تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن بر ارتقاء همکاری، خویشتن‌داری و قاطعیت کودکان پسر اتیستیک ۱۲-۷ سال از دیدگاه معلمان

رقیه اسدی گندمانی[۱]، عباس نسائیان[۲]، نرگس ادیب سرشکی[۳]، دکتر مسعود کریملو[۴]

تاریخ دریافت: ۹۱/۵/۲۳ تجدیدنظر: ۹۱/۱۰/۹ پذیرش نهایی:۹۲/۴/۱

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن بر ارتقاء همکاری، خویشتن‌داری و قاطعیت کودکان پسر اتیستیک ۱۲-۷ سال شهر تهران را بررسی نموده است. **روش**: این تحقیق از نوع پژوهش‌های تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون همراه با گروه کنترل است. جامعهٔ آماری شامل همهٔ کودکان پسر اتیستیک ۱۲-۷ شهر تهران بود. نمونه شامل ۱۲ کودک اتیستیک بود که با نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار پژوهشی، پرسشنامهٔ ۳۸ سوالی نظریهٔ ذهن و پرسشنامهٔ مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون t مستقل و همبسته) استفاده شد. **یافته‌ها**: یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش، اثر معناداری بر همکاری و خویشتن‌داری در پس آزمون داشته است. **نتیجه‌گیری**: با استناد به داده‌های بدست آمده از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء همکاری و خویشتن‌داری می‌شود اما قاطعیت را بهبود نمی‌بخشد.

واژگان کلیدی: *نظریهٔ ذهن، مهارت‌های اجتماعی، کودکان اتیستیک*

۱.**نویسندهٔ مسئول:** دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبایی
۲.دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبایی
۳.هیئت علمی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
۴.هیئت علمی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی

The Effectiveness of Theory of Mind Training on Improving Cooperation, Self-control and Assertive in Autistic Boys

Roghayeh Assady Gandomani [1], M.A; Abbas Nesayan[2], M.A; Narges Adib Sershki[3], M.A; Masoud Karimlou[4], Ph.D

Received: 13. 8. 13 Revised: 29.12.12 Accepted: 22.6 . 13

Abstract

Objective: This research examined the effectiveness of theory of mind training on improving cooperation, self-control and assertive in autistic boys 7-12 years old in Tehran. **Method**: Utilizing an experimental method with pre-post test design and control group, 12 subjects were selected and assigned randomly into experimental and control group. The research tool was 38 Theory of Mind Questionnaire and Gersham and Elliott social skill scale. Results: t-test analysis indicated that theory of mind training promotes cooperation and self-control but it does not promote assertiveness in -the autistic children.Conclusion: This study conclu des that theory of mind training may promote cooperation and self-control but cannot promote assertiveness.

Key word: *theory of mind, social skills, autism*

1. **Corresponding Author:**PH.D Candidate of Psychology and Education of Exceptional Children in Allameh Tabataba'i University (Email:Psy.Assady@gmail.com)
2. PH.D Candidate of Psychology and Education of Exceptional Children in Allameh Tabataba'i University
3. Faculty Member University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences
4. Faculty Member in University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

مقدمه

اصطلاح اختلال‌های تحولی فراگیر[1] اولین بار در دهۀ ۱۹۸۰ برای توصیف گروهی از اختلال‌ها استفاده شدکه در آنها رشد مهارت‌های اجتماعی، زبان، ارتباط و ذخایر رفتاری با تأخیر و به صورت انحرافی صورت می‌گیرد (تسای،۱۹۹۸). DSM-IV-TR پنج اختلال فراگیر رشد را ذکر کرده است: اختلال اتیسم[2]، اختلال رت، اختلال فروپاشنده دوران کودکی، اختلال آسپرگر و اختلال فراگیر رشد که به گونه دیگر مشخص نشده است (خلاصۀ روانپزشکی،۱۳۸۲). در سال‌های اخیر توجه بی‌سابقه‌ای در عرصه عمومی و پژوهشی به اتیسم شده است (شیفر، راو و فوگل،۲۰۰۳).

اتیسم ابتدا توسط کانر[3] توصیف شد و به عنوان اتیسم کودکانه یا اختلال طیف اتیسم شناخته می‌شود (شیفر، راو و فوگل،۲۰۰۳). اختلال اتیسم یکی از بیشترین تشخیص‌های رشدی در کودکان امروزی می‌باشد (یانگ،۲۰۰۸). آمارهای اخیر مرکز پیشگیری و کنترل بیماری نشان می‌دهد که میزان شیوع اتیسم در گذشته تقریباً ۱ در ۲۵۰ مورد بود در حالی که امروزه این میزان در حدود ۱ در ۱۵۰ مورد است (مرکز پیشگیری و کنترل بیماری، نقل از یانگ، ۲۰۰۸). اتیسم به معنای نوعی ناتوانی رشدی است که به طور معنا داری بر ارتباط کلامی و غیرکلامی و تعامل اجتماعی اثر می‌گذارد، معمولاً پیش از ۳ سالگی آشکار می‌شود، و به طور نامطلوبی بر عملکرد آموزشی تأثیر دارد. ویژگی‌های اتیسم عبارتند از نابهنجاری و نارسایی در ارتباط، پرداختن به فعالیت‌های تکراری و حرکت‌های قالبی، ایستادگی در برابر تغییرات محیطی در زندگی روزمره، و واکنش‌های غیرعادی نسبت به تجربه‌های حسی (هاردمن، درو، کلیفورد و وینستون؛ ترجمۀ علیزاده، گنجی، یوسفی لویه و یادگاری،۱۳۸۷).

امروزه اکثر محققان در اینکه اتیسم به صورت یکی از سه اختلال زیر فرض شود، توافق دارند: الف) اختلال عصب شناختی ب) اختلال روان‌شناختی و ج) اختلال در روابط اجتماعی. کودکان اتیستیک چندین ویژگی معین شامل آسیب در تعاملات اجتماعی، آسیب در ارتباط، و الگوهای رفتاری و علایق قالبی یا تکراری دارند (انجمن روانپزشکی آمریکا،۲۰۰۰ نقل از یانگ،۲۰۰۸). نقص عمیق در مهارت‌های دو طرفۀ اجتماعی، هستۀ مرکزی اختلال‌های طیف اتیسم است که شامل اختلال اتیسم، اختلال آسپرگر، و اختلال‌های تحولی فراگیر می‌شود. صرف نظر از توانایی شناختی و زبانی، نقایص اجتماعی منبع اصلی آسیب برای افراد با طیف اتیسم است؛ نقایص دو طرفه اجتماعی، مشخصه اصلی اختلال‌های طیف اتیسم است (وایت[4]،۲۰۰۶ نقل از فولادگر،۱۳۸۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کودکان اتیستیک در مهارت‌های اجتماعی نقص اساسی دارند و این نقص در مرکز نقایص اصلی آنها قرار دارد (شیفر، راو و فوگل،۲۰۰۳). زمانی که این کودکان با موقعیت‌های اجتماعی رو برو می‌شوند، نقایص و رفتارهای آنها سبب می‌شود به طور خاصی عجیب به نظر برسند.

پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیستیک نشان می‌دهد که این کودکان در مهارت‌های اجتماعی دچار نقص هستند، از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به یانگ(۲۰۰۸) وکرک، گالاگر، کولمن و آناستاسیو(۲۰۱۱) اشاره نمود.

مشکلات کودکان اتیسم در حوزۀ تعامل اجتماعی با دیگران به صورت یک معما باقی مانده بود تا اینکه در سال ۱۹۸۵ بارون ـ کوهن، لسلی و فریث بین نظریۀ ذهن و برقراری تعامل در کودکان اتیسم ارتباط برقرار کردند و در حقیقت راهی جهت مطالعه رابطۀ این دو متغیر گشودند. نظریۀ ذهن[5] را به عنوان یک توانایی در انسان تعریف کرده‌اند؛ توانایی که ما به‌وسیله آن دست به پیش بینی و شرح دادن رفتار خودمان و دیگران می‌زنیم و برای انجام این کار به حالات ذهنی مانند تمایلات، باورها، ادراکات، هیجانات رجوع می‌کنیم (دوهرتی، ۲۰۰۹). در حقیقت نظریۀ ذهن برای اولین بار در سال ۱۹۷۸ بوسیلۀ پریماک و

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

وودروف[۶] در مطالعهٔ رفتار شمپانزه‌ها مطرح شد (کال و تومازلو، ۲۰۰۸)، و بعداً به حوزهٔ مطالعات روان‌شناسی رشد وارد شد (فلاول، ۲۰۰۰). اکنون مترادف‌هایی مانند ذهنی‌سازی[۷]، ذهن‌خوانی[۸]، روان‌شناسی عامه[۹] (بارون-کوهن، ۱۹۹۹) و درک اجتماعی[۱۰] (فرنی هوگ، ۲۰۰۸) به جای اصطلاح نظریهٔ ذهن به کار می‌رود. پس از بارون-کوهن (۱۹۹۹)، لالوند و کالدر (۱۹۹۵) در پژوهشی دریافتند که عملکرد کودکان در تکالیف باور غلط (تکالیفی که برای سنجش نظریهٔ ذهن کودکان به کار می‌روند) رابطهٔ مثبتی با رفتارهای اجتماع پسندیده[۱۱] دارد. در پژوهش مور، باریسی و تامپسون (۱۹۹۸) رابطهٔ بین نظریهٔ ذهن کودکان و تمایل آنها برای به تأخیر انداختن لذات فوری در ایجاد ارتباط با دیگران، نشان داده شد. نظریهٔ ذهن کودکان ۴ تا ۶ ساله با درجه بندی معلمان از کفایت اجتماعی آنها حتی پس از کنترل سن و زبان رابطهٔ مثبتی داشت. بوساکی و استینگتون (۱۹۹۹) رابطه مثبت معناداری بین نظریهٔ ذهن نوجوانان و درجه بندی همسالانشان از کفایت اجتماعی آنها یافتند؛ حتی پس از کنترل توانایی‌های کلامی، این رابطه همچنان باقیمانده بود. در مطالعهٔ بادینیز، استوان و باسیتی (۲۰۰۰) مشخص شد که پسران طرد شده از سوی دیگران، عملکردشان در تکالیف نظریهٔ ذهن از همسالانشان بدتر بود. همچنین در تکالیفی که احتیاج به توضیح رفتار دیگران بود، اسنادهای آنها خصمانه‌تر بود. مشابه پژوهش بالا، پترسون و سیگال (۲۰۰۰) فهمیدند که کودکان پیش دبستانی محبوب، نسبت به همسالانشان که طرد شده بودند، نمرات بالاتری در نظریهٔ ذهن بدست آوردند. هاگز، دان و وایت (۱۹۹۸) گزارش کرده‌اند: کودکانی که در روابط اجتماعی‌شان دچار مشکل هستند نمرات پایینی در نظریهٔ ذهن در مقایسه با گروه کنترل بدست می‌آورند. استرانگ و نیکسون (۲۰۰۱) نشان دادند کودکان دارای بیش فعالی/ نقص توجه که به عنوان شایسته اجتماعی توسط معلمانشان درجه‌بندی شده بودند، در نظریهٔ ذهن نمرات بالایی کسب کردند. به عنوان نتیجه‌گیری از پژوهش‌هایی که در بالا ذکر آن رفت، رپاچولی و اسلاوتر (۲۰۰۳) بیان داشتند عملکرد خوب نظریهٔ ذهن، شایستگی اجتماعی را ارتقاء می‌دهد و در مقابل نقص یا تأخیر در تحول نظریهٔ ذهن برای عملکرد اجتماعی کودکان مضر است.

نتیجه‌ای که از این تحقیقات استنباط می‌شود، این است که «اگر مشکلات کودکان در برقراری تعامل ناشی از نقص یا تحول نایافتگی نظریهٔ ذهن آنهاست، پس آموزش نظریهٔ ذهن باعث بهبود این مشکل می‌شود» بنابراین آموزش مهارت‌های نظریهٔ ذهن جهت اکتساب و تحول این توانایی پیشنهاد شده است.

تاکنون مطالعات گوناگونی به بررسی آموزش نظریهٔ ذهن بر روی کودکان اتیستیک و سایر گروه‌های استثنایی صورت گرفته است؛ از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به هوآفنگ، شولینگ و گوئندلن (۲۰۰۸)؛ بخشی (۱۳۹۰)؛ بیگر، گورس، کلیفورد، ورهو، کت و هودنبچ (۲۰۱۱) و مختاری (۱۳۸۹) اشاره نمود.

بخشی (۱۳۹۰) در پژوهشی تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی (فرم معلم) کودکان عقب ماندهٔ ذهنی را بررسی کرد. نمونهٔ وی شامل ۳۰ کودک عقب ماندهٔ ذهنی ۱۲-۸ سال بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش نظریهٔ ذهن موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان عقب ماندهٔ ذهنی می‌شود.

مختاری (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن بر مهارت‌های اجتماعی (فرم والد)کودکان آسپرگر پرداخت. نمونهٔ پژوهش شامل ۸ پسر با آسپرگر ۱۰ – ۶ سال بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش نظریهٔ ذهن تأثیری بر مهارت‌های اجتماعی کودکان با اختلال آسپرگر نداشته است.

هوآفنگ، شولینگ و گوئندلن(۲۰۰۸) اثرات آموزش نظریهٔ ذهن و مهارت‌های اجتماعی را بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموز اتیستیک کلاس ششم در شهر تایپه تایون بررسی کردند.آزمودنی آنها یک

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

دانش‌آموز اتیستیک به نام لانگ بود. وی در مدرسه عادی ثبت نام کرده بود و جلسات آموزشی وی در اتاق مرجع توسط یک آزمایشگر به اجرا درآمد. بدین ترتیب که در هرهفته‌ای چهار جلسه آموزش ۴۰ دقیقه‌ای دریافت کرد. نتایج حاکی از بهبودی زیاد در مهارت‌های نظریهٔ ذهن و تعاملات اجتماعی مثبت به شکل‌های مختلف و در موقعیت‌های متفاوت بود.

بیگر، گورس، کلیفورد، ورهو، کت و هودنبچ (۲۰۱۱) در پژوهشی، آموزش نظریهٔ ذهن را در کودکان اتیستیک بررسی کردند. نمونه آنها شامل ۴۰ کودک ۱۱-۸ سال با عملکرد بالای اختلال طیف اتیستیک بودند. نتایج نشان دادند که کودکان گروه آزمایش با اختلال طیف اتیستیک در مقایسه با گروه کنترل، بهبودی در مهارت‌های نظریهٔ ذهن مفهومی داشتند اما در درک بنیادی، مهارت‌های خود-گزارش دهی همدلی یا رفتار اجتماعی گزارش شده از سوی والدین، بهبودی مشاهده نشد. این رفتارهای اجتماعی شامل تماس اجتماعی، علاقهٔ اجتماعی، شناسایی مشکل در زمان، مکان و فعالیت، درک اطلاعات اجتماعی، رفتارهای کلیشه‌ای، ترس و مقاومت در برابر تغییرات می شد که برای اندازه‌گیری آن‌ها از پرسشنامهٔ رفتارهای اجتماعی استفاده شد.

از پژوهش‌های فوق چنین بر می‌آید که در ایران، پژوهشی تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن را بر مهارت‌های اجتماعی کودکان اتیستیک بررسی ننموده است، از سوی دیگر پژوهش بیگر، گورس، کلیفورد، ورهو، کت و هودنبچ (۲۰۱۱) نیز تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن را بر رفتارهایی چون تماس اجتماعی، علاقهٔ اجتماعی، شناسایی زمان، مکان و فعالیت، درک اطلاعات اجتماعی، رفتارهای کلیشه‌ای، ترس و مقاومت در برابر تغییرات بررسی نموده است. علاوه بر این، میان یافته‌های پژوهش‌هایی که در زمینهٔ آموزش نظریهٔ ذهن انجام گرفته تناقض‌هایی وجود دارد، به همین خاطر هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن بر ارتقاء همکاری، خویشتنداری و قاطعیت کودکان اتیستیک ۱۲-۷ سال است. در این پژوهش ما بر آنیم تا تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن را بر ارتقاء همکاری، خویشتن داری و قاطعیت کودکان اتیستیک بررسی کنیم. براساس پیشینه پژوهشی سوال‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشند:

۱- آیا آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء همکاری کودکان پسر اتیستیک می‌شود؟

۲- آیا آموزش نظریهٔ ذهن موجب خویشتن داری کودکان پسر اتیستیک می‌شود؟

۳- آیا آموزش نظریهٔ ذهن موجب قاطعیت کودکان پسر اتیستیک می‌شود؟

روش

مطالعهٔ اخیر از نوع پژوهش‌های تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه این پژوهش را کلیهٔ دانش‌آموز ان اتیستیک ۱۲-۷ سال شهر تهران، در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ تشکیل می‌دهند.

استفاده از بزرگترین نمونه، یک قاعده کلی در تحقیق کمی به شمار می‌آید؛ لیکن در بسیاری از مطالعات پژوهشی محدویت‌های زمانی و مالی، تعداد آزمودنی‌های یک نمونه را محدود می‌سازد. به همین دلیل پژوهشگران به منظور تعیین حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای روش‌های مختلف تحقیق، قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند. برای تحقیق‌های تجربی برای هر گروه ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶، ص ۳۸۵ تا ۳۸۶).

با توجه به نوع اختلال، روش نمونه‌گیری از نوع در دسترس می‌باشد و نمونه مورد نظر شامل ۱۲ پسر است.

ابزار و روش جمع آوری اطلاعات

برای گردآوری داده‌ها از آزمون الف) نظریهٔ ذهن، ب) مهارت‌های اجتماعی فرم معلم استفاده شد.

الف) آزمون‌های نظریهٔ ذهن: برای سنجش نظریهٔ ذهن از آزمون «نظریهٔ ذهن ۳۸ سوالی»استفاده شد.

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

فرم اصلی این آزمون به وسیله استیرنمن[12] (۱۹۹۹، نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵) به منظور سنجش "نظریهٔ ذهن" در کودکان عادی و مبتلا به اختلالات فراگیر رشد با سنین ۵ تا ۱۲ سال طراحی شده است و اطلاعاتی راجع به گسترهٔ درک اجتماعی، حساسیت و بینش کودک، همچنین میزان و درجه‌ای که وی قادر است احساسات و افکار دیگران را بپذیرد، فراهم می‌آورد.

در این آزمون، تغییراتی توسط قمرانی، البرزی و خیر (۱۳۸۵) داده شده است. آنها تعداد سوالات آزمون را از ۷۲ به ۳۸ کاهش دادند و به جای اسامی خارجی از اسامی فارسی استفاده کردند. سپس بر روی گروهی از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر و دانش‌آموزان عادی شهر شیراز هنجار کردند.

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 ۸۹/. برآورد گردیده است که در سطح یک صدم معنادار بوده است. ضرایب همبستگی خرده آزمون‌ها با نمرهٔ کل آزمون نیز در تمام موارد معنادار و بین ۸۲/. تا ۹۶/. متغیر بوده است. پایایی آزمون به وسیله سه روشِ بازآزمایی، آلفای کرنباخ و ضریب اعتبار نمره گذاران بررسی گردیده است. پایایی بازآزمایی بین ۷۰/. تا ۹۴/. متغیر بوده و کلیه ضرایب در سطح یک صدم معنادار بوده است. ثبات درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب ۸۶/.، ۷۲/.، ۸۰/. و ۸۱/. محاسبه گردیده است. همچنین ضریب پایایی نمره گذاران ۹۸/. بدست آمده است.

این آزمون براساس یک دیدگاه تحولی و چند بعدی از "نظریهٔ ذهن" طراحی شده است و نسبت به آزمون‌های قدیمی، گسترهٔ سنی بیشتر و سطوح پیچیده‌تر و پیشرفته‌تر "نظریهٔ ذهن" را ارزیابی می‌کند. این آزمون سه خرده مقیاس به ترتیب زیر دارد:

۱- خرده مقیاس اول: «نظریهٔ ذهن مقدماتی[13]»، یعنی «نظریهٔ ذهن» سطح اول یا باز شناسی عواطف و وانمود، مشتمل بر ۲۰ سوال؛

۲- خرده مقیاس دوم: «اظهار اولیهٔ یک نظریهٔ ذهن واقعی[14]»، یعنی «نظریهٔ ذهن» سطح دوم یا باور غلط اولیه و درک باور غلط، مشتمل بر ۱۳ سوال؛

۳- خرده مقیاس سوم: «جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریهٔ ذهن[15]» یعنی «نظریهٔ ذهن» سطح سوم یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی، مشتمل بر ۵ سوال.

از جمع سه خرده مقیاس بالا یک نمرهٔ کلی برای نظریهٔ ذهن بدست می‌آید. هر قدر این نمره بالاتر باشد، نشان دهنده این است که کودک به سطوح بالاتر نظریهٔ ذهن دست یافته است (موریس، استیرنمن، میسترز، میرکل باچ، هورسلنبرگ و ون دن هاگن، ۱۹۹۹).

این آزمون به صورت انفرادی اجرا می‌شود و شامل تصاویر و داستان‌هایی می‌باشد که آزماینده بعد از ارائهٔ آنها به آزمودنی، سوالات را مطرح می‌کند.

ب) پرسشنامهٔ مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰): برای سنجش مهارت‌های اجتماعی از مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس رفتار اجتماعی دانش‌آموز را که تأثیر بسزایی بر عملکرد تحصیلی، پذیرش میان همسالان و رابطه وی با معلم دارد، از دید چند ارزیاب بررسی می‌کند. این مقیاس، به دلیل ارزیابی از سوی چندین رتبه‌گذار و نیز در نظرگرفتن امکان مداخله، به وسیله بسیاری از پژوهشگران (بخشی،۱۳۹۰) به عنوان یکی از بهترین مقیاس‌های اندازه‌گیری مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای مشکل‌دار معرفی شده است. این مقیاس فراوانی رفتارهای موثر بر رشد کفایت اجتماعی و تطابق دانش‌آموز را در خانه و مدرسه اندازه‌گیری کرده و می‌تواند برای سرند

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

کردن، طبقه‌بندی دانش‌آموزان و برنامه‌ریزی جهت آموزش مهارت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد.

مقیاس مهارت‌های اجتماعی شامل سه فرم ویژه ارزیابی توسط والدین، معلمان و دانش‌آموزان است. هر یک از فرم‌های مقیاس را می‌توان به تنهایی یا توام به کار گرفت. در پژوهش حاضر از فرم معلم استفاده شد. فرم معلم، دارای ۳۰ گویه در زمینهٔ مهارت‌های اجتماعی و ۱۰ گویه در زمینهٔ مشکلات رفتاری می‌باشد. هر یک از گویه‌های این مقیاس دارای پاسخ‌های سه نمره‌ای با گزینه‌های هرگز، بعضی اوقات و اغلب اوقات است.

بخش مهارت‌های اجتماعی مقیاس دربرگیرنده رفتارهایی مانند همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری می‌باشد، از مجموع همهٔ نمره‌های این خرده آزمون‌ها نمرهٔ مهارت‌های اجتماعی به دست می‌آید.

۱-همکاری: این خرده آزمون شامل رفتارهایی نظیر مشارکت با دیگران، پیروی از دستورالعمل‌ها و راهنمایی‌هاست.

۲-قاطعیت: این خرده آزمون مشتمل بر رفتارهای آغازگر، نظیر: کسب اطلاع از دیگران، معرفی خود به دیگران و پاسخ مناسب به رفتار دیگران است.

۳-خویشتن‌داری: این خرده آزمون شامل رفتارهایی است که در موقعیتهای دشوار ضروری به نظر می‌رسد مانند: مصالحه در مجادله یا نشان دادن رفتار معقول هنگام مسخره شدن از سوی دیگران.

بر پایهٔ یافته‌های گرشام و الیوت (۱۹۹۰)، ضرایب آلفای‌کرونباخ برای مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری، ۰/۹۴ و ۰/۸۸ می‌باشد. در ایران نیز شهیم، پایایی این مقیاس را طی چند بررسی بر روی یک گروه از کودکان ناتوان ذهنی، ۰/۷۷ و ۰/۹۹ گزارش کرده است و در یک گروه از کودکان عادی این ضرایب از ۰/۴۹ تا ۰/۹۶ برای فرم‌های آموزگاران و والدین متغیر بوده است (شهیم، ۱۳۷۸، ۱۳۷۷). این مقیاس دارای روایی سازه و همزمان مطلوب بوده و کاربرد تشخیصی و درمانی آن برای کودکان در چندین بررسی تأیید شده است (مختاری،۱۳۸۹).

برای بررسی روایی سازهٔ مقیاس، از تحلیل عوامل با مولفه‌های اصلی (چرخش ابلیمین) برای بخش مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری به طور جداگانه در دو فرم ویژهٔ والدین و معلم بهره گرفته شده است. این عوامل عبارت بودند از: همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری. تحلیل عوامل پس از محاسبهٔ ضریب‌های KMO و با ترسیم نمودار اسکری منجر به استخراج سه عامل با مقدار ارزش ویژه بیشتر از یک در پرسشنامه‌های مهارت‌های اجتماعی ویژهٔ والدین و معلم گردید که خویشتن‌داری، قاطعیت و همکاری نام گرفت و شبیه عوامل یاد شده توسط گرشام و الیوت (۱۹۹۰) بود. گویه های این سه عامل دارای وزن عاملی بیشتر از ۰/۳۰ بودند.

شیوهٔ نمره گذاری پرسشنامه

در این پرسشنامه به گزینهٔ "هرگز" نمرهٔ "صفر" به گزینه "بعضی اوقات" نمرهٔ "یک" و به گزینهٔ "اغب اوقات" نمرهٔ "دو" تعلق می‌گیرد. بنابراین حداکثر نمره در این آزمون در فرم والد در مقیاس مهارت‌های اجتماعی ۷۶ و حداکثر نمره در مقیاس مشکلات رفتاری ،۳۴ می‌باشد و حداقل نمرهٔ محاسبه شده برابر صفر است. هر چه نمره در مقیاس مهارت‌های اجتماعی بالاتر باشد، کودک دارای مهارت اجتماعی بیشتر و هر چه نمره پایین‌تر باشد، کودک دارای مهارت اجتماعی کمتری است. از طرفی دیگر در مقیاس مشکلات رفتاری، هر چه نمرهٔ فرد بالاتر باشد، نشانگر مشکلات رفتاری بیشتر و هر چه نمره فرد پایین‌تر باشد، نمایانگر مشکلات رفتاری کمتری است (خوش‌نظر ، ۱۳۸۳؛شهیم ۱۳۷۸،۱۳۷۷).

ضرایب پایایی بازآزمایی در حوزه‌های اصلی ۸۵/. تا ۹۰/. گزارش شده است. به‌منظور بررسی روایی ماده‌های مقیاس، پیشرفت رشدی نمرات واینلند در گروه‌های سنی مختلف نمونه هنجاریابی، و همچنین میانگین نمرات ۵۰ آزمودنی کم‌توان ذهنی و ۵۰

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

آزمودنی بهنجار، مورد مقایسه و بررسی قرار گرفته است. افزایش پیش‌رونده نمرات در گروههای سنی مختلف و تفاوت معنادار میانگین نمرات دو گروه کم توان‌ذهنی و بهنجار در سطـــح ۰/۰۱ ، بیانگر روایی ساختار ماده‌های مقیـاس می‌باشد.

شیوهٔ اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم، نمونه از بین جامعه هدف انتخاب گردید (مدارس پسرانهٔ دانش‌آموز ان اتیستیک). برای این منظور از نمونه گیری در دسترس استفاده و مراحل زیر اجرا شد:

- در مرحلهٔ اول، افرادی که شرایط ورود به مطالعه را داشتند مشخص شدند (سن ۷-۱۲ سال، توانایی برقراری ارتباط با آزمونگر، حضور در مدارس ویژه کودکان اتیستیک) و از آنها آزمون نظریهٔ ذهن به عمل آمد و دانش‌آموز انی که در آزمون نظریهٔ ذهن ۳۸ سوالی، نمرات کمتر از متوسط (نمره ۱۹) دریافت کردند، شناسایی شدند.

- در مرحلهٔ دوم، کودکانی که با بررسی مرحلهٔ اول به نظریهٔ ذهن دست نیافته بودند به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند و همچنین در این مرحله آزمون مهارت‌های اجتماعی توسط معلمان تکمیل شد.

- در مرحلهٔ سوم، گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرده و تنها در جریان آموزش‌های عادی مدرسه قرار گرفت؛ ولی گروه آزمایش، ۱۵ جلسه آموزش روزانه و به طور انفرادی ۳۰ دقیقه‌ای دریافت کرد. جلسات آموزش به قرار زیر بود:

۴ جلسه آموزش هیجانات شامل:

۲ *جلسه آموزش هیجانات با استفاده از 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 بر روی میز خود مکان‌هایی را از قبل آماده کرده که هر مکان برای حالت هیجانی مشخصی است. بعد از ارائه تصویر یا عکس به کودک از وی خواسته می‌شود هر تصویر یا عکس را در مکان مخصوص خود بگذارد. در صورت رخ دادن اشتباه بلافاصله پاسخ صحیح ارائه می‌شود و بازخورد به کودک داده می‌شود.

۲ *جلسه آموزش هیجانات موقعیتی با استفاده از تصاویر:* یک مجموعه از تصاویرکارتونی که انواع موقعیت‌های هیجانی مختلف را نشان می‌دهند، به کودک ارائه می‌شود.

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 سوالی در مورد علت احساس شخصیت داستان پاسخ گوید. در صورت پاسخ درست، پاسخ کودک تقویت می‌شود؛ برای یک پاسخ غلط، پسخوراند فوری، ارائه پاسخ صحیح و توضیح مجدد، توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

۳ جلسه آموزش میل با استفاده از تصاویر

یک مجموعه از تصاویرکارتونی، به کودک ارائه می‌شود.

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. بعد از آن، کودک باید به سوالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ گوید. به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه پاسخ صحیح داده می‌شود. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سوالی، بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

۳ جلسه آموزش باور با استفاده از تصویر

یک مجموعه از تصاویرکارتونی،به کودک ارائه می‌شود.

برای هر داستان دو تصویر وجود دارد. ابتدا هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آنها

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

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. بعد از آن، کودک باید به سوالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ گوید. سپس به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه پاسخ صحیح داده می‌شود. بعد از آن کودک باید به سوالی در مورد علت احساس شخصیت داستان پاسخ گوید. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سوالی، بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

۵ جلسه آموزش میل ـ باور با استفاده از تصویر

یک مجموعه از تصاویرکارتونی،به کودک ارائه می‌شود. 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. بعد از آن، کودک باید به سوالی در مورد میل- باور پاسخ گوید. سپس به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه پاسخ صحیح داده می‌شود. همچنین در مورد هیجان شخصیت داستان از وی سوال می‌شود. در ادامه به وی سرنخ‌هایی جهت ارائه پاسخ صحیح داده می‌شود. بعد از آن کودک باید به سوالی در مورد علت احساس شخصیت داستان، پاسخ گوید. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سوالی، بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردد.

- در مرحلهٔ چهارم، پس از اتمام آموزش، آزمون مهارت‌های اجتماعی مجدداً توسط معلمان تکمیل شد.

در مرحلهٔ آخر، اطلاعات جمع‌آوری شده از آزمودنی‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل گردید.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی به شرحی که در زیر می‌آید، استفاده شده است.

در این پژوهش ۱۲ کودک پسر اتیستیک شرکت داشتند که به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند.

پیش از تحلیل سوال‌ها ، نرمال بودن توزیع متغیرهای پیوسته پژوهش با استفاده از آزمون آماری کلوموگروف - اسمیرنف بررسی شد. نتایج آن در جدول ۱ ارایه شده است.

جدول ۱. بررسی نرمالیته متغیرهای پیوسته پژوهش فرم والد

زمان سنجش	متغیر	آماره k-s	مقدار احتمال
پیش آزمون	خویشتن داری	۱/۱۲۲	۰/۱۶۱
	قاطعیت	۰/۷۷۷	۰/۵۸۳
	همکاری	۱/۶۴۵	۰/۰۰۹
پس آزمون	خویشتن داری	۱/۱۴۴	۰/۱۴۶
	قاطعیت	۰/۷۷۷	۰/۵۸۳
	همکاری	۱/۰۲	۰/۲۴۸

برای بررسی این سوال که آیا آموزش نظریهٔ ذهن بر ارتقاء همکاری کودکان پسر اتیستیک ۱۲-۷ سال تأثیر دارد، با توجه به نرمال بودن داده‌ها از آزمون آماری t مستقل برای آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل و t همبسته برای مقایسهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده می‌شود.

جدول ۲. همکاری کودکان اتیستیک از دیدگاه معلمان

گروه	پیش آزمون		پس آزمون		مقدار احتمال
	میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار	
آزمایش	۱۳/۶۶	۲/۰۶	۱۷/۶۶	۳/۱۴	۰/۰۰۱
کنترل	۱۳/۵۰	۲/۲۵	۱۴/۰۰	۱/۸۹	۰/۱۷۵
مقدار احتمال	۰/۸۹۷		۰/۰۳۴		

همانگونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، همکاری کودکان اتیستیک از دیدگاه معلمان قبل از آموزش نظریهٔ ذهن اختلاف معنی‌داری نداشته است (p=۰/۸۹۷). این بدان معنی است که عملکرد کودکان در همکاری قبل از آموزش در گروه آزمایش و کنترل

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

مشابه هم بوده است، اما پس از آموزش کودکان ملاحظه می‌شود که میانگین نمرهٔ همکاری در گروه آزمایش، افزایش معنی‌داری در t همبسته داشته است (p=۰/۰۰۱). اما در گروه کنترل افزایش قابل ملاحظه‌ای دیده نمی‌شود (p=۰/۱۷۵). همچنین مقدار احتمال بین میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون همکاری، اختلاف معنی‌داری را نشان می‌دهد (p=۰/۰۳۴). این بدان معنی است که عملکرد کودکان در گروه آزمایش و کنترل که قبل از آموزش مشابه بوده است، پس از آموزش تفاوت معنی‌داری پیدا کرده است. بنابر این با توجه به نتایج مذکور، آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء همکاری کودکان پسر اتیستیک از دیدگاه معلمان می‌شود.

جدول ۳. خویشتن داری کودکان اتیستیک از دیدگاه معلمان

گروه	پیش آزمون		پس آزمون		مقدار احتمال
	میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار	
آزمایش	۴/۸۳	۱/۳۲	۷/۶۶	۱/۹۶	۰/۰۰۲
کنترل	۵/۰۰	۱/۰۹	۵/۳۳	۱/۲۱	۰/۱۷۵
مقدار احتمال	۰/۸۱۷		۰/۰۳۳		

همانگونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، خویشتن‌داری کودکان اتیستیک از دیدگاه معلمان قبل از آموزش نظریهٔ ذهن اختلاف معنی‌داری نداشته است (p=۰/۸۱۷). این بدان معنی است که عملکرد کودکان در خویشتن‌داری قبل آموزش در گروه آزمایش و کنترل مشابه هم بوده است، اما پس از آموزش کودکان ملاحظه می‌شود که میانگین نمرهٔ خویشتن‌داری در گروه آزمایش افزایش معنی‌داری در t همبسته داشته است (p=۰/۰۰۲). اما در گروه کنترل افزایش قابل ملاحظه‌ای دیده نمی‌شود (p=۰/۱۷۵). همچنین مقدار احتمال بین میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون همکاری اختلاف معنی‌داری را نشان می‌دهد (p=۰/۰۳۳). این بدان معنی است که عملکرد کودکان در گروه آزمایش و کنترل که قبل از آموزش مشابه بوده است پس از آموزش تفاوت معنی‌داری پیدا کرده است. بنابراین با توجه به نتایج مذکور، آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء خویشتن‌داری کودکان پسر اتیستیک از دیدگاه معلمان می‌شود.

جدول ۴. قاطعیت کودکان اتیستیک از دیدگاه معلمان

گروه	پیش آزمون		پس آزمون		مقدار احتمال
	میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار	
آزمایش	۲/۱۶	۰/۵۴۰	۴/۱۶	۱/۶۰	۰/۰۱۸
کنترل	۳/۰۰	۰/۸۹	۳/۵۰	۰/۸۳	۰/۰۷۶
مقدار احتمال	۰/۰۶۵		۰/۳۸۸		

همانگونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، قاطعیت کودکان اتیستیک از دیدگاه معلمان قبل از آموزش نظریهٔ ذهن، اختلاف معنی‌داری نداشته است (p=۰/۰۶۵). این بدان معنی است که عملکرد کودکان در قاطعیت قبل آموزش در گروه آزمایش و کنترل مشابه هم بوده است، ولی پس از آموزش کودکان ملاحظه می‌شود که میانگین نمرهٔ قاطعیت در گروه آزمایش افزایش معنی‌داری در t همبسته داشته است (p=۰/۰۱۸). این در حالی است که در گروه کنترل، افزایش قابل ملاحظه‌ای دیده نمی‌شود (p=۰/۰۷۶). اما مقدار احتمال بین میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون قاطعیت اختلاف معنی‌داری را نشان نمی‌دهد (p=۰/۳۸۸). این بدان معنی است که عملکرد کودکان در گروه آزمایش و کنترل که قبل از آموزش مشابه بوده است پس از آموزش تفاوت معنی‌داری پیدا نکرده است. بنابر این با توجه به نتایج مذکور، آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء قاطعیت کودکان اتیستیک از دیدگاه معلمان نمی‌شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن بر ارتقاء همکاری، خویشتن داری و قاطعیت کودکان پسر اتیستیک است. داده های جداول ۲ و ۳ نشان می‌دهد که آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء همکاری و خویشتن‌داری می‌شود.

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

همکاری در برگیرنده رفتارهایی نظیر مشارکت با دیگران، پیروی از دستورالعمل‌ها و راهنمایی‌ها می‌شود.

سالی و هیل (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان تحول راهبرد بین فردی: اتیسم، نظریهٔ ذهن، و همکاری بیان می‌کند که توانایی ذهنی‌سازی (نظریهٔ ذهن) بر همکاری، خیرخواهی، و رفتار راهبردی تأثیر دارد. همچنین توانایی ذهنی‌سازی، سطح همکاری را در برخی درجه‌ها و موقعیت‌های رفتار راهبردی افزایش می‌دهد.

پال و بریکزکی (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان نظریهٔ ذهن بزرگسالان، همکاری، ماکیاویلی‌نیسم[۱۶]: اثرات ذهن‌خوانی در روابط اجتماعی، ۱۲۷ (۷۶ دختر و ۵۱ پسر) دانشجوی کارشناسی را مورد بررسی قرار دادند. و فهمیدند که نظریهٔ ذهن با تمایلات درونی برای همکاری رابطه مثبت معنادار دارد ولی با ماکیاویلی‌نیسم رابطه معناداری ندارد.

یافته‌های این پژوهش نیز نشان می‌دهد آموزش نظریهٔ ذهن می‌تواند میزان همکاری را در کودکان اتیستیک افزایش دهد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که از آنجایی که نظریهٔ ذهن توانایی اسناد حالات ذهنی به خود و دیگران است که از آن به عنوان نظریهٔ ذهن یا ذهن خوانی یاد می‌شود، داشتن این توانایی در روابط بین فردی و بین همسالان می‌تواند همکاری را افزایش دهد.

خویشتن‌داری شامل رفتارهایی است که در موقعیت‌های دشوار ضروری به نظر می‌رسد مانند: مصالحه در مجادله یا نشان دادن رفتار معقول هنگام مسخره شدن از سوی دیگران. کودکانی که برای رفتارهای خودشان تصمیم‌گیری نمی‌کنند بر کودکان دیگر، والدین، معلمان یا بزرگسالان تکیه می‌کنند تا برای آنها تصمیم بگیرند؛ این کودکان، خویشتن‌داری را یاد نمی‌گیرند (مرکز ملی آموزش و سلامت روان،۲۰۰۲).

این نتایج همسو با یافته‌های پرنر، لانگ و کلو (۲۰۰۲) می‌باشد. این پژوهشگران، رابطهٔ نظریهٔ ذهن و خودکنترلی را مورد پژوهش قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که عملکرد کودکان در تکالیف کارکرد اجرایی با عملکرد آنها در تکالیف باور غلط رابطه دارد. داشتن توانایی نظریهٔ ذهن باعث می‌شود تا افراد بتوانند در موقعیت‌هایی که نیازمند تفسیر و تبیین درست و واقعی، برای اتخاذ واکنشی مناسب و جلوگیری از واکنش‌های نسنجیده و نامناسب هستند، به مراتب بهتر عمل نمایند (پرنر،لانگ و کلو،۲۰۰۲). توانایی درک نظریهٔ ذهن موجب می‌شود تا فرد به موقعیت نادرست و غیرمنطقی نیز توجه نماید و سعی کند تا بهترین تبیین را در مورد یک موقعیت مشخص داشته باشد، موقعیت‌ها و رفتارهای افراد را به درستی تبیین و پیش‌بینی کند، مناسب‌ترین عکس العمل را داشته باشد و از پاسخ‌های نامناسب خودداری کند.

همچنین نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء قاطعیت کودکان پسر اتیستیک نمی‌شود یا به عبارتی تفاوت آماری معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد (P>0./05). قاطعیت مشتمل است بر رفتارهای آغازگر، نظیر: کسب اطلاع از دیگران، معرفی خود به دیگران و پاسخ مناسب به رفتار دیگران. خود-قاطعیتی مثبت موجب روابط انسانی صمیمی می‌شود (ایسوگای[۱۷]،۱۹۹۲ نقل از یوشیمورا،۲۰۰۴). به عبارت دیگر افرادی که در قاطعیت خودشان مشکل دارند ممکن است از بیماری‌های روان تنی یا افسردگی رنج ببرند (هیراکی[۱۸]،۱۹۹۳ نقل از یوشیمورا،۲۰۰۴). به همین دلیل خود-قاطعیتی عامل مهمی در رابطه با تحول تعاملات با همسالان است. ما به منظور تعامل شایسته با همسالان باید به طور واضح خودمان را اثبات کنیم و به آنچه دیگران می‌گویندگوش بدهیم.

اوسترو، پیلات و کریک (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان راهبردهای قاطعیت و پرخاشگری در سال‌های کودکی: مطالعه طولی مقطعی به این نتیجه رسیدند

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

که ارتباط اندکی بین پرخاشگری و زیرنوع‌های قاطعیت وجود دارد. همچنین تحلیل‌هایی که از پذیرش همسالان به دست آمده است، نشان می‌دهد که رفتارهای قاطعانه منطقی به طور معنی‌داری با پذیرش در بین پیش دبستانی‌ها رابطه دارد.

پژوهش‌های که در فوق مطرح شدند از جمله پژوهش‌های هستند که در ارتباط با قاطعیت انجام شده‌اند اما متاسفانه پژوهشی که رابطهٔ نظریهٔ ذهن با قاطعیت را بسنجد تا تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن را بر قاطعیت بررسی کند به‌طوری‌که همسو یا ناهمسو با یافته های فوق باشد یافت نشد.

اگرچه نقایص اجتماعی، بدون توجه به توانایی شناختی و زبانی، منبع اصلی آسیب برای افراد با طیف اتیستیک در نظر گرفته می‌شود (وایت،۲۰۰۶ نقل از فولادگر،۱۳۸۵) و آن‌گونه که بارون ـ کوهن، لسلی و فریث (۱۹۸۵) بیان می‌کنند، مشکلات کودکان اتیسم را در حوزهٔ تعامل اجتماعی با دیگران در نتیجهٔ نقص نظریهٔ ذهن این کودکان می‌دانند، اما با استناد به یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های دیگر برای قضاوت در مورد اینکه آیا آموزش نظریهٔ ذهن موجب ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و به صورت دقیق‌تر خرده مقیاس‌های آن شامل همکاری، خویشتن داری و قاطعیت در کودکان اتیستیک می‌شود به پژوهش‌های بیشتری نیاز است.

از محدودیت‌های این پژوهش آن است که نتایج آن قابل تعمیم به جامعه مورد نظر است و برای تعمیم آن به سایر جوامع باید با احتیاط عمل شود. در این تحقیق، توانایی‌های زبانی مانند زبان بیانی و دریافتی کنترل نشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر با کنترل توانایی های زبانی و شناختی تکرار شود.

پانوشت‌ها

1) Pervasive developmental disorder
2) Autism
3) Kaner
4) White
5) theory of mind
6) Permak & Woodruff
7) mentalizing
8) mind reading
9) folk psychology
10) social understanding
11) prosocial behavior
12) Steerneman
13) precursors of theory of mind
14) first manifestation of real theory of mind
15) more advanced aspects of theory of mind
16) Machiavellianism
17) Isogay
18) Hiraki

منابع

بخشی، محبوب .(۱۳۹۰). تأثیر آموزش نظریهٔ ذهن بر ارتقاء مهارت‌های اجتماعی کودکان عقب ماندهٔ ذهنی۱۲-۸ سال. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

خوش‌نظر، اصغر.(۱۳۸۳). هنجاریابی مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی(SSRS)درکودکان‌پیش‌دبستانی شهر تهران (فرم والدین). پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

شهیم، سیما .(۱۳۷۷). بررسی روایی و پایایی مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان دبستان شیراز. مجلهٔ علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.دورهٔ سوم، سال پنجم، شماره۳ و۴,۱۷-۳۸.

شهیم ،سیما.(۱۳۷۸). بررسی مهارت‌های اجتماعی در گروهی از کودکان عقب ماندهٔ ذهنی آموزش‌پذیر با استفاده از نظام درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی. مجلهٔ روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.سال چهارم ص ۱۸-۳۷.

شهیم ،سیما(۱۳۷۸). بررسی مهارت‌های اجتماعی در گروهی از کودکان عقب ماندهٔ ذهنی آموزش‌پذیر با استفاده از نظام درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی. مجلهٔ روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.سال چهارم ص ۱۸-۳۷.

کاپلان، بنیامین.جیمز و سادوک، ویرجینیا.آلکوت.(۱۳۸۲). خلاصهٔ روانپزشکی. ترجمهٔ رفیعی، حسن و سبحانیان، خسرو، تهران، انتشارات ارجمند.

قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا، خیر، محمد.(۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریهٔ ذهن در گروهی از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و عادی شهر شیراز، مجلهٔ روانشناسی، ۱۰؛ ۱۹۹- ۱۸۱ .

گال، مردیت، بورگ، والتر و گال جویس .(۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]

روانشناسی، ترجمهٔ احمد رضا نصر و همکاران، جلد اول، انتشارات سمت، ۳۸۵-۳۸۶.

مختاری، یلدا .(۱۳۸۹). اثربخشی آموزش نظریهٔ ذهن بر مهارت‌های اجتماعی کودکان آسپرگر. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

هاردمن، مایکل.ام، درو،کلیفورد.جی، اگن، ام. وینستون. (۱۳۸۷). روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی. ترجمهٔ علیزاده، حمید، گنجی،کامران، یوسفی لویه، مجید و یادگاری، فریبا. تهران، نشردانژه.

Badenes, L V., Estevan, R A C & Bacete, F J G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. Social Development, 9, 271-283.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a" theory ofmind. Cognition, 21, 13-125.

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

Begeer, S., Gevers, C., Clifford,P., verhoeve,M., Kat,K., Hoddenbach,E & Boer, F.(2011). Theory of mind training in children with autism:A randomized controlled trial. Journal of Autism and development disorder, 41(8): 997-1006.

Bosacki, S. & Astington, W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. Social Development, 8, 237-255.

Call, J. & Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. Trends in Cognitive Sciences, 12, 187-192.

Doherty, M. (2009). Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings. Hove and New York, Psychology Press.

Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. Developmental review, 28, 225-262.

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. International Journal of Behavioral Development, 24, 15.

Hua Feng, Y, Shuling T, Gwendolyn, C. (2008). The Effects of Theory-of-Mind and Social Skill Training on the Social Competence of a Sixth-Grade Student With Autism. Journal of Positive Behavior Interventions. 10 (4); 228-233.

Hughes, C., Dunn, J & White, A. (1998). Trick or treat?: uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard to manage” preschool. Journal of Child Psychology and Psychaitry, 39, 981-994.

Kirk, S., Gallagher,J.J ., Coleman, M .,& Anastasiow, N. J. (2011). Educating Execptional children. Wadsworth.

Lando, C E., & Chandler, M. (1995). False belief underestanding goes to school: on the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. Cognition and eomtion, 9, 167-185.

Moore, C., Barresi, J & Thompson, C. (1998).the cognitive basis of future-oriented prosocial behavior. Social development, 7, 198-218.

Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T. et al. (1999). The TOM test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. Journal of autism and developmental disorders, 29, 67-80.

National mental health and education center. (2002). Teaching young children self control.

Pall, T & Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machavellanism: the effect of mindreading on social relations, peronality and indivitual differnces, 43, 541-551.

Perner, J., Long, B. & Kloo,D. (2002). Theory of mind and self control: more than a common problem of inhibition. Journal of Consciousness and Cognition, 73, 752-767.

Peterson,C & Siegal, M. (2000). Mindreding and moral awareness in popular and rejected preschoolers, Brithish Journal of Development Psychology, 20, 205-224.

Repacholi, B & Slaughter, V. (2003). Indivitual differences in theory of mind, New York, Psycology Press.

Ostrov,J., Pilat,M.M., & Crick,N.R (2006). Assertion strategies and aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. Early Childhood Research Quarterly .403–416.

Sally,D & Hill,E.(2006). The development of interpersonal strategy:Autism, theory-of-mind, cooperation and fairness. Journal of Economic Psychology . 73–97.

Schiffer,R.B, Rao,S.M & Fogel,B.S(2003). Neuropsychiatry. Lippincott Williams& Wilkins 530 Walnut Street. Philadelphia, PA19106 USA.

Strange, A & Nixon, C. (2001). Socialcompetence and theory of mind underestsnding in elementry school children with attention deficits. Poster presented at the biennial meeting of the society for resarch in child development, Minneapolis, M N.

Tsai.Y,L .(1998). Pervasive Developmental Disorders. A publication of the National Dissemination Center for Children with Disabilities

Young,S. B A. (2008). Theory of mind its significance in children with autism. Proprium Journal of psychology; 2:17- 24.

(2004). Social development of self assertion. Fultus publishing. Yoshimura.H

[Downloaded from joec.ir on 2024-04-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.3.4.0]