

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال هفتم شماره ۲۷ پاییز ۱۳۹۱

بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر و سنجش پایداری اثر آن

عذرا غفاری^۱

شبنم بیگلری^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن و سنجش پایداری اثر حاصل از این آموزش بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی دولتی و غیرانتفاعی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۸۹ بود. برای انجام این پژوهش ۶۰۰ نفر (۳۰۰ دختر و ۳۰۰ پسر) از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های اول، دوم و سوم راهنمایی از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. با استفاده از مقیاس پرخاشگری گزینش همسالان گریک و گروت پیتر (۱۹۹۵) و نیز آزمون پرخاشگری مبتنی بر ملاک‌های چهارمین راهنمای تجدیدنظر شده آماری و تشخیصی اختلالات روانی (-DSM IV TR) (۲۰۰۳)، ۸۰ نفر دانش‌آموز پرخاشگر (۳۶ دختر و ۴۴ پسر) انتخاب شد. تکالیف تئوری ذهن پیشرفته هپی (۲۰۰۳) برای همه دانش‌آموزان پرخاشگر اجراء شد و سپس از طریق جایگزینی تصادفی، آزمودنی‌ها به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی در طی ۱۰ جلسه آموزش هر جلسه ۱/۵ ساعت برای گروه آزمایش اجرا شد اما گروه کنترل مبنای مقایسه قرار گرفت و آموزش دریافت نکرد. بعد از اتمام برنامه

Email: azra.ghaffari@yahoo.com

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اردبیل (نویسنده مسئول)

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه الزهراء تهران

آموزش، تکالیف تئوری ذهن به عنوان پس آزمون اول برای هر دو گروه اجرا شد و به منظور سنجش پایداری اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی ۲۰ روز بعد از اجرای پس آزمون اول، تکالیف تئوری ذهن به عنوان پس آزمون دوم اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس دوطرفه با اندازه‌گیری مکرر روی یک عامل و تحلیل کوواریانس مورد تحلیل قرار گرفت 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.

واژگان کلیدی: آموزش مهارت‌های اجتماعی، تئوری ذهن، پرخاشگری.

مقدمه

شاید ساده‌ترین توانایی اساسی که تعامل اجتماعی بر پایه آن قرار می‌گیرد فهم این مطلب باشد که مردم دانش و خواسته‌هایی دارند که با دانش و خواسته‌های ما متفاوت است. این توانایی که به توانایی نظریه ذهن^۱ معروف است در دو ونیم دهه گذشته مورد توجه فراوان پژوهشگران و اندیشمندان قرار گرفته است و مطالعات فراوانی در زمینه شناخت آن، ارتباط آن با سایر توانایی‌های شناختی، آسیب‌شناسی آن و بالاخره درمان افرادی که در این توانایی نقص یا ضعف دارند، صورت گرفته است. رویکرد نظریه ذهن آخرین روند پژوهش درباره تحول شناخت اجتماعی می‌باشد و در دهه ۱۹۸۰ شروع شده و در حال حاضر حوزه غالب پژوهشی در این زمینه می‌باشد (فلاول و میلر، ۱۹۹۸، به نقل از آستینگتون^۲، ۲۰۰۲). اصطلاح نظریه ذهن که به عنوان توانایی منحصر به فرد انسان برای توضیح و پیش‌بینی رفتار خود و دیگران با استناد به حالت‌های ذهنی تعریف شده است برای اولین بار توسط پریماک و وودورف^۳، در سال ۱۹۷۸ مطرح شد و پس از آن به عنوان یکی از جالب‌ترین و مهم‌ترین موضوعات، مورد توجه روانشناسان رشد،

1- theory of mind
3- Premack & Woodruff

2- Astington

دانشمندان علوم شناختی و متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفت (پرnr، ۱۹۹۱؛ آستینگتون، ۲۰۰۰). براساس تحقیقات انجام گرفته، تحول توانایی نظریه ذهن در سیستم شناختی کودکان تفاوت چندانی با رزش سایر عملکردهای مغز ندارد و همان طور که نوزاد قبل از نشستن و راه رفتن نمی‌تواند جفت پا ببرد، توانایی درک حالات ذهنی خود و دیگران نیز به دنبال یک‌سری اکتسابات پدید می‌آید. بر این اساس این تحقیقات نشان داده اند که توانایی نظریه ذهن در سیستم شناختی کودکان مراحل پدیدآیی فردی دارد (بارون، کوهن^۱، ۱۹۹۵).

شواهدی وجود دارد که عوامل مختلفی مثل پایین بودن رشد شناختی، توانایی تجسم و فراتجسم پایین، پائین بودن توانایی زبانی (آستینگتون، ۲۰۰۲)، وجود اختلالات رشدی نظیر اختلالات طیف اُتیسیم و سندرم آسپرگر (بارون، کوهن، ۲۰۰۰)، اسکیزوفرنیا و اختلالات عاطفی دو قطبی، اختلالات سلوک و شخصیت‌های پرخاشگر (آستینگتون، ۱۹۹۵، کزیدی، ۲۰۰۹) نقص در نظریه ذهن دارند.

علت اصلی مطالعه پرخاشگری در پژوهش حاضر شیوع نسبتاً زیاد آن و خطری است که کودکان مبتلا به پرخاشگری را نسبت به ابتلا به سایر بیماری‌های روانی تهدید می‌کند، چون براساس آخرین نسخه تجدیدنظر شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM- IV -TR) بسیاری از اختلالات روانشناختی در ارتباط با پرخاشگری هستند که از آن جمله است: اختلالات نقص توجه، اختلالات سلوک، اختلالات شناختی، اختلالات سایکوتیک، اختلالات خلقی، اختلال انفجار متناوب، اختلال سازگاری همراه با سلوک، اختلالات شخصیتی و رفتارهای ضداجتماعی در کودکی، نوجوانی و بزرگسالی (به نقل از پورافکاری، ۱۳۸۳). تعاریف متعددی از پرخاشگری ارائه شده است. گریک و گروت پیتر (۱۹۹۵) که پرخاشگری را شامل تمام رفتارهایی می‌دانند که به قصد صدمه زدن یا آسیب رساندن به دیگران انجام می‌شود (به نقل از رضویه و عارفی، ۱۳۸۵). در این تعریف هم صدمات فیزیکی و هم صدمات روانی پرخاشگری محسوب می‌شود. عوامل

1- Baron & Cohen

متعددی در علت‌شناسی پرخاشگری توسط نظریه‌پردازان متعددی ارائه شده است که از آن جمله است: عوامل روانی، اجتماعی، عوامل زیستی، عوامل محیطی، عوامل شناختی، اما جدیدترین تبیین علت‌شناسی پرخاشگری توسط نظریه‌پردازان رویکرد شناخت اجتماعی و در این میان توسط نظریه‌پردازان نظریه ذهن ارائه گردیده است، (دیمون^۱، ۱۹۹۲؛ هارت^۲، ۱۹۹۲؛ به نقل از محسنی، ۱۳۸۳؛ آستینگتون، ۲۰۰۲؛ کزیدی، ۲۰۰۹). طرفداران رویکرد شناخت اجتماعی^۳ که به مطالعه انسان در رابطه با محیط اجتماعی و قرار دادهای نظم بخش رفتارهای انسان‌ها با یکدیگر می‌پردازند معتقد هستند، زمانی که کودک به دو ابزار مهم شناخت اجتماعی یعنی دیدگاه‌گیری^۴ و نظریه ذهن مجهز شد و به عبارت دیگر، توانست از منظر دیگری به موضوع بنگرد و افکار و احساس دیگری را در نظر بگیرد و یا در بیانی دیگر بر دیده دیگری بنشیند، خواهد توانست ارتباطات مناسبی را با دنیای اجتماعی برقرار نماید وقتی کودک بین آن چه «خود» و آن چه «دیگری» می‌داند تفاوت قائل شود، نشانگر رشد توانایی منحصر به فردی در سیستم شناختی او تحت عنوان توانایی تئوری ذهن^۵ است (محسنی، ۱۳۸۳).

بررسی‌های عملی نیز نقص توانایی تئوری ذهن کودکان پرخاشگر را تأیید می‌کنند. در مطالعه‌ای که کزیدی در سال ۲۰۰۹ با عنوان بررسی وضعیت تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر انجام داد به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان پرخاشگر به دلیل پردازش اطلاعات خاص از محرکات اجتماعی و شکست در پیش‌بینی رفتار و احساسات دیگران و تنظیم رفتار خود بر اساس رفتار دیگران، نقص در توانایی تئوری ذهن دارند. در مطالعه‌ای که غفاری در سال ۱۳۸۹ تحت عنوان بررسی تحول تئوری ذهن در دانش‌آموزان عادی و پرخاشگر مقطع راهنمایی انجام داد به این نتیجه رسید که توانایی تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر به‌طور معناداری پائین‌تر از دانش‌آموزان عادی است. نقص عملکرد کودکان پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن با استناد به مدل شناخت اجتماعی قابل توجیه

1- Daemon
3- social cognition
5- theory of mind ability

2- Hart
4- Perspective taking

است. نظریه‌پردازان مدل شناخت اجتماعی معتقدند چون اسنادها، باورها و انتظارات مربوط به خود و دیگران در تعیین احساسات و رفتار افراد بسیار مهم تلقی می‌شوند، کسانی که شناخت‌های تحریف شده، نادرست و ناسازگارانه در مورد خود و دیگران و رویدادهای محیطی دارند، رفتار و احساس‌های مشکل‌زایی را از خود بروز می‌دهند، (دان و اسمیت^۱، ۲۰۰۴؛ فاهی و سیمون^۲، ۲۰۰۳؛ کزیدی^۳، ۲۰۰۹). یکی از نتایج احتمالی ضعف در نظریه ذهن طرد توسط همسالان، ارتباطات ضعیف و رفتار پرخاشگرانه است. مطابق پژوهش والکر^۴ (۲۰۰۵)، نمرات تئوری ذهن به‌طور معناداری پرخاشگری و رفتارهای ایذائی در پسران را پیش‌بینی می‌کند.

مطالعات انجام شده تأثیر تئوری ذهن کودکان را در میزان پذیرش از سوی همسالان نشان داده‌اند. در مطالعه‌ای که اسلاتر^۴، پریچارد^۵، دنیس^۶، در سال ۲۰۰۲ در خصوص توانایی تئوری ذهن، رفتار پرخاشگرانه و پذیرش از سوی همسن و سالان انجام داده‌اند به این نتیجه رسیدند که نمرات تئوری ذهن آزمودنی‌ها به‌طور معناداری با نمرات ترجیح اجتماعی از سوی همسالان در کودکان بالای ۶ سال مرتبط بود یعنی کودکانی که نمرات بالایی در تکالیف تئوری ذهن داشتند در مقایسه با کودکان طرد شده از سوی همسالان، پذیرش اجتماعی بالایی داشتند. این محققان هم چنین نشان دادند که رفتارهای پرخاشگرانه و جامعه ستیز بهترین پیش‌بینی‌کننده طرد اجتماعی در کودکان کم سن و سال بود.

در مطالعه‌ای که لیوهوی و جون وانگ جینگ در سال ۲۰۰۵ تحت عنوان رابطه بین پذیرش از سوی همسالان، عوامل خانوادگی و تئوری ذهن کودکان ۷ و ۶ ساله انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین پذیرش اجتماعی و عملکرد خانواده و تئوری ذهن

1- Down & smitt
3- Walkers
5- Pritchard

2- Fahie & Symons
4- slaughter
6- Dennis

رابطه معناداری وجود دارد به گونه‌ای که کودکانی که بالاترین پذیرش را از سوی همسالان داشتند و نیز کودکانی که از نظر عملکرد خانواده متعادل بودند بهترین عملکرد را روی تکالیف تئوری ذهن داشتند.

لالانده، و هاندلر^۱ (۱۹۹۸)، و سلمان (۱۹۸۱) در مورد این سؤال که چرا و چگونه توانایی تئوری ذهن با پذیرش از سوی همسن و سالان در کودکان پیش دبستانی مرتبط است؟ مطالعه‌ای انجام دادند و نتایج بدست آمده نشان داد که کودکان پذیرش شده از سوی همسالان از مهارت‌های اجتماعی^۲ بالاتر و پیشرفته‌تری برخوردارند و در توانایی تئوری ذهن هم پیشرفته هستند. همچنین کودکان پذیرش شده از سوی همسن و سالان، پایین‌ترین نمرات را در پرخاشگری نشان دادند در حالی که کودکان طرد شده از سوی همسالان الگوی متضاد را نشان دادند یعنی بالاترین نمره پرخاشگری و پایین‌ترین نمره پذیرش اجتماعی را در میان همسالان خود کسب کرده بودند (نیوکام^۳ و دیگران، ۱۹۹۳). این یافته با نتایج حاصل از دیدگاه نظریه‌پردازان شناخت اجتماعی که معتقدند نداشتن مهارت‌های اجتماعی پایه، دلیل اصلی رفتارهای پرخاشگرانه است همسویی دارد. این نظریه‌پردازان معتقد هستند که آموزش مهارت‌های اجتماعی پایه به کودکان پرخاشگر میزان پرخاشگری آنها را پایین می‌آورد. کودکان پرخاشگر به علت محرومیت از مهارت‌های اجتماعی پایه در برخورد با محرکات اجتماعی سبکی تند و خشن اتخاذ می‌کنند و به شیوه پرخاشگرانه با محیط تعامل می‌کنند (کاپلان، سادوک، ۲۰۰۳). الیوت و کرشام^۴ (۱۹۹۳) مهارت‌های اجتماعی را رفتارهای یاد گرفته شده‌ای می‌دانند که فرد را قادر می‌سازد تا با افراد دیگر روابط متقابل داشته و از خود پاسخ‌های مثبت بروز دهد و از بروز پاسخ‌های نامناسب اجتناب کند (به نقل از نریمانی و رجبی، ۱۳۸۵). کان وی^۵ (۲۰۱۰) آموزش مهارت‌های اجتماعی را روشی پیشگیرانه از رفتارهای پرخاشگرانه می‌داند و مطرح می‌کند یکی از دلایل مهم پرخاشگری کودکان ضعف آنها در مهارت‌های

1- Lalandeh & Handler
3- Newcome
5- conway

2- scial skills
4- Elliot & Gresham

متناسب اجتماعی است. آنها مطرح می‌کنند کودکانی که در توانایی تئوری ذهن تأخیر دارند از آموزش تئوری ذهن^۱ در مدرسه سود خواهند برد. این محققان تأکید می‌کنند که آموزش تئوری ذهن می‌تواند عوامل طرد از طرف دوستان را شناسایی کرده و از تأثیرات تجمعی آن بکاهد و موجب رشد شناخت اجتماعی کودکان شود (به نقل از اسلاتر، دنیس و پریچارد، ۲۰۰۲).

یکی از رویکردهای مهم شناخت اجتماعی توسط دوج^۲ (۱۹۸۶) تحت عنوان دیدگاه پردازشگری اطلاعات اجتماعی، ارائه شده است (به نقل از محسنی، ۱۳۸۳). برحسب نظر دوج، لیاقت اجتماعی کودک و تعامل توفیق‌آمیز او با دیگران مستلزم پردازش دقیق اطلاع اجتماعی است. در پردازش اطلاعات اجتماعی ابتدا محرکات اجتماعی رمزگردانی می‌شود و سپس به این محرکات معنا داده می‌شود. رفتار کودک در برابر محرک ناشی از معنایی خواهد بود که به آن محرک داده است. مرحله سوم در نظر گرفتن پاسخ‌ها و رفتارهایی است که می‌خواهد به موقعیت اجتماعی عرضه دهد و مرحله چهارم ارزش‌یابی این پاسخ‌هاست و نهایتاً در مرحله پنجم رفتار و یا پاسخ انتخاب شده را ارائه می‌دهد. به باور دوج اگر پردازشگری صورت جهشی داشته باشد کودک پاسخ‌های نامناسبی را به موقعیت‌های اجتماعی می‌دهد و یا اینکه اگر اشکالاتی در هر یک از مراحل یاد شده بوجود بیاید باعث می‌شود فرد رفتار نامناسبی را در برخورد با دنیای اجتماعی از خود نشان دهد. مثلاً در مرحله جستجوگری پاسخ کودک ممکن است پاسخ‌های مناسب و متعددی در خزانه رفتاری و شناختی خود نداشته باشد و برای همین واکنش‌های نامناسب را به جهت نداشتن مهارت‌های اجتماعی لازم به موقعیت عرضه دهد.

در مطالعه‌ای که توسط والکر، هرشی^۳ (۱۹۸۲). کرشام و دیگران (۲۰۰۱) تحت عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی (SST) در افزایش شایستگی اجتماعی کودکان انجام شد این نتیجه حاصل شد که میزان شایستگی اجتماعی کودکان بعد از

1- theory of mind training
3- Hershi

2- Dodge

دریافت آموزش افزایش یافت (به نقل از رجبی و نریمانی، ۱۳۸۵).

همچنین در پژوهشی که واحدی و فتحی‌آذر در سال ۱۳۸۵ تحت عنوان آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش‌دبستانی در تبریز انجام دادند نشان دادند که میزان رفتارهای پرخاشگرانه کودکان بعد از شرکت در دوره‌های آموزش کفایت اجتماعی کاهش یافته و مهارت‌های کسب شده به‌طور کامل به موقعیت‌های خانه و مهدکودک تعمیم یافته است.

با توجه به اینکه نظریه ذهن پیش‌نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت‌آمیز می‌باشد و در پژوهش‌های مختلف نیز تأثیرات نظریه ذهن بر خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسأله، فرایندهای مهار اجرائی، خودپنداشت، کفایت اجتماعی و مهارت‌های بین فردی، درک هیجانات، همدلی و همدردی مشخص شده است با توجه به موارد ذکر شده و نیز گسترش روزافزون اعمال پرخاشگرانه و ضداجتماعی بین کودکان و تأثیرات بلندمدت و جبران‌ناپذیر این‌گونه رفتارها بر آنان مانند عزت‌نفس پائین و افسردگی در قربانیان (بولتون و اسمیت، ۱۹۹۴)، و سازگاری عاطفی اجتماعی اندک در پرخاشگران (گریک و گروت پیتر، ۱۹۹۵) و همچنین وجود مطالعات بسیار اندک در خصوص اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن افراد پرخاشگر، پژوهش حاضر بدنبال پاسخ گویی به سؤالات ذیل بود.

۱) آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند موجب ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر شود؟

۲) آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان پرخاشگر در ارتقاء تئوری ذهن آنها از پایداری اثر برخوردار است؟

روش

جامعه آماری و نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر همه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی دولتی و

غیرانتفاعی شهر اردبیل بود. از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه اول، دوم و سوم راهنمایی (۳۰۰ نفر دختر و ۳۰۰ نفر پسر) انتخاب شدند. با استفاده از مقیاس پرخاشگری گزینش همسالان گریک و گروت پیتر (۱۹۹۵) و ملاک‌های (DSM-IV-TR) نهایتاً ۸۰ نفر دانش‌آموز پرخاشگر (۴۴ پسر، ۳۶ دختر) در پژوهش حاضر به عنوان نمونه آماری مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس پرخاشگری گزینش همسالان گریک و گروت پیتر: جهت تشخیص و انتخاب دانش‌آموزان پرخاشگر ابتدا از مقیاس گزینش همسالان ساخته شده توسط گریک و گروت پیتر (۱۹۹۵) استفاده شد به گونه‌ای که از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان مقیاس گزینش همسالان ارائه شد و از آنها خواسته شد نام سه نفر از همکلاسی‌های خود را که با ویژگی نامبرده در گویه منطبق است ذکر نمایند. مقیاس گریک و گروت پیتر دارای سه زیرمقیاس با ۱۷ گویه است، زیرمقیاس پرخاشگری ارتباطی دارای ۵ گویه مانند «وقتی از دست کسی عصبانی می‌شود، او را از جمع دوستان بیرون می‌کند» زیرمقیاس پرخاشگری آشکار دارای ۷ گویه مانند «به دیگران مشت و لگد می‌زند و با آنها کتک‌کاری می‌کند» و زیرمقیاس رفتار جامعه‌پسند دارای ۵ گویه مانند «به دیگران کمک می‌کند» می‌باشد. گریک و گروت پیتر روش تحلیل عامل را برای بررسی روایی و فرمول‌آلفای کرونباخ را جهت تعیین پایایی مقیاس مذکور به کار گرفته‌اند. ضرایب آلفای گزارش شده بوسیله این محققان برای زیرمقیاس‌های سه‌گانه ۰/۸۲ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. نتایج بار عاملی که از ۰/۷۳ تا ۰/۹۱ متغیر بود، مبین تفکیک سه زیرمقیاس پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند است. روایی این مقیاس توسط عارفی و رضویه (۱۳۷۲) با دانش‌آموزان ایرانی و با استفاده از شیوه تحلیل عامل انجام شد که از بار عاملی ۰/۹۲ تا ۰/۷۰ متغیر بود. پایایی مقیاس نیز از طریق آلفای کرونباخ محاسبه گردید، که ضرایب ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۹۶ را به ترتیب برای زیرمقیاس‌های رفتار جامعه‌پسند، پرخاشگری ارتباطی و آشکار نشان داد.

مقیاس ملاک‌های پرخاشگری مبتنی بر DSM-IV-TR: این آزمون بر اساس آخرین راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی (DSM-IV-TR) ساخته شده است. این آزمون ۳۰ سوال دارد. ابتدا توسط هنرکار براساس ملاک‌های (DSM-II TR) تهیه شده و بر روی نمونه ۴۰۰ نفری اجراء شده است و اعتبار درونی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۶ گزارش شده است (به نقل از غفاری، ۱۳۷۴). در سال ۱۳۷۸ توسط غفاری بر روی دانش‌آموزان ۱۰-۱۳ ساله مدارس شهر اردبیل اجراء شد و روایی و پایایی آن مناسب گزارش گردید. در پژوهش حاضر پایایی این ابزار از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و روایی محتوایی آن توسط متخصصان مناسب و قابل استفاده گزارش شده است.

مقیاس تکالیف تئوری ذهن پیشرفته هپی: برای ارزیابی مهارت دانش‌آموزان در تئوری ذهن، از آزمون پیشرفته تئوری ذهن استفاده شد. این آزمون، توسط هپی^۱ در سال ۱۹۹۴ فراهم آمده و شامل ۲۴ داستان کوتاه تحت عنوان داستان‌های عجیب^۲ است. این داستان‌ها دوازده نوع توانایی تئوری ذهن، شامل وانمودسازی^۳، دروغ، دروغ مصلحت-آمیز^۴ اغراق^۵، متقاعدسازی^۶، فراموشی^۷، ظاهر - باطن^۸، لطیفه^۹، طعنه^{۱۰}، سوء تفاهم^{۱۱}؛ قالب گفتار^{۱۲} و هیجان را مورد سنجش قرار می‌دهند. هر داستان شامل دو سوال می‌باشد، به این ترتیب که یک سوال مربوط به درک مطلب (آیا آنچه که X می‌گوید صحیح است) و سؤال دیگر مربوط به چگونگی اسناد حالت‌های ذهنی به شخصیت داستان است (چرا X چنین گفت؟). نمره‌گذاری این داستان‌ها چنین است: به خطای آزمودنی در مورد واقعیت داستان و یا حالت ذهنی مطرح در داستان، نمره صفر تعلق می‌گیرد. به پاسخ‌هایی که به طور واضح و روشن به حالت ذهنی مورد نظر اشاره نکرده باشند، اما واقعیت داستان را در نظر گرفته باشند، نمره یک و به پاسخ‌هایی که علاوه بر در نظر

1- Happe
3- Pretend
5- Double bluff
7- Forgetting
9- Joke
11- Misunderstanding

2- Strang stories
4- White lie
6- persuasion
8- Appearance/ Reality
10- Irony
12- Figure of speech

گرفتن واقعیت داستان به حالت ذهنی مورد نظر هم به‌طور واضح و آشکار اشاره کرده باشند، نمره دو داده می‌شود. هپی روایی ابزار مذکور را با مقایسه نمرات افراد اوتیسم توانا^۱ (افراد اوتیسمی که موفق به انجام تکالیف تئوری ذهن مقدماتی می‌باشند)؛ افراد عقب‌مانده ذهنی و کودکان و بزرگسالان عادی انجام داده است و شکست افراد اوتیسم در انجام تکالیف مربوط به این ابزار را مبین روایی این آزمون می‌داند او هم چنین ضریب ۰/۹۲ را برای پایایی تصحیح‌کنندگان این مقیاس گزارش کرده است.

برای اجرای ابزار مربوط به تئوری ذهن، ۱۲ داستان مقیاس مورد نظر، طی سه مرحله (در هر مرحله ۴ داستان) به دانش‌آموزان ارائه شد و پس از خواندن داستان‌ها توضیحات لازم و دستورالعمل برای پاسخ‌گویی در اختیار آنها قرار گرفت.

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی شامل مهارت‌های بین فردی دوست‌یابی، حفظ دوستان، و روش‌هایی برای پیوستن به دیگران در بازی‌ها می‌باشد. مهارت‌های اجتماعی ارتباط با همسالان (شامل مهارت‌هایی مثل شریک شدن با دوستان در بازی‌ها، پیش‌بینی کردن احساسات و هیجانات دیگران، دادن پاسخ درست به احساسات و هیجانات دیگران یعنی تئوری ذهن)، مهارت‌های مرتبط با معلم (مهارت گوش دادن، تمرکز روی درس)، مهارت جرأت‌ورزی (اظهار نظر در حضور دیگران، پافشاری روی عقاید و نیازها بدون اجتناب کردن از آنها)، رفتارهای مرتبط با خود (خودشناسی، مدیریت هیجانات) بود.

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی پژوهش حاضر توسط کان وی در سال ۲۰۱۰ ارائه گردیده است. کان وی (۲۰۱۰)، برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی ذکر شده را گامی بسیار موثر در پیشگیری از پرخاشگری و قلدری می‌داند.

1- Able Autism

طرح پژوهش و شیوه اجرا

طرح پژوهش حاضر، پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. به گونه‌ای که از بین ۶۰۰ نفر دانش‌آموز که نمونه آماری پژوهش را تشکیل می‌دادند با استفاده از مقیاس‌گزینش همسالان و نیز آزمون پرخاشگری مبتنی بر ملاک‌های آخرین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ۸۰ نفر به عنوان افراد پرخاشگر انتخاب شدند و برای آنها تکالیف تئوری ذهن پیشرفته هپی (۲۰۰۳) اجراء شد و سپس آزمودنی‌ها به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی در ۱۰ جلسه هر جلسه ۱/۵ ساعت و هر هفته دو جلسه به گروه آزمایش اعمال شد اما گروه کنترل مبنای مقایسه قرار گرفت و آموزش دریافت نکرد، بعد از اتمام برنامه آموزشی تکالیف تئوری ذهن به عنوان پس‌آزمون اول برای هر دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شد. ۲۰ روز بعد از اجرای پس‌آزمون اول، به منظور سنجش پایداری اثر برنامه آموزش تکالیف تئوری ذهن هپی به عنوان پس‌آزمون دوم اجرا شد و از طریق آزمون تحلیل واریانس دوطرفه با اندازه‌گیری مکرر روی یک عامل و تحلیل کواریانس داده‌های پژوهش تحلیل شد.

یافته‌ها

توصیف داده‌ها:

جدول (۱) توزیع فراوانی و درصد دانش‌آموزان پرخاشگر

کل	پایه تحصیلی			جنسیت
	سوم راهنمایی	دوم راهنمایی	اول راهنمایی	
۳۶	۱۳	۱۲	۱۱	فراوانی
۴۵٪	۱۶/۳٪	۱۵/۰٪	۱۳/۸٪	درصد
۴۴	۱۴	۱۵	۱۵	فراوانی
۵۵٪	۱۷/۵٪	۱۸/۸٪	۱۸/۸٪	درصد
۸۰	۲۷	۲۷	۲۶	فراوانی
۱۰۰٪	۳۳/۸٪	۳۳/۸٪	۳۲/۵٪	درصد

جدول (۲) شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نمره تئوری ذهن در سه نوبت اجرای آزمون

گروه	نوبت اجرا	تعداد میانگین	میانۀ نما	انحراف استاندارد	واریانس	کمینه	بیشینه
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۴۰	۱۱/۴۸	۱۲	۱۴	۳/۵۲۳	۱۲/۴۱
	پس‌آزمون اول	۴۰	۱۹/۶۵	۲۰	۲۲	۳/۱۱۸	۹/۷۲۱
	پس‌آزمون دوم	۴۰	۱۷/۷۰	۱۸	۱۹	۳/۹۵۰	۱۵/۶۰
گواه	پیش‌آزمون	۴۰	۱۱/۶۰	۱۱	۸	۳/۰۱۱	۹/۰۶۷
	پس‌آزمون اول	۴۰	۱۰/۷۳	۱۱	۹	۲/۸۳	۸/۰۴۶
	پس‌آزمون دوم	۴۰	۱۱/۳۰	۱۱	۹	۴/۰۵۴	۱۶/۴۳۸

تحلیل داده‌ها

فرضیه ۱: آموزش مهارت‌های اجتماعی به افراد پرخاشگر موجب ارتقاء تئوری ذهن آنها می‌شود.

فرضیه ۲: آموزش مهارت‌های اجتماعی به افراد پرخاشگر، در بهبود تئوری ذهن آنها پایداری اثر دارد.

برای بررسی فرضیه‌های فوق از تحلیل واریانس دو عاملی همراه با اندازه‌گیری‌های مکرر روی یک عامل و تحلیل کواریانس استفاده شده است.

پیش از انجام تحلیل واریانس، برای بررسی مفروضه طبیعی بودن توزیع چندمتغیری داده‌های پژوهش، از آزمون کُرُویت موشلی استفاده شده که نتایج حاصل از آن در جدول ۳ نشان داده شد.

جدول (۳) آزمون کُرُویت موشلی (نمره تئوری ذهن)

شاخص W موشلی	شاخص مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری	اپسیلون گرین هاوس - گیسر
۰/۸۹۱	۸/۸۹۳	۲	* ۰/۰۱۲	۰/۹۰۲

با توجه به اینکه شاخص x^2 محاسبه شده (۸/۸۹۳) بزرگ‌تر از شاخص x^2 ۰/۰۵ با درجه آزادی ۲ (۵/۹۹) است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد فرض صفر مبنی بر طبیعی بودن توزیع چندمتغیری داده‌ها رد می‌شود و بر اساس این نتیجه در تحلیل واریانس داده‌ها درجه آزادی‌های درون آزمودنی‌ها می‌بایستی اصلاح شود برای اصلاح درجه آزادی‌های درون آزمودنی‌ها شاخص اسپیلون گرین هاوس=گیسر^۱، که در جدول فوق ارائه شده، در درجه آزادی‌های تحلیل واریانس ضرب می‌شود.

جدول (۴) خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس دو عاملی با اندازه‌گیری‌های مکرر روی یک عامل (نمره تئوری ذهن)

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر مجذورات جزئی
بین آزمودنی‌ها	۲۴۱۵/۶۰۰	۷۹				
R (سطرها - گروه آزمایشی و گروه گواه)	۰/۱۵۱/۰۱۷	۱	۱۵۱/۰۱۷	۱۳۰/۰۶۱	**۰/۰۰۱	۰/۶۲۵
S/R	۹۰۵/۵۸۳	۷۸	۱۱/۶۱۰			
درون آزمودنی‌ها	۳۳۴۵/۳۳۳	۱۴۴/۲۷				
C (ستون‌ها -						
پیش‌آزمون، پس‌آزمون ۱ و پس‌آزمون ۲)	۶۱۶/۶۰۸	۱/۸۰۳	۳۴۱/۹۳۲	۲۵/۶۶۰	**۰/۰۰۱	۰/۲۴۸
C×R (کنش متقابل سطر و ستون)	۸۵۴/۳۵۸	۱/۸۰۳	۴۷۳/۷۷۳	۳۵/۵۵۳	**۰/۰۰۱	۰/۳۱۳
* S/R	۱۸۷۴/۳۶۷	۱۴۰/۶۶	۱۳/۳۲۶			
کل (T)	۵۷۶۰/۹۳۳	۲۲۳/۲۷				

**P<۰/۰۱

1- Greenhouse-Geisser's epsilon

تأثیر سطر (گروه آزمایشی و گروه گواه)

با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده (۱۳۰/۰۶۱) بزرگ‌تر از $F_{0.01}$ با درجات آزادی ۱ و ۷۸ (۶/۹۶) است بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری میانگین نمره‌های آزمودنی‌های دو گروه آزمایشی و گواه بدون در نظر گرفتن عامل تکرار شده در ستون (سه نوبت اجرای آزمون) رد می‌شود. به عبارت دیگر میانگین نمره تئوری ذهن آزمودنی‌ها در گروه گواه (۱/۲۶) به‌طور معنادار پایین‌تر از گروه آزمایشی (۱۶/۲۸) است.

تأثیر ستون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون ۱ و پس‌آزمون ۲)

با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده (۲۵/۶۶۰) بزرگ‌تر از $F_{0.01}$ با درجات آزادی ۲ و ۱۴۱ (۴/۷۵) است بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری میانگین کل آزمودنی‌ها در سه نوبت اجرای آزمون بدون در نظر گرفتن عامل قرار گرفته شده در سطر (گروه آزمایشی و گروه گواه) با اطمینان ۹۹ درصد رد می‌شود.

برای مقایسه دو به دو میانگین‌ها (در سه نوبت اجرا) از آزمون میانگین دو گروه همبسته استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج آزمون میانگین دو گروه همبسته (نمره تئوری ذهن)

نوبت اجرای آزمون (الف)	نوبت اجرای آزمون (ب)	میانگین تفاوت‌ها	انحراف استاندارد تفاوت‌ها	خطای استاندارد میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
پیش‌آزمون	پس‌آزمون ۱	-۳/۷۰	۶/۱۳۲	۰/۶۸۶	۵/۳۹۷	۷۹	**۰/۰۰۱
پیش‌آزمون	پس‌آزمون ۲	-۲/۹۹	۶/۴۳۹	۰/۷۲۰	۴/۱۵۰	۷۹	**۰/۰۰۱
پس‌آزمون ۱	پس‌آزمون ۲	۰/۷۱	۴/۹۵۶	۰/۵۵۴	۱/۲۸۶	۷۹	-۰/۲۰۲

$$P^{**} < 0.01$$

با توجه به نتایج آزمون‌های میانگین‌های دو گروه همبسته زیرگروه‌های همگن در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول (۶) زیر گروه‌های همگن (نمره تئوری ذهن)

زیر گروه		تعداد	نوبت اجرای آزمون
۱	۲		
۱۵/۲۴		۴۰	پس‌آزمون (نوبت اول)
۱۴/۵۲		۴۰	پس‌آزمون (نوبت دوم)
	۱۱/۵۴	۴۰	پیش‌آزمون

با توجه به زیر گروه‌های استخراج شده، نتیجه می‌گیریم که میانگین نمره‌های آزمون بین دو نوبت اجرا پس از آموزش مهارت‌های اجتماعی با یکدیگر تفاوت معنادار آماری ندارند ولی میانگین این دو نوبت اجرا به‌طور معناداری با میانگین نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت معنادار آماری دارد. به عبارت دیگر میانگین نمره‌های پس‌آزمون به‌طور معناداری بالاتر از نمره‌های پیش‌آزمون می‌باشد.

* نتیجه‌گیری پژوهشی: آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب ارتقاء توانایی تئوری ذهن افراد پرخاشگر می‌شود. و این ارتقاء در طول زمان دارای پایداری اثر است.

تأثیر کنش متقابل سطر و ستون (گروه آزمایش و گروه گواه، پیش‌آزمون، پس‌آزمون ۱ و پس‌آزمون ۲)

با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده ($۳۵/۵۵۳$) بزرگتر از $F_{۰/۰۱}$ با درجات آزادی ۲ و ۱۴۱ ($۴/۷۵$) است بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری شش میانگین در سه نوبت اجرای آزمون با در نظر گرفتن عامل قرار گرفته شده در سطر (گروه آزمایشی و گروه کنترل) با اطمینان ۹۹ درصد رد می‌شود.

با توجه به اینکه نمره‌های سه نوبت اجرا در مقایسه با یکدیگر به عنوان نمره گروه‌های همبسته می‌باشند و نمره‌های دو گروه آزمایشی و گواه به عنوان نمره گروه‌های مستقل، برای مقایسه دو به دو میانگین‌ها از آزمون میانگین دو گروه مستقل برای نمره‌های افتراقی استفاده شده است. برای این منظور نمره‌های افتراقی (تفاضل نمره دو نوبت اجرا) آزمودنی‌ها در مقایسه‌های دو نوبت اجرا (پیش‌آزمون - پس‌آزمون ۱ / پیش‌آزمون -

پس‌آزمون ۲ / پس‌آزمون ۱ - پس‌آزمون ۲) محاسبه شده و سپس در هر مقایسه با استفاده از آزمون میانگین دو گروه مستقل، میانگین نمره‌های افتراقی در گروه آزمایشی و گروه گواه آزمون شده که نتایج حاصل در جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول (۷) نتایج آزمون میانگین دو گروه مستقل برای نمره‌های افتراقی (نمره تئوری ذهن)

نوبت اجرا (الف)	نوبت اجرا (ب)	گروه	نمره‌های افتراقی میانگین انحراف استاندارد	آزمون یکسانی واریانس‌ها		آزمون میانگین دو گروه مستقل	
				F	سطح معناداری میانگین‌ها	t	درجه آزادی * سطح معناداری
پیش آزمون ۱	پس آزمون ۱	گواه	۰/۷۸	۳/۵۹۱	۰/۹۳۷	-۹/۵۶	۷۲/۸۸
پیش آزمون ۲	پس آزمون ۲	گواه	۰/۲۵	۵/۳۶	۰/۹۳۷	-۹/۵۶	۷۲/۸۸
پیش آزمون ۱	پس آزمون ۱	گواه	۰/۷۸	۳/۵۹۱	۰/۹۳۷	-۹/۵۶	۷۲/۸۸
پیش آزمون ۲	پس آزمون ۲	گواه	۰/۲۵	۵/۳۶	۰/۹۳۷	-۹/۵۶	۷۲/۸۸

همانطور که ملاحظه می‌شود، فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت میانگین نمره‌های افتراقی بین دو گروه آزمایشی و گواه در دو مقایسه (پیش‌آزمون - پس‌آزمون ۱ و پیش‌آزمون - پس‌آزمون ۲) با اطمینان ۹۹ درصد رد شده است و این فرض صفر در مقایسه دو پس‌آزمون تأیید شده است.

با در نظر گرفتن این امر که در مقایسه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌ها (مقایسه اول و دوم)، آنچه باعث ایجاد نمره‌های افتراقی در گروه آزمایشی شده تدبیر آزمایشی (آموزش مهارت‌های اجتماعی) و متغیرهای مزاحم دیگر هستند و در گروه گواه صرفاً متغیرهای مزاحم باعث ایجاد تفاوت در دو نوبت اجرا شده‌اند، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معنادار مشاهده شده ناشی از آموزش مهارت‌های اجتماعی است.

و باتوجه به اینکه میانگین نمره‌های افتراقی منفی می‌باشد، بنابراین تفاوت‌های مشاهده شده در جهت افزایش نمره‌های آزمودنی‌ها است.

* نتیجه گیری پژوهشی: آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب بهبود توانایی تئوری ذهن افراد پرخاشگر می‌شود و این بهبودی در طول زمان دارای پایداری اثر است. برای بررسی این فرضیه‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری یک‌راهه‌ها استفاده شده است.

جدول (۸) آزمون برابری واریانس‌های لون [تئوری ذهن پیش‌آزمون و پس‌آزمون]

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۱/۵۲۸	۱	۷۸	۰/۲۲۰

با توجه به اینکه آزمون F محاسبه شده کوچک‌تر از آزمون F بحرانی جدول در سطح خطاپذیری ۵ درصد است بنابراین فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهشی رد می‌شود. بنابراین: یکسانی واریانس‌ها برقرار است.

جدول (۹) نتایج آزمون همگنی شیب‌ها برای بررسی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
آموزش	۱۸۹/۹۸۵	۱	۱۸۹/۹۸۵	۱۲/۴۳۰	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۱۰/۷۷۸	۱	۱۰/۷۷۸	۱/۲۱۶	۰/۲۷۴
کنش متقابل آموزش و پیش‌آزمون	۱۱/۳۰۸	۱	۱۱/۳۰۸	۱/۲۷۶	۰/۲۶۲
خطا	۶۳۷/۷۶۹	۷۶	۸/۸۶۵		

آزمون F محاسبه شده برای کنش متقابل آموزش و پیش‌آزمون کوچک‌تر از آزمون F بحرانی جدول در سطح خطاپذیری ۵ درصد است بنابراین فرضیه صفر تأیید و فرضیه پژوهشی رد می‌شود. به عبارت دیگر رابطه بین متغیر کمکی و متغیر وابسته در هر دو گروه از لحاظ آماری شبیه به یکدیگر می‌باشد. [تأیید مفروضه همگنی شیب‌ها]

حال با توجه به اینکه مفروضه‌های تحلیل کوواریانس برقرار می‌باشد، به بررسی فرضیه پژوهش می‌پردازیم.

آموزش مهارت‌های اجتماعی به افراد پرخاشگر، در بهبود تئوری ذهن آنها پایداری اثر دارد.

جدول (۱۰) خلاصه تحلیل کوواریانس برای بررسی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر تئوری ذهن

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۷/۸۰۴	۱	۷/۸۰۴	۰/۸۴۴	۰/۳۵۲	
آموزش [گروه-]	۲۹۲	۱	۱۵۶/۲۹۲	۱۷۵/۴۸۵	۰/۰۰۰	**
آزمایشی-گروه‌گواه]	۱۵۶۱					
خطا	۶۸۵/۰۷۱	۷۷	۸/۸۹۷			

** p<0/01

همانطور که در جدول ملاحظه می‌شود آزمون F محاسبه شده برای آموزش (مقایسه پس‌آزمون بین گروه آزمایشی و گواه) بزرگ‌تر از شاخص F بحرانی جدول در سطح خطاپذیری ۱ درصد است. بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه پژوهشی تأیید می‌شود. مقایسه میانگین‌ها مؤید آن است که نمره تئوری ذهن گروه آزمایشی بالاتر از گروه گواه است.

بنابراین:

آموزش مهارت‌های اجتماعی به افراد پرخاشگر موجب بهبود تئوری ذهن آنها می‌شود. جدول (۱۱) آزمون میانگین دو گروه همبسته بین نمره‌های دو نوبت اجرای گروه آزمایشی [نمره تئوری ذهن]

میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
۱/۹۵	۴/۶۹۶	۰/۷۴۲	۲/۶۲۶	۳۹	۰/۰۱۲

چون آزمون t محاسبه شده از آزمون t بحرانی جدول در سطح خطاپذیری ۵ درصد کوچکتر است بنابراین نتیجه گرفته می‌شود میانگین دو نوبت اجرای پس‌آزمون در گروه آزمایشی با یکدیگر تفاوت ندارد. مقایسه میانگین‌ها موید آن است که نمره تئوری ذهن در نوبت دوم پس‌آزمون با نوبت اول برابر است. به عبارت دیگر:

آموزش مهارت‌های اجتماعی به گروه آزمایش در ارتقاء تئوری ذهن آنها پایداری اثر دارد.

بحث

در این پژوهش اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی و پایداری اثر این آموزش در ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر مقطع راهنمایی شهر اردبیل بررسی شده است.

در بررسی فرضیه اول و دوم پژوهش، همان گونه که در جداول مشهود بود. تفاوت پیش‌آزمون با پس‌آزمون در گروه آزمایش و مقایسه آن با گروه کنترل (تأثیر سطر، تأثیر ستون و کنش متقابل سطر و ستون) با روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و تحلیل کواریانس نشانگر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر گروه آزمایش بود و همچنین عدم وجود تفاوت معنادار بین پس‌آزمون اول با پس‌آزمون دوم در همین گروه نشانگر پایداری اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر بود. یافته این پژوهش با یافته‌های پژوهش حاصل از مایز، تاد و پرایس (۱۹۸۵) مبنی بر اینکه کودکان دارای نقص در تئوری ذهن از برنامه آموزش تئوری ذهن در مدرسه جهت ارتقاء این توانایی سود می‌برند مطابقت دارد (به نقل از اسلاتر و همکاران، ۲۰۰۲).

این محققان تأکید می‌کنند که آموزش تئوری ذهن (آموزش درک دیدگاه‌ها، خواسته‌ها، اهداف طرف مقابل و درک این موضوع که دیدگاه‌های دیگری می‌تواند متفاوت از دیدگاه فرد باشد) می‌تواند برای این کودکان سودمند باشد. از طرف دیگر نتایج مطالعات منتشر شده نشان داده است که احتمالاً کودکان پذیرش شده از سوی هم سن و

سالان به دلیل تئوری ذهن بالا از مهارت‌های اجتماعی بالاتر و پیشرفته‌تری برخوردار هستند (لالانده و هاندلر، ۱۹۹۵). قابل ذکر است که براساس پژوهش‌های انجام یافته، نقص تئوری ذهن در کودکان موجب طرد آنها از سوی همسالان می‌شود (واردن، ۲۰۰۸)؛ شارپ، (۲۰۰۷)؛ فاهی و سیمون، (۲۰۰۳)، و الکر (۲۰۰۵)، اسلاتر، دنیس، پریچارد، (۲۰۰۲)؛ لالانده و هاندلر (۱۹۹۳). همچنین یافته این پژوهش با یافته‌های حاصل از پژوهش تسائی، یولو، کارتلج و فنگ (۲۰۰۸) مبنی بر اینکه آموزش مهارت‌های اجتماعی با تغییراتی که در تئوری ذهن افراد ایجاد می‌کند پذیرش دانش‌آموزان اول راهنمایی دچار اختلال اُتیسیم را از سوی همسالان افزایش می‌دهد مطابقت دارد. نتایج مطالعات انجام یافته نشان می‌دهد که وقتی کودکان وارد مدرسه می‌شوند توانایی تئوری ذهن آنها نقش مهمی را در رشد روابط دوستانه به‌طور سالم بازی می‌کند بنابراین بچه‌های ۵ ساله‌ای که در توانایی تئوری ذهن در مدرسه تأخیر دارند از آموزش تئوری ذهن در مدرسه سود خواهند برد. ارائه این برنامه‌های مداخله‌ای، پذیرش اجتماعی کودکان طرد شده را افزایش می‌دهد و می‌تواند عوامل طرد از طرف دوستان را شناسایی کرده و از تأثیرات تجمعی آن بکاهد و موجب رشد شناخت اجتماعی کودکان شود.

مطالعه انجام یافته توسط دکویک و گریس (۱۹۹۴) نشان داد که کودکان پذیرش شده از سوی همسن و سالان در مقایسه با کودکان طرد شده سطوح بالایی از رفتارهای جامعه‌پسند و شناخت اجتماعی (دیدگاه‌گیری و تئوری ذهن) را دارند. این محققان با پیش کشیدن الگوی تجمعی طرد یا پذیرش، این مسأله را مطرح می‌کنند که رشد مهارت‌های شناخت اجتماعی (دیدگاه‌گیری و تئوری ذهن) و پذیرش از سوی همسالان ارتباط دو سویه با همدیگر دارند. کودکانی که بوسیله همسن و سالان خود طرد می‌شوند، قادر به پذیرفته شدن در میان دوستان خود نیستند و از این طریق فرصت رشد مهارت‌های اجتماعی را از دست می‌دهند، و در یک ارتباط دو سویه گیر می‌افتند. برای همین است که در سنین بالا (مثلاً دانش‌آموزان راهنمایی) نداشتن مهارت‌های اجتماعی موجب طرد بیشتر از سوی همسالان در مقایسه با دانش‌آموزان کوچک‌تر (مثلاً سوم ابتدایی‌ها) می‌شود. بنابراین مطابق الگوی تجمعی طرد و پذیرش، به نظر می‌رسد که

آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق افزایش رشد شناخت اجتماعی کودکان (دیدگاه‌گیری و تئوری ذهن) می‌تواند منجر به پذیرش از سوی همسالان و موقعیت‌های دیگر اجتماعی شود و از این طریق به کاهش رفتارهای نامناسب نیز کمک نماید (به نقل از اسلاتر و همکاران، ۲۰۰۲).

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقا تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر و پایداری اثر حاصل از این آموزش باز می‌توان از دیدگاه شناخت اجتماعی و در این رویکرد از مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی دوج سود برد. مطابق الگوی دوج کودکان پرخاشگر با دریافت آموزش مهارت‌های اجتماعی و یا کسب پاسخ‌های متفاوت و گسترده در مقابله با موقعیت‌های دنیای اجتماعی از رفتارهای مناسب و متناسب با موقعیت به جای استفاده از رفتارهای نامناسب سود می‌برند (محسنی، ۱۳۸۳). یافته بسیار مهمی که در این پژوهش بنظر می‌رسد وجود داشته باشد این است که توانایی تئوری ذهن به عنوان یک توانایی شناختی از سبک‌های تعامل مادر - فرزند (پاترسون و اسلاتر)، محیط آموزشی و مداخله‌های آموزش مثل آموزش مهارت‌های اجتماعی (جین، برناردو اوبتیز، ۲۰۰۳) تأثیر می‌پذیرد و روی پذیرش از سوی همسالان، شایستگی‌های اجتماعی، و در نتیجه رفتارهای فرد تأثیر می‌گذارد و این نتیجه‌گیری تا حدودی با نتایج حاصل از پژوهش جامی (۲۰۱۰) مبنی بر اینکه تئوری ذهن پرخاشگری و قلدری را در دانش‌آموزان پسر و دختر پایه متوسطه میانجیگری می‌کند مطابقت دارد. در این پژوهش جامی (۲۰۱۰) تأکید کرده است که دختران و پسران پرخاشگر ضعف در نظریه ذهن دارند اما همین ضعف در دختران منجر به پرخاشگری ارتباطی و در پسران منجر به پرخاشگری فیزیکی و آشکار می‌گردد. هر چند که به نظر می‌رسد الگوی پرخاشگری برای دختران و پسران بار فرهنگی داشته باشد، و می‌تواند از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت باشد.

همچنین نتایج نشان داد که تأثیرات آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن از پایداری اثر مناسبی برخوردار است. این مورد یکی از مهم ترین مراحل آموزش

مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان است که بعد از انتخاب، ارزیابی و آموزش موفقیت‌آمیز مهارت‌های اجتماعی، آن مهارت‌ها پایداری اثر داشته باشند و در زمان‌ها و مکان‌های مختلف این تأثیرات حفظ شود. بنظر می‌رسد دلیل پایداری اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی در ارتقاء تئوری ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر احتمالاً محتوای آموزشی برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی بود که دقیقاً با نیازهای دانش‌آموزان پرخاشگر متناسب بود و مورد علاقه آنها بود و دلیل دوم احتمالاً این است که دانش‌آموزان پرخاشگر دقیقاً به جهت محرومیت از مهارت‌های اجتماعی پایه - رفتارهای تند و خشنی را از خود نشان می‌دهند و آموزش این مهارت‌ها از طریق افزایش خزانه پاسخ‌های آنها به محرکات اجتماعی موجب ارتقاء توانایی تئوری ذهن آن می‌شود و از این طریق به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه آنها نیز می‌انجامد (غفاری، ۱۳۸۹).

از آنجا که یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین عملکرد کودکان عادی و پرخاشگر در تکالیف تئوری ذهن پیشرفته وجود دارد (غفاری، ۱۳۸۹، کزدی، ۲۰۰۹) و از آن جا که نظریه ذهن برای زندگی اجتماعی انسان بسیار حیاتی است و هرگونه نقص عملکردی یا ساختاری در مسیرهای عصبی این توانایی شناختی می‌تواند کارکرد اجتماعی افراد را به مخاطره بیندازد و از طرف دیگر کودکان پرخاشگر به جهت پردازش منفی اطلاعات و شکست در دریافت و درک احساسات دیگران و پیش‌بینی رفتار دیگران، تنظیم رفتار خود بر اساس رفتار دیگران (کزدی، ۲۰۰۹) قادر به همدلی با دیگران نیستند لذا به دست‌اندرکاران آموزش و پرورش توصیه می‌شود در سیاست‌گذاری‌ها و طراحی برنامه‌های درمان و کاهش رفتارهای ضداجتماعی کودکان مثل پرخاشگری به تدوین برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی که به رشد و بهبود توانایی تئوری ذهن در آنها کمک می‌کند بپردازند. از آن جا که فرهنگ مدرسه با چگونگی روابط اجتماعی کودکان و ایجاد همدلی بین آنها در ارتباط است، می‌توان با برنامه‌ریزی‌های مناسب موجب تشویق و ترغیب کودکان و نوجوانان به برقراری روابط دوستانه و مثبت شد. راس (۱۹۹۶) در این زمینه اظهار می‌نماید که در زمانی که تأکید مدارس بر رقابت می‌تواند موجب تشویق و افزایش قلدری، پرخاشگری و رفتارهای ضداجتماعی گردد، گرمی و

صمیمیت در روابط دانش‌آموزان و معلم و نیز مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه، راه مناسبی برای افزایش همدلی و کاهش پرخاشگری در کودکان است، مخصوصاً که اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش پرخاشگری از طریق افزایش توانایی تئوری ذهن نیز در تحقیقاتی نشان داده شده است. همچنین با توجه به نقش مهارت‌های کلامی در پیش‌بینی تئوری ذهن پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی مهارت‌های کلامی و رابطه آن با توانایی تئوری ذهن نیز مورد بررسی قرار گیرد. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم کنترل هوش شناختی آزمودنی‌هاست هم چنین به علت انتخاب نمونه دانش‌آموزان از شهر اردبیل، امکان تعمیم یافته‌های پژوهش به جامعه گسترده‌تر محدود می‌گردد.

۱۳۸۹/۱۱/۰۲

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۰/۰۲/۱۱

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۰/۰۵/۱۴

تاریخ پذیرش مقاله:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

منابع

- رجبی، سوران؛ نریمانی، محمد (۱۳۸۵). روش‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی، انتشارات باغ رضوان.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی؛ عارفی، مژگان (۱۳۸۵). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگری ارتباطی - آشکار و جامعه‌پسند دانش‌آموزان، فصل‌نامه علمی - پژوهشی مطالعات روانشناختی، دوره ۲، شماره ۳ و ۴، ص ۳۸-۲۵.
- غفاری، عذرا (۱۳۸۹). بررسی تحول تئوری ذهن در دانش‌آموزان عادی و پرخاشگر و بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در بهبود تئوری ذهن و کاهش میزان پرخاشگری، رساله دکتری، دانشگاه علوم و تحقیقات تهران.
- کاپلان، سادوک (۱۳۸۳). خلاصه روانپزشکی (ترجمه نصرت‌الله پورافکاری)، انتشارات آینده‌سازان، (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳).
- محسنی، نیک‌چهر (۱۳۸۳). نظریه‌ها در روانشناسی رشد، تهران: انتشارات پردیس.
- واحدی، شهرام؛ فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۸۵) آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش‌دبستانی، گزارش ۶ مورد اصول بهداشت روانی، ص ۱۳۱-۱۴۰.
- Astington, J.W. (2001). "The future of Theory of Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real World Consequence" *Child Development*, 27 (3), 685- 687.
- Astington, J.W. & Barrault, T. (2001). "Childrens Theory of Mind: How Young Children Come to Understand that People Have Thoughts and Feelings", *Infants and Young Children*, 13(3), 1-12.
- Astington, J.W. & Jenkins, J. (1995). "Theory of Mind Development and Social Understanding", *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Astington, J.W., Pelletier, J. Homer, B. (2002). Theory of Mind and Epistemological Development; The Relation between Children's Second-order False-belief Understanding and Their Ability to Reason about Evidence, *New Ideas in Psychology*, 20 (2-3), 131-144.
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1995). A Longitudinal Study of the Relation between Language and Theory of Mind, *Developmental Psychology*, 23 (2), 199-208.

-
- Astington, J.W. (2000). The Future of Theory of Mind Research: Understanding Motivation States, the Role of Language, and Theory of Mind Development, *Child Development*, 72, 85-987.
- Baron - Cohen, S. Oridan, M. & Stone, V. (1999). "Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and with Asperger Syndrome or High Function Autism", *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29 (5), 407-418.
- Baron-Cohen, S. (1995). *The Eye Direction Detector (EDD) and the Shared Attention Mechanism (SAM). Two Cases for Evolutionary Psychology*, Incomore & P.J. Dunham (Eds). Joint attention: St's Onigins and Vole in Development (pp.41.59).
- Cassidy, K.W. & etal. (2009). *Relational Aggreition*, Wikipedia, the Free Encyclopedia.
- Cassidy, K.W. (1998). Preschoolers Use of Desires to Solve Theory of Mind Problems in a Pretense Context, *Developmental Psychology*, 317(3), 503-511.
- Cognitive Abilities Preschoolers Aggressive Behavior, *British Journal of Developmental Psycnology*, 19, 798-809.
- Conway, F. (2010). "Teaching Social Skills: Another Step in Preventing Bullying.
- Fahie, C.M. & Symons, D.K. (2003). "Executive Funeticning and Theory of Mind in Children Clinically Referred for Attention and Behavior Problem, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18 (1), 51-73.
- Happe, F., & Frith, U. (1996). Theory of Mind and Social Impairment in Children with Conduct Disorder, *British Journal of Developmental Psychology*, 117, 385-398.
- Happe, F.G. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind, Understanding of Story Characters Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normol Children and Adults, *Journal of Autlsm Developmental Disorders*, 218, 129-154.
- Hui, L.; Wang, J. (2005). The Relationship between Peer-acceptance, Family Factors and Theory of Mind of the Children, *Journal of Psychological Development and Education*.
-

- Jami, E., (2010). *Does Theory of Mind Mediate Aggression and Bullying Middle School Males and Females?* The University of Nebraska, 186 Poges.
- Lalonde, C. & handler, M. (1995). "False Belief Understanding Goes to School: On the Social Lemotional Consequences of Coming Early or Late Theory of Mind", *Cognition and Emotion*, 167- 185.
- Newcombe P. etal. (2006). Theory of Mind and Central Coherence in Adults with High-f Unctioning Autism or Asperger Syndrome, *Autism*, 10(4), PP.3 62-382.
- Perner, J., (1991). *Understanding the Representational Mind*, Bradford Books MIT Press.
- Premack, D.G., Woodruff, G., (1978). Dose the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences* 4, 515-526.
- Repacholi, B.M. & Gopnik, A. (1997). Early Reasoning about Desires: Evidence from 14- and 18- Month- olds, *Developmental Psychology*, 33(1), 12- 21.
- Sharp, C. (2007). "Theory of Mind and Conduct Problem in Children: Deficits in Reading the Emotions of the Eyes", *Cognition & Emotion*, 22, 1449-1458.
- Sharp, C. (2008). "Theory of Mind and Conduct Problems in Children: Deficits in Reading the "Emotions of the Eyes", "*Cognition & Emotion*, 22 (6), 1149- 1158.
- Slaughter, vi. Dennis, M, Pritchard. (2002). Theory of Mind and Peer Acceptance in Preschool Children, *British Journol of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Tsai, Sh.; Yulo; Y; Feng; h. Cortledge. C. (2008). The Effects of Theory of Mind and Social Skill Training on the Social Competence of a Sixth-Grade Students with Autism, *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol, 10no, 224-242.
- Walker, S. (2005). "Gender Differences in the Relationship between Young Children's Peer-related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind", *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297- 312.
- Warden, D. (2008). "Cognitive and Affective Perspective_taking in Conduct Disorder Children High and Low on Callous_Unemotional Traits", *Journal Child Adoles Psychiatry Ment Health*, 10, 2_16.