MEJDS. 2019; 9:69.

Published online 2019 Nov. **Research Article**

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

*Karimzandi M[1], Pourhoseini Lilakohi F[2], Mosadeg Firozabadi S[3], Mohseni Taromsari M[4],

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.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.56.8]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۸؛ (۹):۶۹.

انتشار برخط آبان‌ماه ۱۳۹۸ مقاله پژوهشی اصیل

اثربخشی آموزش نظریهٔ 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. کارشناسی‌ارشد علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران؛

۲. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران؛

۳. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران؛

۴. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان گیلان، رشت، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** zandimk2062@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۸اردیبهشت۱۳۹۷؛ **تاریخ پذیرش:** ۲تیر۱۳۹۷

چکیده

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

روش‌بررسی: پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، در مقطع ابتدایی شهرستان رشت تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶ـ۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند و به مرکز مشکلات یادگیری این شهر مراجعه کردند. از این میان ۳۰ نفر به‌صورت نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شده و به‌طور مساوی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. آزمون هوشی وکسلر کودکان جهت ارزیابی هوشی کودکان و آزمون تشخیصی خواندن نُما 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 جلسهٔ ۶۰دقیقه‌ای، توسط روش نظریهٔ 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 نسخهٔ ۲۳ تجزیه‌وتحلیل شد.

یافته‌ها: میانگین و انحراف معیار نمرات مهارت‌های اجتماعی قبل از آموزش برای گروه آزمایش ۳/۹۳±۴۷/۰۰ و در گروه گواه ۳/۱۶±۴۷/۰۰ و برای نمرات مشکلات رفتاری در گروه آزمایش ۵/۲۱±۴۳/۷ و برای گروه گواه ۳/۵۲ ± ۴۴/۵ بود. این مقادیر بعد از آموزش نظریهٔ ذهن، برای مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش ۵/۵۷±۶۸/۲ و در گروه گواه ۲/۴۹±۴۶/۷ و برای نمرات مشکلات رفتاری در گروه آزمایش ۵/۹۶±۳۱/۸ و در گروه گواه ۲/۶۵ ± ۴۵/۸ به‌دست آمد. نتایج تحلیل واریانس نمرات پس‌آزمون در مقیاس مهارت‌های اجتماعی بیانگر تفاوت معنادار میان گروه‌ها است ($p<۰/۰۰۱$).

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش روش نظریهٔ 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، نظریهٔ ذهن، مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.56.8]

۱ مقدمه

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 هجی‌کردن و رمزگردانی مشخص می‌شود (۱). در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، اختلال مذکور با اختلالی عصبی‌تحولی ارتباط دارد؛ یعنی اختلال یادگیری ویژه، با اختلال در خواندن مرتبط است (۲). میزان شیوع اختلال در کودکان مدرسه‌ای ۳تا۱۷/۵ درصد گزارش شده است (۳).

ازآنجاکه این دانش‌آموزان به‌طور مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند، دربرابر مشکلات اجتماعی و رفتاری‌هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند. درواقع مشخص شده است بیش از ۵۰درصد افراد مبتلا به اختلال‌های یادگیری، معضل‌های اجتماعی و عاطفی و رفتاری ازجمله 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 دستهٔ اصلی رفتارهای درونی و بیرونی تقسیم‌بندی کرد. رفتار بیرونی، در میان پسران شایع‌تر است و شامل بیش‌فعالی، خشم، تکانشگری و تردید مکرر می‌شود. ازسوی‌دیگر، 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 نحوهٔ رفتار ما در موقعیت‌های مختلف چگونه باید باشد. ازطرف‌دیگر 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 به‌عبارت‌دیگر داشتن نظریهٔ ذهن است. نظریهٔ 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). ایدهٔ تئوری ذهن این است که افراد دارای آن، می‌توانند در یک‌لحظه به دو ذهنیت (خود و شخص دیگری) فکر کنند و بارون‌ـ 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 نظریهٔ ذهن این‌گونه بیان شده است که نظریهٔ مذکور پیش‌نیازی جهت درک محیط اجتماعی و همچنین ضروری برای درگیری در رفتارهای رقابت‌آمیز است. احتمال می‌رود رشد توانایی نظریهٔ 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 نظریهٔ 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). نظریهٔ 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 نظریهٔ 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 نظریهٔ ذهن در کودکان اوتیسم پرداخته و دریافتند باوجود اثرات بر درک مفهومی، مطالعهٔ فعلی شواهد قوی برای اثربخشی این نظریه در مهارت‌های زندگی روزمره نشان نمی‌دهد (۱۳).در مطالعهٔ فنگ و همکاران، تأثیر آموزش تئوری ذهن و مهارت اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان اوتیسم پایهٔ ششم ارزیابی شد. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تعامل‌های اجتماعی آن‌ها به‌طور درخورتوجهی بعد از آموزش نظریهٔ ذهن بهبود یافت (۱۴). فیشر نیز اقدام به آموزش این نظریه بر عملکرد اجرایی در کودکان مبتلا به اختلال‌های طیف اوتیستیک کرد. نتایج حاکی‌از پیشرفت‌های چشمگیر در عملکرد اجرایی هر دو گروه آموزش‌دیده بود؛ درحالی‌که در گروه گواه هیچ بهبودی در پیشرفت عملکرد اجرایی مشاهده نشد (۱۵). یافته‌های امین یزدی و همکاران نشان داد آموزش نظریهٔ ذهن موجب افزایش توانایی آن و کاهش پرخاشگری کودکان می‌شود (۱۶). مطابق با نتایج هادوین و همکاران، پس از تدریس نظریهٔ مذکور، بهبود درخورتوجهی در این ارتباط حاصل نشد (۱۷). پیله‌ورد گزارش کرد آموزش نظریهٔ 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 نظریهٔ ذهن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در حوزهٔ اختلال‌های یادگیری و به‌خصوص دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن صورت گرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف ارزیابی اثربخشی آموزش نظریهٔ ذهن بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن انجام شد.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.56.8]

۲ روش‌بررسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به‌لحاظ روش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون‌پس‌آزمون با گروه گواه بود. براساس این طرح قبل از اجرای برنامهٔ آموزش نظریهٔ ذهن، آزمودنی‌های انتخاب‌شده در هر دو گروه به‌وسیلهٔ پیش‌آزمون اندازه‌گیری شدند. سپس گروه آزمایش برنامهٔ مداخله را دریافت کرد؛ درحالی‌که در گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی صورت نگرفت. در پایان هر دو گروه به‌طور مجدد در پس‌آزمون ارزیابی شدند.

جامعهٔ آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، در مقطع ابتدایی مراکز آموزشی و توان‌بخشی مشکلات ویژهٔ یادگیری دولتی شهر رشت تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶ـ۱۳۹۵ به این مراکز مراجعه کردند. از میان آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر، برحسب شرایط ورود به مطالعه و پس از تشخیص توسط آزمون اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن و آزمون هوشی وکسلر و مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت، به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند (۱۸).

برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

ـ آزمون هوشی وکسلر کودکان: این آزمون دارای ۱۲ خرده‌آزمون و شش مقیاس کلامی و شش مقیاس عملی است و سه نوع هوشبهر کلامی و عملی و کل را به‌دست می‌آورد. اعتبار آزمون توسط وکسلر برای هوشبهر کل ۰/۹۶ و هوشبهر کلامی ۰/۹۵ و هوشبهر عملی ۰/۹۱ محاسبه شده است. این آزمون را شهیم در ایران هنجاریابی کرد. اعتبار آزمون در هوشبهر کل ۰/۸۰ و هوشبهر عملی ۰/۷۶ و هوشبهر کلامی ۰/۸۴ بوده و روایی هم‌زمان آن با استفاده از همبستگی نمرات با نمرات بخش عملی مقیاس وکسلر برای کودکان پیش‌دبستانی ۰/۷۴ گزارش شد. نمره‌گذاری همهٔ خرده‌آزمون‌ها به‌ترتیب ۰ و ۱ و ۲ است. ابتدا نمرات خام آزمودنی به نمره‌های ترازشده تبدیل می‌شود و به این منظور برای گروه‌های سنی جدول‌هایی تهیه شده است. نمره‌های ترازشدهٔ آزمون‌ها، میانگین ثابت ۱۰ و انحراف معیار ۳ دارد. مجموع نمرات ترازشدهٔ بخش کلامی و عملی و کل مقیاس به هوشبهر انحرافی کلامی و عملی و کلی با میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ تبدیل می‌شود (به نقل از ۱۹). یکی از علائم احتمالی کودکان اختلال یادگیری، وجود اختلاف معنادار بین نمرات هر کودک، در خرده‌آزمون‌های مقیاس ویسک‌ـ‌آر است. بدین‌ترتیب وجود اختلاف چهار نمره و بیشتر بین بیشترین و کمترین نمرهٔ هر آزمودنی در خرده‌آزمون‌های کلامی و تفاوت پنج نمره و بیشتر بین بیشترین و کمترین نمرهٔ هر آزمودنی در خرده‌آزمون‌های عملی و اختلاف هفت نمره و بیشتر بین بیشترین و کمترین نمرهٔ هر آزمودنی، در کل خرده‌آزمون‌های کلامی و غیرکلامی، از نشانه‌های عملکردی کودکان دارای اختلال یادگیری در این مقیاس است (۲۰).

ـ آزمون اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن: در پژوهش حاضر، آزمون اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن کرمی نوری و مرادی به‌کار رفت که برای تشخیص اختلال‌های خواندن استاندارد شده است. هنجاریابی این آزمون روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز در پنج پایهٔ تحصیلی ابتدایی صورت گرفت. پایایی آزمون خواندن و نارساخوانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر آن برای خرده‌آزمون‌های مختلف بین ۰/۴۳ تا ۰/۹۸ به‌دست آمد. خرده‌آزمون‌های این مقیاس شامل آزمون خواندن واژه‌ها، آزمون خواندن واژه‌های بدون معنا، آزمون زنجیرهٔ واژه‌ها، آزمون درک واژه‌ها، آزمون درک متن، آزمون قافیه‌ها، آزمون نامیدن تصاویر، آزمون حذف آواها، آزمون نشانهٔ حروف و آزمون نشانهٔ واژه‌ها می‌شود که آلفای کرونباخ آن‌ها به‌ترتیب ۰/۹۱ ، ۰/۸۵ ، ۰/۶۵ ، ۰/۶۵ ، ۰/۶۱ ، ۰/۸۸ ، ۰/۷۵ ، ۰/۷۸ ، ۰/۶۶ و ۰/۷۵ بود. این آزمون به‌صورت انفرادی اجرا شد. نمرات آزمودنی‌ها در هر خرده‌مقیاس پس از مراجعه به جدول پاسخ‌های صحیح، محاسبه و در جداول مربوط به هر آزمودنی ثبت می‌شود. باتوجه به نقطهٔ برش آزمون یعنی ۱۵۷، دانش‌آموزانی که در این آزمون نمرهٔ ۱۵۷ یا کمتر از ۱۵۷ (۱۱۴ خطا یا بیشتر) کسب کنند، به‌عنوان دانش‌آموز نارساخوان تشخیص داده می‌شود (به نقل از ۲۱).

ـ مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت: این مقیاس برای ارزیابی گستره‌ای از مهارت‌ها طراحی شده است که بر رابطهٔ معلم و دانش‌آموزان، عملکرد اجتماعی و تحصیلی و نیز پذیرش از سوی همتایان تأثیر می‌گذارد. مقیاس مذکور درجه‌بندی رفتارهای مربوط به رشد اجتماعی و کارکردهای انطباقی را در مدرسه و خانه ارزیابی می‌کند. فرم‌های گوناگون مقیاس، ویژهٔ والدین و معلمان و دانش‌آموزان است. فرم‌های والدین و معلمان به‌ترتیب دارای ۵۵ و ۴۸ گویه بوده و از دو بخش مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری تشکیل شده است. مهارت‌های اجتماعی، پرسش‌هایی را در زمینهٔ همکاری و قاطعیت و خویشتنداری در بر می‌گیرد. مشکلات رفتاری شامل رفتار بیرونی و رفتار درونی و بیش‌فعالی است. معلمان از منابع مهم‌تر جهت کسب اطلاع در زمینهٔ رفتار و کفایت دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین در پژوهش حاضر فرم معلم استفاده شد. به‌منظور نمره‌گذاری این مقیاس، برای هریک از سه گزینهٔ اغلب و گاهی اوقات و هرگز، به‌ترتیب مقادیر ۲ و ۱ و ۰ در نظر گرفته شده است. نمرهٔ بیشتر در مهارت‌های اجتماعی، برخورداری از میزان مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی بهتر را بیان می‌کند. همچنین نمرهٔ بیشتر در رفتارهای مشکل، معضل‌های رفتاری فراوان‌تر را نشان می‌دهد. در هر سه فرم، همسانی درونی و بازآزمایی به‌عنوان قابلیت اعتماد و روایی سازه و هم‌زمان این مقیاس، مطلوب گزارش شده است. گرشام و الیوت در فرم معلم، ضریب قابلیت اعتماد بازآزمایی را برای عامل مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۵ و رفتارهای مشکل ۰/۸۴ محاسبه کردند (به نقل از ۲۲). شهیم نیز در مطالعه‌ای در ایران میزان پایایی این مقیاس را تحت بررسی قرار داد که برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷، همکاری ۰/۷۶، قاطعیت ۰/۷۲ و خویشتنداری ۰/۶۸ برآورده شد (۲۳).

روش اجرای پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون‌پس‌آزمون با گروه گواه بود. باتوجه به حجم جامعه و نمونه، برای ۳۰ نفر از دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، مراجعه‌کننده به مراکز آموزشی و توان‌بخشی مشکلات ویژهٔ یادگیری رشت، آزمون اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن کرمی نوری و مرادی (نما) و آزمون هوش وکسلر کودکان و مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت اجرا شد. سپس از ۳۰ نفر دانش‌آموزان دارای اختلال

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.56.8]

مذکور، به‌روش تصادفی ساده ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. در ادامه گروه آزمایش در مدت ده جلسهٔ ۶۰دقیقه‌ای ازطریق نظریهٔ ذهن آموزش دریافت کرد؛ اما در طی این مدت در گروه گواه هیچ مداخله‌ای صورت نگرفت. آموزش‌ها به‌شکل انفرادی برگزار شد. پس از اجرای جلسات مداخله، برای هر دو گروه پس‌آزمون انجام پذیرفت. داده‌ها قبل و بعد از مداخله با نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۳ و آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) تجزیه‌وتحلیل شد. همچنین به‌منظور بررسی نرمال‌بودن توزیع متغیرها، آزمون کولموگروف‌اسمیرنف و جهت تعیین اثربخشی مداخله، آزمون تحلیل واریانس به‌کار رفت.

جدول ۱. عناوین و شرح جلسات مداخلات نظریهٔ ذهن

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

۳ یافته‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش را کودکان نارساخوان پسر مقطع ابتدایی تشکیل دادند که میانگین سن آن‌ها در گروه آزمایش ۸/۹±۲/۱ سال و در گروه گواه ۸/۸±۱/۹ سال بود. به‌منظور بررسی نرمال‌بودن توزیع متغیرها، آزمون کلموگروف‌اسمیرنف به‌کار رفت. مقادیر Z آزمون مذکور برای متغیرهای پژوهش معنادار نبود (p>۰/۰۵) که نرمال‌بودن توزیع متغیرهای تحقیق را در گروه‌ها نشان داد. جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از میانگین و انحراف معیار و برای تعیین اثربخشی مداخله از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. یافته‌های توصیفی و استنباطی به‌تفکیک متغیرهای وابسته مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری، قبل و بعد از مداخله در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. مقایسهٔ میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در گروه‌های مختلف مطالعه قبل و بعد از اجرای برنامهٔ آموزش نظریهٔ ذهن

مرحله	گروه	مهارت‌های اجتماعی		مشکلات رفتاری		مقدار p*
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
پیش‌آزمون	آزمایش	۴۷	۳/۹۳	۴۳/۷	۵/۲۱	<۰/۰۰۱
	گواه	۴۷	۳/۲۶	۴۴/۵	۳/۵۲	
پس‌آزمون	آزمایش	۶۸/۲	۵/۵۷	۳۱/۸	۱/۵۰	<۰/۰۰۱
	گواه	۴۶/۷	۲/۴۹	۴۵/۸	۲/۶۵	

*مقدار احتمال حاصل از تحلیل واریانس

۴ بحث

مقایسهٔ میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش مشخص کرد میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی در مرحلهٔ پس‌آزمون به‌دنبال مداخله افزایش و میانگین نمرات مشکلات رفتاری کاهش یافته است (p<۰/۰۰۱). نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد بین دو گروه آزمایش و گواه از نظر مهارت‌های اجتماعی (p<۰/۰۰۱) و مشکلات رفتاری (p<۰/۰۰۱) تفاوت معنادار مشاهده می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، طبق میانگین‌های دو گروه، نمرات مهارت‌های اجتماعی افراد گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه به‌طور معنادار افزایش و نمرات مشکلات رفتاری کاهش داشته است.

اهمیت محیط و ارتباط اجتماعی در زندگی کودکان امری است که بسیاری از متخصصان تعلیم‌وتربیت و روان‌شناسان به آن اذعان داشته‌اند. تفکر کودک به‌طوراساسی از خلال تجربه‌های اجتماعی او تحول می‌یابد و با ایجاد کارکردهای عالی ذهن، امکان برقرای 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 نظریهٔ ذهن سبب بهبود مهارت اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.56.8]

دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن می‌شود.

نتایج نشان داد آموزش نظریهٔ ذهن موجب افزایش مهارت اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن شده است؛ به‌گونه‌ای که نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش بیشتر از گروه گواه بوده و با هم تفاوت معناداری داشتند. یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش با نتایج مطالعات مختلف، همخوانی دارد (۲۴، ۱۶، ۱۴). در تبیین یافتهٔ تأثیر نظریهٔ ذهن در بهبود اجتماعی‌شدن دانش‌آموزان مبتلا به اختلال، باید گفت نظریهٔ مذکور را اغلب به‌عنوان توانایی درک آنچه دیگران فکر و احساس می‌کنند و به‌طور 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 توسعهٔ همکاری با او تلاش می‌کنند (۲۴). ازآنجاکه نظریهٔ ذهن نقش مهمی در زندگی اجتماعی دارد، با آموزش این نظریه در حوزهٔ روابط بین‌فردی 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. درعین‌حال با کسب توانایی نظریهٔ 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 به‌طور واضح خود را اثبات کرده و به گفته‌های دیگران گوش دهند. به‌عبارت‌دیگر، تغییر و تحول در نظریهٔ ذهن کودک به اجتماعی‌شدن وی کمک خواهد کرد.

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

همچنین نتایج نشان داد آموزش نظریهٔ 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، نه‌تنها تعامل موفقیت‌آمیزی با همسالان خود ندارند، بلکه رفتارهای مشکل‌دار درونی‌سازی‌شده مانند احساس غمگینی و افسردگی و تنهایی و نیز رفتارهای مشکل‌دار برونی‌سازی‌شده مثل پرخاشگری جسمانی یا کلامی و مهار ضعیف خُلق و بحث‌کردن با دیگران را بیشتر تجربه می‌کنند (۲۶). در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد باتوجه به ناکامی‌های متعدد تحصیلی، این دانش‌آموزان اغلب خودانگاره و عزت‌نفس ضعیفی داشته و به‌دلیل ترس از تحقیرشدن در بین دیگران به‌راحتی احساس غمگینی، ناامیدی، ناکارآمدی و تنهایی دارند. همچنین ازآنجاکه گاهی ناتوانی‌های یادگیری با بیش‌فعالی و نقص توجه همراه است، این گروه از کودکان، مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شدهٔ بیشتری از خود نشان داده و اقدام به رفتارهای پرخاشگرانه و درگیری و مشاجره با دوستانشان می‌کنند. آموزش نظریهٔ ذهن میزان صبوری و کنترل رفتارها را در حین ارتباط با همسالان افزایش می‌دهد و کاهش پرخاشگری و رفتارهای درگیرانه را به‌دنبال دارد. ازسوی‌دیگر، ضمن کم‌کردن تنهایی و احساس غمگینی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن باعث بیشترشدن حس اعتمادبه‌نفس و درنتیجه تمایل به دوست‌یابی و حفظ و نگهداری ارتباط بین دوستان می‌شود.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفادهٔ صرف از فرم خودگزارش‌دهی معلم برای سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن و نیز تعمیم‌ندادن نتایج آن به سایر دانش‌آموزان استثنایی اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود باتوجه به اینکه اثربخشی آموزش نظریهٔ 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 به‌کار رود.

۵ نتیجه‌گیری

به‌طورکلی یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد آموزش نظریهٔ ذهن به دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه با آسیب خواندن، موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری آن‌ها می‌شود؛ درنتیجه تقویت نظریهٔ ذهن که در معنابخشیدن به رفتارهای اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار است، باید به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر در برنامه‌های آموزشی مدنظر مربیان و متخصصان تعلیم‌وتربیت 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. Kakabaraee 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

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.56.8]

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
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
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, Yazdanbash 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
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
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
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
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
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
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
26. Abdi B. Social skills and behavior problems of Iranian preschoolers. Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists). 2008;4(16):333-41. [Persian]

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.56.8]