

تأثیر آموزش نظریه ذهن در ارتقاء نظریه ذهن و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر مبتلا

به اختلال ارتباط اجتماعی (پراگماتیک)

۱. محمد نریمانی، ۲. عباس اصغری شریبانی*

۱. استاد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، ۲. دانشجوی دکترای روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

(تاریخ وصول: ۹۷/۱۲/۲۰ - تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۶/۰۲)

The Effect of Teaching Theory of Mind on Promoting Theory of Mind and Improving Social Skills of Male Students suffering Social Communication Disorders (Pragmatics)**1. Mohammad Narimani, 2. Abbas AsghariSharabiani*****1. Professor of Psychology, Mohaghegh Ardabili University, 2. PhD student of psychology, Mohaghegh Ardabili University.****(Received: Mar. 11, 2019 - Accepted: Aug. 24, 2019)****Abstract**

Introduction: Social communication disorder is a neuro-developmental disorder which is located in the vicinity of autistic disorder and causes problems in the context of appropriate social interactions. This study was done aiming at investigating the effectiveness of teaching the theory of mind on improving the theory of mind and social skills of students suffering from social communication disorder. **Method:** The present study was a semi experimental typewith pre-test, post-test and control group. The statistical population of this study consisted of all male students in fifth and sixth grades (1319) from schools of Bostanabad city in the academic year of 2017-18. The purposive sampling was used to select the research sample. To fulfill the research goal, the criteria for social communication disorder were explained to the relevant teachers, and suspicious students were introduced by them. For further certainty, a diagnostic interview was carried out on the basis of DSM-5 screening and 26 students were selected and randomly divided into two experimental and control groups. To collect the research data, students' social skills questionnaire of Eliot and Gershamand Qamarani et al's theory of mind test were used. The experimental group trained under the theory of mind for eight two-hour sessions during the four weeks. **Results:** The results of covariance analysis at a significant level of 0.5 showed that the experimental group showed significant improvement in the theory of mind and social skills compared to the control group. **Conclusion:** Improving the theory of mind seems to be promising to improve social skills and reduce inappropriate social outcomes in people suffering this disorder.

Key words: Social communication disorder, Autism, Theory of Mind, neurodevelopmental disorders.

چکیده

مقدمه: اختلال ارتباط اجتماعی اختلالی عصبی - رشدی است که در همسایگی اختلال اتیسم قرار داشته و مشکلاتی را در زمینه تعاملات مناسب اجتماعی بوجود می‌آورد. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش نظریه ذهن در بهبود نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی بود. **روش:** پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه‌های پنجم و ششم (۱۳۱۹ نفر) مدارس شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بودند. جهت انتخاب نمونه پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین ترتیب ملاک‌های اختلال ارتباط اجتماعی به معلمان مربوطه توضیح داده شد و دانش‌آموزان مشکوک از طرف آن‌ها معرفی شدند و برای اطمینان بیشتر از طریق مصاحبه تشخیصی بر اساس DSM-5 غربالگری صورت گرفت و تعداد ۲۶ دانش‌آموز مبتلا انتخاب و به صورت تصادفی و برابر در دو گروه آزمایش و کنترل جایدهی شدند. جهت جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان الیوت و گرشام و آزمون نظریه ذهن قمرانی و همکاران استفاده شد. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه یک ساعته در طی چهار هفته تحت آموزش تئوری ذهن قرار گرفت. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل کوواریانس در سطح معناداری ۰/۵ نشان داد گروه آزمایش بهبودی معناداری در نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی نسبت به گروه کنترل پیدا کرده است. **نتیجه‌گیری:** به نظر می‌رسد بهبود نظریه ذهن می‌تواند نویدبخش بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش پیامدهای نامناسب اجتماعی در افراد مبتلا به این اختلال شود.

واژگان کلیدی: اختلال ارتباط اجتماعی، اتیسم، نظریه ذهن، اختلالات عصبی - رشدی.

مقدمه

(تیملر^۵، ۲۰۱۸). این کاستی‌ها می‌توانند برقراری ارتباط مؤثر را برای فرد مشکل سازند و عمل کردن در شغل و مشارکت کردن در تعامل‌های اجتماعی عادی را با شکل مواجه سازدند (ویتبورن و هالچین^۶، ۲۰۱۴). این کودکان مشکلات متعددی در زمینه تحصیلی دارند (جان و گروهول^۷، ۲۰۱۶) و در میزان توجه و توانایی حافظه، عملکرد پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند (بیان فر و مصطفایی، ۱۳۹۶). همچنین اختلال کاستی توجه/بیش‌فعالی، مشکلات رفتاری و اختلالات یادگیری خاص در افراد مبتلا به این اختلال از شیوع بالاتری برخوردار است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). تعداد کمی از مطالعات، شیوع اختلال ارتباط اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند که میزان شیوع حدود ۵ درصد تخمین زده می‌شود (کیم^۸ و همکاران، ۲۰۱۴). نظر بر این است که افزودن اختلال ارتباط اجتماعی به عنوان یک طبقه تشخیصی در DSM-5 به افراد مبتلا به این نشانه‌ها، در دسترسی مناسب به مراقبت‌های مناسب بهداشتی مناسب با نشانه‌های اختلال کمک خواهد کرد (سوین فورد^۹ و همکاران، ۲۰۱۴).

اختلال ارتباط اجتماعی^۱ (پراگماتیک) یک اختلالات عصبی-رشدی است که در جدیدترین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5^۲) در دسته اختلالات ارتباطی گنجانده شده است (شین^۳، ۲۰۱۷). این اختلال با مشکل اساسی در کاربرد شناسی یا استفاده اجتماعی از زبان و ارتباط مشخص می‌شود که به صورت کمبودهایی در فهمیدن و پیروی کردن از مقررات اجتماعی ارتباط کلامی و غیر کلامی در موقعیت‌های طبیعی، تغییر دادن زبان مطابق با نیازهای شنونده یا موقعیت، و پیروی کردن از قواعد گفتگو و داستان سرایی آشکار می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). چنین کودکانی با دشواری زیادی در توسعه عمل‌گرایی (استفاده از زبان گفتاری برای گفتگو و تعامل اجتماعی)، مشکلات ظریف پردازش زبان در سطح بالا مانند استنتاج کردن، و ویژگی‌های اختلال زبان و کودکان اوتستیک هستند هر چند معیارهای تشخیصی برای اوتیسم را برآورده نمی‌کنند (نوربوری^۴، ۲۰۱۴). وجه تشابه این اختلال با اختلال اوتیسم تأکید هر دو اختلال بر نشانه‌های تشخیصی اختلالات عملکردی در مهارت‌های ارتباطی شفاهی و غیر کلامی است

5. Timler
6. Halgin & Whitbourn
7. John & Grohol
8. Kim
9. Swineford

1. Social communication disorder
2. Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders-5
3. Shin
4. Norbury

مجموعه‌ای از مهارت‌ها با درجات متفاوتی از پیچیدگی که در طول رشد ظاهر می‌شوند و درک ما از رفتار انسانی را گسترش می‌دهد عنوان می‌شود (سرات و همکاران، ۲۰۱۳؛ نقل از سدیرا^۶ سدیرا^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین نظریه ذهن امکان تحلیل و پیش بینی موفقیت در ارتباطات روزمره را فراهم می‌کند و شکل‌گیری جنبه‌های موفقیت اجتماعی با رشد نظریه ذهن مرتبط است (درک ذهنی خود و دیگری). کودکانی که پدیده‌های ذهنی متفاوت را بهتر درک می‌کنند، به احتمال زیاد به درک دیگر شرکای ارتباطی خود دست می‌یابند و می‌توانند به موفقیت ارتباطی بیشتری دست یابند (النا، سرجینکو و آنا^۷، ۲۰۱۶). تعدادی از مطالعات بر روی جمعیت بالینی از جمله بیش‌فعالی/کمبود توجه، اسکیزوفرنیا و طیف اوتیسم و به طور کلی مشکلات ارتباطی - اجتماعی - هیجانی وجود مشکلاتی در جنبه‌هایی خاصی از تئوری ذهن را نشان داده‌اند (شیل و سابق^۸، ۲۰۱۸). تاکنون مطالعه‌ای مبتنی بر تأثیر آموزش نظریه ذهن بر بهبود نظریه ذهن در کودکان دارای اختلال ارتباط اجتماعی صورت نگرفته است با این حال نتایج پژوهش‌ها نشان داده آموزش تئوری ذهن باعث افزایش دانش کودکان از تئوری ذهن و افزایش رفتارهای وابسته به آن می‌شود و در کودکان

حالات ذهنی ما مبتنی بر تجربیات و چیزهایی است که دیگران می‌گویند (ووسن^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). تصور ذهنی به عنوان یک راهنما برای رفتار ارتباطی ما، و یک مؤلفه ضروری برای توانایی استفاده و تفسیر مناسب زبان مورد استفاده در تعاملات اجتماعی است (نیلسن و فیسیکا^۲، ۲۰۱۱). روان‌شناسی اجتماعی و علوم اعصاب شناختی دو مسیر مهم را برای درک دیگران شناسایی کرده‌اند: یک مسیر عاطفی که اجازه به اشتراک‌گذاری احساسات و عواطف با دیگران را می‌دهد (از جمله همدردی، و دلسوزی) و یک مسیر شناختی که ارائه استدلال در مورد دیگران را قادر می‌سازد (نظریه ذهن) (ویتر^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). تئوری ذهن به توانایی کودکان برای نشان دادن و درک حالات دیگران مانند اهداف، عواطف و باورها اشاره دارد (بامینگر - زویلی^۴، ۲۰۱۳). به طور کلی افرادی که قادر به استفاده از تئوری ذهن هستند توانایی فکر و استدلال کردن درباره حالات روانی خود و دیگران را دارند (مل، ۲۰۱۳؛ نقل از شاو^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). تئوری ذهن یک ظرفیت بنیادی است که به تدریج از تولد رشد می‌کند و یک رشد شناختی حیاتی است که در سال‌های اخیر به صورت گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته است. همچنین به عنوان

6. Sidera
7. Elena, Sergienko & Anna
8. Schell & Sabbagh

1. Vossen
2. Nilsen & Fecica
3. Winter
4. Bauminger-Zviely
5. Shaw

محمد نریمانی و همکار: تأثیر آموزش نظریه ذهن در ارتقاء نظریه ذهن و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر ...

از جمله کارکردهایی که می‌تواند تحت تأثیر نقص در نظریه ذهن دچار اختلال شود مهارت‌های اجتماعی است. تایمازساری^۵ (۲۰۱۲) در طی پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که مشکلات اجتماعی و ارتباطی افراد را می‌توان با استفاده از نظریه ذهن تبیین کرد. در پژوهش‌های متعددی همبستگی بین نظریه‌ی ذهن و تعاملات اجتماعی نشان داده شده است (برای مثال جونز^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). در پژوهشی اثربخشی آموزش تئوری ذهن بر مهارت‌های اجتماعی کودکان طیف اوتیسم مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد آموزش تئوری ذهن باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل شده است (ادیب سرشکی و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین نتایج پژوهشی نشان داد آموزش تئوری ذهن باعث کاهش مشکلات رفتاری و نقص توجه و بهبود عملکردهای اجرایی در نوجوانان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه می‌شود (ویجر^۷ و همکاران، ۲۰۱۲). در پژوهشی نیز نتایج نتایج نشان داد آموزش تئوری ذهن به دانش-آموزان با ناتوانی‌های ذهنی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی نسبت به گروه کنترل می-شود (ادیب سرشکی و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش نعیمی، کاکاوند و فاضلی (۲۰۱۶) نیز نشان داد آموزش تئوری ذهن در دانش‌آموزان

اوتیسم باعث کاهش نشانه‌های اختلال می‌شود (بیگر و همکاران، ۲۰۱۵؛ دی ویلد^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین نتایج پژوهشی نشان داد مداخله مبتنی بر تئوری ذهن باعث بهبود در نقایص نظریه ذهن شد در حالی که سایر مداخلات نتایجی متناقض با اثرات محدود را نشان دادند (واس^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). ناتاهلی و مارینی (۲۰۱۳) نیز در طی پژوهش‌های خود آموزش تئوری ذهن را جهت بهبود نقص در نظریه ذهن پیشنهاد کرده‌اند و نتایج فراتحلیلی نشان داده آموزش تئوری ذهن نسبت به سایر روش‌ها از اثربخشی بالایی برخوردار است (هافمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش انصاری نژاد، موللی و ادیب سرشکی (۱۳۹۰) نیز نشان داد آموزش نظریه ذهن باعث ارتقاء سطوح نظریه ذهن در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر می‌شود. در پژوهشی مشابه نیز حسین ثابت، پیله رود و سهرابی (۱۳۹۵) نشان دادند آموزش نظریه ذهن در کودکان ناشنوا نیز باعث بهبود نظریه ذهن آن‌ها می‌شود. در پژوهشی دیگر آموزش مبتنی بر مکالمه (بر اساس نظریه ذهن) در کودکان باعث ارتقاء نظریه ذهن در گروه آزمایش شد که مستقل از کارکردهای اجرایی بود و در طول دو ماه ثابت داشت (لیکی^۴ و همکاران، ۲۰۱۴).

5. Taymaz Sari
6. Jones
7. Weijer

1. de Veld
2. Vass
3. Hofmann
4. Lecce

ذهن در بهبود مهارت‌های اجتماعی و نظریه ذهن کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی است و مشخصاً اینکه آیا مداخلات نظریه ذهن تأثیری در بهبود مهارت‌های اجتماعی و افزایش نظریه ذهن کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی دارند؟

روش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان (۱۳۱۹ نفر) پسر مشغول به تحصیل در پایه‌های پنجم و ششم مقطع ابتدایی شهرستان بستان آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ بود. نمونه پژوهش شامل ۲۶ دانش‌آموز مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند غیر تصادفی انتخاب شد. بدین منظور برای تشخیص دانش‌آموزان مبتلا ابتدا ملاک‌های این اختلال بر اساس DSM-5 برای معلمان مربوطه توضیح داده شد و از آنها خواسته شد بر اساس این ملاک‌ها دانش‌آموزان مشکوک به این اختلال را جهت مداخله معرفی کنند. تعداد ۶۳ دانش‌آموز از طرف معلمان معرفی شدند که پس از مصاحبه تشخیصی با آنها تعداد ۲۹ دانش‌آموز ملاک‌های تشخیصی مربوط به اختلال ارتباط اجتماعی را برآورده کردند. از آنجایی که تعداد ۳ نفر از انتخاب شدگان حاضر به شرکت در پژوهش نشدن نمونه نهایی پژوهش به ۲۶ نفر تقلیل یافت. سپس نمونه انتخاب شده به صورت کاملاً تصادفی در دو گروه آزمایش و

پیش‌دستانی باعث کاهش مشکلات عاطفی و رفتاری آنها می‌شود. همچنین اثر بخشی تئوری ذهن بر مهارت‌های اجتماعی از جمله همدلی (کارپنتر، پنینگتون و راجرز^۱، ۲۰۰۱)، کفایت اجتماعی (بخشی و میکایلی، ۱۳۹۰)، خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسئله، فرایندهای کنترل اجرایی و پیشرفت تحصیلی (کوله و میچ^۲، ۲۰۰۰) به اثبات رسیده است. از آنجایی که پژوهش مدونی چه در داخل کشورمان و چه در خارج از کشور در مورد اثر بخشی تئوری ذهن بر بهبود تعاملات اجتماعی و ارتقاء نظریه ذهن کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی (پراگماتیک) صورت نگرفته و از آنجایی که با آموزش کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی می‌توان توانایی‌های جدیدی در آنها بوجود آورد و به آنها در موفقیت تحصیلی، ایجاد رابطه و تبدیل شدن به مشارکت کنندگان کامل در جامعه کمک کرد (برینتون و فوجیکی^۳، ۲۰۱۸)، بنابراین تشخیص زودهنگام و به موقع ضروری است و اگر مداخله کودک به درستی مورد توجه قرار گیرد و راهنمایی برای خانواده‌ها و مدارس ارائه شود می‌تواند پیامدهای رشد کودک و رفاه والدین را بهبود بخشد (زواینینگ بام و همکاران، ۲۰۱۵؛ نقل از مورالس^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی نظریه‌ی

1. Carpenter, Pennington & Rogers
2. Cole & Mitchell
3. Brinton & Fujiki
4. Morales

(نمره ۱) و اغلب اوقات (نمره ۲) است. نمرات بالا در مقیاس مهارت‌های اجتماعی نشانگر مهارت‌های اجتماعی بالا و نمرات کم نشانگر مشکل در مهارت‌های اجتماعی است. گرشام و الیوت (۱۹۹۰) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ گزارش کردند. در مطالعات داخل کشور پایایی دوباره سنجی آن با فاصله زمانی دو ماه ۰/۷۳ بوده است. همچنین ضرایب پایایی در گروهی از کودکان عادی از ۰/۴۹ تا ۰/۹۶ برای فرم معلم و والدین متغیر بوده است (شهیم، ۱۳۷۸). همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی، دارای وزن عاملی بیشتر از ۰/۳۰ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۸۴). در پژوهش عباسی اسفجیر و خطیبی (۱۳۹۵) مقدار آلفای کرونباخ برای مقیاس مهارت‌های اجتماعی در هر دو فرم معلم و والد به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۷ بدست آمد. نتایج روش بازآزمایی نیز همبستگی هر دو فرم معلم و والد را تأیید کرد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۷۲ بدست آمد.

۳. آزمون نظریه ذهن: در این پژوهش از پرسشنامه ۳۸ سؤالی تئوری ذهن که توسط قمرانی، البرزی و خیر در سال ۱۳۸۵ ترجمه و اعتباریابی کردند استفاده شد. فرم اصلی این آزمون

کنترل به صورت مساوی قرار گرفتند. لازم به ذکر است ملاک ورود به پژوهش شامل موارد ۱- نداشتن سایر اختلالات روانپزشکی و بیماری‌های جسمی ۲- تمایل به شرکت در پژوهش تا انتهای آن و ۳- تحصیل در پایه‌های پنجم و ششم مقطع ابتدایی بود. معیار خروج از پژوهش نیز ۱- شرکت همزمان در برنامه‌های روان‌درمانی دیگر و ۲- عدم همکاری کامل در جلسات درمانی بود.

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش: ۱. مصاحبه بالینی تشخیصی کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (ویراست پنجم، ۲۰۱۳).

۲. پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان (فرم معلم): در این پژوهش به منظور سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، از مقیاس مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت^۱ (۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس برای سه مقطع پیش دبستان، دبستان و دبیرستان تهیه شده و دارای سه فرم ویژه دانش‌آموز، والدین و معلمان است. در این پژوهش از فرم معلمان استفاده شد. فرم معلم دارای ۳۰ سوال در زمینه مهارت‌های اجتماعی و ۱۰ سوال در زمینه مشکلات رفتاری است. بخش مهارت‌های اجتماعی در برگیرنده رفتارهایی مانند همکاری، ابراز وجود و مهار خود است. هر یک از گویه‌های این پرسشنامه دارای پاسخ‌های سه نمره‌ای شامل هرگز (نمره صفر)، بعضی اوقات

1. Gresham & Elliot

در هر یک از خرده می‌قاس‌های اول، دوم و سوم به ترتیب طیفی بین صفر تا ۳۸، صفر تا ۲۰، صفر تا ۱۳ و صفر تا ۵ را شامل می‌شود. ثبات درونی آزمون با استفاده از آزمون کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ محاسبه گردیده است. ضریب همبستگی دو رشته نقطه‌ای برای احراز روایی همزمان دو آزمون استفاده شد که این ضریب ۰/۸۹ محاسبه گردید و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. ضرایب اعتبار برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون‌های اول، دوم و سوم به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۷۰ و ۰/۹۳ بدست آمد که تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند. همچنین ضریب پایایی نمره‌گذاران ۰/۹۸ بدست آمده است (قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵). در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ نمره کل آزمون ۰/۶۹ بدست آمد.

شیوه اجرا: پس از دریافت مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهرستان بستان‌آباد و هماهنگی لازم جهت اجرای پژوهش، معلمان پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (فرم معلم) دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل را تکمیل کردند و آزمون نظریه ذهن روی گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. سپس گروه آزمایش طی ۸ جلسه یک ساعته در طی یکماه (هر هفته دو جلسه) توسط پژوهشگر تحت آموزش تئوری ذهن قرار گرفتند. محتوای جلسات برگرفته از الگوی پژوهشی میلندا هال و تاگر - فلاسبرگ (۲۰۰۳) بود. لازم به ذکر است در طول جلسات آموزشی

را موریس^۱ و همکاران (۱۹۹۹) به منظور سنجش تئوری ذهن در کودکان عادی و مبتلایان به اختلال فراگیر رشد با سنین ۵ تا ۱۲ سال طراحی کردند که اطلاعاتی راجع به گستره درک اجتماعی، حساسیت و بینش کودک و همچنین میزان و درجه‌ای که وی قادر است احساسات و افکار دیگران را بپذیرد، فراهم می‌آورد. این آزمون براساس یک دیدگاه رشدی و چند بعدی از نظریه ذهن طراحی شده (تئوری ذهن از منظر فلاول) و نسبت به آزمون‌های قدیمی (نظیر تکلیف خانه عروسک‌ها، جعبه اسمارتیز و غیره) گستره سنی بیشتر و سطوح پیچیده‌تر و پیشرفته‌تر تئوری ذهن را ارزیابی می‌نماید. آزمون متشکل از سه خرده آزمون به این قرار است: خرده مقیاس اول: تئوری ذهن مقدماتی (سطح اول) یا بازشناسی عواطف و وانمود مشتمل بر ۲۰ پرسش. خرده مقیاس دوم: اظهار اولیه یک تئوری ذهن واقعی (سطح دوم) باور غلط اولیه و درک باور غلط شامل ۱۳ سؤال. خرده مقیاس سوم: جنبه‌های پیشرفته‌تر تئوری ذهن (سطح سوم) یا باور غلط ثانویه یا درک شوخی مشتمل بر ۵ سؤال. این آزمون به صورت مصاحبه اجرا می‌شود و شامل تصاویر و داستان‌هایی است که آزماینده بعد از ارائه آنها به آزمودنی، پرسش‌هایی را مطرح می‌کند و پاسخ آزمودنی به هر پرسش به صورت ۱ (در صورت پاسخ صحیح) و صفر (در صورت پاسخ غلط) نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل آزمودنی و نمره وی

1. Muris

کودک ارائه شد. در ابتدا تصویر به کودک نشان داده شد و اتفاقی را که در تصویر افتاده، برای وی شرح داده شد. سپس در مورد هیجانات شخصیت داستان پرسیده شد. بعد از آن کودک باید به سؤالی با مضمون چرا شخصیت داستان این احساس را داشت، پاسخ می‌داد. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سؤالی، بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردید.

۳. آموزش میل: یک مجموعه از تصاویر کارتونی، به کودک ارائه شد. در اینجا برای هر داستان دو تصویر وجود داشت. ابتدا هر دو تصویر به کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آن‌ها افتاده، برای وی شرح داده شد. سپس در مورد خواسته و میل شخصیت داستان پرسیده شد. در همین حال با اشاره به تصویر، به وی کمک می‌شد تا پاسخ صحیح را ارائه کند. بعد از آن کودک باید به سؤالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ گوید. به وی سرنخ‌هایی (شخصیت داستان خوشحال یا ناراحت است) جهت ارائه پاسخ صحیح داده می‌شد. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سؤال، بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردید.

۴. آموزش باور: آموزش باور (میل برآورده شده و باور درست)، (میل برآورده نشده و باور درست، (میل برآورده شده و باور غلط)، (میل برآورده نشده و باور غلط): یک مجموعه از تصاویر کارتونی، به کودک ارائه گردید. برای هر داستان دو تصویر وجود داشت. ابتدا هر دو تصویر به

برای گروه آزمایش، هیچ‌گونه مداخله‌ای برای گروه کنترل صورت نگرفت. تمامی ملاحظات اخلاقی در پژوهش رعایت شد. شرکت در پژوهش اختیاری بود و رضایت شرکت کنندگان و والدین آن‌ها قبل از اجرای پژوهش جلب شد. و پس از پایان جلسات از هر دو گروه آزمون مجدد گرفته شد تا اختلاف میانگین نمرات دو نوبت آزمون، مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. همچنین بنابر اصل رعایت اخلاق در پژوهش پس از اتمام پژوهش چند جلسه کوتاه مدت نیز برای دانش‌آموزان دارای اختلال گروه کنترل نیز اجرا شد.

۱. آموزش هیجانات (شادی، غم، خشم و ترس): در جلسات مربوط به آموزش هیجانات تصاویر و عکس‌هایی از چهره که حالات هیجانی مختلف (شادی، غم، خشم و ترس) را نشان می‌داد، بدون نظم و ترتیب مشخصی به آزمودنی ارائه گردید و از آن‌ها خواسته شد تا آن‌ها را شناسایی کنند. علاوه بر این آزمودنی بر روی میز خود مکان‌هایی را از قبل آماده کرده بود که هر مکان برای حالت هیجانی مشخصی بود. بعد از ارائه تصویر به کودک، از وی درخواست شد که هر تصویر را در مکان مخصوص به خود بگذارد. در صورت رخ دادن اشتباه، بلافاصله پاسخ صحیح ارائه می‌گردید و بازخورد به کودک داده می‌شد.

۲. آموزش هیجانات موقعیتی با استفاده از تصویر: یک مجموعه از تصاویر کارتونی که انواع موقعیت‌های مختلف هیجانی را نشان می‌دادند، به

اجرای پس‌آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل داده‌ها با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۱ با آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری تحلیل شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در مهارت‌های اجتماعی و نظریه ذهن در جدول ۱ ارائه شده است.

کودک نشان داده شده و اتفاقی که در آن‌ها افتاده، برای وی شرح داده شد. سپس در مورد باور شخصیت داستان پرسیده شد. در همین حال با اشاره با تصویر، به وی کمک می‌شد تا پاسخ صحیح را ارائه کند. بعد از آن کودک باید به سؤالی در مورد هیجان شخصیت داستان پاسخ گوید، به وی سرنخ‌هایی (شخصیت داستان خوشحال یا ناراحت است) جهت ارائه پاسخ صحیح داده می‌شد. در صورت رخ دادن اشتباه در هر سؤال، بلافاصله پسخوراند توسط آموزشگر ارائه می‌گردید. پس از اتمام جلسات آموزشی و

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	مهارت اجتماعی	۳۱/۶۹	۴/۲۸	۳۵/۰۷	۴/۰۵
	نظریه ذهن	۲۲/۱۵	۴/۵۴	۲۶/۰۷	۳/۸۱
کنترل	مهارت اجتماعی	۳۱/۰۷	۳/۹۰	۳۱/۳۰	۳/۷۰
	نظریه ذهن	۲۱/۸۴	۴/۲۰	۲۱/۹۲	۳/۶۶

توزیع نمرات مهارت‌های اجتماعی و تئوری ذهن با استفاده از آزمون شاپیرو - ویلک بررسی شد (جدول ۲) که نتایج نشان دهنده نرمال بودن توزیع نمرات بود ($P > 0/05$).

جهت بررسی معناداری تفاوت نمرات آزمودنی‌ها قبل و بعد از آموزش از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. جهت رعایت پیش فرض‌های آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره نرمال بودن

جدول ۲. نتایج آزمون شاپیرو - ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های پژوهش

آزمون شاپیرو - ویلک	پیش‌آزمون نظریه ذهن	پس‌آزمون نظریه ذهن	پیش‌آزمون مهارت‌های اجتماعی	پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی
مقادیر آماری	۰/۹۵۷	۰/۹۷۲	۰/۹۳۴	۰/۹۶۷
معناداری	۰/۳۳۷	۰/۶۷۷	۰/۰۹۵	۰/۵۴۵

محمد نریمانی و همکار: تأثیر آموزش نظریه ذهن در ارتقاء نظریه ذهن و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر ...

مهارت‌های اجتماعی ($F=3/48$, $P=0/074$) بدست آمد که از لحاظ آماری معنادار نبودند ($P>0/05$). جدول ۴، آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد که نتایج حاکی از برابری شیب رگرسیون در دو گروه است ($P>0/05$). همچنین نتایج جدول ۵ حاکی از معناداری اثر پیلایی برای متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و نظریه ذهن است که نشان می‌دهد دست کم در یکی از متغیرها، بین گروه‌های مورد پژوهش تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

برای بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس از آزمون باکس استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است. نتایج نشان داد ماتریس واریانس - کوواریانس همگن است ($BOX=1/765$, $F=0/535$, $P=0/658$). نتایج آزمون خی دو بارتلت برای بررسی کرویت یا معناداری رابطه بین مؤلفه‌های نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی نیز نشان داد که رابطه بین این مؤلفه‌ها معنادار است ($df=6$, $P=0/000$). همچنین جهت بررسی همگنی واریانس دو گروه در مرحله پس‌آزمون از آزمون همگونی واریانس‌های لوین استفاده شد که برای نظریه ذهن ($F=0/536$, $P=0/471$) و برای

جدول ۳. نتایج آزمون کرویت بارتلت و ام - باکس

آزمون ام - باکس			آزمون کرویت بارتلت		
P	F	BOX S M	P	df	X2
0/658	0/535	1/765	0/000	6	90/775

جدول ۴. نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در متغیرهای پژوهش

متغیر	df	F	سطح معناداری
نظریه ذهن	۲	۴/۷۱۹	0/۳۹۰
مهارت‌های اجتماعی	۲	۲/۸۶۲	0/۸۶۰

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیره به روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی و نظریه ذهن

در آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	سطح معناداری	ضریب اتا
اثر پیلایی	0/۸۱	۴۴/۹۰	۲	۲۱	0/000۱	0/۸۱

جدول ۶. خلاصه نتایج کواریانس‌های یکراهه در متن مانکوا متغیرهای مهارت اجتماعی و نظریه ذهن در آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	ضریب اتا	توان آزمون
مهارت‌های اجتماعی	۶۶/۳۵	۱	۶۶/۳۵	۴۷/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۱
نظریه ذهن	۹۸/۹۹	۱	۹۸/۹۹	۵۲/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد تحلیل کواریانس در متغیر مهارت‌های اجتماعی ($F=۴۷/۶۰$ ، $P=۰/۰۰۱$) و در متغیر نظریه ذهن ($F=۵۲/۵۱$ ، $P=۰/۰۰۱$) معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش نظریه ذهن باعث بهبود ارتقاء نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی شده است. همچنین اندازه اثر نتایج بدست آمده نشان می‌دهد عضویت گروهی ۶۸ درصد از تغییرات مربوط به مهارت‌های اجتماعی و ۷۰ درصد از واریانس نظریه ذهن را تبیین می‌کند.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و نظریه ذهن دانش‌آموزان پسر مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی بود. نتایج پژوهش نشان داد آموزش تئوری ذهن به دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی باعث بهبود در نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها می‌شود. از

آن‌جایی تاکنون هیچ پژوهشی به اثربخشی آموزش تئوری ذهن بر بهبود نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی نپرداخته است بنابراین نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مشابه که در آن‌ها اثربخشی آموزش تئوری ذهن بر سایر اختلالات روان‌شناختی صورت گرفته قابل مقایسه است. نتایج بخش اول پژوهش که شامل اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر بهبود نظریه ذهن بود به طور مستقیم و غیر مستقیم با پژوهش ناتاهلی و مارینی (۲۰۱۳)، بیگر و همکاران (۲۰۱۵) به نقل از دی ویلد و همکاران (۲۰۱۷)، واس و همکاران (۲۰۱۸)، انصاری نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، حسین ثابت و همکاران (۱۳۹۵) و لیکلی و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. همچنین بخش دوم پژوهش که مربوط به اثربخشی نظریه ذهن بر ارتباط اجتماعی بود به طور مستقیم و غیر مستقیم با پژوهش ادیب سرشکی و همکاران (۲۰۱۵)، ویجر و همکاران (۲۰۱۲)، ادیب سرشکی و همکاران (۲۰۱۴)، نعیمی و

تحول نیافتگی نظریه ذهن آن‌هاست، پس آموزش نظریه ذهن باعث بهبود این مشکل می‌شود بنابراین آموزش مهارت‌های نظریه ذهن جهت اکتساب و تحول این توانایی پیشنهاد شده است (گندمانی و همکاران، ۱۳۹۲). با این حال اطلاعات ضد و نقیضی از اثربخشی نظریه ذهن روی مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی وجود دارد اما تأثیر مثبت تئوری ذهن در تشخیص هیجان و توجه مشترک شناسایی شده است. از طرف دیگر فایده این مهارت‌ها در زمینه‌های مختلف و توانایی آن‌ها برای بهبود مهارت‌های مهم دیگر در مسیر رشد هنوز مشخص نشده است. شواهد موجود نشان نمی‌دهند که چگونه سن، جنسیت یا توانایی عقلانی بر اثربخشی تئوری مداخلات ذهن تأثیر می‌گذارد (مارافا و آرابا^۱، ۲۰۱۶). گرچه نظریه ذهن و مهارت اجتماعی باهم ارتباط دارند ولی تنها عامل تأثیرگذار در مهارت اجتماعی ممکن است نظریه ذهن نباشد بلکه عوامل دیگری نیز در آن مؤثر باشد (حسین ثابت و همکاران، ۱۳۹۵). افزون بر این پژوهش‌ها نشان داده‌اند، در کودکانی که آموزش نظریه ذهن می‌بینند تا تکالیف استاندارد نظریه ذهن را انجام دهند، کفایت اجتماعی آن‌ها به‌طور خود به خود افزایش

همکاران (۲۰۱۶)، کارپنتر و همکاران (۲۰۰۱)، بخشی و همکاران (۱۳۹۰) و کوله و میچ (۲۰۰۰) همسو است. از آنجایی که اختلال ارتباط اجتماعی نزدیکترین اختلال به اختلال اتیسم است نتایج این پژوهش با یافته‌های بدست آمده از اختلال اتیسم قابل تبیین است. تنها وجه تمایز اختلال ارتباط اجتماعی با اختلالات طیف اتیسم عدم وجود الگوهای رفتاری محدود و تکراری است و در هر دو اختلال مشکلاتی در جنبه‌های عمل‌گرایانه اجتماعی وجود دارد. چنانچه این اختلالات قبلاً به عنوان اختلالات فراگیر رشد محسوب می‌شدند اما در طبقه‌بندی جدید راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی در طبقات جداگانه قرار گرفته‌اند (رومرو^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). همانند کودکان مبتلا به اتیسم کودکان دارای اختلال ارتباط اجتماعی نیز در نظریه ذهن دچار مشکل هستند و در بیان و درک الزامات اجتماعی دچار ناتوانی هستند (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). از آنجایی که داشتن تئوری ذهن به فرد اجازه می‌دهد افکار، آرزوها و نیات را به دیگران نسبت دهد و بتواند اعمال آن‌ها را پیش‌بینی یا توصیف کند و نیات آن‌ها را بفهمد (مازون و گروسبویس^۲، ۲۰۱۶) بنابراین اگر مشکلات کودکان در برقراری تعامل ناشی از نقص یا

3. Marraffa, & Araba

1. Romero
2. Mazzone & Grosbois

قوانین عملی هستند اما ممکن است در صحبت‌های خود قادر به نظارت یا تنظیم این موضوع نباشند. بنابراین مداخله مفیدتر در این کودکان بیش از آنکه به آموزش قوانین عملی پردازد باید متمرکز بر راهبردهای نظارت باشد. چنین راهبردهایی می‌تواند از مدخل نظریات ذهن آگاهی و نظریه ذهن باشند. آنچه مسلم این است که نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار دارد و در درک آنچه مردم بدان می‌اندیشند (همانند اخلاقیات، کنایه، شوخی، دست انداختن، دروغ، اشتباه و فریب) اهمیت دارد. بر اساس نشانه‌های ابراز شده در هر اختلال نقص در تئوری ذهن می‌تواند پیامدهای متفاوتی داشته باشد. از آنجایی که اختلال ارتباط اجتماعی اختلال نوپایی بوده و مطالعات اندکی به نقص در تئوری ذهن در این کودکان پرداخته است و از طرفی دیگر دارای همپوشانی زیادی با اختلال اتیسم دارد به تحقیقات زیادی نیاز است تا مداخلات انجام شده برای این اختلال در بستر مناسبی قرار گرفته و به طور دقیق‌تر اعمال شوند. به طور کلی نمی‌توان به طور قطع در مورد اثربخشی آموزش تئوری ذهن بر روی اختلال ارتباط اجتماعی نظر داد. پژوهش‌ها در خط مقدم قرار داشته و مطالعات کمی در این‌باره صورت گرفته و باید پژوهش‌های زیادی انجام گیرد تا اثرات درمانی تئوری ذهن و سایر درمان‌های

نمی‌یابد (وان هریگن، اسمیت و دیمتریو^۱، ۲۰۱۵). به طوری که آگوستین^۲ و همکاران (۲۰۱۳) در تحلیل نتایج خود به این نتیجه رسیدند که همدلی، جنسیت و هوش سیال نظریه ذهن را می‌تواند پیش‌بینی کند. اگر چه نتایج تئوری ذهن روی اختلال اتیسم ضد و نقیص است و از آنجایی که اثر بخشی درمان تئوری ذهن روی کودکان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی معلوم نیست نتایج درمانی روی کودکان مبتلا به این اختلال باید مورد بررسی قرار گیرد (توپال^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). شواهد نشان می‌دهد بهترین کمک برای کودکان با SCD بهبود ارتباط اجتماعی آن‌ها شامل اهداف مداخله‌ای است که ارتباط را در زمینه‌های مناسب تسهیل کند. تغییر نقش‌ها و مسئولیت‌های کودک در واکنش به فعالیت‌های مختلف می‌تواند موجب کاهش مقاومت و تشویق انعطاف‌پذیری شود (بریتون و فوجیکی، ۲۰۱۸). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد تعامل اجتماعی مؤثر در کودکان دارای اختلال ارتباط اجتماعی به نظارت بر خود و توانایی تنظیم آن نیاز دارد. یافته‌های لوکتسون، آدامز و کولینز (۲۰۱۶) نشان می‌دهد برخی از کودکانی که دارای اختلال ارتباط اجتماعی هستند قادر به تشخیص

1. Van Herwegen, Smith, & Dimitriou
2. Agustin
3. Topal

محمد نریمانی و همکار: تأثیر آموزش نظریه ذهن در ارتقاء نظریه ذهن و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر ...

مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان که پیش‌نیاز موفقیت اجتماعی و تحصیلی آنان است بردارند.

سیاسگزاری

نویسندگان بر خود وظیفه می‌دانند از کلیه کسانی که باعث به ثمر رسیدن این پژوهش شدند کمال تقدیر و تشکر را داشته باشند.

روان‌شناختی روی ابعاد مختلف این اختلال بررسی شود. پژوهش حاضر نیز همانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بود که از جمله آن محدود بودن نمونه پژوهش بر دانش‌آموز پسر بود که در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان‌شناسان مدارس با ارائه مداخلات مبتنی بر نظریه ذهن در دانش‌آموزان دارای اختلال ارتباط اجتماعی گامی در جهت بهبود نظریه ذهن و

منابع

روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱(۲)، ۱۲۰-۱۰۵.

- بخشی، م. و میکائیلی، ع (۱۳۹۰). «نظریه ذهن و رابطه آن با کفایت اجتماعی در کودکان با نیازهای ویژه». *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۰۸، ۱۲-۵.

- بیان فر، ف. و مصطفایی، ع (۱۳۹۶). «مقایسه نیم‌رخ حافظه و توجه در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی - کاستی توجه، اختلال نافرمانی - مقابله‌جویانه و اختلال ارتباط (عملی) اجتماعی با دانش‌آموزان عادی». *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۹(۱۵)، ۴۲-۳۳.

- اسدی گندمانی، ر.؛ نسائیان، ع.؛ ادیب سرشکی، ن. و کریملو، م (۱۳۹۲). «تأثیر آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء همکاری، خویش‌داری و قاطعیت کودکان پسر اتستیک ۱۲-۷ سال از دیدگاه معلمان». *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۳(۱۱)، ۱۲۷-۱۴۶.

- انجمن روانپزشکی آمریکا (۲۰۱۳). *راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی*. ترجمه سیدمحمدی، ی (۱۳۹۳). تهران: نشر روان.

- انصاری‌نژاد، س.؛ موللی، گ. و ادیب-سرشکی، ن (۱۳۹۰). «اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر». *پژوهش‌های*

- حسین ثابت، ف؛ نادر پیله رود، م. و سهرابی، ف (۱۳۹۵). «اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر بهبود نظریه ذهن و مهارت اجتماعی دانش آموزان ناشنوا». *روان شناسی شناختی*، ۴(۴)، ۵۱-۶۰.
- عباسی اسفجیر، ع. ا. و خطیبی، ف (۱۳۹۵). «هنجاریابی سیستم درجه بندی مهارت های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) برای کودکان پیش دبستانی شهر آمل». *روان سنجی*، ۱۷(۱۷)، ۹۶-۷۷.
- فرخی، ح؛ مصطفی پور، و. و سهرابی، ف (۳۹۶). «تأثیر مداخله مبتنی بر نظریه ذهن و آموزش مهارت های اجتماعی بر نشانه های کودکان مبتلا به اختلال رفتار هنجاری». *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۴ (۲): ۱۴-۲۴.
- قمرانی، ا؛ البرزی، ش. و خیر، م (۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش آموزان عقب مانده ذهنی و عادی شهر شیراز. *مجله روان شناسی*، ۲(۲)، ۱۸۱-۱۹۹.
- شهیم، س (۱۳۷۸). «بررسی روایی و پایایی مقیاس روش درجه بندی مهارت های اجتماعی در گروهی از کودکان دبستانی شیراز». *مجله علوم تربیتی روان شناسی دانشگاه چمران*، ۳(۴)، ۱۷-۲۹.
- شهیم، س (۱۳۸۴). «هنجاریابی مقیاس روش درجه بندی مهارت های اجتماعی برای کودکان پیش دبستانی». *روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۱۱(۲)، ۱۸۶-۱۷۶.
- Adibsereshki, N., Abdolazadeh, M., Karmilo, M., & Hasanzadeh, M. (2014). "The effectiveness of theory of mind training on the adaptive behavior of students with intellectual disability". *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(1-2), 91-107.
- Adibsereshki, N., Nesayan, A., Gandomani, R. A., & Karimlou, M. (2015). "The effectiveness of theory of mind training on the social skills of children with high functioning autism spectrum disorders". *Iranian journal of child neurology*, 9(3), 40.
- 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*, 54(5), 616-621.
- Bauminger-Zviely, N. (2013). *Social cognitive and emotional competence. In N. Bauminger-Zviely (Ed.), Social and academic abilities in HF ASD (pp. 31-58)*. New York: Guilford Press.
- Begeer, S., Howlin, P., Hoddenbach, E., Clauser, C., Lindauer, R., Clifford, P. & et al. (2015). "Effects and moderators of a short theory of mind intervention for children with autism spectrum disorder: A randomized

- controlled trial". *Autism Research*, 8(6), 738–748.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2018). "Social Communication Disorder: This Is Our Baby, SLPs!: Puzzled by how to treat students with social communication disorder? Use these five concepts to figure it out". *The ASHA Leader*, 23(4), 38-39.
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2001). "Understanding of others' intentions in children with autism". *Journal of autism and developmental disorders*, 31(6), 589-599.
- Cole, K., & Mitchell, P. (2000). "Siblings in the development of executive control and a theory of mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 279-295.
- De Veld, D. M., Howlin, P., Hoddenbach, E., Mulder, F., Wolf, I., Koot, H. M., & Begeer, S. (2017). "Moderating Effects of Parental Characteristics on the Effectiveness of a Theory of Mind Training for Children with Autism: A Randomized Controlled Trial". *Journal of autism and developmental disorders*, 47(7), 1987-1997.
- Elena, A., Sergienko, A., Anna Y. (2016). "The Theory of Mind as a mental mechanism of communicative success in preschool children". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 8–12.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Manual: American Guidance Service.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2003). "The influence of language on theory of mind: a train study". *Development science*, 6(3), 346-359.
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., & Harris, P. L. (2016). "Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies". *Cognition*, 150, 200-212.
- John, M., & Grohol, D. (2016). *Social (pragmatic) communication Disorder*. Psych central com. <https://psychcentral.com/disorders/social-pragmatic-communication-disorder>.
- Jones, C. R., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J., Tregay, J., & Charman, T. (2018). "The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder". *Autism Research*, 11(1), 95-109.
- Kim, Y. S., Fombonne, E., Koh, Y. J., Kim, S. J., Cheon, K. A., & Leventhal, B. L. (2014). "A comparison of DSM-IV pervasive developmental disorder and DSM-5 autism spectrum disorder prevalence in an epidemiologic sample". *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 500-508.
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., & Banerjee, R. (2014). "Promoting theory of mind during middle childhood: A training program". *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 52-67.
- Lockton, E., Adams, C., & Collins, A. (2016). "Do children with social

communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness". *International journal of language & communication disorders*, 51(5), 508-517.

- Marraffa, C., & Araba, B. (2016). "Social communication in autism spectrum disorder not improved by theory of mind interventions". *Journal of paediatrics and child health*, 52(4), 461-463.

- Mazzone, S., & Nader-Grosbois, N. (2016). "How are parental reactions to children's Emotions Related to Their Theory of Mind Abilities?" *Psychology*, 7(2), 166-179.

- Morales-Hidalgo, P., Hernández-Martínez, C., Voltas, N., & Canals, J. (2017). "EDUTEA: A DSM-5 teacher screening questionnaire for autism spectrum disorder and social pragmatic communication disorder". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 269-281.

- Muris, P., Steerneman, P., Meeters, C., Mercklback, H., Horselenberg, R., Van Den Hogen, T., & Van Dongen, L. (1999). "The TOM Test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and with pervasive developmental". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 67-80.

- Naeimi, S., Kakavand, A., & Fazli, R. (2016). "Training emotional-behavioral theory of mind on reducing the problems of pre-school learners". *International Journal of Medical*

Research & Health Sciences, 5(11), 712-716.

- Nathalie, N., & Marine, H. (2013). "Compare Theory of Mind (ToM) emotion and belief abilities in 43 children with externalized behavior (EB) disorders presenting low intelligence". *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 2642-2660.

- Nilsen, E. S., & Fecica, A. M. (2011). "A model of communicative perspective-taking for typical and atypical populations of children". *Developmental Review*, 31(1), 55-78.

- Norbury, C. F. (2014). "Practitioner review: Social communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204-216.

- Romero, M., Aguilar, J. M., Del-Rey-Mejías, Á., Mayoral, F., Rapado, M., Pecina, M., Barbancho, M. A., Ruiz-Veguilla, M., & Lara, J. P. (2016). "Psychiatric comorbidities in autism spectrum disorder: A comparative study between DSM-IV-TR and DSM-5 diagnosis". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 266-275.

- Schell, V., & Sabbagh, M. (2018). *13 Theory of mind and communication: Developmental perspectives*. Handbook of Communications Disorders: Theoretical, Empirical, and Applied Linguistic Perspectives, 15, 1930-1939.

- Shaw, J. A., Bryant, L. K., Malle, B. F., Povinelli, D. J., & Pruett, J. R.

- (2017). "The relationship between joint attention and theory of mind in neurotypical adults". *Consciousness and cognition*, 51, 268-278.
- Shin, S. H. (2017). "Clinical Implications of Social Communication Disorder". *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(4), 192-196.
- Sidera, F., Perpiñà, G., Serrano, J., & Rostan, C. (2018). "Why Is Theory of Mind Important for Referential Communication?" *Current Psychology*, 37(1), 82-97.
- Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M., & Swedo, S. (2014). "Social (pragmatic) communication disorder: A research review of this new DSM-5 diagnostic category". *Journal of neurodevelopmental disorders*, 6(1), 41-56.
- Taymaz Sari, O (2012). "The theory of mind story books test validity and reabilty for Turkish preschool children". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3017-3020.
- Timler, G. R. (2018). "Similar... But Very Different: Determining when a child has social communication disorder versus autism spectrum disorder can be tricky. Here are some key considerations". *The ASHA Leader*, 23(4), 56-61.
- Topal, Z., Samurcu, N. D., Taskiran, S., Tufan, A. E., & Semerci, B. (2018). "Social communication disorder: a narrative review on current insights". *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14, 2039-2046.
- Van Herwegen, J., Smith, T. J., & Dimitriou, D. (2015). "Exploring different explanations for performance on a theory of mind task in Williams syndrome and autism using eye movements". *Research in developmental disabilities*, 45, 202-209.
- Vass, E., Fekete, Z., Simon, V., & Simon, L. (2018). "Interventions for the treatment of theory of mind deficits in schizophrenia: Systematic literature review". *Psychiatry research*, 267, 37-47.
- Vossen, P., Baez, S., Bajčetić, L., & Kraaijeveld, B. (2018). "Leolani: a reference machine with a theory of mind for social communication". *In International Conference on Text, Speech, and Dialogue*, 1(1), 15-25.
- Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., deBruin, E. I., Bogels, S. M. (2012). "The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD". *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 775-787.
- Winter, K., Spengler, S., Bermpohl, F., Singer, T., & Kanske, P. (2017). "Social cognition in aggressive offenders: Impaired empathy, but intact theory of mind". *Scientific reports*, 7(1), 670.