

اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان

راضیه شیخ‌الاسلامی^۱، سمانه نوری^{۲*}

چکیده:

مقدمه: هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان بود.

روش: پژوهش حاضر آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی کودکان دختر پیش‌دبستانی‌های شهر تهران بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس ۳۶ کودک انتخاب شدند. از این نمونه به صورت تصادفی ۱۸ کودک در گروه آزمایش و ۱۸ کودک در گروه گواه گمارده شده و از مادران آن‌ها پیش‌آزمون گرفته شد. سپس جلسات آموزش نظریه‌ی ذهن برای گروه آزمایش اجرا شد و سپس از مادران هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش آزمون همدلی ایزنبرگ و پرسش‌نامه‌ی تجدیدنظرشده‌ی قلدری/قربانی‌شدن الویوس بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج افزایش معناداری در میانگین نمرات همدلی و کاهش معناداری در خرده‌مقیاس‌های قلدری ($p \leq 0.01$) نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه گواه را نشان داد.

نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر نشان داد که جلسات آموزش نظریه‌ی ذهن می‌تواند به بهبود همدلی و کاهش رفتارهای قلدری در کودکان بیانجامد؛ بنابراین، نظریه‌ی ذهن بر افزایش هیجانات اخلاقی و بهبود رفتارها و مهارت‌های اجتماعی در کودکان تأثیر دارد.

واژگان کلیدی: نظریه‌ی ذهن، همدلی، قلدری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

^۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، * نویسنده مسئول: samanehnoori93@yahoo.com

The Effectiveness of Theory of Mind Training on Empathy and Bullying in Children

Sheykholeslami, R.; Nuri, S.

Abstract:

Introduction: The aim of this research was to investigate the effectiveness of the theory of mind training on empathy and bullying in children.

Method: The research design of the study was of Full-experimental type with pretest-posttest by control group. 36 preschool girls in Tehran were selected by convenience sampling. The random sample of 18 students in the experimental group and the control group were 18 children and their mothers were taken pre-test. The meetings theory of mind were applied on experimental group and both mother groups were taken posttest. The instruments used in this study were Empathy Questioner (EQ) and Olweus Bully/Victim Questionnaire Revised (OB/VQ-R). Data were analyzed using analysis of covariance.

Results: Results showed a significant increase in the mean scores empathy and a significant decrease in subscales of bullying ($001 / \geq p$) scores of the experimental group compared to the control group.

Conclusion: This study showed that theory of mind training sessions can improve empathy and reduce bullying behaviors in children. So, theory of mind on moral emotions increase and improve behavior and social skills in children is effective.

Keywords: Theory of mind, Empathy, Bullying

مقدمه

شناخت اجتماعی یک توانایی تک‌بعدی نیست، بلکه توانایی فهم هیجان‌ها و افراد دیگر از روی لحن، حالت چهره و بدن است. علاوه بر این، توانایی‌های پیچیده‌تری مانند توانایی استدلال در مورد حالت‌های ذهنی، همدلی و پردازش شوخی اساسی‌ترین مؤلفه‌های شناختی اجتماعی هستند (یوکرمین^۱، کرامر، عبدل-حمید، شیملمن، هبراندن، داووم و همکاران، ۲۰۱۰). نظریه‌ی ذهن^۲ به توانایی‌های شناختی فهم حالات ذهنی (اعتقادات، نیت، آرزوها، ادعاها و دانش) خود و دیگران اشاره دارد و همچنین فهمیدن این مطلب که دیگران اعتقادات و نیت متفاوتی از اعتقادات و نیت ما دارند. داشتن نظریه‌ی 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 (هایز، بارنس-هولمز و روچی^۳،

¹ Uekermann, Kraemer, Abdel-Hamid, Schimmelmann, Hebebrandn & Daum

² Theory of mind

³ Hayes, Barnes-Holmes, & Roche

۲۰۰۸). به‌طور کلی، نظریه‌ی ذهن توانایی اسناد دادن حالات ذهنی از قبیل باورها، امیال، عواطف و اهداف به خود و دیگران و استفاده از این اطلاعات در پیش‌بینی و تفسیر رفتارهاست (فرگوسن و آستین^۱، ۲۰۱۰). استدلال نظریه‌پردازان نئوپیاژه‌ای بر آن است که نظریه‌ی ذهن محصول فرعی توانایی «شناختی بالاتر» گستره‌ی ذهن انسان برای ثبت، نظارت و بیان اعمال و کارکرد خود است (دموتوریو، مویی و اسپانودیس^۲، ۲۰۱۰).

تحول درک اجتماعی افراد می‌تواند نتیجه‌ی تحول نظریه‌ی ذهن در آن‌ها باشد. اگر افراد درک کنند که درک آن‌ها از جهان می‌تواند متفاوت از واقعیت آن باشد، قادر به درک باورهای اشتباه خود شده و تلاش خواهند کرد تا باور خود را مطابق با حقیقت بیرونی تغییر دهند (ولمن، لین، لایبوتی و اولسون^۳، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، نظریه‌ی ذهن می‌تواند به‌واسطه‌ی ادراک پذیرش اجتماعی، سازگاری اجتماعی را افزایش دهد و قابلیت افزایش ادراک عاطفی و هیجانی را نیز به همراه داشته باشد (فیا و نادر-گراس پویس^۴، ۲۰۱۲). در بخشی از برنامه‌ی آموزشی نظریه‌ی ذهن، بر روی تشخیص حالات هیجانی چهره‌ی دیگران، دلایل و باورهای ایجادکننده‌ی هیجان تمرکز می‌شود. به نظر می‌رسد، زمانی که افراد به این سطح از نظریه‌ی ذهن نرسیده باشند، انتظار همدلی^۵ از آن‌ها منطقی نباشد، زیرا دو عنصر مهم همدلی شامل سهیم شدن در حالت هیجانی افراد دیگر و توانایی شناختی دیدن دنیا از دیدگاه آنان است (میتسوپولو و جیوازولیا^۶، ۲۰۱۵).

همدلی به‌عنوان یک پاسخ عاطفی تعریف شده است که از درک شرایط هیجانی دیگران ناشی می‌شود (آیزنبرگ، فابس و اسپینراد^۷، ۲۰۰۶). همدلی به معنای دیدن دنیا از زاویه‌ی دید دیگران، توانایی عاطفی برای درک هیجان‌ها و توانایی شناخت برای فهم معنای هیجانات اشخاص دیگر است. همدلی به فرد این امکان را می‌دهد، در احساسات دیگران شریک شود؛ بنابراین، برای شکل‌گیری روابط بین‌فردی و اجتماعی پایدار بسیار ضروری است (هاوکینز و تراست^۸، ۲۰۰۰). مردم همدل قادر به درک حالات هیجانی دیگران و درونی کردن این حالات می‌باشند. پاسخ‌های مربوط به همدلی دارای شکل‌های مختلفی از قبیل تطبیق دادن احساسات خود با شخص دیگر، ابراز نگرانی یا شفقت در پاسخ به ناراحتی دیگران و بروز احساساتی با هیجانات مناسب در پاسخ به وضعیت دیگران است. (سلوتر^۹، ۲۰۱۱). بیشتر مطالعات نشان داده است که همدلی به دلیل اینکه

¹ Ferguson & Austin

² Demetriou, Mouyi & Spanoudis

³ Wellman, Lane, Labounty & Olson

⁴ Fiasse & Nader-Grosbois

⁵ Empathy

⁶ Mitsopoulou & Giovazolou

⁷ Eisenberg, Fabes, & Spinrad

⁸ Hawkins & Trobst

⁹ Slaughter

باعث تسهیل رفتارهای جامعه‌پسند و مهار کردن رفتارهای ضداجتماعی است، نقش مهمی در زندگی اجتماعی افراد ایفا می‌کند (مارشال^۱، ۲۰۱۱).

پروکتور و بایل^۲ (۲۰۰۷)، در پژوهشی نشان دادند نظریه‌ی ذهن و همدلی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند و افرادی که در زمینه‌ی نظریه‌ی ذهن عملکرد بهتری داشتند، در زمینه‌ی همدلی نیز عملکرد آن‌ها خوب بوده است. گینزبرگ^۳ (۲۰۰۳)، به این نتیجه رسید که درک دیدگاه در قالب نظریه‌ی ذهن موجب افزایش همدلی می‌شود. عریضی و گل پرور (۱۳۹۰)، با تحقیقی دریافته‌اند که تحول شناخت که زیربنای تحول شناخت اجتماعی در افراد است باعث بهبود رفتارهای جامعه‌یار و مساعدت به دیگران و جهت‌گیری‌های همدلانه می‌گردد. علی اکبری دهکردی، کاکو جویباری، امیرآبادی، شقاقی، زارع و خالقی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان بررسی نقش نظریه‌ی ذهن و کارکردهای اجرایی در پیش‌بینی همدلی، اظهار داشتند که کارکرد اجرایی و نظریه‌ی ذهن با همدلی همبستگی مثبت و معناداری دارد. رضایی میرحساری، حسن‌زاده، غباری بناب و شیخ محمدی (۱۳۹۳)، در پژوهش خود دریافته‌اند که بین نظریه‌ی ذهن و همدلی در دو گروه دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و بهنجار رابطه‌ی معنادار وجود دارد و نظریه‌ی ذهن قادر به پیش‌بینی همدلی بود. تأثیر آموزش نظریه‌ی ذهن بر روی مهارت‌های مختلف، در پژوهش‌های گوناگون، نشانگر این مطلب است که مداخله‌ی آموزشی برای ارتقاء این ظرفیت می‌تواند منجر به بهبود سایر متغیرهای شناختی، رفتاری، اجتماعی و هیجانی کودکان گردد.

از دیگر رفتارهایی که نظریه‌ی ذهن می‌تواند با آن در ارتباط بوده و بر آن تأثیرگذار باشد، قلدری^۴ است. قلدری به‌عنوان زیرمجموعه‌ی رفتار پرخاشگرانه است که در آن فرد یا گروهی از افراد به‌طور عمدی افراد دیگر و اغلب افراد به نسبت ناتوان را مورد حمله، تحقیر و محرومیت قرار می‌دهند (الیوس^۵، ۲۰۱۰). قلدری نوعی از خشونت است که به‌زیستی فرد را در مدارس و محله‌ها تهدید می‌کند و بر سلامت خانواده‌ها و افراد جامعه تأثیر می‌گذارد. این رفتار منجر به احساس خودکم‌بینی، ترس و تحقیر در قربانیان می‌شود (گلادن^۶، ۲۰۱۴).

گراسر و کلر^۷ (۲۰۰۹)، در پژوهش خود رابطه‌ی بین نظریه‌ی ذهن و انواع مختلف قلدری را کشف نمودند. نتایج این پژوهش نشان داد که قلدرها در مقایسه با قربانیان قلدری نمرات بالایی در نظریه‌ی ذهن می‌گیرند. در یک مطالعه‌ی طولی که توسط شکور^۸ (۲۰۱۲) انجام گرفت، سطوح پایین نظریه‌ی ذهن در سنین ۵ سالگی با قربانی قلدری بودن در نوجوانی، بیشتر مرتبط بود تا

¹ Marshall

² Proctor & Beail

³ Ginsburg

⁴ Bullying

⁵ Olweus

⁶ Gladden

⁷ Glasser & Keller

⁸ Shakoor

سطوح بالای نظریه‌ی ذهن. در مقابل، برخی پژوهش‌ها نیز به این نکته اشاره داشته‌اند که آموزش نظریه‌ی ذهن فراتر از دوران اولیه‌ی کودکی می‌تواند تسهیل‌کننده‌ی ایجاد همدلی و دستیابی به بینش وسیع‌تر درباره‌ی باورها و هیجان‌های افراد دیگر باشد که همین توانایی، مکانیسم مطلوبی برای عدم بروز رفتارهای قلدری مهیا می‌کند (گلداستین و وینر^۱، ۲۰۱۲؛ کیمیایی، رفتار و سلطانی‌فر، ۱۳۹۰).

با توجه به اهمیت نظریه‌ی ذهن و تأثیرات به نسبت پایدار آن در زندگی افراد و اینکه تأخیر در رشد مهارت‌های نظریه‌ی ذهن می‌تواند به تعاملات اجتماعی، روابط انسانی و حتی رشد اخلاقی کودکان آسیب وارد نموده و به سنین بزرگسالی نیز گسترش پیدا کند، ضرورت انجام این پژوهش آشکار می‌شود. همچنین با توجه به تفاوت در نظریه‌ی ذهن اقدام‌کنندگان به قلدری و قربانیان قلدری لازم است این رابطه به صورت آزمایشی مورد بررسی قرار گیرد. در واقع در بیشتر پژوهش‌های پیشین رابطه‌ی بین نظریه‌ی ذهن و قلدری با استفاده از طرح همبستگی مورد مطالعه قرار گرفته است، بنابراین نمی‌توان از آن‌ها به استنباط دقیق در خصوص رابطه‌ی علت و معلولی بین نظریه‌ی ذهن و قلدری دست یافت. براین اساس، این پژوهش به روشن‌سازی رابطه‌ی بین این دو متغیر نیز کمک می‌نماید؛ بنابراین، هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر همدلی و قلدری کودکان دختر پیش‌دبستانی شهر تهران بود. پژوهش حاضر، در پی آزمون دو فرضیه است:

- ۱- آموزش نظریه‌ی ذهن منجر به افزایش همدلی می‌شود.
- ۲- آموزش نظریه‌ی ذهن بر قلدری (قلدری بر دیگران و قربانی قلدری) تأثیر دارد.

روش

طرح پژوهش حاضر، تمام آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی کودکان دختر پیش‌دبستانی‌های شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. از این رو، از بین مراکز پیش‌دبستانی منطقه‌ی دو شهر تهران دو مرکز و از هر مرکز تعداد ۱۸ کودک و در کل ۳۶ کودک انتخاب شدند و به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. سپس پژوهشگر با کسب رضایت از والدین و توضیح هدف پژوهش، پاسخ به سؤالات والدین و آزادی در ترک پژوهش در هر مرحله از پژوهش از ایشان خواست تا به پرسش‌های پژوهش در مورد فرزندان خود در هر دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دهند.

¹ Goldstein & Winner

ابزار

پرسش‌نامه‌ی همدلی^۱ (EQ): این پرسش‌نامه توسط ایزنبرگ، فابس، سکارل، کارلو و میلر^۲ (۱۹۹۱) بر اساس مقیاس برینانت مربوط به سال ۱۹۸۲ ساخته شده است و از ۱۵ گویه در طیف سه‌درجه‌ای لیکرت از «من هم همین‌طور هستم» (۳) تا «من اصلاً این‌طور نیستم» (۱) تشکیل شده است. دامنه‌ی نمره‌های پرسش‌نامه بین ۱۵ و ۴۵ است. ایزنبرگ و همکاران (۱۹۹۱)، ضریب آلفای ۰/۷۶ را برای پایایی این پرسش‌نامه گزارش کرده‌اند. علی اکبری و همکاران (۱۳۹۳)، پایایی این ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به‌دست آوردند. نتایج تحلیل عامل، به روش مؤلفه‌های اصلی، نتایج آزمون‌های کایزر-مایر-الکین ($KMO=0/90$) و کرویت بارتلت ($Bts=2431$) وجود عامل کلی در این ابزار را تأیید کرده است (علی اکبری و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر، برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ۰/۷۳ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب این ابزار برای نمونه‌ی موردپژوهش است. برای بررسی روایی این پرسش‌نامه از محاسبه‌ی همبستگی نمرات هر گویه با نمره‌ی کل پرسش‌نامه استفاده و دامنه‌ی ضرایب از ۰/۶۶ تا ۰/۸۱ به‌دست آمد و همه‌ی ضرایب در سطح $p=0/001$ معنادار بودند.

پرسش‌نامه‌ی تجدیدنظر شده‌ی قلدری / قربانی شدن الویوس^۳ (OB/VQ-R):

این پرسش‌نامه توسط الویوس (۱۹۸۶) ساخته شده و در سال ۲۰۰۳ توسط سولبرگ و الویوس مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. این ابزار یک پرسش‌نامه‌ی ۳۹ سؤالی برای رده‌ی سنی ۶ تا ۱۵ سالگی است که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی از «در طی چند ماه گذشته این اتفاق برایم نیفتاده» (۰) تا «چندین بار» (۴) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای دو خرده‌مقیاس قربانی قلدری شدن (سؤالات ۱ تا ۲۳) و قلدری بر دیگران (سؤالات ۲۴ تا ۳۹) است که طول ۲ یا ۳ ماه گذشته را اندازه‌گیری می‌کند (کارنی و مرل^۴، ۲۰۰۱). ضرایب پایایی و ثبات درونی این پرسش‌نامه در یک نمونه‌ی معرف وسیع بیش از ۵ هزار دانش‌آموز در دامنه‌ی ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ به‌دست آمده است. ضرایب روایی همگرایی سؤالات این پرسش‌نامه نیز با درجه‌بندی معتبر همسالان در دامنه‌ی ۰/۴۰ الی ۰/۶۰ به‌دست آمده است (الویوس، ۱۹۹۴). ضرایب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر برای خرده‌مقیاس‌های قربانی قلدری شدن و قلدری کردن بر دیگران به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به‌دست آمد. همچنین روایی این پرسش‌نامه با استفاده از همبستگی پیرسون سؤالات هر خرده‌مقیاس با سؤالی از آن خرده‌مقیاس که به‌صورت کلی‌تر بود، برای قربانی قلدری شدن در دامنه‌ای بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۳ و برای قلدری بر دیگران در دامنه‌ای بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ به‌دست آمد که همه‌ی ضرایب در سطح $p=0/001$ معنادار بودند.

¹ Empathy Questioner (EQ)

² Schaller, Carlo & Miller

³ Olweus Bully/Victim Questionnaire Revised (OB/VQ-R)

⁴ Carney & Merrell

جلسات آموزش نظریه‌ی ذهن در پژوهش حاضر، ۱۵ جلسه‌ی ۳۰ دقیقه‌ای آموزش بود. قبل از اجرای جلسات آموزشی، با مراجعه به مرکز آموزش و پرورش کل تهران و کسب مجوز و انجام نمونه‌گیری، از بین نواحی تهران ناحیه‌ی ۲ انتخاب شد و پس از مراجعه به مرکز آموزش و پرورش این ناحیه، از لیست مراکز پیش‌دبستانی این ناحیه، دو مرکز به صورت در دسترس انتخاب شد. سپس، با مراجعه به دو مرکز برگزیده شده از بین کودکان هر دو مرکز، تعداد ۳۶ کودک به طور تصادفی انتخاب شدند و از مادران آن‌ها خواسته شد تا به سؤالات پرسش‌نامه‌ها پاسخ دهند. پس از آن تمام نمونه‌ی پژوهشی به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم گردیدند. گروه آزمایش در معرض جلسات آموزشی قرار گرفتند، ولی گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد و در معرض آموزش‌های عادی مرکز پیش‌دبستانی قرار داشتند. پس از اجرای جلسات آموزشی، مجدداً والدین هر دو گروه آزمایش و گواه به پرسش‌نامه‌ی پژوهش به عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند. خلاصه‌ی جلسات آموزش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- خلاصه‌ی جلسات آموزش نظریه‌ی ذهن

موضوع آموزشی	تعداد جلسات	مواد مورد نیاز برای آموزش	نحوه‌ی آموزش
هیجان‌ها	۲	عکس و تصاویر کارتونی	تصاویر و عکس‌هایی از چهره که حالات هیجانی مختلف (شادی، غم، ترس و عصبانی) را نشان می‌دهند، بدون نظم و ترتیب مشخصی به آزمودنی ارائه می‌شود و از وی خواسته می‌شود آن‌ها را شناسایی کند. علاوه بر این، آزمونگر روی میز خود، مکان‌هایی را از قبل آماده کرده که هر مکان برای حالت هیجانی مشخصی است. بعد از ارائه‌ی تصویر یا عکس را در مکان مخصوص به خود بگذارد. در صورت رخ دادن اشتباه بلافاصله پاسخ صحیح ارائه گردد و بازخورد به کودک داده می‌شود.
هیجان‌ها	۲	تصاویر کارتونی که موقعیت خاصی را نشان می‌دهند	در ابتدا، تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در تصویر افتاده برای وی شرح داده می‌شود. سپس، در مورد هیجان شخصیت داستان پرسیده می‌شود. بعد از آن کودک باید به سؤالی در مورد چرا شخصیت داستان این احساس خاصی را نشان را داشت پاسخ گوید. در صورت پاسخ درست، پاسخ کودک تقویت می‌شود. برای یک پاسخ غلط پسخوراند فوری، ارائه‌ی پاسخ صحیح و توضیح مجدد توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

در اینجا برای هر داستان دو تصویر وجود دارد. ابتدا، هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آن‌ها افتاده برای وی شرح داده می‌شود. سپس در مورد خواسته و میل شخصیت داستان پرسیده می‌شود. در همین حال، با اشاره به تصویر به وی کمک می‌شود تا پاسخ صحیح را ارائه کند. بعدازآن، کودک باید به سؤالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ گوید. به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه‌ی پاسخ صحیح داده می‌شود. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سؤال بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

میل ۳ تصاویر کارتونی

برای هر داستان دو تصویر وجود دارد. ابتدا هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آن‌ها افتاده برای وی شرح داده می‌شود. سپس، در مورد باور شخصیت داستان پرسیده می‌شود. در همین حال، با اشاره به تصویر به وی کمک می‌شود تا پاسخ صحیح را ارائه کند. بعدازآن کودک باید به سؤالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ گوید. به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه‌ی پاسخ صحیح داده می‌شود. بعدازآن کودک باید به سؤالی در مورد چرا شخصیت داستان این احساس را خواهد داشت، پاسخ گوید. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سؤالی بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

باور ۳ تصاویر کارتونی

برای هر داستان دو تصویر وجود دارد. ابتدا، هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آن‌ها افتاده، برای وی شرح داده می‌شود. سپس، در مورد میل و همچنین باور شخصیت داستان پرسیده می‌شود. در همین حال، با اشاره به تصویر به وی کمک می‌شود تا پاسخ صحیح را ارائه کند. بعدازآن، کودک باید به سؤالی در مورد میل-باور پاسخ گوید. به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه‌ی پاسخ صحیح داده می‌شود. بعدازآن کودک باید به سؤالی در مورد چرا شخصیت داستان این احساس را خواهد داشت، پاسخ گوید. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سؤالی بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

میل-باور ۵ تصاویر کارتونی

یافته‌ها

در این پژوهش، برای آزمون فرضیه‌ی پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شد؛ بنابراین در ابتدا پیش‌فرض‌های آماری آن مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی خطی بودن از خط رگرسیون برای تمام نمرات استفاده شد و خط رگرسیون میان متغیرهای کمکی و متغیرهای وابسته در همه‌ی نمرات، خطی و مثبت بود؛ بنابراین مفروضه‌ی خطی بودن رابطه‌ی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تمام متغیرها با استفاده از نمودار پراکنش تأیید می‌گردد. جهت بررسی مفروضه‌ی هم‌خطی چندگانه، از همبستگی پیرسون استفاده شد که با توجه به همبستگی‌های به‌دست‌آمده، مفروضه‌ی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها)، رعایت شده است و این مفروضه نیز مورد تأیید قرار گرفت. پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین بررسی شد و فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرها تأیید شد. برای بررسی پیش‌فرض همگنی رگرسیون از خط رگرسیون استفاده شد و برای تمامی متغیرها خطوط رگرسیون میان متغیر کمکی (پیش‌آزمون‌ها) و متغیر وابسته (پس‌آزمون‌ها) در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) تقریباً برابری حاکم است. بنابراین، مفروضه‌ی همگنی رگرسیون در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خرده‌مقیاس‌ها در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) تأیید می‌شود.

میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در همدلی، قربانی قلدری شدن و قلدری بر دیگران در مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها، در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و گواه

مرحله	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
همدلی	آزمایش	۲۶/۷۷	۸/۱۵
	گواه	۲۸/۸۳	۸/۲۳
قربانی قلدری شدن	آزمایش	۴۵/۱۶	۲۷/۷۷
	گواه	۵۸/۵۵	۵۶/۳۳
قلدری بر دیگران	آزمایش	۴۹/۲۷	۱۶/۶۰
	گواه	۳۸/۱۱	۸/۳۴

جهت بررسی اثر مداخله‌ی آزمایشی، تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) روی نمره‌های پس‌آزمون گروه‌ها، با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته‌ی پژوهش انجام گرفت که

نشان می‌دهد افزایش نمرات گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون در متغیر همدلی بیشتر از گروه گواه است و در خرده‌مقیاس‌های قلدری کمتر از گروه گواه می‌باشد. جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری را روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته‌ی پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته‌ی پژوهش گروه‌های آزمایش و گواه

آزمون	ارزش	نسبت F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری (p)
اثر پیلایی ^۱	۰/۸۸	۷۲/۰۸	۳	۲۹	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز ^۲	۰/۱۱	۷۲/۰۸	۳	۲۹	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ ^۳	۷/۴۵	۷۲/۰۸	۳	۲۹	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی ^۴	۷/۴۵	۷۲/۰۸	۳	۲۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۳، بین گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی دقیق‌تر این اثر، تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن تحلیل کوواریانس بر روی متغیرهای وابسته انجام شد. جدول ۴، نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی نمره‌های پس‌آزمون، با کنترل پیش‌آزمون‌های همه‌ی متغیرهای وابسته، در گروه‌های آزمایش و گواه را نشان می‌دهد.

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
همدلی	۱۲۴۶/۱۵	۱	۱۲۴۶/۱۵	۸۶/۱۳	۰/۰۰۱
قربانی قلدری شدن	۲۹۲۲/۴۷	۱	۲۹۲۲/۴۷	۶۰/۴۱	۰/۰۰۱
قلدری بر دیگران	۲۱۷۳/۹۶	۱	۲۱۷۳/۹۶	۳۰/۵۸	۰/۰۰۱

¹ Pillai's Trace

² Wilks' Lambda

³ Hotelling's Trace

⁴ Roy's Largest Root

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهند که اثر آموزش نظریه ذهن بر نمرات همدلی معنادار بوده ($F=۸۶/۱۳$ و $P=۰/۰۰۱$) و منجر به افزایش این نمرات شده است. همچنین اثر آموزش نظریه ذهن بر قربانی قلدری شدن ($F=۶۰/۴۱$ و $p=۰/۰۰۱$) و قلدری بر دیگران ($F=۳۰/۵۸$ و $p=۰/۰۰۱$) معنادار بوده و نمرات آزمودنی‌ها را در این متغیرها کاهش داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر افزایش معنادار نمرات همدلی گروه مداخله یا آزمایش را در پی آموزش نظریه‌ی ذهن نشان داد. این افزایش نشان‌دهنده‌ی اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر میزان همدلی کودکان است. یافته‌های مطالعه‌ی حاضر، با نتایج پژوهش‌های پروکتر و بایل (۲۰۰۷)، گینزبروگ (۲۰۰۳)، علی اکبری دهکردی و همکاران (۱۳۹۲) و رضایی میرحصاری و همکاران (۱۳۹۳) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت نظریه‌ی ذهن فرد را به دو مهارت مجهز می‌کند. اول، افراد از طریق ذهن‌خوانی می‌توانند حالت ذهنی دیگران را حدس بزنند و همین امر همدلی با دیگران را تسهیل می‌نماید. دوم، کارکردهای نظریه‌ی ذهن باعث می‌شود، فرد واکنش‌های همدلانه‌ی مؤثری با دیگران از خود نمایش دهد؛ بنابراین درک ذهن دیگران در کودکان باعث می‌شود، فرد بداند در چه زمانی با افراد دیگر رفتارهای همدل داشته باشد و چگونه با دیگران در مواقع مختلف رفتار داشته باشد. نظریه‌ی ذهن در درک، تبیین و پیش‌بینی رفتار افراد دیگر و همدلی با آن‌ها نقش به‌سزایی دارد (به نقل از رضایی میرحصاری و همکاران، ۱۳۹۳). همدلی، به معنای دیدن دنیا از زاویه‌ی دید دیگران، توانایی عاطفی برای تجربه‌ی هیجان‌های دیگران و توانایی شناختی برای فهم هیجان‌های اشخاص دیگر است. به بیانی دیگر، توانایی انسان برای شناسایی و پاسخ‌دهی به حالات ذهنی دیگران است که از هنگام تولد حضور داشته و به‌طور افزایشی از نوزادی و کودکی تا نوجوانی متحول می‌شود. با استفاده از نظریه‌ی ذهن، فرد امکان می‌یابد که در اجتماع و در تعامل با دیگران به بازنمایی باورها و گرایش‌ها بپردازد. همه‌ی افراد دارای باورها و گرایش‌هایی هستند که می‌توانند درست یا نادرست باشند. آگاهی از کارکردهای ذهنی خود و دیگران نیز به تبیین و پیش‌بینی رفتارهای دیگران کمک می‌کند (علاقیند و همکاران، ۱۳۹۱). این توانایی یعنی درک رفتار دیگران و تفاوت باور آن‌ها می‌تواند با توانایی همدلی شامل دامنه‌ای از بینش اجتماعی تا توانایی برای فهم حالات عاطفی و شناختی همسو است؛ بنابراین می‌توان از نظریه‌ی ذهن به‌عنوان یکی از توانایی‌های اساسی در ایجاد همدلی شناختی یاد کرد (به نقل از علی اکبری دهکردی و همکاران، ۱۳۹۲).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که آموزش نظریه‌ی ذهن باعث کاهش رفتارهای قلدری چه از نوع قلدری کردن و چه از نوع قربانی شدن، در میان کودکان می‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های گراسر و کلر (۲۰۰۹)، شکور (۲۰۱۲)، گلداستین و وینر (۲۰۱۲) و

کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰) همخوان است. نتایج نشان می‌دهد که کودکانی که نظریه‌ی ذهن ضعیفی دارند به احتمال بیشتر به سمت قلدری کردن کشیده می‌شوند؛ زیرا مهارت‌های نظریه‌ی ذهن تعاملات متقابل اجتماعی را سازمان‌دهی می‌کند. اول، درک ضعیف نیت و هیجانات دیگران ممکن است توانایی کودکان در زمینه‌ی تشخیص علائم و سرنخ‌های اجتماعی که بیانگر روابط دوجانبه است را به خطر بیندازد و آن‌ها را در معرض قربانی یا قلدر بودن قرار دهد. دوم، نظریه‌ی ذهن ضعیف، ممکن است پیامدهای منفی قلدری را افزایش دهد؛ یعنی نظریه‌ی ذهن ضعیف با تأثیر منفی که بر توانایی کودکان برای ایستادگی و گفتگو کردن در مورد کشمکش‌ها دارد، به آسانی کودکان را به سمت استفاده از تهدید و سوءاستفاده سوق می‌دهد. سوم، طبق مدل کمبود مهارت‌های اجتماعی، کودکانی که ضعف در مهارت‌های اجتماعی دارند، زمانی که نشانه‌ها، سرنخ‌های اجتماعی و موقعیت‌های مبهم را پردازش می‌کنند، آن‌ها را به صورت خصمانه تفسیر می‌نمایند (داج^۱، ۱۹۸۰).

از آنجاکه در پژوهش حاضر آموزش نظریه‌ی ذهن منجر به افزایش همدلی و کاهش قلدری کودکان شد، پیشنهاد می‌شود برای رشد این توانایی در بافت خانواده‌ها و مدارس توجه بیشتری مبذول شود؛ زیرا با آموزش این ظرفیت می‌توان در جهت رشد اجتماعی، کاهش آسیب‌های روانی و افزایش رفتارهای نوع‌دوستانه دانش‌آموزان گام برداشت. به‌منظور اثرگذاری این آموزش‌ها، لازم است نظام آموزش از همان ابتدای شروع آموزش رسمی برای پرورش این توانایی در کودکان برنامه‌ریزی نماید. همچنین، مشاوران می‌توانند با آموزش نظریه‌ی ذهن گام‌های مؤثری را در درمان اختلالات رفتاری همچون زورگویی، قلدری و یا تحت ستم قرار گرفتن بردارند. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های بعدی به‌جز پرسش‌نامه به‌صورت عینی رفتارهای کودکان جهت بررسی تأثیر مداخلات مورد مشاهده قرار گیرد. همچنین مقایسه میزان برخورداری از نظریه‌ی ذهن در بین کودکانی که قلدری می‌کنند و کودکانی که قربانی قلدری می‌شوند به شناخت هرچه بیشتر اثرات نظریه‌ی ذهن بر عملکرد و ویژگی‌های روان‌شناختی افراد کمک می‌کند. لازم به ذکر است با توجه به آنکه پژوهش حاضر بر روی دختران دوره‌ی پیش‌دبستانی انجام گرفته است، قابلیت تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی و جنسی دیگر محدود است.

منابع

رضایی میرحصاری، علی، حسن‌زاده، سعید، غباری یناب، باقر و شیخ محمدی، عباس (۱۳۹۳). رابطه‌ی بین نظریه‌ی ذهن و همدلی در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و بهنجار. دو ماه‌نامه‌ی شنوایی‌شناسی، دوره‌ی بیست و سوم، شماره‌ی ۵، صص ۴۴-۵۱.

¹ Dodge

علی اکبری دهکردی، مهناز، کاکو جویباری، علی اصغر، امیرآبادی، فاطمه، شقاقی، فرهاد، زارع، نوشین و خالقی، فاتزه (۱۳۹۲). بررسی نقش تئوری ذهن و کارکردهای اجرایی در پیش‌بینی همدلی. فصل‌نامه‌ی تازه‌های علوم شناختی، سال پانزدهم، شماره‌ی ۲، صص ۱۰-۱.

علاقیند، مریم، کمالی زارچ، محمود، توکلی، سوده و علاقیند، لیلا (۱۳۹۱). رابطه مهارت‌های ارتباطی با هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دبیرستان. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، دوره ۲، شماره ۷، پاییز ۱۳۹۱.

عریضی، حمیدرضا و گل پرور، محسن (۱۳۹۰). تحول شناخت و استدلال نوجوانان دختر و پسر راهنمایی در رفتارهای جامعه‌یار و مساعدت به دیگران. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، دوره ۱، شماره ۳، پاییز ۹۰.

کیمیایی، سید علی، رفتار، محمدرضا و سلطانی‌فر، عاطفه (۱۳۹۰). اثربخشی برنامه‌ی تقویت هوش هیجانی بر کنترل رفتار قلدری نوجوانان. مجله‌ی علوم رفتاری، دوره‌ی پنجم، شماره‌ی ۴، صص ۲۷۹-۳۰۳.

Carney, A. G., & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *Int J Scho Psycho*, 3(22), 364-382.

Demetriou, A., Mouyi, A., & Spanoudis, G. (2010). The development of mental processing. *Journal of Autism & Developmental Disorder*, 21, 254-268.

Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial development*. New York: Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-408.

Ferguson, F. J., & Austin, A. J. (2010). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample. New Jersey: otamendi press.

Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1871-1880.

Ginsburg, H. J. (2003). Young children's theories of mind about empathic and selfish motives. *Social Behavior and Personality*, 3(31), 237-244.

Gladden, R. M. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Atlanta, GA; National Center for Injury.

Glasser, G., & Keller, F. G. (2009). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.

- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Hawkins, K. A., & Trobst, K. K. (2000). Frontal lobe dysfunction and aggression: conceptual issues and research findings. *Aggress Violent Behav*, 5(2), 147-157.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2008). Relations frame theory. *Journal A post-Developmental disorders*, 31, 589-599.
- Marshall, L. E. (2011). Empathy and antisocial behavior. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 22(5), 742-759.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolita, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.
- Olweus, D. (1986). *Bully/Victim problems among school children in Scandinavia*. Great Britain: Routledge.
- Olweus, D. (1994). *Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes*. Great Britain: Routledge.
- Olweus, D. (2010). *Understanding and researching bullying: Some critical issues*. New York: Routhledge.
- Proctor, T., & Beail, N. (2007). Empathy and theory of mind in offenders with intellectual disability. *J Intellect Dev Disabil*, 32(2), 82-93.
- Shakoor, S. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254-261.
- Slaughter, V. (2011). *Early adoption of Machiavellian attitudes: Implications for children's interpersonal relationships*. Washington, DC: APA Books.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., et al. (2010). Social cognition inattention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34, 734-743.
- Wellman, H. M., Lane, J. D., Labounty, J., & Olson, S. H. L. (2011). Observant, nonaggressive temperament predicts theory of mind development. *Developmental Science*, 14(2), 319-326.