درمانی عقلانی-هیجانی - عاطفی آلبرت آلیس برای پایه‌های تحصیلی اول و دوم (ورنون²، فیروزبخت، 1388) مطابق جدول 1 طی هفت جلسه 45 دقیقه‌ای به گروه آزمایش آموزش داده شد.

روش تحلیل یافته‌ها: پژوهش حاضر در

دو بخش توصیفی و استنباطی انجام شد.

ابزار پژوهش: آزمون نظریه ذهن 38

سوالاتی توسط استیرنمن¹ (1999) ساخته شده است. فرم اصلی این آزمون به منظور سنجش نظریه ذهن در کودکان عادی و مبتلا به اختلال فراگیر رشد با سنین 5 تا 12 سال و اطلاعاتی راجع به گستره درک اجتماعی، حساسیت و بینش کودک، همچنین میزان و درجه‌ای که وی قادر است احساسات و افکار دیگران را بپذیرد، فراهم می‌آورد.

قمرانی، البرزی و خیر (1385) آزمون مورد نظر را تغییراتی دادند. آن‌ها تعداد سوالات آزمون را از 72 به 38 کاهش دادند و به جای اسامی خارجی از اسامی فارسی استفاده کردند. سپس بر روی تعدادی از دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر و دانش‌آموزان عادی شهر شیراز روایی و پایایی آن را سنجیدند. برای بررسی روایی این آزمون از روش‌های روایی محتوایی، همبستگی خرده آزمون با نمره کل و روایی همزمان استفاده شده است. روایی همزمان از طریق همبستگی آزمون با تکلیف خانه عروسک‌ها $0/89$ برآورد گردیده است که در سطح $0/01$ معنادار بوده است. ضرایب همبستگی خرده آزمون‌ها با نمره کل آزمون نیز در تمام موارد معنادار و بین $0/82$ تا $0/96$ متغیر بوده است. پایایی آزمون به وسیله سه روش بازآزمایی، آلفای کرونباخ و ضرایب اعتبار نمره‌گذاران بررسی گردیده است. پایایی بازآزمایی بین $0/70$ تا $0/94$

2. Vernon

1. Steerneman

آزمودنی‌ها (میانگین نمرات پیش‌آزمون و پایان جلسات مداخله) با هم مقایسه شدند و در مرحله دوم برای بررسی ثبات نتایج به دست آمده از مداخله نیز میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در دو مرحله پیگیری و نمرات آن‌ها در پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت، سطح درصد اطمینان در این پژوهش برابر 95% است. فرآیند تحلیل یافته‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS19 انجام گرفت.

روش‌های آمار توصیفی: در این قسمت از میانگین و انحراف استاندارد برای نمره‌های دو گروه استفاده شد.

روش‌های آمار استنباطی: در این بخش تحلیل داده‌ها به صورت گروهی انجام شد که در این قسمت برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس و t وابسته برای پیگیری استفاده شد، که در دو مرحله مقایسه صورت گرفت؛ در مرحله اول نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون

جدول 1. جلسات آموزش روابط میان فردی.

جلسات آموزش	عنوان جلسات	هدف
جلسه 1	اجرای پرسشنامه نظریه ذهن 38 سؤالی به صورت انفرادی برای 30 نفر از دانش‌آموزان	
جلسه 2	فعالیت شماره 1 روابط میان فردی: دسته‌بندی مردم	تشخیص تفاوت‌ها و شباهت‌های آدم‌ها
جلسه 3	فعالیت شماره 2 روابط میان فردی: داخلش چیست؟	تشخیص تاثیر برچسب‌ها بر روابط
جلسه 4	فعالیت شماره 3 روابط میان فردی: چرا قاضی؟	تحمل کردن کسانی که طبق میل ما رفتار نمی‌کنند
جلسه 5	فعالیت شماره 4 روابط میان فردی: خوشحالم کن	تعریف کردن و تعریف شنیدن
جلسه 6	فعالیت شماره 5 روابط میان فردی: طبیعی است که اشتباه کنیم	قبول این که دیگران می‌توانند اشتباه کنند
جلسه 7	فعالیت شماره 6 روابط میان فردی: بازی به علاوه یا منها	جدا کردن رفتارهای مثبت و منفی در روابط میان فردی
جلسه 8	فعالیت شماره 7 روابط میان فردی: حقایق دوستانه	فرق گذاشتن بین رفتارهای دوستانه و غیردوستانه
جلسه 9	اجرای پس‌آزمون برای شرکت‌کنندگان و به موازات آن گروه گواه	

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار حاصل شده از 30 آزمودنی مورد مطالعه در جدول 2 ارائه شده است.

جدول 2. میانگین و انحراف معیار سطوح نظریه ذهن آزمودنی‌ها در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون.

گروه کنترل		گروه آزمایش		سطوح نظریه ذهن	موقعیت
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
1/64	16/13	2/41	15/40	توانایی بازشناسی عواطف و وانمود	پیش‌آزمون
1/51	7	2	6/80	درک باور غلط	
0/45	0/27	0/45	0/27	درک باور غلط ثانویه	
1/65	15/80	1/38	18/73	توانایی بازشناسی عواطف و وانمود	پس‌آزمون
2/16	7/13	1/43	11/27	درک باور غلط	
0/64	0/53	1/03	3/93	درک باور غلط ثانویه	

همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود، میزان میانگین هر یک از سطوح نظریه ذهن آزمودنی‌های گروه آزمایش در قبل از آموزش به ترتیب 15/40، 6/80 و 0/27 بوده است و این میزان پس از جلسات آموزشی و در پس‌آزمون به 18/73، 11/27 و 3/93 افزایش یافته است. اما در میزان میانگین گروه کنترل در پس‌آزمون افزایش چندانی مشاهده نمی‌شود.

جدول 3. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیری بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرها در دو گروه.

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلای ¹	0/88	60/49	3	23	0/001	0/88
لامبدا یویلکز ²	0/11	60/49	3	23	0/001	0/88
اثر هتلینگ ³	7/89	60/49	3	23	0/001	0/88
بزرگترین ریشه‌روی ⁴	7/89	60/49	3	23	0/001	0/88

1. Pillai Trace
2. Wilks Lambada
3. Hotelings Trace
4. Roys Largest Rot

جدول 3 صرفاً بیان می‌دارد که در یکی از حیطه‌ها بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما برای تشخیص این که در کدام حیطه‌ها تفاوت معنادار است، از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری در متن مانکوا استفاده شد که نتایج در جدول 4 آمده است.

به منظور پی‌بردن به این تفاوت تحلیل کوواریانس صورت گرفت. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده، 88 درصد از کل واریانس‌های گروه آزمایش و گواه ناشی از اثر متغیر مستقل است. همچنین توان آماری آزمون برابر با 0/88 است؛ بدین معنی که آزمون توانسته با توان 88 درصد فرض صفر را رد کند.

جدول 4. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره میانگین نمره‌های پس‌آزمون سطوح متغیر پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه.

منابع تغییر	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	مجذوراتا
توانایی بازشناسی عواطف و وانمود	75/16	1	40/76	0/001**	0/62
درک باور غلط	127/54	1	41/95	0/001**	0/62
درک باور غلط ثانویه	85/27	1	121/46	0/001**	0/83

** اختلاف میانگین‌ها در سطح 1% معنادار است.

همان‌گونه که در جدول 4 مشاهده می‌شود، مقدار F برای سطح یک 40/76 به دست آمد که در سطح (P<0/001)، برای سطح دو 41/95 به دست آمد که در سطح (P<0/001)، برای سطح سه، 121/64 به دست آمد که در سطح (P<0/001) معنادار است. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده، 62 درصد تغییر در سطوح یک و دو و نیز 83 درصد تغییر در سطح سه ناشی از تأثیر متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های ارتباطی) بوده است.

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تک متغیره بر روی میانگین‌های پس‌آزمون نمرات نظریه ذهن گروه آزمایش و گروه کنترل با کنترل پیش‌آزمون

منبع	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذوراتا
پیش‌آزمون	50/67	1	50/67	6/77	0/015**	0/20
گروه	866/87	1	866/87	115/87	0/001**	0/81

** اختلاف میانگین‌ها در سطح 1% معنادار است.

داده‌های موجود در جدول 5 نشان می‌دهد که، بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نظریه ذهن تفاوت معناداری وجود دارد، و این بدان معنی است که مداخله انجام شده (آموزش مهارت‌های ارتباطی) بر نمرات نظریه ذهن آزمودنی‌های گروه آزمایش تأثیر معناداری داشته است.

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تک متغیره بر روی میانگین‌های پس‌آزمون نمرات نظریه ذهن گروه آزمایش و گروه کنترل با کنترل پیش‌آزمون

جدول 6. مقایسه میانگین نمره پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش.

خطای معیار	انحراف معیار	تعداد	میانگین	
0/74	2/86	15	33/93	پس‌آزمون
0/59	2/29	15	34/53	آزمون پیگیری

برطبق نتایج جدول 6، میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون (33/93) و در آزمون پیگیری (34/53) بوده است که حاکی از ثابت بودن نتایج پس از گذشت یک ماه از گرفتن پس‌آزمون می‌باشد.

جدول 7. آزمون T وابسته گروه آزمایش در سطح 5%.

سطح معناداری	df	T	بالاترین	پایین ترین	انحراف خطا	انحراف معیار	میانگین
0/29 ^{ns}	14	-1/09	0/58	-1/78	0/55	2/13	-0/60

ns: اختلاف میانگین‌ها معنادار نمی‌باشد.

نتایج پژوهش انصاری‌نژاد و همکاران (1390)، کاکاجویاری و همکاران (1391)، غفاری و همکاران (2011)، ادیب سرشکی و همکاران (1389، 1392) و عبداله‌زاده رافی و پورمحمدرضای تجریشی (1389) که اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن را نشان می‌دهند هم راستا با نتایج پژوهش حاضر می‌باشد. همچنین با نتایج پژوهش‌های رسچیز و پریرا (2007)، فینگ و همکاران (2008)، لکی و همکاران (2014)، راین و همکاران (2013) همسو است. البته باید اشاره شود که این روش در مورد سطح سوم نظریه ذهن (درک باور غلط ثانویه) نیز اثر بخش بوده است و به نظر می‌رسد که اثربخشی این روش برای دستیابی به سطوح بالای نظریه ذهن به فرایندهای شناختی و ذهنی و مداخلات شناختی بیشتری با دربرگرفتن مؤلفه‌های بیشتری نیاز هست. این نتیجه ناهمسو با نتایج پژوهش

با توجه به T به دست آمده که در سطح (P<0/001) معنادار نمی‌باشد، بین نمره پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش تفاوتی مشاهده نگردیده است و این حاکی از پایدار بودن تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ارتقاء نظریه ذهن کودکان در گروه آزمایش است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف اصلی این پژوهش پاسخگویی به این پرسش بود که آیا آموزش مهارت‌های ارتباطی، باعث ارتقاء سطوح نظریه ذهن کودکان می‌شود؟ در این راستا نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی، توانایی بازشناسی عواطف و وانمود (سطح یک نظریه ذهن)، درک باور غلط (سطح دو نظریه ذهن) و درک باور غلط ثانویه (سطح سه نظریه ذهن) کودکان دختر عادی 8-9 سال را افزایش داد.

فومبون (2003)، ادیب سرشکی (1389)، مختاری (1389) و نادری و همکاران (2014) است. در پژوهش‌های مذکور هیچ تغییری در سطح سوم نظریه ذهن مشاهده نشد، شاید دلیل آن متفاوت بودن جامعه آماری باشد که کودکان اوتیسم و عقب‌مانده ذهنی بودند؛ ولی در پژوهش حاضر کودکان بهنجار و عادی جامعه آماری را تشکیل می‌دادند. اما متأسفانه پژوهشی که تأثیر مستقیم آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن را بررسی کند به طوری که همسو یا ناهمسو با یافته‌های پژوهش حاضر باشد، یافت نشد.

نتایج بدست‌آمده از پژوهش‌های گذشته (ادیب‌سرشکی و همکاران، 1389) پیشنهاد می‌کنند که رسش به تنهایی برای تحول نظریه ذهن کفایت نمی‌کند، بلکه تجربه می‌تواند بر تحول نظریه ذهن مؤثر واقع شود. تجربه برای تحول نظریه ذهن لازم است. زیرا تجربه، فرصت‌های بیشتری برای یادگیری درباره تفکر سایر افراد برخوردار بوده و اصولاً ارتباطات و یادگیری اجتماعی می‌تواند منشأ مهمی برای رشد درک کودکان از ذهن باشد. افراد از طریق برقراری ارتباط صمیمانه قادر خواهند بود که احساسات و عواطف خود را به اعضای خانواده، دوستان و نزدیکان خود ابراز نموده و به تقویت ارتباط عاطفی خود با آن‌ها کمک نمایند. در این صورت است که در مسائل و مشکلات پیش آمده، هیچگاه احساس تنهایی و عجز نکرده بلکه با کمک و یاری خواستن به موقع از دیگران موفق خواهد شد که با مسائل و مشکلات پیش آمده، به

بهترین نحو ممکن برخورد نموده و راه حل‌های جدیدی را کشف نمایند. باتوجه به این‌که شناخت اجتماعی و نظریه ذهن درباره شناخت هیجانات خود و دیگری، هیجانات و عواطف، مفاهیم رفاقت و دوستی، نفوذ و قدرت، تعهد، اخلاق، قراردادهای اجتماعی و ... است بر بسیاری از وجوه دنیای اجتماعی، از دید کودک پرتو افکنده‌اند و از آنجا که فعالیت‌های آموزش داده شده براساس روش درمانی عقلانی-هیجانی-عاطفی آلبرت آلیس است و بین شناخت اجتماعی و هیجان ارتباط نزدیک وجود دارد تأثیرات قابل مشاهده‌ای بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن کودکان گروه آزمایش قابل تبیین می‌باشد.

این پژوهش همانند هر پژوهش دیگری در کنار پاسخ‌گویی به برخی از سؤالات موجود در زمینه موضوع تحقیق، دارای محدودیت‌هایی نیز بود؛ از جمله: 1- محدود به دختران: این در حالی است که پژوهش‌ها نشان می‌دهد متغیر جنسیت از عوامل تأثیرگذار بر تحول نظریه ذهن در افراد است؛ لذا در پژوهش حاضر متغیر جنسیت کنترل گردید اما برای بهتر بود از هر دو جنس استفاده شود تا مقایسه‌ای هم بتوان از این لحاظ صورت می‌گرفت. 2- محدود به گروه سنی 8-9 سال: با توجه به نتایج پژوهش‌های بسیار بهتر بود برای کودکان سنین پایین‌تر و در مدت زمان طولانی‌تری اجرا می‌شد.

با توجه به نقص نظریه ذهن در اکثر گروه‌های کودکان استثنایی و بیماران دچار اختلالات روانی پیشنهاد می‌شود این تحقیق بر روی این گروه از افراد انجام شود و در

- حیدری، ط.؛ شاه‌میوه اصفهانی، آ. و فرامرزی، س. (1390). مقایسه ابعاد نظریه ذهن در کودکان مبتلا به اوتیسم و عادی 5 تا 10 سال شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال دوازدهم، شماره 3.

- خانجانی، ز. و هداوندخانی، ف. (1388). نظریه ذهن: تحول و رویکردها. فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز. سال چهارم، شماره 16.

- درویشی، ن.؛ علیلو، م.؛ بخشی پور، ع.؛ فرنام، ع.ر. و بهرامخانی، م. (1392). مقایسه نظریه ذهن در مبتلایان به اختلال وسواسی - اجباری و افراد بهنجار. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. سال 15، شماره 1.

- شکفته، س.؛ رفیعی‌نیا، پ. و صباحی، پ. (1393). مقایسه نظریه ذهن و بازشناسی هیجان چهره‌ای در افراد روان پریش‌گرا، روان رنجورگرا و عادی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. سال 16، شماره 1.

- عبدالله‌زاده رافی، م. (1389). رابطه نظریه ذهن با عوامل فردی و خانوادگی در دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی 8 تا 14 سال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.

- قمرانی، ا.؛ البرزی، ش. و خیر، م. (1385). بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی عادی شهر شیراز. مجله روان‌شناسی، سال 10، شماره 2، صص 181-199.

صورتی که نتایج یکسانی بدست آید، از نتایج آن استفاده بیشتری به عمل آید و در راستای استفاده بهینه از نتایج پژوهش‌های حاضر، خانواده‌ها و کارشناسان آموزشی در جریان این نتایج قرار گیرند.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله بر خود لازم می‌دانند از کارکنان و دانش‌آموزان دبستان حضرت مریم که همکاری لازم را در اجرای این پژوهش داشتند کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

منابع

- ادیب سرکشی، ن.؛ پورمحمدرضا تجریشی، م. و عبدالله‌زاده رافی، م. (1389). تأثیر آموزش نظریه ذهن بر بهبود رفتار انطباقی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. طرح پژوهشی دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.

- ادیب سرکشی، ن.؛ نساپیان، ع.؛ اسدی گندمانی، ر. و کریملو، م. (1392). تأثیر آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء همکاری، خویش‌داری و قاطعیت کودکان پسر اوتیستیک 7-12 سال از دیدگاه مادران. فصلنامه افراد استثنایی، سال سوم، شماره 11.

- انصاری‌نژاد، س.؛ موللی، گ. و ادیب سرکشی، ن. (1390). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، 1 (2)، 105-120.

- کاکاجویباری، ع.ا؛ شقاقی، ف. و برادران، م. (1391). تحول شناخت اجتماعی بر اساس نظریه ذهن در کودکان. *دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*. سال اول، شماره 2.
- کایوند، ف؛ شفیق‌آبادی، ع.ا. و سودانی، م. (1388). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه ناحیه 4 آموزش و پرورش شهر اهواز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان). شماره 42.
- مختاری، ی. (1389). اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی کودکان اسپرگر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی (منتشر نشده).
- مشهدی، ع. (1385). نظریه ذهن رویکردی جدید به روان‌شناسی تحولی. *تازه‌های علوم شناختی*، سال 5، شماره 3.
- ورنون، آ. (1388). آموزش مهارت‌های فکری، احساسی و رفتاری برای دوره دبستان. ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: نشر ویرایش. صص 87-106.
- Barragan, M.; Laurens, K.R.; Navarro, J.B. and Obiols, J.E. (2011). 'Theory of Mind', psychotic-like experiences and psychometric schizo typy in adolescents from the general population. *Psychiatry Rersarch*; 18, P: 225-31.
- Bjorklund, D.F. (2000). *Childrens thinking developmental function and individual differences (3th ed)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bloom, M. (2003). Theory of mind and emotion. *Perspectve in Psychology*; 20(1), P: 1 -8.
- Bosacki, S.L. (2005). Theory of mind and self-concept in preadolescents, link with gender and language. *Journal of Education Psychology*, 92(4), P: 709-717.
- Bright-Paul, A.; Jarrold, C. and Wright, D.B. (2008). Theory of mind development influences suggestibility and source monitoring. *Developmental Psychology*; 44, P: 1055-60.
- Carpenter, M.; Pennington, B.F. and Rogers, S.J. (2010). Understanding of others intention in children with autism. *British Journal of Autism and of the Developmental*, 21, P: 387-395.
- Cebula, K.R. and Wishart, J.G. (2008). *Social Cognition in Children with Down syndrome*. In M.C.Laraine (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*. Academic Press, 35, P: 43-86.
- Cole, K. and Mitchell, P. (2008). Sibling in the developmental executive control and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, P: 279-295.
- Feng, H.; Yulo, Y.; Tsai, S.H. and Cartldge, G. (2008). The effects of theory of mind and social skill taining on the social competence of sixth-grade student with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 10(4), 228-242.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of autism and developmental disorders*. 33(4) PP: 365-82.

- Grisham, J.R.; Henry, J.D.; Williams, A.D. and Bailey, Ph.E. (2010). Socimotional deficit associated with obsesseive-compulcivesymptomatology. *Psychiatry Research*, 175, P: 256-259.
- Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school*. London: Psychology Press.
- Lecce, S. and Hughes, C. (2010). "The Italian job"? Comparing theory of mind performance in Brirish and Italian children. *British Journal of Developmental Psychology*; 28, P: 747-766.
- Lecce, S.; Bianco, F.; Devine, R.T. and Hughes, C. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A traning program. *Journal of Experimental Child Psychology*; 126, P: 52-67.
- Lecce, S. and Hughes, C. (2014). *Reading minds and stories: Theory of mind predicts reading in middle childhood, in preparation*.
- Lillard, A.S. (2005). Pretend play skills and Childs theory of mind. *Child Development*, 64, P: 371-384.
- Naderi, S.; Dadkhah, A.; Borjali, A. and Panahi, L. (2014). Dohsa training and Theory of Mind in High Functioning Autistic Children. *JournalofIranian Rehabilitation*, 12(20), P: 34-38. (persian)
- Ornaghi, V.; Brockmeier, J. and Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, P: 119: 26-39.
- Popar, D.; Mitchel, D. and Ackroyd, K. (2008). Do children and with autism find it difficult to offer alternative ambiguous figures? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, P: 195-203.
- Resches, M. and Perez-Pereira, M. (2007). Referentaial communication abilities and theoty of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*; 34 (1), P: 21.
- Ryan, N.P.; Anderson, V.; Godfrey, C.; Eren, S.; Rosema, S.; Taylor, C. and Catroppa, C. (2013). Social communication mediates the relationship between emotion perception and externalizing behaviors in young adult survivors of pediatic traumatic brain injury (TBI). *International Journal of Developmental Neuroscience*; 31; PP: 811-819.
- Sperling, R.A.; Walls, H. and Hill, A. (2009). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children problem solving. *Journal of child study*, 30(4), P: 233-252.
- Wellman, H. (2006). Meta-analysis of mind development: The truth about false-belief). *Child Development*, 72, P: 655-684.
- Wimmer, H. and Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining functioun of wrong beliefs in young childrens understanding of deception. *Cognition*; 13, P: 103-28.
- Ziv, M.; Smadja, M.L. and Aram, D. (2013). Mothers mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*; 28, P: 177-186.