



اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت های اجتماعی و همدلی کودکان پیش

دبستانی

لیلا رضائی

دکتری برنامه ریزی درسی

rezaii.leli@gmail.com

سحر بیات

دکتری آموزش ریاضی

p4ry4_f@yahoo.com

چکیده:

هدف از اجرای این پژوهش تعیین اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت های اجتماعی و همدلی کودکان پیش دبستانی شهرستان شهرری بود. روش این پژوهش کاربردی از نوع طرح نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. حجم نمونه پژوهش شامل دو گروه ۲۰ نفری از کودکان سنین ۵-۶ ساله، مهدهای کودک شهری شهرستان شهرری بودند که بعد از غربالگری اولیه به روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۴۰ نفر انتخاب گردیدند و با همین روش نمونه گیری در دو گروه کنترل و آزمایش گمارده شدند در پژوهش حاضر جهت سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه مقیاس درجه بندی مهارت های اجتماعی و پرسشنامه (همدلی - بهر و تحلیل) کودکان استفاده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده های مرتبط با فرضیه کلی از

ششمین کنفرانس ملی
علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار

6th National Conference on
Humanities and Education With a focus on sustainable development
www.mpconf.ir



تحلیل کوواریانس چندمتغیری و برای فرضیه های فرعی از تحلیل واریانس یک متغیری استفاده شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت های اجتماعی و همدلی کودکان پیش دبستانی تأثیر معنی داری دارد. به عبارت دیگر کودکانی که در معرض آموزش نظریه ذهن قرار گرفتند در پس آزمون مهارت اجتماعی و همدلی عملکرد بهتری داشتند. با توجه به نتایج به دست آمده می توان نتیجه گیری نمود که آموزش نظریه ذهن می تواند در افزایش مهارت های اجتماعی و همدلی کودکان پیش دبستانی مؤثر باشد.

واژه های کلیدی: آموزش نظریه ذهن، همدلی، مهارت اجتماعی، کودکان پیش دبستانی.



مقدمه:

نظریه ی ذهن عبارت است از توانایی درک حالت های ذهنی خود و دیگران که ما را قادر می سازد تا به حالت های ذهنی خود و دیگران اسناد و درباره ی آن استدلال کرده و بنابراین بتوانیم رفتار دیگران را درک و پیش بینی کنیم. در حال حاضر، در مورد سن دقیق اکتساب نظریه ذهن در در حال حاضر، در مورد سن دقیق اکتساب نظریه ذهن، برخی پژوهشگران دیدگاه شروع اولیه را مطرح می کنند و اکتساب نظریه ذهن را ۲/۵ سالگی می دانند و برخی دیگر شروع با تأخیر را مطرح می کنند و معتقدند که توانش های نظریه ذهن حقیقی فقط بعد از چهار سالگی نمایان می گردند و برخی تفاوت های مشاهده شده در زمینه شروع اولیه یا شروع با تأخیر مربوط به نوع تکلیف به کار برده شده و درجه سادگی یا دشواری آن تکلیف می باشد (یرمیا، اِپل، شانکد، ۱۹۹۸؛ به نقل از مشهدی). نتایج مطالعات نشان می دهد کودکان سه ساله واقعیت مدار هستند در حالی که چهار ساله ها باور مدار می باشند. به طوری که در سه تا چهار سالگی تغییری کلی در مفهوم کودک از ذهن رخ می دهد. طی این دوره اکثر کودکان می توانند باورهای غلط و تمایز نمود - واقعیت را درک کنند، مفاهیم میل و قصد را بفهمند و از منابع مختلف باورها آگاه شوند. همچنین در این سن کودک شروع به درک این مطلب می نماید که اعمال مردم به وسیله افکار، باورها و امیالشان هدایت می شود و بنابراین از جنبه های علی و نظریه ذهن استفاده می کنند (آپرلی^۱، ۲۰۱۱).

ابراز مناسب همدلی نیاز به مهارت های اجتماعی دارد. به طور تجربی تایید شده است که کیفیت روابط بین شخصی پیوند عمیقی با ابعاد روان شناختی و جسمانی بهزیستی دارد. به همین دلیل، کیفیت و ماهیت روابط بین شخصی، رابطه بین مهارت های اجتماعی و بهزیستی روان شناختی را تبیین و تعدیل می کند (سینگر^۲، ۲۰۰۷). براساس دیدگاه های بین شخصی، الگوهای بین شخصی غیرانطباقی، نتیجه تعاملات جاری فرد

¹ . Apperly, I. A

² Singer, T.



و محیط اجتماعی او است. روابط بین شخصی، نه تنها رفتار اجتماعی را شکل می دهند، بلکه بر احساس فرد از خود و دیگران نیز تأثیر گذارند (الدن^۳ و تیلور، ۲۰۰۴).

یکی از مؤلفه های شناخت اجتماعی که تعامل را به مسیر صحیح هدایت می کند، همدلی است. همدلی به عنوان قابلیت درک دیگران و تجربه احساس های آنها (دیستی^۴ و جکسون^۵، ۲۰۰۷) و دادن پاسخ مناسب به آن موقعیت توصیف می شود. یکی از موضوعات مهم در روابط بین فردی و درون فردی که از جایگاه مهمی در روانشناسی تحولی نگر دارا می باشد، شناخت اجتماعی میباشد. شناخت اجتماعی همه مهارت های مورد نیاز کودک برای درک تمایلات، هیجانات و احساسات کودکان و بزرگسالان دیگر را در بر میگیرد (راسل^۶، ۲۰۰۹). طی دهه های اخیر بررسی علمی این نوع شناخت مورد توجه روانشناسان قرار گرفته و به بررسی سازه های شناخت اجتماعی نظیر ادراک شخص، مهارت های پذیرش نقش و نظریه ذهن پرداخته اند باید دانست که تحول شناخت اجتماعی و یا درک بهتر از روانشناسی انسانها با تحولاتی که در محتوی و سطح سازمان یافتگی نظریه ذهن در کودکان رخ می دهد، مشخص میگردد؛ به عبارت دیگر، شناخت اجتماعی و روابط اجتماعی موفق مستلزم داشتن مکانیسمی خاص جهت درک حالات درونی دیگران و پردازش حالات ذهنی آنها می باشد که نظریه ذهن با دارا بودن این توانایی اختصاصی در تحول شناخت اجتماعی نقش حیاتی دارد (رازا و بلیر، ۲۰۰۹). کودکان از طریق فرایند اجتماعی شدن ارزش ها، اعتقادات و معیارهای رفتاری مورد انتظار فرهنگ را می آموزند. نظریه ذهن پیش نیاز درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای اجتماعی موفقیت آمیز است. پژوهشگران معتقدند که شناخت ذهنی ابزار اجتماعی نیرومندی است و فرض می کند که درک باور کاذب باعث عملکرد اجتماعی مناسب می شود. رپاچولی و اسلافر معتقدند فعالیت درست نظریه ذهن، مهارت های اجتماعی را ارتقا می دهند و در مقابل، نقص یا تأخیر در تحول نظریه ذهن، بر عملکرد اجتماعی کودکان تأثیر منفی دارد. مهارت های اجتماعی نقش اساسی در چگونگی انتقال فرد از کودکی به بزرگسالی دارد و به عنوان توانایی کودکان در جهت ایجاد و گسترش تعامل مثبت با بزرگسالان و کودکان دیگر تعریف شده است. بسیاری کودکان به دلایل مختلف، موفق به کسب مهارت های اجتماعی نمی شوند و اغلب رفتارهای رشد نیافته و ضد

³ Alden

⁴ Decety

⁵ Jackson

⁶ Russell, T.



اجتماعی و نامناسب همراه با گوشه گیری بروز می دهند. بیشتر این کودکان در آینده نیز با مشکلات سازگاری روبرو می شوند. بنابراین کسب مهارت های اجتماعی و نظریه ذهن، حیطة ی مهم در روابط روزمره کودکان به شمار می رود و یادگیری تکالیف نظریه ذهن آن ها را برای زندگی موفقیت آمیز یاری می دهد. با هدف بررسی در پژوهش های انجام شده در زمینه تأثیر آموزش نظریه ذهن بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان (بخشی و همکاران، ۱۳۹۲)، بر درک باور کاذب کودکان اتیسم با عملکرد بالا (بیرانوند و همکاران، ۱۳۹۱)، بر اکتساب نظریه ذهن در دانش آموزان آموزش پذیر ۸-۱۱ ساله (نسائیان، ۲۰۱۰)، بر بهبود رفتارهای انطباقی دانش آموزان دچار ناتوانی هوشی تحولی در دبستان (ادیب سرشکی، ۲۰۱۰)، بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان اتیسم (هائوفنگ، شالینگ و جن دولین^۷، ۲۰۰۸)، مؤثر بوده است. همچنین کاکو جویباری، شقاقی و برادران (۱۳۹۱)، با هدف بررسی تبیین تحول شناخت اجتماعی بر اساس نظریه ذهن در کودکان، یافته ها نشان دادند که بین سه سطح نظریه ذهن در سه گروه سنی ۳،۵،۷ ساله تفاوت معناداری وجود دارد، به این صورت که آزمودنی های سنین بالاتر نسبت به آزمودنی های سنین پایین تر در همه سطوح نظریه ذهن، نمرات بالاتری را اخذ نمودند. با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر در صدد بررسی پاسخگویی به این سؤال می باشد که آیا آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت های اجتماعی و همدلی کودکان پیش دبستانی مؤثر است؟.

روش:

جامعه تحقیق شامل کلیه کودکان مهدهای کودک شهرستان شهرری که در سنین پیش دبستانی می باشند که در مجموع ۶۴۷ نفر می باشند. نمونه تحقیق شامل ۴۰ نفر از کودکان پیش دبستانی که در دو گروه ۲۰ نفری آزمایشی و کنترل به طریق نمونه گیری تصادفی انتخاب گردیدند. بعد از مراجعه به اداره بهزیستی شهرستان شهرری و اخذ مجوز قانونی، با تهیه لیست تعداد کودکان مهدهای کودک شهری، مشخص گردید که تعداد کل جامعه آماری کودکان سنین ۵-۶ ساله، شامل ۶۴۷ نفر می باشد که طبق جدول کرسی و مورگان تعداد ۲۴۲ نفر به عنوان نمونه اولیه انتخاب گردید.

ابزارهای پژوهش:

⁷ . Haufeng, Y. Shuling, T, Gwendolyn, C.



مقیاس درجه بندی مهارت های اجتماعی (SSRS):

این مقیاس را گرشام و آلپورت در سال ۱۹۹۰ ساختند و دارای سه فرم والدین و معلمان و دانش آموزان است. هر فرم از دو بخش مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری تشکیل شده و همچنین برای سه دوره تحصیلی پیش دبستانی، دبستان و راهنمایی طراحی شده است. این مقیاس در برگرفته ی دو فرم ویژه ی آموزگار و پدر و مادر است و هر فرم دارای دو بخش اصلی مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری است. فرم پدر و مادر دارای ۳۹ گویه در زمینه مهارت های اجتماعی و ۱۰ گویه در زمینه مشکلات رفتاری است. فرم آموزگاران دارای ۳۰ گویه در زمینه مهارت های اجتماعی و ۱۰ گویه در زمینه مشکلات رفتاری است. هر یک از این گویه ها دارای پاسخ های سه نمره ای با گزینه های هرگز، بعضی اوقات و اغلب اوقات است. این مقیاس علاوه بر ارزیابی مشکلات رفتاری که کودک را از رشد مهارت های اجتماعی باز می دارد، آزماینده را در راستای برنامه ریزی و مداخله آینده کمک می کند. بخش مهارت های اجتماعی این مقیاس در برگرفته ی رفتارهایی مانند همکاری، قاطعیت و خویشتنداری است. بخش های یاد شده به صورت خرده آزمون ارائه گردیده و از جمع نمره های این خرده آزمون ها نمره مهارت های اجتماعی بدست می آید. بخش مشکلات رفتاری این مقیاس دارای سه خرده آزمون رفتارهای برون زا، رفتارهای درون زا و پرتحرکی است. رفتارهای برون زا دربردارنده ی پرخاشگری بیانی یا بدنی، ک نترل خشم و بگومگو است. رفتارهای درون زا شامل اضطراب، غم و اندوه، تنهایی و خودپنداره ی ضعیف است و پرتحرکی دربرگیرنده ی فعالیت مفرط، بی قراری و رفتارهای تکانشی می باشد. پایایی بازآزمایی برای 35 کودک با فاصله ی چهار الی پنج هفته برای مهارت های اجتماعی در فرم های پدر و آموزگار به ترتیب ۷۰ و ۷۱ درصد و برای مشکلات رفتاری در فرم های پدر و مادر و آموزگار به ترتیب ۶۵ و ۶۹ درصد بود. به طور کلی می توان گفت که بخش مشکلات رفتاری در فرم ویژه ی پدر و مادر دارای ثباتی کمتر از فرم ویژه ی آموزگار می باشد. بخش مهارت های اجتماعی در دو فرم ویژه ی پدر و مادر و ویژه ی آموزگار دارای ثباتی بیشتر از مشکلات رفتاری است. برای بررسی بیشتر پایایی مقیاس، همبستگی بین بخش های گوناگون مقیاس و همبستگی بین دو فرم ویژه ی پدر و مادر و ویژه ی آموزگار محاسبه گردید. ضریب همبستگی بین دو بخش مقیاس در فرم پدر و مادر ۰/۲۱ - در فرم آموزگار ۰/۲۶ - بود. ضریب همبستگی بین مهارت های اجتماعی در



دو فرم پدر و مادر و آموزگار ۰/۱۸ و ضریب همبستگی بین مشکلات رفتاری در دو فرم پدر و مادر ۰/۱۸ و ضریب همبستگی بین مشکلات رفتاری در دو فرم پدر و مادر و آموزگار ۰/۲۰ بود. این ضریب ها با ضریب های گزارش شده در مقیاس اصلی قابل مقایسه است. ضریب های همبستگی بین خرده آزمون های مختلف در بخش مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری نیز محاسبه شد. این ضریب ها در تمام موارد مثبت و معنی دار بود؛ در بخش مهارت های اجتماعی فرم پدر و مادر ۰/۲۶ تا ۰/۵۲ و در فرم آموزگار از ۰/۳۸ تا ۰/۶۶، در بخش مشکلات رفتاری در فرم پدر و مادر از ۰/۱۹ تا ۰/۵۰ و در فرم آموزگار برای دو خرده آزمون رفتارهای درون زا و برون زا ۰/۳۳ بود (شهیم، ۱۳۷۸). گرشام و الیوت (۱۹۹۰)، پایایی این مقیاس را با استفاده از روشهایی بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ گزارش شده اند (شهیم، ۱۳۷۸).

پرسشنامه (همدلی - بهر و تحلیل) کودکان: هدف این پرسشنامه سنجش میزان همدلی در کودکان خردسال است. این پرسشنامه دارای ۱۱ سوال بوده و هدف آن بررسی میزان همدلی در کودکان می باشد. شیوه نمره گذاری آن از طیف لیکرت حمایت کرده است. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه باید امتیاز مربوط به تک تک سوالات را با هم جمع نمود. بدیهی است که این امتیاز دامنه ای از ۱۱ تا ۴۴ را خواهد داشت. هر چه امتیاز کلی پرسشنامه بالاتر باشد، نشان دهنده میزان همدلی بالاتر کودک خواهد بود و برعکس. به عنوان یک دستور، می توان امتیاز ۲۲ را نقطه ی برش و یا نقطه ی میانگین این پرسشنامه در نظر گرفت. به عبارتی، اگر نمره آزمودنی بالاتر از ۲۲ باشد می توان اظهار نموده که همدلی او متوسط به بالا است و اگر این امتیاز کمتر از ۲۲ باشد، بیانگر میزان همدلی پایین تر از متوسط کودک می باشد. در پایان نامه نقی زاده (۱۳۹۱) روایی صوری این پرسشنامه به تایید اساتید دانشگاهی قرار گرفت و برای آزمون اعتبار این پرسشنامه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای پرسشنامه همدلی کودکان ۰/۶۴ بدست آمد که بیانگر اعتبار قابل قبول این ابزار می باشد.

شیوه اجرا و گردآوری داده ها:

بعد از مشخص شدن این تعداد، آزمونهای مهارت های اجتماعی و همدلی از این کودکان به عمل آمد و کودکانی که نمرات آنها نسبت به بقیه پایین تر باشند، غربالگری شده، و بعد از غربالگری اولیه به روش نمونه



گیری تصادفی ساده تعداد ۴۰ نفر انتخاب می گردند و با همین روش نمونه گیری در دو گروه کنترل و آزمایش گمارده شدند.

روش آموزش نظریه ذهن:

کودکانی که در پیش آزمون مشخص شود که به نظریه ذهن دست نیافتند، بعد از اینکه از نظر سن تقویمی همتا شدند، به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار خواهند گرفت. گروه کنترل هیچگونه مداخله ای دریافت نمی کنند، اما گروه آموزش، هشت جلسه متوالی (که هفت جلسه آن متوالی و یک جلسه با فاصله یک روزه انجام شد) با استفاده از یک داستان به طور انفرادی آموزش دریافت می کنند. داستان های آموزشی به لحاظ ساختار مشابه ولی از نظر محتوا متفاوت خواهند بود. نحوه آموزش اینگونه بود که در هر جلسه (موقعیت آزمایشی) آزماینده یک داستان را با استفاده از خانه عروسک ها اجرا می کند و از کودک می خواهد تا پیش بینی کند که شخصیت اصلی داستان کجا را برای یافتن شی ای که در گیابش جابجا شده است، جستجو می کند. به پاسخ غلط دانش آموز پس خوراند ترمیمی و صلاحی با یک نمونه توضیح و اجرای مجدد داستان داده می شود و پاسخ درست به وسیله ی آزماینده مورد تأیید قرار می گیرد، در طول اجرای آزمون از لغات مربوط به حالات ذهنی مانند فکر کردن، دانستن برای شخصیت داستان استفاده نمی شود.

آزمودنی ها در هر جلسه با استفاده از ۳ داستان ۱۰ تا ۱۵ دقیقه ای آموزش می بینند، که هر یک از این داستان ها مربوط به یکی از تکالیف نظریه ذهن بود. آموزش تکالیف نظریه ذهن به طور کلی به این صورت بود:

۱. تکالیف انتقال غیر منتظره: توصیف داستان توسط پژوهشگر با استفاده از عروسک ها و اسباب بازی های دیگر، پرسش از دانش آموزان درباره واقعیت، حافظه و پیش بینی باور با استفاده از ۳ سوال. در طول ۸ جلسه، از داستان هایی استفاده خواهد شد که به لحاظ ساختار شبیه داستان جلسه اول، ولی از نظر محتوا با آن متفاوت خواهند بود. به پاسخ غلط دانش آموز پس خوراند ترمیمی و اصلاحی با یک نمونه توضیح و اجرای مجدد داستان ارائه می شود و پاسخ درست را پژوهشگر تأیید می کند



۲. تکلیف محتوای غیر منتظره: نشان دادن جعبه ای مشابه جعبه کبریت به دانش آموزان و پرسش از آنها درباره محتوای آن. باز کردن در جعبه و مشاهده این موضوع توسط دانش آموز که محتوای جعبه با حدس او متفاوت است، بستن در جعبه و پرسش از دانش آموز درباره حدس دوستان وی پس از دیدن همان جعبه (سوال باور کاذب).

۳. تکلیف نمود واقعیت: نشان دادن اسفنج شبیه به صخره به دانش آموز و پرسش درباره ماهیت اسفنج، اجازه لمس اسفنج توسط دانش آموز و تشویق وی به گفتن اینکه شبیه به اسفنج است، پرسیدن سؤال های واقعیت و نمود پس از تشخیص اسفنج بودن آن توسط کودک و سپس پرسش از دانش آموز درباره سؤال های نمود واقعیت.

یافته های پژوهش:

جدول ۱: اطلاعات توصیفی نمرات آزمودنی ها در متغیرهای وابسته به تفکیک گروه و زمان

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
عدم کفایت اجتماعی	آزمایش	پیش آزمون	۲۳	۱/۳
		پس آزمون	۱۱/۴۵	۱/۱۴
	کنترل	پیش آزمون	۲۲/۸۵	۱/۳۴
		پس آزمون	۲۳	۱/۲۹
عدم مهارت اجتماعی	آزمایش	پیش آزمون	۲۲/۷	۱/۳
		پس آزمون	۱۱/۳	۱/۲۶
	کنترل	پیش آزمون	۲۲/۸	۱/۱
		پس آزمون	۲۳/۲۵	۱/۰۶
ارتباط با همسالان	آزمایش	پیش آزمون	۱۲/۴	۰/۷۵
		پس آزمون	۶	۰/۷۹

ششمین کنفرانس ملی
علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار

6th National Conference on
Humanities and Education With a focus on sustainable development
www.mpconf.ir



۱۲/۴۵	پیش آزمون	کنترل	مهارت اجتماعی کل	همدلی
۱۲/۴۵	پس آزمون			
۵۸/۴	پیش آزمون	آزمایش		
۲۸/۷۵	پس آزمون	کنترل		
۵۸/۱	پیش آزمون			
۵۸/۷	پس آزمون	آزمایش		
۱۵/۳۵	پیش آزمون			
۲۸/۷۵	پس آزمون	کنترل		
۱۵/۶	پیش آزمون			
۱۵/۶۵	پس آزمون			
۱/۸۲				
۱/۶۸				
۲/۵				
۱/۹۷				
۱/۹۹				
۱/۷۵				
۱/۴۹				
۱/۹۷				
۱/۳۵				
۱/۱۸				

فرضیه کلی: آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت اجتماعی و همدلی کودکان پیش دبستانی شهرستان شهرری مؤثر می باشد.

جدول ۷-۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) بر میانگین نمره های پس آزمون گروه های آزمایش و گواه در متغیر مهارت اجتماعی و همدلی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig= /05	اندازه اثر
بین گروهی	پس آزمون عدم کفایت اجتماعی	۱۳۱۳/۶۱	۱	۱۳۱۳/۶۱	۲	/.۰۰۰	/.۹۸۳
بین گروهی	پس آزمون عدم مهارت اجتماعی	۱۳۰۲/۸۸	۱	۱۳۰۲/۸۸	۱/۲۸	/.۰۰۰	/.۹۷۴



.۹۵۳	.۰۰۰	۶۹۴/۷۷	۳۸۵/۲۱	۱	۳۸۵/۲۱	پس آزمون ارتباط با همسالان	بین گروهی
.۹۹۳	.۰۰۰	۴/۷۶	۸۴۵۷/۷۶	۱	۸۴۵۷/۷۶	پس آزمون مهارت اجتماعی کل	بین گروهی
.۹۸۴	.۰۰۰	۶۱۷/۵۷	۲۵۷۴/۹۱	۱	۲۵۷۴/۹۱	پس آزمون همدلی	بین گروهی
			.۶۵۵	۳۴	۲۲/۲۷	پس آزمون عدم کفایت اجتماعی	میزان خطا
			۱/۰۱	۳۴	۳۴/۴۲	پس آزمون عدم مهارت اجتماعی	
			.۵۵	۳۴	۱۸/۸۵	پس آزمون ارتباط با همسالان	
			۱/۷۷	۳۴	۶۰/۳۴	پس آزمون مهارت اجتماعی کل	
			۴/۱۶	۳۴	۱۴۱/۷۶	پس آزمون همدلی	

نتایج جدول ۷-۴ نشان می دهد که بعد از تعدیل میانگین نمرات پس آزمون مهارت اجتماعی و همدلی تفاوت معناداری بین گروهها در میانگین پس آزمون وجود دارد، به عبارتی دیگر آموزش تاثیرگذار بوده است. با توجه به توان آماری بالا در منبع تغییر بین گروهی در متغیرهای پس آزمون مهارت اجتماعی و همدلی ، مقدار f در هر سه متغیر بزرگتر از f (جدول) و مقدار $Sig=/.05$ و همچنین اندازه اثر (ضریب اتا) برای مهارت اجتماعی کل (.۹۹۳)، همدلی (.۹۸۴) ، فرضیه اول تایید می شود. به بیان دیگر با نمرات بدست آمده در متغیر بین گروهی، نمرات پیش آزمون آزمودنی از لحاظ معناداری بعد از آموزش در پس آزمون تعدیل یافته و تفاوت معناداری بین میانگین گروههای پیش آزمون و پس آزمون در هر دو متغیر مشاهده می شود.



جدول ۸-۴: اطلاعات مربوط به شاخص های اعتبار آزمون واریانس چند متغیره بین گروهی در متغیر مهارت اجتماعی کل:

اثر	ارزش	F	Df	خطا df	Sig=./05
اثر پیلایی	.۹۹۴	۱/۷۱	۳	۳۳	.۶۷۵
لامبدای ویلکز	.۱۰۰۶	۱/۷۱	۳	۳۳	.۶۷۵
اثر هتلینگ	۱۵۵/۶۹	۱/۷۱	۳	۳۳	.۶۷۵
بزرگ ترین ریشه خطا	۱۵۵/۶۹	۱/۷۱	۳	۳۳	.۶۷۵

همان طور که در جدول ۸-۴، مشاهده می شود شاخص های اعتبار آزمون نشان می دهد که بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری در سطح $Sig=./05$ وجود دارد. به عبارتی دیگر اثر آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت های اجتماعی و همدلی کودکان پیش دبستانی معنی دار است.

فرضیه دوم: آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی شهرستان شهرری مؤثر می باشد

جدول ۹-۴: آزمون لوین جهت بررسی معناداری همگن بودن واریانس گروهها در پس آزمون زیر مقیاس های مهارت اجتماعی:

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معناداری
پس آزمون عدم کفایت اجتماعی	۱	۳۸	۱/۶۴	Sig=./05 .۲۰۷



۱	۳۸	۹/۷	۰/۱۴۱	پس آزمون عدم مهارت اجتماعی
۱	۳۸	۰/۶۶	۰/۴۱۹	پس آزمون ارتباط با همسالان
۱	۳۸	۱/۶۴	۰/۲۰۷	پس آزمون مهارت اجتماعی کل

همان طور که در جدول ۹-۴ مشاهده می شود با توجه به معناداری مقدار F و سطح معناداری $Sig=.05$ بدست آمده پیش فرض همگن بودن واریانس ها در گروه آزمایش و گواه در زیر مقیاس های مهارت اجتماعی تایید شده است.

جدول ۱۰-۴: نتایج تحلیل واریانس یکراهه (آنوا) روی نمرات (پیش آزمون پس آزمون) مهارت اجتماعی کل و زیرمقیاس های آن گروه های آزمایش و گواه

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig=.05	اندازه اثر
بین گروهی	پس آزمون عدم کفایت	۱۳۱۳/۳	۱	۱۳۱۳/۳	۲/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۹۸۳
	پس آزمون مهارت اجتماعی	۱۳۰۳/۹۵	۱	۱۳۰۳/۹۵	۱/۳۲	۰/۰۰۰	۰/۹۷۴
	پس آزمون ارتباط با همسالان	۳۸۴/۹۸	۱	۳۸۴/۹۸	۷۰۶/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۹۵۳
	پس آزمون مهارت اجتماعی کل	۸۴۵۸/۶۲	۱	۸۴۵۸/۶۲	۴/۸۱	۰/۰۰۰	۰/۹۹۳



			.۶۸۴	۳۵	۲۲/۶۹	پس آزمون عدم کفایت	میزان خطا
			.۹۸۴	۳۵	۳۴/۴۲	پس آزمون عدم مهارت اجتماعی	
			.۵۴۵	۳۵	۱۹/۰۸	پس آزمون ارتباط با همسالان	
			۱/۷۵	۳۵	۶۱/۵۴	پس آزمون مهارت اجتماعی کل	

نتایج جدول ۱۰-۴ نشان می دهد که بعد از تعدیل نمرات پیش آزمون گروه آزمایش در پس آزمون، تفاوت معناداری بین گروهها در میانگین پس آزمون وجود دارد، به عبارتی دیگر آموزش تاثیرگذار بوده است. با توجه به توان آماری بالا (معنادار بودن) در منبع تغییر بین گروهی در متغیرهای پس آزمون مهارت اجتماعی کل و زیر مقیاس های عدم کفایت اجتماعی، عدم مهارت اجتماعی و ارتباط با همسالان، به ترتیب F (بزرگتر از f جدول)، $Sig = .05$ و همچنین ضریب اتا برای مهارت اجتماعی کل (اندازه اثر) = $.993$. فرضیه دوم تایید می شود. به بیان دیگر با نمرات بدست آمده در متغیر بین گروهی، نمرات پیش آزمون گروه آزمایش بعد از آموزش در پس آزمون تعدیل یافته و تفاوت معناداری بین میانگین بین گروهی در متغیر مهارت اجتماعی کل و زیر مقیاس های آن دیده می شود.

فرضیه سوم: آموزش نظریه ذهن بر افزایش همدلی کودکان پیش دبستانی شهرستان شهرری مؤثر می باشد.

جدول ۱۱-۴: آزمون لوین جهت بررسی معناداری همگن بودن واریانس گروهها در همدلی:



سطح معناداری	F	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	متغیر
Sig=. /05				
.۱۳	۱۰/۰۲	۳۸	۱	پس آزمون همدلی

همان‌طور که در جدول ۴-۱۱ مشاهده می‌شود با توجه به معناداری مقدار F (بزرگتر از f جدول) و سطح معناداری **Sig=.**/05 بدست آمده پیش‌فرض همگن بودن واریانس‌ها در گروه آزمایش و گواه در متغیرهای پژوهش تایید شده است.

جدول ۴-۱۲: نتایج تحلیل واریانس یکراهه (آنوا) روی نمرات (پیش آزمون پس آزمون) همدلی گروههای آزمایش و گواه

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig=. /05	ضریب سهمی اتا
بین گروهی	پس آزمون همدلی	۳۷/۹۵	۱	۳۷/۹۵	۸/۲۴۷	.۰۰۷	.۱۸۲
میزان خطا	پس آزمون همدلی	۱۷۰/۲۷	۳۷	۴/۶			

نتایج جدول ۴-۱۲ نشان می‌دهد که بعد از افزایش میانگین نمرات گروه آزمایش در پس آزمون، تفاوت معناداری بین گروه‌ها در پس آزمون وجود دارد، یعنی آزمایش تاثیرگذار بوده است. با توجه به توان آماری بالا در منبع تغییر بین گروهی همدلی به ترتیب F (بزرگتر از f جدول) و ، **Sig=.**/05 و همچنین ضریب اتا(اندازه



اثر) = ۱۸۲. فرضیه سوم تأیید می شود. به بیان دیگر با نمرات بدست آمده در متغیر بین گروهی، نمرات پیش آزمون گروه آزمایش بعد از آموزش نظریه ذهن در پس آزمون افزایش یافته و تفاوت معناداری بین میانگین گروههای آزمایش و گواه در پس آزمون همدلی مشاهده می شود.

بحث و نتیجه گیری:

بعد از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری بین گروهها در میانگین پس آزمون وجود دارد، به عبارتی دیگر آموزش تاثیرگذار بوده است. با توجه به توان آماری بالا (سطح معناداری و اندازه اثر) در منبع تغییر بین گروهی در متغیرهای پس آزمون مهارت اجتماعی و همدلی فرضیه اول تأیید می شود. نتیجه این فرضیه همسو با پژوهش های نسائیان (۲۰۱۰)، علی اکبری و همکاران (۱۳۹۲)، ادیب سرشکی (۲۰۱۰) و هاشمی (۱۳۹۲) و مغایر با پژوهش بیگر و همکاران (۲۰۱۱) می باشد. در پژوهش ادیب سرشکی (۲۰۱۰)، با هدف بررسی اثر بخشی آموزش نظریه ذهن را بر بهبود رفتارهای انطباقی دانش آموزان دچار ناتوانی هوشی تحولی در دبستان، نتایج حاکی از آن بود که آموزش نظریه ذهن، بهبود معناداری در اجتماعی شدن دانش آموزان ایجاد می کند، ولی مهارت ارتباطی و مهارت های زندگی و رفتار انطباقی آن ها را بهبود نمی بخشد. در پژوهش نسائیان (۲۰۱۰)، درباره تأثیر آموزش باور کاذب بر اکتساب نظریه ذهن در دانش آموزان آموزش پذیر ۸-۱۱ ساله، به این نتیجه رسیدند که نظریه ذهن به طور معنی داری بهبود یافته است. یافته های پژوهش علی اکبری و همکاران (۱۳۹۲)، درباره بررسی نقش تئوری ذهن و کارکردهای اجرایی در پیش بینی همدلی به این قرار بود: الف) همبستگی تئوری ذهن و کارکرد اجرایی با همدلی هردو معنادار بود. ب) تئوری ذهن و کارکرد اجرایی هردو قادر به پیشبینی همدلی بودند. ج) کارکردهای اجرایی نسبت به تئوری ذهن در پیشبینی همدلی از قدرت پیش بینی بهتری برخوردار بود. د) سن به عنوان متغیر کمکی، بهترین پیش بینی کننده همدلی بود. سازه های شناختی چون کارکرد اجرایی و تئوری ذهن بر میزان همدلی فرد اثرگذارند. هاشمی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با هدف بررسی نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی مشکلات رفتاری هیجانی دانش آموزان خانواده های طلاق و عادی، به این نتیجه رسیدند که تئوری ذهن قادر به پیش بینی مشکلات رفتاری-هیجانی در دانش آموزان



خانواده های عادی است. بیگر و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی آموزش نظریه ذهن را در کودکان ۸ سال با عملکرد بالای - اوتیسم بررسی کردند . نمونه آنها شامل ۴۰ کودک ۱۱ اختلال طیف اوتیسم بودند . نتایج نشان داد که در مقایسه با گروه کنترل کودکان گروه آزمایش با اختلال طیف اوتیسم بهبودی در مهارت های نظریه ذهن مفهومی داشتند اما در درک بنیادی، مهارت های خود-گزارش دهی همدلی یا رفتار اجتماعی گزارش شده از سوی والدین بهبودی مشاهده نشد. در تبیین این یافته ها می توان اینگونه نتیجه گیری نمود که آموزش نظریه ذهن بر افزایش همدلی و مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی مؤثر می باشد که این امر منجر به رشد روانی-اجتماعی مطلوب کودک در سنین حساس پیش دبستانی می گردد.

فرضیه دوم پژوهش: آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی شهرستان شهرری

مؤثر می باشد.

بعد از تغییر نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری بین گروهها در میانگین پس آزمون مهارت اجتماعی وجود دارد، به عبارتی دیگر آموزش تاثیرگذار بوده است. با توجه به توان آماری بالا (سطح معناداری و اندازه اثر) در منبع تغییر بین گروهی در متغیرهای پس آزمون مهارت اجتماعی، فرضیه دوم تایید می شود. نتایج این فرضیه همسو با نتیجه پژوهش های بخشی و همکاران (۱۳۹۲)، کاکو جویباری، شقاقی و برادران (۱۳۹۱)، بیرانوند و همکاران (۱۳۹۳)، هائوفنگ، شائینگ و جن دولین (۲۰۰۸)، موریس (۲۰۰۲)، کریمی، کیخانی و محمدی (۱۳۸۹)، شورت (۲۰۰۶) و دهقانی، یزدانبخش و مومنی (۱۳۹۳) می باشد. دهقان، یزدانبخش و مؤمنی (۱۳۹۳)، در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر ارتقا سطوح نظریه ذهن کودکان، به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های ارتباطی موجب ارتقاء سطوح نظریه ذهن کودکان می شود. در پژوهش بخشی و همکاران (۱۳۹۲)، با هدف بررسی تأثیر آموزش نظریه ذهن بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی هوشی تحولی، به این نتیجه رسیدند که پس از مداخله آموزشی، عملکرد گروه آزمایش در شاخص مهارت های اجتماعی و همکاری و خویشتن داری، به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بود. در پژوهش کاکو جویباری، شقاقی و برادران (۱۳۹۱)، با هدف بررسی تبیین تحول شناخت اجتماعی بر اساس نظریه ذهن در کودکان، یافته ها نشان دادند که بین سه سطح نظریه ذهن در سه گروه سنی ۳،۵،۷ ساله تفاوت



معناداری وجود دارد، به این صورت که آزمودنی های سنین بالاتر نسبت به آزمودنی های سنین پایین تر در همه سطوح نظریه ذهن، نمرات بالاتری را اخذ نمودند. هائوفنگ، شالینگ و جن دولین (۲۰۰۸)، با هدف بررسی اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان اتیسم، نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی معنادار نظریه ذهن بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان اتیسم بود. نتایج پژوهش شورت (۲۰۰۶)، نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی باعث افزایش شبکه اجتماعی (همسالان و معلمان)، رفتار پسندیده اجتماعی، تعامل مثبت اجتماعی، رفتارهای قاعده مند و آغازگری گفتگو در زمان مناسب در کودکان مبتلا به نقص توجه/بیش فعالی گردید. نتایج پژوهش موریس (۲۰۰۲)، حاکی از آن است که آموزش مهارت های اجتماعی نه تنها جنبه های اجتماعی زندگی کودکان آسیب دیده شنوایی را بهبود می بخشد، بلکه می تواند مهارت های آموزشی آنها را به طور بالقوه ای بهبود بخشد. در تبیین این نتایج می توان گفت که نظریه ی ذهن مؤلفه ی اصلی تعاملات اجتماعی موفق محسوب می شود و هر گونه تعامل اجتماعی وابسته به این توانایی است؛ به ویژه تعاملات سطح بالا و پیچیده نظیر، همدلی با دیگران. به دیگر سخن، نظریه ی ذهن کودکان را قادر می سازد تا به حالت های ذهنی خود و دیگران اسناد و درباره ی آن استدلال کرده و بنابراین بتوانند رفتار دیگران را درک و پیش بینی کنند. همانگونه که نتایج این فرضیه نشان داد، آموزش نظریه ذهن می تواند باعث افزایش مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی شود و همین امر به نوبه خود باعث سازگاری بهتر کودک با دیگران خواهد شد. آموزش نظریه ذهن، مهارت های اجتماعی را ارتقا می دهند و در مقابل، نقص یا تأخیر در تحول نظریه ذهن، بر عملکرد اجتماعی کودکان تأثیر منفی دارد. مهارت های اجتماعی نقش اساسی در چگونگی انتقال فرد از کودکی به بزرگسالی دارد و به عنوان توانایی کودکان در جهت ایجاد و گسترش تعامل مثبت با بزرگسالان و کودکان دیگر تعریف شده است. بسیاری کودکان به دلایل مختلف، موفق به کسب مهارت های اجتماعی نمی شوند و اغلب رفتارهای رشد نیافته و ضد اجتماعی و نامناسب همراه با گوشه گیری بروز می دهند. بیشتر این کودکان در آینده نیز با مشکلات سازگاری روبرو می شوند. بنابراین کسب مهارت های اجتماعی و نظریه ذهن، حیطة ی مهم در روابط روزمره کودکان به شمار می رود و یادگیری تکالیف نظریه ذهن آن ها را برای زندگی موفقیت آمیز یاری می دهد

⁸ .Haufeng, Y. Shuling, T, Gwendolyn, C.



فرضیه سوم: آموزش نظریه ذهن بر افزایش همدلی کودکان پیش دبستانی شهرستان شهرری مؤثر می باشد.

بعد از تغییر نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری بین گروهها در میانگین پس آزمون همدلی وجود دارد، به عبارتی دیگر آموزش تاثیرگذار بوده است. با توجه به توان آماری بالا (سطح معناداری و اندازه اثر) در منبع تغییر بین گروهی در متغیرهای پس آزمون همدلی، فرضیه سوم تأیید می شود. نتایج این فرضیه همسو با نتایج پژوهش های بشارت و همکاران (۱۳۹۰)، پوردای، کراچ و واچ (۲۰۱۰) و کاش و کرینبرگ (۲۰۱۱) و مغایر با پژوهش در پژوهش نجاتی و همکاران (۱۳۹۳)، می باشد. در پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۹۰)، با هدف بررسی نظریه ذهن و توانایی همدلی در محکومین دادگاه های کیفری، شواهدی از آزمون ذهن خوانی از طریق تصویر چشم، نتایج پژوهش حاکی از آن بود که تفاوت معناداری در توانایی ذهن خانی افراد دو گروه وجود دارد، چنان که عملکرد محکومین دادگاههای کیفری در آزمون ذهن خوانی معناداری پایین تری از همتایان عادی آن ها دارد. همچنین تفاوت معناداری بین توانایی همدلی دو گروه مشاهده نشد. با توجه به نتایج مطالعه ی حاضر نقصان در توانایی نظریه ذهن، می تواند به عنوان یکی از فرضیه های سبب شناختی در ارتکاب رفتارهای بزهکارانه و جرایم کیفری مورد بحث قرار گیرد. می باشد.

پوردای، کرال و واچ^۹ (۲۰۱۰)، نشان دادند که رشد خودتنظیمی عاطفی و رفتاری کودکان وابسته به میزان همدلی و ایجاد ارتباط نزدیک والدین است؛ بدین معنی صمیمیت عاطفی نقش مهمی در بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دارد. کاش و کرینبرگ^{۱۰} (۲۰۱۱) نیز نشان داده اند که آموزش مهارت های همدلی بر مشکلات بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی مؤثر است. نتایج نشان داد که آموزش مهارت های همدلی باعث افزایش مردم آمیزی، صمیمیت و مسئولیت پذیری می شود. نتایج پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۹۰)، نشان داد که الگوی فرضی اولیه با دادههای مشاهده شده، برازش مطلوب دارد. ضرایب تمامی مسیرها در الگوی فرضی معنادار بود. همبستگی همدلی با کیفیت روابط بین شخصی مثبت و همبستگی خودشیفتگی با کیفیت روابط بین شخصی منفی بود. الگویابی معادلات ساختاری نشان دهنده تاثیرگذاری غیرمستقیم همدلی بر کیفیت روابط بین شخصی از طریق خودشیفتگی بود. از آن جایی که همدلی

⁹ Purdie, Carroll & Roche

¹⁰ Kusche & Greenberg



خودشیفتگی میزان بالایی از تغییر پذیری کیفیت روابط بین شخصی را تبیین مینماید می توان توجه به این عوامل را در کیفیت روابط بین شخصی مهم دانست. در پژوهش نجاتی و همکاران (۱۳۹۳)، با هدف بررسی نظریه ذهن و توانایی همدلی در محکومین دادگاه های کیفری، شواهدی از آزمون ذهن خوانی از طریق تصویر چشم، نتایج پژوهش حاکی از آن بود که تفاوت معناداری در توانایی ذهن خانی افراد دو گروه وجود دارد، چنان که عملکرد محکومین دادگاههای کیفری در آزمون ذهن خوانی معناداری پایین تری از همتایان عادی آن ها دارد. همچنین تفاوت معناداری بین توانایی همدلی دو گروه مشاهده نشد. با توجه به نتایج مطالعه ی حاضر نقصان در توانایی نظریه ذهن، می تواند به عنوان یکی از فرضیه های سبب شناختی در ارتکاب رفتارهای بزهکارانه و جرایم کیفری مورد بحث قرار گیرد. در تبیین نتایج پژوهش های همسو با نتایج این فرضیه می توان اینگونه تبیین نمود که آموزش نظریه ذهن بر افزایش همدلی کودکان پیش دبستانی مؤثر می باشد. ابراز مناسب همدلی نیاز به مهارتهای اجتماعی دارد. به طور تجربی تایید شده است که کیفیت روابط بین شخصی پیوند عمیقی با ابعاد روان شناختی و جسمانی بهزیستی دارد. به همین دلیل، کیفیت و ماهیت روابط بین شخصی، رابطه بین مهارت های اجتماعی و بهزیستی روان شناختی را تبیین و تعدیل می کند از اینرو با توجه نتیجه این فرضیه مبنی بر مؤثر بودن آموزش نظریه ذهن بر افزایش همدلی، از توانایی نظریه ذهن می توان جهت افزایش همدلی و ارتقاء کیفیت و ماهیت ارتباط کودک با دیگران بهره جست.

منابع

منابع فارسی

ادیب سرشکی، نرگس. (۱۳۸۹). اثر آموزش نظریه ذهن بر بهبود رفتار انطباقی دانش آموزان عقب مانده ذهنی.

فصلنامه دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی ، ۱۳۸۳. ص ۱.

بشارت، محمدعلی؛ خدابخش، محمدرضا؛ فراهانی، حجت اله؛ رضازاده، سید محمدرضا. (۱۳۹۰). نقش واسطه خودشیفتگی در رابطه بین همدلی و کیفیت روابط بین شخصی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۵، شماره ۱ (۱۷)، ۷-۲۳.

ششمین کنفرانس ملی
علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار

6th National Conference on
Humanities and Education With a focus on sustainable development
www.mpconf.ir



بخشی بارزلیلی، محبوب؛ میکائیلی، عصمت. (۱۳۹۰). نظریه ذهن و رابطه آن با کفایت اجتماعی در کودکان با

نیازهای ویژه. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۰۸

بهشتی اقدم، اعظم. (۱۳۸۹). مقایسه نظریه ذهن در کودکان ناشنوا و عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه

علامه طباطبایی.

بیرانوند، زیبا؛ فرهنگ دوست، هاشم؛ پوشنه، کامبیز؛ شمسی نیا، محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش
نظریه ذهن بردرک باورکاذب کودکان اتیسم با عملکرد بالا. مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی
درمانی تبریز.

بهشتی اقدم، اعظم. (۱۳۸۹). مقایسه نظریه ذهن در کودکان ناشنوا و عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه
علامه طباطبایی.

شهیم، سیما. (۱۳۷۸). بررسی مهارتهای اجتماعی در گروهی از کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر با
استفاده از نظام درجه بندی مهارت اجتماعی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی تهران، دوره جدید، ۴(۱).
حسن زاده، سعید؛ محسنی، نیکچهره؛ افروز، غلامعلی؛ حجازی، الهه. (۱۳۸۶). تحول شناختی کودکان ناشنوا

بر اساس نظریه ذهن. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱، ۱۹-۴۴.

طهماسبیان، کارینه؛ اناری، آسیه؛ صالح صدیق پور، بهرام. (۱۳۸۸). اثر مستقیم و غیر مستقیم خودآزمندی
اجتماعی در احساس تنهایی نوجوانان، مجله علوم رفتاری، دوره ۳، شماره ۲، ۹۳-۹۷.
طهماسبیان، کارینه. (۱۳۸۸). رابطه بین ابعاد خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان. فصلنامه روانشناسی
کاربردی، سال ۳، شماره ۱(۹)، ۸۳-۹۳.

علی اکبری، مهناز؛ کاکوجویباری، علی اصغر؛ امیرآبادی، فاطمه؛ شقاقی، فرهاد؛ زارع، نوشین؛ خالقی،
فائزه. (۱۳۹۲). بررسی نقش تئوری ذهن و کارکردهای اجرایی در پیش بینی همدلی. فصلنامه علوم شناختی،
سال ۱۵، شماره ۲.

کاکوجویباری، علی اصغر؛ شقاقی، فرهاد؛ برادران، مجید. (۱۳۹۱). تحول شناخت اجتماعی بر اساس نظریه ذهن
در کودکان. دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، سال اول، شماره ۲.



ناصر، اشکان. (۱۳۸۶). درمانگری افسردگی: شناخت-رفتار درمانگری گروهی، مهارت آموزی والدین و جلسات مشترک نوجوانان-والدین، مجله روان شناسان ایرانی، ۳۲۳-۳۳۲.

نجفی، محمود؛ فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش آموزان دبیرستانی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، شماره ۲۲.

وزیری، شهرام؛ لطفی، عظیمه. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، سال هشتم، شماره ۱، ۳۰-۶۷۱۷۵.

هاشمی، فرخ. (۱۳۹۲). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش بینی مشکلات رفتاری هیجانی دانش آموزان خانواده های طلاق و عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.

Reference:

Alison, R. F., Jennifer, R. O., Margaret, A. N. (2011). Resources versus respect: Social judgments based on targets' power and status positions, *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(4), 775-767.

American psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed)*. Washington. DC: Aathor.

and Clinical Practice, In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research*.

Angst, J., Gamma, A., Endrass, J., Ajdacic, V., Eich, D. (2004). Acritical evaluation of obsessive-compulsive disorder subtypes, symptoms versus mechanism. *Clinpsycho Rev.* 24 (3): 283-313.

Astington, J.W. & Olson, D.R. (1995). The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind, *Human Development*, 38(4-5), 179- 189.



Astington, J.W. (2003). Sometimes Necessary, Never Sufficient: False Belief Understanding and Social Competence, In B. Repacholi, & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development*, (Pp. 13-38). New York: Psychology Press.

Apperly, I. A. (2011). *Mindreaders The Cognitive Basis of 'Theory of Mind'*. Published in 2011 by Psychology Press.

Agustin, L., Huepe, D., Gempp, R., Gutiérrez, V Rivera-Rei, A., Toledo, M (2013). [Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind](#) . *Personality and Individual Differences, Volume 54, Issue 5, April 2013, Pages 616-621*.

Baron- cohen, S., wheel wright, s. , Hill, J., Raste, Y., Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised version: A study with Normal Adults, and Adults with Asperger syndrome or high functional Autism, *Journal of child psychology and psychiatry* 42, 241- 251.

Butterworth, G. (2001). Joint Visual Attention in Infancy, In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development*, (Pp.213- 240). Malden, MA: Blackwell

Baron-Cohen, S. (2008). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In A. Whiten, Ed., *Natural theories of mind: Evolution, development, and simulation of everyday mindreading*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 26(1), 233-251.

Baron-Cohen, S., Lesli, A.M., Frith, U. (2007). Does the autistic child have a theory of mind? *British Journal of Psychology*, 21, 3-10.



Bullis, M., Nishioka, V, Fredericks, H. D. B., & Davis, C. (1997). Seale of job-related social skill performance. Santa Barbara, CA: James Stanfield.

Cleave, v.j. Davis, M.M. (2008). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *American academy of pediatrics*.

Cohen S, Wills TA. Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. ;98(2):310-57.

Decety J, Jackson, P, L. A. (2006). Social _Neuroscience Perspective on Empathy. *Association for Psychological Science Journal*;15(2):54-58.

Decety, J., Jackson, P., (2006). A Social-neuroscience Perspective on Empathy, *Current Directions in Psychological Science* 15, 54-58.

Drwal, J. (2003). The relationship among attachment styles, empathic accuracy, and relationship satisfaction. *Unpublished doctoral dissertation, university Connecticut*.

Garaigordobil, M., & Garcia de Galdeano, P. (2006). Empathy in children aged 10 to 12 years. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

Haarasilta, L. M., Marttunen, M. J., Kaprio, J. A., & Aro, H. M. (2004). Correlates of depression in a representative nationwide sample of adolescents and young adults. *Eur Journal Public Health*, 14, 280 – 285.

Maddux, J. E. (2002) Self- efficacy: the power of believing you can. *The handbook of positive psychology*, 277-287. Newyork: oxford university press.

Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (2001). Protective and Vulnerability Factors of Depression in Normal Adolescents, *Behavior Research and Theory*, 39, 555-565.

Miaskiewicz, T, (2008). A review of the literature on the empathy construct using cluster analysis. *Journal of Communications of the Association for Information Systems*, 22, 117-142.

Muncer, S. J & Ling, J, (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40, 1111-1119.



Muris P.(2002) .Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality & Individual Differences.*;32:337-48.

Nettle, D, (2007). Empathizing and systemizing: What are they, and what do they contribute to our understanding of psychological sex differences? *British Journal of psychology*, 98,237-255.

Nordahl, J. K., Poole, A., Stanton, L., Walden, L. M., & Beran, T. N. (۲۰۰۸). A review of school-based bullying interventions. *Democracy & Education*, ۱۸(۱), ۱۶-۲۰.

O'Connor, E., & McCartney, K. (۲۰۰۷). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, ۴۴, ۳۴۰-۳۶۹.

Patchin, J.W., & Hinduja, S. (۲۰۱۱). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, ۴۳(۲), ۷۲۷- ۷۵۱.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future projects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Self beliefs and school success: Self Efficacy, self-concept, and school achievement* in R. Riding and Ranyer (Eds.). Perception. London: Alben publishing.

Ponzetti JJ. Loneliness among college students. *Family Relations*. 1990;22(2):336-40.

Catrin. E. M, Ruth. M. Ford (2006). Language and theory-of-mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: a preliminary Investigation. *Cochlear Implants International*; 7(1), 1-14.



Costa, B.F & Harries, P. (2001). Theory of Mind Development in Deaf Children: A Nonverbal Test of False-Belief Understanding. *Journal of deaf studies and deaf education* 6:2 spring 2001.

C. PETERSON (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 475–483

C. Peterson Henry M. Wellman ; David Liu (2005). Steps in Theory-of-Mind Development for Children With Deafness or Autism. *Child Development*, March/April 2005, 2(76), 502 – 517.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2006). *Teaching socialemotional skills at school and home*. Denver, CO: Love. Furstenberg, K., & Doyal, G. (1994). The relationship between emotional-behavioral functioning and personal characteristics on performance outcomes of hearingimpaired students. *American Annals of the Deaf* 139, 410-414.

Flavell J.H, Miller PH The interface of language and Theory of Mind, Miller SA. (1993). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 3rd ed.

Flavell, Miller, (1993). cognitive development . *Englewood cliffs*

Froese T., Stanghellini, G., Bertelli, M. (2013). it normal to be a principal mindreader? Revising theories of social cognition on the basis of schizophrenia and high functioning autism-spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 5(34) May 2013, 1376-1387.

Lundy, J. (2002). Age and language skills in deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 34–56.

ششمین کنفرانس ملے
علوم انسانے و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار
6th National Conference on
Humanities and Education With a focus on sustainable development
www.mpconf.ir



Senman ,P.L.(2002)Cognitive processes in theory of mind tasks: inhibithin of attention and symbolic representation in young children.Shaffer, D. R. (2000). Social and personality development wadsworth, *Belmant USA*