

Training Theory of Mind on Social Skills and Behavioral Problems in Specific Learning Disability with impairment in reading or dyslexia Students

*Karimzandi M¹, Pourhoseini Lilakohi F², Mosadeg Firozabadi S³, Mohseni Taromsari M⁴,

Author Address

1. Master of Art in Education, Teacher Training College of Guilan, Rasht, Iran;

2. Master of Art in General psychology, Teacher Training College of Guilan, Rasht, Iran;

3. Master of Art in educational psychology, Teacher Training College of Guilan, Rasht, Iran;

4. Master of Art in educational psychology, Teacher Training College of Guilan, Rasht, Iran.

*Corresponding Author E-mail: zandimk2062@yahoo.com

Received: 2018 April 28; Accepted: 2018 June 23

Abstract

Background & Objective: Having social skills and good behavior play crucial role to have useful function in life. These skills make us to know what should we say, how to choose best choice and how to behave in different situation. At the same time comprehending ourselves and understanding others is essential to have effective social interactions. Therefore successful social relationship require to have special mechanism to understand others internal states and to process others' mental states. Theory of mind is a qualification to perceive the social environment and is essential to engage in competitive behavior and has been defined as an ability to understand what other think and feel and responding others' emotional signals appropriately. Recent studies mostly survey the effect of training of Theory of mind on improvement of adaptive behavior, communications and social skills of different group of exceptional students and sometimes observed contradictory consequence. Problem in reading or dyslexia is one of the specific learning disability (SLD) that is the most significant factor in failure at school. Incidence rate of this disorder among schoolchildren has been reported between 3 to 17.5 percent. More than 50 percent of people with SLD has behavioral, emotional and social problems. Therefore the goal of this study was to survey the effectiveness of training theory of mind on social skills and behavioral problems in SLD with impairment in reading or dyslexia students.

Methods: The research was experimental with pre-test, post-test experimental and control groups. The statistical population included primary dyslexic students in Rasht (2016–2017) (North of Iran) who had been referred to learning problems center. Among these students, thirty students were randomly selected as experimental and control groups. To evaluate children's intelligence, an IQ test was used which was validated through 0.95 for the total intelligence, 0.95 for verbal intelligence, and 0.91 for practical intelligence. To diagnose reading disorder, the Noma diagnostic reading test, which standardized by Koromi and Moradi, was used. The alpha coefficient of this test is 0.82. Gersham and Elliott (1990) has been used to assess social skills and behavioral problems. The reliability of this scale in the study was 0.86 for social skills, 0.76 for cooperation, 0.72 for determination and 0.86 for self-restraint. This scale was applied to both groups before and after training. Participants of the experimental group received theory of mind training during twelve sessions and each session was sixty minutes. Data were analyzed by analysis of variance and SPSS version 23 software.

Results: The mean and standard deviation of the experimental group before training for social skills were 47.00 ± 3.93 and for behavioral problems, 43.7 ± 5.21 respectively. These values after theory of mind training, for social skills are 68.2 ± 5.57 , and for behavioral problems 31.5 ± 5.96 . While these indicators did not change for the control group in both variables before and after education. Results analysis of variance of post-test scores on social skills scale showed a significant difference between groups ($p < 0.001$).

Conclusion: Theory of mind training increases social skills and decreases behavioral problems in SLD with impairment in reading or dyslexia students.

Keywords: SLD, Reading, Dyslexia, Theory of mind, Social skills, Behavioral problems.

اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن

*محسن کریم‌زندی^۱، فاطمه پورحسینی لیلاکوهی^۲، صغرا مصدق فیروزآبادی^۳، مریم محسنی طارم‌سری^۴

توضیحات نویسندگان

۱. کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران؛
 ۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران؛
 ۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران؛
 ۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران.
 *رابطه نامه نویسنده مسئول: zandimk2062@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۸ اردیبهشت ۱۳۹۷؛ تاریخ پذیرش: ۲ تیر ۱۳۹۷

چکیده

زمینه و هدف: اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن یکی از انواع ناتوانی یادگیری ویژه بوده که عامل مهم‌تر در موفق نبودن دانش‌آموزان در مدرسه است. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن انجام شد.

روش بررسی: پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، در مقطع ابتدایی شهرستان رشت تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند و به مرکز مشکلات یادگیری این شهر مراجعه کردند. از این میان ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و به‌طور مساوی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. آزمون هوشی و کسلسر کودکان جهت ارزیابی هوشی کودکان و آزمون تشخیصی خواندن نمرات برای تشخیص اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن دانش‌آموزان به‌کار رفت. سپس مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰)، روی هر دو گروه اجرا شد. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، توسط روش نظریه ذهن، آموزش دریافت کردند. در پایان آموزش، مقیاس مهارت‌های اجتماعی بر هر دو گروه صورت پذیرفت. داده‌ها با آزمون آماری تحلیل واریانس و با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: میانگین و انحراف معیار نمرات مهارت‌های اجتماعی قبل از آموزش برای گروه آزمایش $47/00 \pm 3/93$ و در گروه گواه $47/00 \pm 3/16$ و برای نمرات مشکلات رفتاری در گروه آزمایش $43/7 \pm 5/21$ و برای گروه گواه $44/5 \pm 3/52$ بود. این مقادیر بعد از آموزش نظریه ذهن، برای مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش $68/2 \pm 5/57$ و در گروه گواه $46/7 \pm 2/49$ و برای نمرات مشکلات رفتاری در گروه آزمایش $31/8 \pm 5/96$ و در گروه گواه $45/8 \pm 2/65$ به‌دست آمد. نتایج تحلیل واریانس نمرات پس‌آزمون در مقیاس مهارت‌های اجتماعی بیانگر تفاوت معنادار میان گروه‌ها است ($p < 0/001$).

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش روش نظریه ذهن باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکل‌های رفتاری دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن شده است.

کلیدواژه‌ها: اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، نظریه ذهن، مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری.

براساس انجمن بین‌المللی اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، این اختلال، ناتوانی یادگیری ویژه‌ای است که در اصل منشأ عصبی‌شناختی دارد و با مشکلات شناختی دقیق یا روان‌شناختی و همچنین با توانایی ضعیف در هجی کردن و رمزگردانی مشخص می‌شود (۱). در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، اختلال مذکور با اختلالی عصبی‌تحوالی ارتباط دارد؛ یعنی اختلال یادگیری ویژه، با اختلال در خواندن مرتبط است (۲). میزان شیوع اختلال در کودکان مدرسه‌ای ۱۷/۵ تا ۳ درصد گزارش شده است (۳).

از آنجاکه این دانش‌آموزان به‌طور مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند، در برابر مشکلات اجتماعی و رفتاری هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند. درواقع مشخص شده است بیش از ۵۰ درصد افراد مبتلا به اختلال‌های یادگیری، معضل‌های اجتماعی و عاطفی و رفتاری از جمله مشکلات خاص همراه با مهارت‌های اجتماعی دارند (۴). مشکل‌های رفتاری به وضعیتی گفته می‌شود که در آن پاسخ‌های هیجانی و رفتاری در مدرسه با ناهنجاری‌های فرهنگی و سنی و قومی تفاوت داشته باشد؛ به‌طوری‌که بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی، سازگاری فردی، رفتار در کلاس و سازگاری در محیط تأثیر منفی بگذارد (۵). مشکلات رفتاری را می‌توان به دو دسته اصلی رفتارهای درونی و بیرونی تقسیم‌بندی کرد. رفتار بیرونی، در میان پسران شایع‌تر است و شامل بیش‌فعالی، خشم، تکانشگری و تردید مکرر می‌شود. ازسوی دیگر، رفتار داخلی در میان دختران شایع بوده و اختلال‌های روان‌شناختی و اجتماعی، اضطراب، تهدید شدید و اندوه را در بر می‌گیرد (۶). همچنین الیوت و گرشام مهارت‌های اجتماعی را این‌گونه تعریف می‌کنند: اکتساب رفتارهایی که به افراد اجازه می‌دهد تا در رفتارهایی که از لحاظ اجتماعی پذیرفتنی بوده، درگیر شوند و نیز رفتارهایی است که می‌تواند پاسخ فرد دیگری را به‌عنوان تقویت در بر گرفته و به اجتناب از جواب‌هایی کمک کند که ممکن است به تنبیه منجر شود (۷). داشتن مهارت‌های اجتماعی و رفتاری خوب برای عملکرد موفق در زندگی حیاتی است. این مهارت‌ها ما را قادر می‌سازد تا بدانیم چه چیزی باید بگوییم و چگونه انتخاب‌های خوب داشته باشیم و نحوه رفتار ما در موقعیت‌های مختلف چگونه باید باشد. ازطرف دیگر درک خود و دیگران برای داشتن تعامل‌های اجتماعی مؤثر، ضرورت دارد و بدین‌علت همیشه مدنظر پژوهشگران بوده است؛ بنابراین روابط اجتماعی موفق، مستلزم داشتن مکانیسمی خاص جهت درک حالات درونی دیگران و پردازش حالات ذهنی آن‌ها یا به‌عبارت دیگر داشتن نظریه ذهن است. نظریه ذهن را اغلب توانایی درک آنچه دیگران فکر و احساس می‌کنند و به‌شکل مناسب به سیگنال‌های احساسی سایرین پاسخ داده، تعریف کرده‌اند. این مفهوم ادعا می‌کند به‌طور معمول درک ما از افراد دیگر مشروط بر عمل ضمنی یا صریح «ذهن‌خوانی» یا «ذهن‌سازی» است که ما در عرف روان‌شناسی عامیانه به‌منظور درک وضعیت ذهنی دیگران به‌کار می‌بریم (۸). ایده تئوری ذهن این است که افراد دارای آن، می‌توانند در یک لحظه به دو ذهنیت (خود و شخص دیگری) فکر کنند و بارون-کوهن از واژه‌های «ذهن‌خوانی» به‌منظور تشریح این ظرفیت انسانی و «کوری ادراکی»

برای توصیف شکست برخی از افراد ناتوان در انجام آن، استفاده می‌کند. درخصوص اهمیت نظریه ذهن این‌گونه بیان شده است که نظریه مذکور پیش‌نیازی جهت درک محیط اجتماعی و همچنین ضروری برای درگیری در رفتارهای رقابت‌آمیز است. احتمال می‌رود رشد توانایی نظریه ذهن باعث به‌وجودآمدن عملکرد اجتماعی مؤثر شود. داشتن توانایی این نظریه سبب می‌شود تا افراد بتوانند در موقعیت‌های نیازمند به تفسیر و تبیین درست و واقعی، جهت اتخاذ واکنشی مناسب و جلوگیری از واکنش‌های نسنجیده و نامناسب، به‌مراتب بهتر عمل کنند (۹). افزون‌براین، در پژوهش‌های مختلف تأثیرهای نظریه ذهن بر خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسئله، فرآیندهای اجرایی، خودپنداره، تشخیص بازنمود از واقعیت، کفایت اجتماعی و مهارت‌های بین‌فردی، هیجان‌ها، تفسیر و درک تصاویر مبهم، رفتارهای جامعه‌پسند، همدلی و همدردی، مشخص شده است (۱۰). نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار داشته و در درک آنچه مردم بدان نمی‌اندیشند مانند اخلاقیات، کنایه، شوخی، دست‌انداختن، دروغ، اشتباه و فریب اهمیت دارد (۱۱). درعین‌حال، آسیب این نظریه ممکن است توانایی درک کودکان را از شوخ‌طبعی و طنز و همچنین شرح علایق و آگاهی در گفت‌وگو با همسالانشان محدود کند (۱۲). مطالعات اخیر بیشتر تأثیر آموزش نظریه ذهن را بر بهبود رفتار انطباقی و ارتباط‌ها و مهارت‌های اجتماعی گروه‌های مختلف استثنایی ارزیابی کرده و نتایج حاصل نیز گاهی متناقض بوده است. بیگر و همکاران در پژوهشی به بررسی آموزش نظریه ذهن در کودکان اوتیسم پرداخته و دریافتند باوجود اثرات بر درک مفهومی، مطالعه فعلی شواهد قوی برای اثربخشی این نظریه در مهارت‌های زندگی روزمره نشان نمی‌دهد (۱۳). در مطالعه فنگ و همکاران، تأثیر آموزش تئوری ذهن و مهارت اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان اوتیسم پایه ششم ارزیابی شد. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تعامل‌های اجتماعی آن‌ها به‌طور درخور توجهی بعد از آموزش نظریه ذهن بهبود یافت (۱۴). فیشر نیز اقدام به آموزش این نظریه بر عملکرد اجرایی در کودکان مبتلا به اختلال‌های طیف اوتیستیک کرد. نتایج حاکی از پیشرفت‌های چشمگیر در عملکرد اجرایی هر دو گروه آموزش دیده بود؛ درحالی‌که در گروه گواه هیچ بهبودی در پیشرفت عملکرد اجرایی مشاهده نشد (۱۵). یافته‌های امین یزدی و همکاران نشان داد آموزش نظریه ذهن موجب افزایش توانایی آن و کاهش پرخاشگری کودکان می‌شود (۱۶). مطابق با نتایج هادوین و همکاران، پس از تدریس نظریه مذکور، بهبود درخور توجهی در این ارتباط حاصل نشد (۱۷). پیله‌ورد گزارش کرد آموزش نظریه ذهن در بهبود و تسریع رشد این نظریه در کودکان ناشنوا مؤثر است؛ اما در بهترشدن مهارت‌های اجتماعی کودکان ناشنوا تأثیری ندارد (۹).

در کشور ما بررسی‌های اندکی از تأثیر آموزش نظریه ذهن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در حوزه اختلال‌های یادگیری و به‌خصوص دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن صورت گرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف ارزیابی اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن انجام شد.

۲ روش بررسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمودنی پس آزمودنی با گروه گواه بود. براساس این طرح قبل از اجرای برنامه آموزش نظریه ذهن، آزمودنی های انتخاب شده در هر دو گروه به وسیله پیش آزمودنی اندازه گیری شدند. سپس گروه آزمایش برنامه مداخله را دریافت کرد؛ درحالی که در گروه گواه هیچ گونه آموزشی صورت نگرفت. در پایان هر دو گروه به طور مجدد در پس آزمودنی ارزیابی شدند.

جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، در مقطع ابتدایی مراکز آموزشی و توان بخشی مشکلات ویژه یادگیری دولتی شهر رشت تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به این مراکز مراجعه کردند. از میان آن ها نمونه ای به حجم ۳۰ نفر، برحسب شرایط ورود به مطالعه و پس از تشخیص توسط آزمودنی اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن و آزمودنی هوشی و کسلر و مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت، به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند (۱۸).

برای جمع آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

– آزمودنی هوشی و کسلر کودکان: این آزمودنی دارای ۱۲ خرده آزمودنی و شش مقیاس کلامی و شش مقیاس عملی است و سه نوع هوشبهر کلامی و عملی و کل را به دست می آورد. اعتبار آزمودنی توسط و کسلر برای هوشبهر کل ۰/۹۶ و هوشبهر کلامی ۰/۹۵ و هوشبهر عملی ۰/۹۱ محاسبه شده است. این آزمودنی را شهیم در ایران هنجاریابی کرد. اعتبار آزمودنی در هوشبهر کل ۰/۸۰ و هوشبهر عملی ۰/۷۶ و هوشبهر کلامی ۰/۸۴ بوده و روایی هم زمان آن با استفاده از همبستگی نمرات با نمرات بخش عملی مقیاس و کسلر برای کودکان پیش دبستانی ۰/۷۴ گزارش شد. نمره گذاری همه خرده آزمودنی ها به ترتیب ۰ و ۱ و ۲ است. ابتدا نمرات خام آزمودنی به نمره های تراز شده تبدیل می شود و به این منظور برای گروه های سنی جدول هایی تهیه شده است. نمره های تراز شده آزمودنی ها، میانگین ثابت ۱۰ و انحراف معیار ۳ دارد. مجموع نمرات تراز شده بخش کلامی و عملی و کل مقیاس به هوشبهر انحرافی کلامی و عملی و کلی با میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ تبدیل می شود (به نقل از ۱۹). یکی از علائم احتمالی کودکان اختلال یادگیری، وجود اختلاف معنادار بین نمرات هر کودک، در خرده آزمودنی های مقیاس ویسک-آر است. بدین ترتیب وجود اختلاف چهار نمره و بیشتر بین بیشترین و کمترین نمره هر آزمودنی در خرده آزمودنی های کلامی و تفاوت پنج نمره و بیشتر بین بیشترین و کمترین نمره هر آزمودنی در خرده آزمودنی های عملی و اختلاف هفت نمره و بیشتر بین بیشترین و کمترین نمره هر آزمودنی، در کل خرده آزمودنی های کلامی و غیر کلامی، از نشانه های عملکردی کودکان دارای اختلال یادگیری در این مقیاس است (۲۰).

– آزمودنی اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن: در پژوهش حاضر، آزمودنی اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن کرمی نوری و مرادی به کار رفت که برای تشخیص اختلال های خواندن استاندارد شده است. هنجاریابی این آزمودنی روی ۱۶۱۴ دانش آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی صورت گرفت. پایایی آزمودنی خواندن و نارساخوانی با استفاده

از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر آن برای خرده آزمودنی های مختلف بین ۰/۴۳ تا ۰/۹۸ است. به دست آمد. خرده آزمودنی های این مقیاس شامل آزمودنی خواندن واژه ها، آزمودنی خواندن واژه های بدون معنا، آزمودنی زنجیره واژه ها، آزمودنی درک واژه ها، آزمودنی درک متن، آزمودنی قافیه ها، آزمودنی نامیدن تصاویر، آزمودنی حذف آواها، آزمودنی نشانه حروف و آزمودنی نشانه واژه ها می شود که آلفای کرونباخ آن ها به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۵، ۰/۶۵، ۰/۶۱، ۰/۸۸، ۰/۷۵، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۵ بود. این آزمودنی به صورت انفرادی اجرا شد. نمرات آزمودنی ها در هر خرده مقیاس پس از مراجعه به جدول پاسخ های صحیح، محاسبه و در جدول مربوط به هر آزمودنی ثبت می شود. با توجه به نقطه برش آزمودنی یعنی ۱۵۷، دانش آموزانی که در این آزمودنی نمره ۱۵۷ یا کمتر از ۱۵۷ (۱۱۴ خطا یا بیشتر) کسب کنند، به عنوان دانش آموز نارساخوان تشخیص داده می شود (به نقل از ۲۱).

– مقیاس درجه بندی مهارت های اجتماعی گرشام و الیوت: این مقیاس برای ارزیابی گستره ای از مهارت ها طراحی شده است که بر رابطه معلم و دانش آموزان، عملکرد اجتماعی و تحصیلی و نیز پذیرش از سوی هم تیان تأثیر می گذارد. مقیاس مذکور درجه بندی رفتارهای مربوط به رشد اجتماعی و کارکردهای انطباقی را در مدرسه و خانه ارزیابی می کند. فرم های گوناگون مقیاس، ویژه والدین و معلمان و دانش آموزان است. فرم های والدین و معلمان به ترتیب دارای ۵۵ و ۴۸ گویه بوده و از دو بخش مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری تشکیل شده است. مهارت های اجتماعی، پرسش هایی را در زمینه همکاری و قاطعیت و خویشنداری در بر می گیرد. مشکلات رفتاری شامل رفتار بیرونی و رفتار درونی و بیش فعالی است. معلمان از منابع مهم تر جهت کسب اطلاع در زمینه رفتار و کفایت دانش آموزان هستند؛ بنابراین در پژوهش حاضر فرم معلم استفاده شد. به منظور نمره گذاری این مقیاس، برای هر یک از سه گزینه اغلب و گاهی اوقات و هرگز، به ترتیب مقادیر ۲ و ۱ و ۰ در نظر گرفته شده است. نمره بیشتر در مهارت های اجتماعی، برخورداری از میزان مهارت های اجتماعی و تحصیلی بهتر را بیان می کند. همچنین نمره بیشتر در رفتارهای مشکل، معضلهای رفتاری فراوان تر را نشان می دهد. در هر سه فرم، همسانی درونی و بازآزمایی به عنوان قابلیت اعتماد و روایی سازه و هم زمان این مقیاس، مطلوب گزارش شده است. گرشام و الیوت در فرم معلم، ضریب قابلیت اعتماد بازآزمایی را برای عامل مهارت های اجتماعی ۰/۸۵ و رفتارهای مشکل ۰/۸۴ محاسبه کردند (به نقل از ۲۲). شهیم نیز در مطالعه ای در ایران میزان پایایی این مقیاس را تحت بررسی قرار داد که برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷، همکاری ۰/۷۶، قاطعیت ۰/۷۲ و خویشنداری ۰/۶۸ برآورده شد (۲۳).

روش اجرای پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمودنی پس آزمودنی با گروه گواه بود. با توجه به حجم جامعه و نمونه، برای ۳۰ نفر از دانش آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، مراجعه کننده به مراکز آموزشی و توان بخشی مشکلات ویژه یادگیری رشت، آزمودنی اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن کرمی نوری و مرادی (نما) و آزمودنی هوش و کسلر کودکان و مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت اجرا شد. سپس از ۳۰ نفر دانش آموزان دارای اختلال

مذکور، به روش تصادفی ساده ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. در ادامه گروه آزمایش در مدت ده جلسه ۶۰ دقیقه‌ای از طریق نظریه ذهن آموزش دریافت کرد؛ اما در طی این مدت در گروه گواه هیچ مداخله‌ای صورت نگرفت. آموزش‌ها به شکل انفرادی برگزار شد. پس از اجرای جلسات مداخله، برای هر دو گروه پس‌آزمون انجام پذیرفت. داده‌ها قبل و بعد از مداخله با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ و آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) تجزیه و تحلیل شد. همچنین به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون کولموگوروف-اسمیرنف و جهت تعیین اثربخشی مداخله، آزمون تحلیل واریانس به کار رفت.

جدول ۱. عناوین و شرح جلسات مداخلات نظریه ذهن

جلسه اول: درک هیجان‌ها (سطح اول تشخیص بیانات چهره‌ای به کمک عکس‌ها).
 جلسه دوم: یادگیری منابع اطلاعاتی: تفکر ادراکی بینایی ساده.
 جلسه سوم: شناسایی هیجان‌های وابسته به موقعیت‌ها: موقعیت‌های ترسناک، خوشحال‌کننده، ناراحت‌کننده و عصبانی‌کننده.
 جلسه چهارم و پنجم: تفکر ادراکی پیچیده.
 جلسه ششم: شناسایی هیجان‌های برگرفته از تمایل‌ها.
 جلسه هفتم: جلسه قضاوت راجع به خود و قضاوت راجع به دیگران.
 جلسه هشتم: شناسایی هیجان‌های برگرفته از باور.
 جلسه نهم و دهم: پیش‌بینی رفتار یک فرد با در نظر گرفتن دانش وی.
 جلسه یازدهم و دوازدهم: درک باور صحیح و باور اشتباه و برآورده نشدن تمایل (تمایل- باور).

۳ یافته‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش را کودکان نارساخوان پسر مقطع ابتدایی تشکیل دادند که میانگین سن آن‌ها در گروه آزمایش $8/9 \pm 2/1$ سال و در گروه گواه $8/8 \pm 1/9$ سال بود. به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون کولموگوروف-اسمیرنف به کار رفت. مقادیر Z آزمون مذکور برای متغیرهای پژوهش معنادار نبود ($p > 0/05$) که نرمال بودن

جدول ۲. مقایسه میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در گروه‌های مختلف مطالعه قبل و بعد از اجرای برنامه آموزش نظریه ذهن

مرحله	گروه	مهارت‌های اجتماعی		مشکلات رفتاری		مقدار p^*
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
پیش‌آزمون	آزمایش	۴۷	۳/۹۳	۴۳/۷	۵/۲۱	$< 0/001$
	گواه	۴۷	۳/۲۶	۴۴/۵	۳/۵۲	
پس‌آزمون	آزمایش	۶۸/۲	۵/۵۷	۳۱/۸	۱/۵۰	$< 0/001$
	گواه	۴۶/۷	۲/۴۹	۴۵/۸	۲/۶۵	

* مقدار احتمال حاصل از تحلیل واریانس

۴ بحث

اهمیت محیط و ارتباط اجتماعی در زندگی کودکان امری است که بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان به آن اذعان داشته‌اند. تفکر کودک به طور اساسی از خلال تجربه‌های اجتماعی او تحول می‌یابد و با ایجاد کارکردهای عالی ذهن، امکان برقراری روابط واقعی در وی میسر می‌شود؛ بنابراین روابط اجتماعی موفق، مستلزم داشتن مکانیسمی خاص جهت درک حالات درونی دیگران و پردازش حالات ذهنی است که به افراد در پیش‌بینی رفتارهای سایرین کمک می‌کند. باتوجه به یافته‌های حاصل می‌توان نتیجه گرفت آموزش نظریه ذهن سبب بهبود مهارت اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری

مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش مشخص کرد میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی در مرحله پس‌آزمون به دنبال مداخله افزایش و میانگین نمرات مشکلات رفتاری کاهش یافته است ($p < 0/001$). نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد بین دو گروه آزمایش و گواه از نظر مهارت‌های اجتماعی ($p < 0/001$) و مشکلات رفتاری ($p < 0/001$) تفاوت معنادار مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر، طبق میانگین‌های دو گروه، نمرات مهارت‌های اجتماعی افراد گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه به طور معنادار افزایش و نمرات مشکلات رفتاری کاهش داشته است.

دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن می‌شود.

نتایج نشان داد آموزش نظریه ذهن موجب افزایش مهارت اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن شده است؛ به گونه‌ای که نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش بیشتر از گروه گواه بوده و با هم تفاوت معناداری داشتند. یافته‌های به دست آمده از این پژوهش با نتایج مطالعات مختلف، همخوانی دارد (۱۴، ۱۶، ۲۴). در تبیین یافته تأثیر نظریه ذهن در بهبود اجتماعی شدن دانش‌آموزان مبتلا به اختلال، باید گفت نظریه مذکور را اغلب به عنوان توانایی درک آنچه دیگران فکر و احساس می‌کنند و به طور مناسب به سیگنال‌های احساسی سایرین پاسخ داده، تعریف کرده‌اند (۲۵)؛ بنابراین، هر اندازه کودکان بتوانند حالات درونی دیگران را درک و حالات ذهنی آن‌ها را پردازش کنند، بهتر می‌توانند روابط اجتماعی خوبی با سایر افراد برقرار سازند. فرض بر این است که اگر اشخاص دارای درک درستی از رفتارهای فرد مقابل باشند، توانایی بهتری در سازگاری با وی داشته و در ایجاد یا توسعه همکاری با او تلاش می‌کنند (۲۴). از آنجاکه نظریه ذهن نقش مهمی در زندگی اجتماعی دارد، با آموزش این نظریه در حوزه روابط بین فردی می‌توان همکاری با دیگران را تسهیل و ارتباط متقابل میان اعضای گروه را آسان‌تر کرد. به فرد نیز این امکان را می‌دهد تا برای رسیدن به اهداف خویش، با دیگران با تدبیر برخورد کند. در عین حال با کسب توانایی نظریه ذهن افراد قادر خواهند بود تا در وضعیت‌های نامناسب و غیرمنطقی، تبیین و تفسیر مناسبی از رفتار خود بروز داده و ضمن جلوگیری از واکنش‌های نسنجیده و نامناسب، بازخورد مناسب‌تر را در موقعیت‌های سخت داشته باشند. همچنین حین تعامل شایسته با همسالان به طور واضح خود را اثبات کرده و به گفته‌های دیگران گوش دهند. به عبارت دیگر، تغییر و تحول در نظریه ذهن کودک به اجتماعی شدن وی کمک خواهد کرد.

همین‌طور یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های دیگر دارای تناقض است. این مغایرت می‌تواند یا به علت تفاوت در ابزار جمع‌آوری اطلاعات باشد یا از جوامع آماری مختلف شامل گروه‌های استثنایی اوتیسم، اسپرگر، ناشنوا و نیازهای ویژه ناشی شود که از نظر عملکرد ذهنی و رفتارهای انطباقی تفاوت ویژه‌ای با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص دارند (۹، ۱۳، ۱۷).

همچنین نتایج نشان داد آموزش نظریه ذهن در کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن مؤثر بوده است. این یافته‌ها با برخی مطالعات همخوانی دارد (۱۶). کودکان

فاقد سطوح بهتر مهارت‌های اجتماعی، نه تنها تعامل موفقیت‌آمیزی با همسالان خود ندارند، بلکه رفتارهای مشکل‌دار درونی‌سازی شده مانند احساس غمگینی و افسردگی و تنهایی و نیز رفتارهای مشکل‌دار برونی‌سازی شده مثل پرخاشگری جسمانی یا کلامی و مهار ضعیف خلق و بحث کردن با دیگران را بیشتر تجربه می‌کنند (۲۶). در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد با توجه به ناکامی‌های متعدد تحصیلی، این دانش‌آموزان اغلب خودانگاره و عزت نفس ضعیفی داشته و به دلیل ترس از تحقیر شدن در بین دیگران به راحتی احساس غمگینی، ناامیدی، ناکارآمدی و تنهایی دارند. همچنین از آنجاکه گاهی ناتوانی‌های یادگیری با بیش‌فعالی و نقص توجه همراه است، این گروه از کودکان، مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بیشتری از خود نشان داده و اقدام به رفتارهای پرخاشگرانه و درگیری و مشاجره با دوستانشان می‌کنند. آموزش نظریه ذهن میزان صبوری و کنترل رفتارها را در حین ارتباط با همسالان افزایش می‌دهد و کاهش پرخاشگری و رفتارهای درگیرانه را به دنبال دارد. از سوی دیگر، ضمن کم کردن تنهایی و احساس غمگینی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن باعث بیشتر شدن حس اعتماد به نفس و در نتیجه تمایل به دوست‌یابی و حفظ و نگهداری ارتباط بین دوستان می‌شود.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده صرف از فرم خودگزارش‌دهی معلم برای سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن و نیز تعمیم ندادن نتایج آن به سایر دانش‌آموزان استثنایی اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان استثنایی کمتر بررسی شده است، این پژوهش برای این منظور صورت گیرد. همچنین هر دو فرم خودگزارش‌دهی معلم و والد جهت سنجش مهارت اجتماعی آن‌ها به کار رود.

۵ نتیجه‌گیری

به طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد آموزش نظریه ذهن به دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری آن‌ها می‌شود؛ در نتیجه تقویت نظریه ذهن که در معنابخشیدن به رفتارهای اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار است، باید به عنوان مداخله‌ای مؤثر در برنامه‌های آموزشی مدنظر مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی قرار گیرد.

References

1. Egilsdottir SE. The relationship between theory of mind, dyslexia, and social communication skills [thesis in psychology]. [Iceland]: Faculty of Psychology Faculty of Health Sciences, University of Iceland; 2015, pp: 45-62. <https://skemman.is/handle/1946/21853>
2. De Clercq-Quaegebeur M, Casalis S, Vilette B, Lemaitre M-P, Vallée L. Arithmetic abilities in children with developmental dyslexia: performance on French ZAREKI-R test. J Learn Disabil. 2018;51(3):236-49. doi:10.1177/0022219417690355
3. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5). Fifth edition. Washington DC, USA: American association; 2013.
4. Wiener J, Timmermanis V. Social relationships of children and youth with learning disabilities. In: Wong BYL, Butler DL. Learning about learning disabilities. Second edition. New Jersey, USA: Elsevier; 2012, pp: 89-140.
5. Kakabarae K, Moradi A. The effect of oriented problem solving training on behavioral problems among students. Psychology of Exceptional Individuals. 2017;7(25):175-202. [Persian] doi:10.22054/JPE.2017.7724

6. Santos LM, Queirós FC, Barreto ML, Santos DN. Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia, Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 2016;38(1):46-52. doi:[10.1590/1516-4446-2014-1596](https://doi.org/10.1590/1516-4446-2014-1596)
7. Baton E. An evaluation of the effectiveness of a social skills application for children who are homeless [Thesis for M.A. in child and family studies]. [Florida, USA]: Child and Family Studies, University of South Florida; 2016. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/6179>
8. Plastow M. 'Theory of Mind' I: a theory of knowledge? *Australasian Psychiatry*. 2012;20(3):199-202. doi:[10.1177/1039856212447882](https://doi.org/10.1177/1039856212447882)
9. Nader Pilerood M, Sohrabi F, Hossein Sabet F. The effectiveness of teaching theory of mind on improving theory of mind and social skill of deaf students. *Journal of Cognitive Psychology*. 2017;4(4):51-60. [Persian] <http://jcp.khu.ac.ir/article-1-2539-en.html>
10. Dehghan F, Yazdanbakhsh K, Momany Kh. The impact of communicational skills training on improving children's theory of mind. *Social Cognition*. 2015;3(Special):83-96. [Persian]
11. Khanjani Z, Hadavandkhani F. Theory of mind: development, approaches, and neurobiological basis. *Journal of Psychology (Tabriz University)*. 2010;4(16):85-115. [Persian]
12. Gevers C, Clifford P, Mager M, Boer F. Brief report: a theory-of-mind-based social-cognition training program for school-aged children with pervasive developmental disorders: an open study of its effectiveness. *J Autism Dev Disord*. 2006;36(4):567-71. doi:[10.1007/s10803-006-0095-0](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0095-0)
13. Begeer S, Gevers C, Clifford P, Verhoeve M, Kat K, Hoddenbach E, et al. Theory of mind training in children with autism: a randomized controlled trial. *J Autism Dev Disord*. 2011;41(8):997-1006. doi:[10.1007/s10803-010-1121-9](https://doi.org/10.1007/s10803-010-1121-9)
14. Feng H, Lo Y-y, Tsai Sh, Cartledge G. The effects of theory of mind and social skill training on the social competence of sixth-grade student with autism. *J Posit Behav Interv*. 2008;10(4):228-42. doi:[10.1177/1098300708319906](https://doi.org/10.1177/1098300708319906)
15. Fisher N, Happe F. A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*. 2005;35:757. doi:[10.1007/s10803-005-0022-9](https://doi.org/10.1007/s10803-005-0022-9)
16. Amin Yazdi SA, Karshki H, Kiafar MS. Effectiveness of the theory of mind training on decreasing the aggression and on increasing the ability of the theory of mind in preschool children. *Research in Psychological Health*. 2014;7(4):41-50. [Persian] <http://rph.khu.ac.ir/article-1-1884-en.html>
17. Hadwin J, Baron-Cohen S, Howlin P, Hill K. Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism? *J Autism Dev Disord*. 1997;27(5):519-37. doi:[10.1023/A:1025826009731](https://doi.org/10.1023/A:1025826009731)
18. Delavar A. Educational and Psychological Research. Fourth edition. Tehran, Iran: Virayesh Publication Institute; 2015, pp: 99. [Persian]
19. Marnat GG. Handbook of psychological assessment. Pashasharifi H, Nikkho M. (Persian translators). Fourth edition. Tehran, Iran: Sokhan publication; 2008, pp:294.
20. Nazari S, Kooti E, Saiahi H. Learning disorder diagnostic criteria in the revised intelligence standard and Wechsler's children. *Exceptional Education*. 2012;1(109):36-45. [Persian] <http://exceptionaleducation.ir/article-1-521-en.html>
21. Heidari T, Amiri Sh, Molavi H. The effectiveness of davis dysfunction correction method on dyslexic children's reading performance. *Journal of Applied Psychology*. 2012;6(2(22)):41-58. [Persian]
22. Shokoohi-Yekta M, Gharaei N. The impact of passport program on self-esteem and social skills of students with learning problems. *Journal of Exceptional Children*. 2016;16(2):55-74 [Persian] <http://joec.ir/article-1-448-en.html>
23. Shahim, S. Comparison of social skills and behavioral problems in two groups of normal children with learning disabilities at home and at school. *Journal of Psychology and Educational Sciences*. 2003;33(1):121-38. [Persian]
24. Pall T, Bereczkei T. Adult theory of mind, cooperation, Machavellanism: the effect of mindreading on social relations. *Pers Individ Dif*. 2007;43(3):541-51. doi:[10.1016/j.paid.2006.12.021](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.021)
25. Segal EA, Wagaman MA, Gerdes KE. Developing the social empathy index: An exploratory factor analysis. *Advances in Social Work*. 2012;13(3):541-60. doi:[10.18060/2042](https://doi.org/10.18060/2042)
26. Abdi B. Social skills and behavior problems of Iranian preschoolers. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists)*. 2008;4(16):333-41. [Persian]