

بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا بر بهبود

این مهارت‌ها و نظریه ذهن دختران و پسران پیش‌دبستانی

1. زهرا صدیقی*، 2. فرزانه میکائیلی، 3. علی عیسی زادگان

1. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه ارومیه، 2. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه ارومیه، 3-دانشیار گروه روانشناسی

دانشگاه ارومیه

(تاریخ وصول: 93/06/02 - تاریخ پذیرش: 96/04/06)

Determine the Effectiveness of Social Skills Training Through Bandura's Model of Observational Learning on the Improving of Boys and Girls in Pre-School Children's Theory of Mind

1. Zahra Sedighi 2. Farzaneh Mikaeeli 3. Ali Isa zadegan

1. M.A Student of Educational Psychology in Orumieh University 2. Associate Professor of Psychology Group in Orumieh University 3. Associate Professor of Psychology Group in Orumieh University

(Received: Agu. 24, 2014 - Accepted: Jun. 27, 2017)

Abstract

چکیده

Introduction: This research focused on effects of training social skills using Bendura's observational learning model on improving theory of mind of preschool children in Urmia. **Method:** Current research which is semi-experimental, was conducted in a pretest-aftertest kind of studies with a control group. 40 children were chosen considering availability and randomly separated into test and control groups. To evaluate variables in this research, Elliott and Grsham's social skills calibration gauge for preschool children (ssrs) and Stimman and Morris' 38-item questionnaire about theory of mind were used as tools to get information about pretest and aftertest. Children in test group were trained social skills during 15 sessions using Bendura's observational learning model. We examined the data produced by tests using covariance analysis and independent T experiment. **Conclusion:** Findings suggest that training social skills using Bendura's observational learning model significantly improves these skills and theory of mind ability in children. **Results:** Therefore, results of current research imply that through theory of mind development, training involvements can prevent from children's several cognitive and behavioral abnormalities; so it's suggested that training social skills will be included in policies of Education Organization and clinical centers.

key words: social skills, observational learning, Bandura, theory of min.

مقدمه: هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا بر ارتقاء و بهبود نظریه ذهن کودکان دختر و پسر پیش‌دبستانی شهر ارومیه بود. **روش:** پژوهش حاضر که از نوع مطالعات نیمه آزمایشی است به شیوه ی پیش‌آزمون - پس‌آزمون به همراه گروه کنترل اجرا گردید. 40 کودک به شیوه در دسترس انتخاب شده و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. جهت سنجش متغیرها در این پژوهش از دو مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی الیوت و گرشام (ssrs) و پرسشنامه 38 سؤالی نظریه ی ذهن استیمن و موریس به‌عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است. مهارت‌های اجتماعی به مدت 15 جلسه از طریق روش یادگیری مشاهده‌ای بندورا به گروه آزمایش آموزش داده شد؛ سپس داده‌های حاصل از آزمون‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس و آزمون t مستقل مورد بررسی قرار گرفتند. **یافته‌ها:** نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا موجب افزایش معنادار این مهارت‌ها و توانایی نظریه ذهن در کودکان گردید. **نتیجه‌گیری:** مبتنی بر نتایج پژوهش حاضر می‌توان ادعان نمود مداخلات آموزشی قادرند از طریق ارتقاء تئوری ذهن از بروز بسیاری از ناهنجاری‌ها ی شناختی و رفتاری کودکان پیشگیری کنند، لذا پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های اجتماعی در سیاست‌گذاری‌های نهاد آموزش و پرورش و مراکز بالینی گنجانده شود. **واژگان کلیدی:** مهارت‌های اجتماعی، یادگیری مشاهده‌ای، بندورا، نظریه ذهن.

مقدمه

نقص نظریه ی ذهن در کودکان اوتیسم (بارون و کوهن، 2002، ص 248؛ بیرانوند، 1390، ص 3)، ناشنوا (ولف و سیگال⁷، 2002، ص 770)، نابینا، کم توان ذهنی و سندرم داون (انصاری نژاد، موللی و ادیب سرشکی، 1390، ص 108) را گزارش کرده اند. با توجه به رابطه دوسویه و آثار جبران ناپذیر و متعددی که تأخیر و اختلال تئوری ذهن کودکان بر عملکردهای اجتماعی و شناختی آنها در آینده در پی خواهد داشت (خداداد و همکاران، 1387، ص 67) لزوم فراهم نمودن هرگونه برنامه ی آموزشی برای کودکان (به ویژه در مقطع پیش از دبستان) جهت رشد و بهبود سطح نظریه ذهن آنها بیش از پیش احساس می شود. در زمینه اینکه چه چیزی به تحول درک کودکان از ذهن و حالت ذهنی کمک می کند، نظرات مختلفی ابراز شده است. برخی از پژوهشگران موافق با رویکرد اجتماعی فرهنگی بر تجربه با سایر افراد به مثابه ی منشأ رشد درک ذهن تأکید دارند (عبدالله زاده رافی 1389، ص 260). آنان در تأیید این رویکرد نشان داده اند که کودکان ناشنوایی که والدین شنوا دارند در مقایسه با کودکان ناشنوایی که والدین ناشنوا دارند، در نظریه ذهن عقب ترند، زیرا والدین این کودکان نمی توانند به خوبی با آنها ارتباط برقرار کنند (حسن زاده، محسنی، افروز، حجازی، 1386، ص 40). در همین راستا تحقیقات نشان داده اند که می توان با ارائه آموزش های لازم در همان اوایل کودکی برخی از جنبه های مربوط به نظریه ذهن کودکان اوتیستیک را جبران نمود (منصوری و

امروزه یکی از بحث انگیزترین و داغ ترین موضوعات در روان شناسی رشد نظریه ذهن کودکان است (تیلور و کیندرمن¹، 2002، ص 138). توانایی نسبت دادن حالت های ذهنی یعنی نیات، احساسات، خواسته ها و باورها به خود و دیگران و درک این که حالات ذهنی دیگران می تواند متفاوت از حالات ذهنی خود فرد باشد اصطلاح نظریه ی ذهن² یا اختصاراً TOM نامیده می شود (خانجانی و هداوند خانی، 1388، ص 89). افراد مبتلا به نقایص نظریه ی ذهن با مشکلات جدی در تعامل با دیگران مواجه هستند (بارون کوهن³، 1995، ص 132). بطوریکه بر اساس نتایج تحقیقات، نقص عملکرد در تکالیف تئوری ذهن پیش بینی کننده ی قوی مشکلات رفتاری از جمله اختلال سلوک، اختلال بی اعتنایی مقابله ای و پرخاشگری (کزیدی⁴، 1998، ص 503)، بیش فعالی است (یزدی، بنی جمالی و سالمی، 1389، ص 376) و به نوبه ی خود صلاحیت نظریه ذهن بر مهارت های اجتماعی از جمله همدلی (کارپنتر، پتینگتون و راجرز⁵، 2010، ص 393)، کفایت اجتماعی (بارون و کوهن، 1997، ص 813؛ بخشی و میکاییلی، 1390، ص 5) و خودتنظیمی و مهارت های حل مسئله، فرآیندهای کنترل اجرایی و پیشرفت تحصیلی (کوله و میچل⁶، 2000، ص 273) اثرگذار است. از طرف دیگر پژوهشگران نقص مهارت های اجتماعی و متعاقب آن

1. Taylor, L & Kinderman, P
2. Theory of mind (TOM)
3. onrBa -c ohen
4. Cassidy
5. Carpenter & Pennington & Rogers
6. Colle & Mitchell

7. Woolf & Siegal

ص 149). منشأ اغلب روش‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی نظریه‌های کنشی و یادگیری اجتماعی است (اکبری زاده، 1375، ص 62) و از آنجایی که بخش عمده‌ی یادگیری در این رویکرد از طریق مشاهده‌ی مستقیم صورت می‌گیرد می‌تواند از پایدارترین و مؤثرترین نوع یادگیری بخصوص برای کودکان پیش‌دبستانی باشد (قائمى مقدم، 1382، ص 25). با استفاده از این روش نه تنها امکان آموزش رفتارها و مهارت‌های تازه از طریق تقویت جانشینی فراهم می‌شود بلکه با به کار بردن تنبیه جانشینی، از بروز رفتارهای نامطلوب نیز جلوگیری به عمل می‌آید. همچنین کلیه‌ی یادگیری‌های قبلی که به دلیل نبود تشویق و تقویت، زمینه بروز نیافته‌اند نیرومند می‌گردند (مهر محمدی، 1378، ص 212). امروزه نیز برای یادگیری مشاهده‌ای، مکانیسم‌های عصبی نسبتاً ساده‌ای کشف کرده‌اند که یکی از آن‌ها «نورون‌های آینه‌ای» است. این نورون‌ها نشان می‌دهد که مغز چگونه فعالیتی را که ما انسان‌ها مشاهده می‌کنیم در خود ثبت می‌نماید و انجام آن فعالیت را در همان لحظه یا در آینده آسان می‌سازد (سیف و کیان ارثی، 1390، ص 101). از آنجایی که کودکان به شدت تمایل دارند، در تعاملات اجتماعی، رفتارهای خود را با اطرافیان‌شان همسو سازند و از سویی با کشف نورون‌های آینه‌ای³ در مغز انسان و اثبات اثرات تسهیل‌کننده آن بر یادگیری مهارت‌های اجتماعی می‌توان توضیح داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای⁴ وسیله‌ای برای

همکاران، 1389، ص 116). وجود خواهران و برادران بزرگ‌تر و توضیح حالات ذهنی توسط والدین به هنگام صحبت با کودکان نیز موجب می‌شود کودک مراحل رشدی نظریه ذهن را سریع‌تر طی کند (غفاری، بنی جمال، احقر، 1389، ص 5). همچنین نتایج تحقیقات اخیر، راجع به نقص نظریه ذهن در کودکانی که با آن‌ها بدرفتاری شده است، از نقش محیط بر رشد این توانایی شناختی حکایت می‌کند (یاگمورلو، برومنت و کلیمیا، 2005، ص 524). بر این اساس به نظر می‌رسد محیط اجتماعی می‌تواند بر رشد زودتر از موقع این مهارت شناختی تأثیر قابل‌توجهی داشته باشد (غفاری و همکاران، 1389، ص 5). با توجه به اینکه علت بسیاری از مشکلات رفتاری آن است که رفتار پسندیده و مطلوب شناخته‌شده نیست (کارتلیج، 1943، ص 66) می‌توان نتیجه‌ی احتمالی داد که نقص نظریه ذهن به‌عنوان عامل بسیاری از مشکلات رفتاری و ارتباطی کودکان، خود معلول عدم ارائه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم باشد. لذا در این پژوهش آموزش «مهارت‌های اجتماعی»¹ (سازه‌ای که ابعاد و پیامدهای مشابهی با تئوری ذهن دارد) به‌عنوان عامل احتمالی مؤثر بر رشد تئوری ذهن کودکان در نظر گرفته شده است. در سال‌های اخیر اهمیت مهارت‌های اجتماعی بدان حد پیش رفته است که برخی آن را نوع خاصی از هوش عملی انسان دانسته‌اند و در این رابطه مفهوم جدیدی به نام هوش عاطفی ابداع شده است (استرنبرگ²، 1976؛ به نقل از یوسفی و خیر، 1381،

3. roneurons mirr
4. learningalobserva

1 . Social Skins
2 . Sternberg, R.J

به عنوان مدلی کارآمد، جهت افزایش مهارت های اجتماعی و تئوری ذهن کودکان به کار رود.

روش

جامعه و نمونه ی پژوهش: روش این مطالعه نیمه آزمایشی همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه کودکان دختر و پسر پیش دبستانی شهر ارومیه در سال تحصیلی 92-93 بوده است. نمونه ای 40 نفری به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه گمارده شدند.

ابزار پژوهش: جهت سنجش متغیرهای این پژوهش از دو مقیاس درجه بندی مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی الیوت و گرشام (SSRS) و پرسشنامه ی 38 سؤالی نظریه ی ذهن استیرنمن و موریس به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش آزمون و پس آزمون استفاده شده است.

مقیاس مهارت های اجتماعی در سال 1990 طراحی شده است و دارای سه فرم ویژه ی والدین، معلمان و دانش آموزان است. در پژوهش حاضر از فرم معلم استفاده شده که دارای دو بخش است: 1- بخش مهارت های اجتماعی شامل سه خرده آزمون همکاری، جرئت ورزی و خویشن داری (خود مهار گیری) است. 2- بخش مشکلات رفتاری دربرگیرنده ی خرده آزمون های رفتارهای مشکل دار برونی سازی شده (مانند پرخاشگری)، درونی سازی شده (مانند افسردگی) و بیش فعالی است. شیوه ی نمره گذاری این پرسشنامه در قالب مقیاس سه درجه ای لیکرت صورت می گیرد. دریافت نمره بالا در این مقیاس

فهم اعمال دیگران و خواندن ذهن آنهاست (السون و هرگنهان¹، 1391؛ ترجمه سیف، ص 506). در واقع چنین تقلیدهایی می توانند تعاملات اجتماعی را تسهیل کرده، ارتباطها را افزایش داده، افراد را به یکدیگر نزدیکتر ساخته و مراقبت و توجه متقابل را بین آنها افزایش دهند و اگر این درست باشد پس مقلدان خوب باید در تشخیص هیجانات دیگران نیز به خوبی عمل کنند و این منجر به همدلی بیشتر بین انسانها می شود (همان منبع، ص 101). در این راستا پژوهشها شواهدی مبنی بر اثربخشی آموزش تقلید متقابل بر بهبود مهارت های اجتماعی و نشانگان کودکان درخودمانده ارائه می دهند (صیام پور و همکاران، 1392، ص 57)؛ بنابراین انجام این تحقیق و نتایج آن می تواند راه حل های کاربردی مؤثری در جهت پیشگیری و درمان مشکلات رفتاری، هیجانی و شناختی کودکان، در اختیار مراکز خدمات روان شناختی و روان پزشکی، مراکز استثنایی، کانون اصلاح و تربیت، مدارس و مهدکودکها قرار دهد، به ویژه اینکه در ایران پژوهشی با این روش به بررسی این موضوع نپرداخته است. به طور کلی با توجه به آنچه پیرامون آموزش مهارت های اجتماعی و نقش احتمالی آن در رشد نظریه ی ذهن در نظر گرفته شد، هدف از اجرای این پژوهش یافتن پاسخ به این مسئله است که آیا تئوری ذهن به عنوان یک توانایی زیستی - شناختی می تواند تحت تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی (به عنوان عاملی محیطی) ارتقاء یابد؟ و اینکه آیا الگوی یادگیری مشاهده ای بندورا می تواند

1 . Olson & ergenhahnH

شیوه اجرا: در ابتدای جلسات و شروع آموزش، موافقت و رضایت اولیای همه کودکان برای مشارکت در جلسه جلب گردید. کاربندی آموزشی طی 15 جلسه 3 ساعته برای گروه آزمایش اجرا گردید. دو هفته پس از اتمام کاربندی پس‌آزمون اجرا گردید. این فاصله‌ی زمانی به منظور پیگیری اثربخشی آموزش‌ها بوده است. بسته‌ی آموزشی مورد استفاده برای آموزش مهارت‌های اجتماعی از جانب دفتر پیش‌گیری از آسیب‌های اجتماعی معاونت امور فرهنگی و پیش‌گیری سازمان بهزیستی و خانه کودک استان تهیه شد. ابتدا پیش از پرداختن به پروتکل آموزش مهارت‌های اجتماعی، به اقدامات صورت گرفته طبق فرایند چهار مرحله‌ای روش یادگیری مشاهده‌ای بندورا که شیوه‌ی آموزش این مهارت‌ها در پژوهش حاضر است، به طور خلاصه اشاره می‌شود. قابل ذکر است که این فعالیت‌ها برای آموزش تمامی مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی بکار رفته‌اند لذا از نوشتن دوباره آن‌ها در متن پروتکل صرف نظر شده است.

1- مرحله توجه به الگو: جلب توجه کودکان به مهارت مورد نظر از طریق ارائه الگو در قالب شخصیت‌های محبوب کارتونی و عروسکی، فیلم و ویدئو، موسیقی، کتاب داستان، کارت‌های تصویری، اجرای نمایش توسط کودکان بزرگ‌تر یا همسالان مستعدتر، بارش مغزی و توضیحات شفاهی

2- مرحله یادسپاری: (1) ارجاع مکرر کودکان به موقعیت‌ها و شخصیت‌های داستانی از طریق سؤال و جواب (2) ایفای نقش و تعویض مکرر نقش‌های مثبت و منفی برای پی بردن به شقوق مختلف

دلالت بر این مسئله دارد که پاسخ‌گو از مهارت‌های اجتماعی بالاتری برخوردار است. نمره پایین نیز حاکی از ضعف در مهارت‌های اجتماعی یا امکان وجود مشکلات رفتاری بیشتر است. گرشام والیوت (1993، ص 287) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های باز آزمایی و آلفای کرونباخ، برابر با 0/94 گزارش داده‌اند که در ایران نیز مورد تأیید تحقیقات متعددی قرار گرفته است (شهیم، 1386، ص 185).

آزمون نظریه ذهن استیرنمن (1994) که برای رده‌ی سنی 5-12 سال تعیین شده به صورت مصاحبه اجرا می‌شود و شامل تصاویر و داستان‌هایی است که آزماینده بعد از عرضه‌ی آن‌ها به آزمودنی، سؤالات استاندارد را مطرح می‌کند و به پاسخ صحیح آزمودنی نمره‌ی «1» و به پاسخ غلط وی نمره «0» می‌دهد. نمرات بالاتر نشانه دسترسی به سطوح بالاتر نظریه ذهن است. برای بررسی روایی این آزمون از روش‌های روایی محتوایی، همبستگی خرده آزمون با نمره کل و روایی همزمان استفاده شده است که در تمام موارد معنادار و بین 0/82 تا 0/96 متغیر بوده است. پایایی آزمون نیز بین 0/70 تا 0/94 گزارش شده است (قمرانی، البرزی و خیر، 1385، ص 191). در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس نظریه ذهن بر اساس آلفای کرونباخ به دست آمده برابر با 0/78 است.

روش تحلیل داده‌ها: اطلاعات به دست آمده از موقعیت‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از نرم‌افزار spss19 و روش‌های آماری تحلیل کوواریانس و t مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

زهرا صدیقی و همکاران: بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده ای بندورا...

رفتاری (3) ایجاد کارت خود نظارتی برای ارزیابی یادگیری (4) استفاده از ضبط صوت برای بازخورد کلامی و دوربین جهت ارائه بازخورد تصویری از رفتارهای کودکان به آنها و امکان اصلاح عملکردشان (5) تصویرسازی ذهنی 6 خود گویی کلامی حین اجرای مهارت.

3- مرحله تولید رفتار: (1) انجام مهارت به صورت هدایت شده و مستقل توسط کودکان در سناریوهای ساختگی و موقعیت های طبیعی (2) برگزاری مسابقات برای اطمینان از یادگیری مهارت ها

4- مرحله انگیزش: (1) ارائه انواع تقویت کننده ها و بازخورد کلامی و غیرکلامی (2) ارائه جوایز به برندگان مسابقات (3) تعمیم مهارت های فراگرفته به محیط های خارج از محدوده ی آموزشی مهدکودک از طریق ارائه تکلیف خانه (4) درخواست گزارش از والدین جهت اطمینان از تعمیم مهارت فرا گرفته شده در منزل.

پروتکل آموزشی مهارت های اجتماعی به شیوه یادگیری مشاهده ای بندورا

جلسه	اهداف	فعالیت های صورت گرفته
اول	معرفی برنامه ها و انتظارات به والدین و کودکان / اجرای پیش آزمون	(1) والدین در جریان اهداف اجرای این طرح آزمایشی قرار گرفتند (2) فضای جلسه با پخش موسیقی کودکانه و پذیرایی گرم گردید (3) پیش آزمون ها در یک اتاق مستقل و به صورت انفرادی اجرا شدند
دوم	آموزش همکاری و مشارکت با دیگران	(1) کودکان به گروه های ناهمگن از لحاظ جنسیتی و توانایی تقسیم شدند و در بازی ها و فعالیت های گروهی (مانند مسابقه طناب کشی، داستان اشتراکی، نقاشی اشتراکی) شرکت کردند (2) فعالیت های گروهی فوق الذکر به صورت انفرادی نیز اجرا شدند (برای پی بردن به اهمیت کار گروهی و نقش اعضای گروه و اینکه همکاری باعث بهتر و سریع تر پیش رفتن کارها می شود) (3) الگوها به شکل غیرمستقیم از طریق نقل داستان هایی با موضوع تشریک مساعی ارائه شدند (4) با استفاده از کارت های تصویری موقعیت ها و مشاغلی که نیاز به همکاری همه ی اعضا دارند معرفی گردیدند (مانند: نانوا، بازی فوتبال) (5) نمایشی با موضوع همکاری توسط خود کودکان اجرا گردید
سوم	آموزش رعایت نوبت	(1) از طریق بارش مغزی و نمایش کارت های تصویری به موقعیت هایی که نیاز به رعایت نوبت دارند اشاره شد (مانند صف های اتوبوس و خرید، بازی ها، هنگام گفتگو با دیگران) (2) پیامدهای رعایت نکردن نوبت در هریک از این موقعیت ها بررسی شد (3) مهارت صف بستن و رعایت نوبت با اجرای چند بازی که مستلزم انجام این مهارت ها هستند تمرین شدند (مانند: لی لی، توپ در تور انداختن و...)

<p>(1) توضیحاتی همراه با نمایش کارت‌های تصویری در رابطه با آداب کلاسی و نقش‌هایی که یک دانش‌آموز باید در محیط کلاسی ایفا کند ارائه گردید از جمله: ورود و خروج به موقع در کلاس درس، راه نرفتن و صحبت نکردن بدون اجازه در کلاس درس، داشتن پوشش مخصوص مهدکودک، اتمام به موقع تکالیف و ...</p> <p>(2) توضیحاتی در رابطه با مقررات خارج از محیط مهدکودک ارائه شد. این مقررات شامل: رعایت قوانین بهداشتی در خانه و پارک‌ها و خیابان‌ها، رعایت مقررات ساعت خواب و بازی در منزل و می‌شدند.</p> <p>(3) از پیامدهای عدم پیروی از دستورات و قوانین از طریق نمایش عروسکی آگاهی یافتند</p>	<p>آموزش پیروی از دستورالعمل‌ها</p>	<p>چهارم</p>
<p>(1) کودکان به صحبت کردن در مورد ویژگی‌هایشان (ظاهری، شخصیتی، علائق و...) در حضور همکلاسی‌ها به مدت 3 دقیقه تشویق شدند.</p> <p>(2) کودکان با ویژگی‌های همکلاسی‌هایشان از طریق مصاحبه در قالب گروه‌های دونفره آشنا گشتند</p> <p>(3) رفتارهای خود آغاز گری مانند معرفی خود به دیگران، پیش‌دستی در سلام و احوالپرسی، دعوت از دیگران برای شرکت در بازی و شرکت داوطلبانه در فعالیت‌های گروهی، تعارف کردن خوراکی به دوستان، پیشنهاد کمک دادن به دیگران و تقاضای کمک خواستن از آن‌ها، تمجید و تحسین دیگران آموزش داده شدند</p>	<p>آموزش خود ابرازی</p>	<p>پنجم</p>
<p>(1) خرده مهارت‌های زیر در قالب بارش مغزی، نمایش عروسکی، ایفای نقش، پخش فیلم و کارت تصویری آموزش داده شدند:</p> <ul style="list-style-type: none"> • درخواست جرئت‌مندانه از دیگران برای برآوردن نیازها و درخواست‌های منطقی‌مان مانند پول پاره از فروشنده نپذیرفتن • بیان جرئت‌مندانه رنجش‌ها و کدورت‌ها از دیگران؛ مثلاً اگر امانت‌دار خوبی برای وسایلمان نبودند • مواجهه با رفتارهای بی‌ملاحظه و درخواست‌های غیرمنطقی دوستان: همراهی نکردن آن‌ها برای بازی قبل از اتمام تکالیف • نه گفتن و مقاومت نمودن در برابر تقاضاهای غیراخلاقی: رفتن به خانه ی غریبه‌ها بدون اطلاع والدین • آشنا نمودن کودکان با انواع سبک‌های ارتباطی قاطعانه، پرخاشگرانه و منفعلانه 	<p>آموزش جرئت‌ورزی و مهارت نه گفتن</p>	<p>ششم</p>
<p>(1) پیامدهای خویشتن‌داری از طریق ایجاد چندین سناریوی نمایشی از موقعیت‌های تعارض‌آمیز نشان داده شدند. از جمله این موقعیت‌ها: ترک پارک و حیاط مهدکودک هنگام بازی در هوای سرد و بارانی، نخوردن</p>	<p>آموزش صبر و خویشتن‌داری</p>	<p>هفتم</p>

<p>پفک و تنقلات قبل از غذا، نرفتن به مهمانی در ایام امتحانات، استفاده از دارو و رژیم غذایی خاص در دوره ی بیماری و پس انداز کردن پول توجیبی است</p> <p>(2) نادیده انگاشتن و خاموشی در برابر رفتارهای منفی (مسخره کردن) و تکانشی (هل دادن) همسالان آموزش داده شد</p> <p>(3) به تمرین مهارت مذکور از طریق ایفای نقش کودکان در شق درست و نادرست رفتارهای مرتبط با این مهارت پرداخته شد</p>		
<p>(1) مربی فضایی از بارش مغزی را از طریق طرح سؤال و جواب های زیر به وجود آورد:</p> <p>س: چه چیزهایی خشم ما را برمی انگیزد؟ ج: اذیت شدن توسط دیگران، مورد تمسخر و اهانت قرار گرفتن، قطع شدن صحبت توسط دیگران، انتظار بیش از حد در صف و ... س: انواع واکنش های افراد به خشم چگونه است؟ ج: صدمه زدن به دیگران یا وسایل آنها، قهر کردن، دشنام دادن، جیغ زدن و گریه کردن، نادیده انگاشتن، گفتگو و مذاکره با طرف دعوا، کمک خواستن از بزرگ ترها و ...</p> <p>(2) تمایز بین واکنش های مطلوب و نامطلوب در مقابله باخشم مشخص شد</p> <p>(3) مهارت های مدیریت خشم ذیل در قالب داستان، نمایش، فیلم و کارتون معرفی گردیدند:</p> <ul style="list-style-type: none"> • دور شدن از موقعیت برای اجتناب از درگیری • تخلیه هیجانات منفی با انجام چند حرکت ورزشی هوازی مانند پیاده روی • آرام سازی خویشتن (ریلکسیشن) • خود گویی کلامی برای کنترل احساسات مانند من خشمگین نمی شوم! • ابراز احساسات به جای درگیری فیزیکی: من دوست ندارم بدون اجازه از وسایلم استفاده کنید! • تقاضای کمک خواستن از بزرگ ترها مانند مربی یا والدین 	<p>آموزش کنترل خشم</p>	<p>هشتم</p>
<p>(1) خرده مهارت های انتقاد کردن از دیگران آموزش داده شد: پذیرش تفاوت های فردی افراد، بیان نکات مثبت افراد قبل از اشاره نمودن به نکات منفی آنها، برقراری تماس فیزیکی ملایم مانند دست طرف مقابل</p>	<p>آموزش انتقاد کردن و</p>	<p>نهم</p>

<p>را گرفتن برای پیش‌گیری از ایجاد حالت تدافعی و سوء تفاهم در فردی که مورد نقد قرار گرفته‌شده</p> <p>(2) شیوه‌های مطلوب کنار آمدن با انتقاد آموزش داده شد: پذیرش خطا و اشتباه خود و معذرت خواستن، عدم توجیه و بهانه‌تراشی، حفظ خوش‌رویی و متانت و پرهیز از پرخاش به نقاد، پاسخ مؤدبانه به نقد غیرمنطقی و بهانه‌جویی‌های دیگران</p> <p>(3) برای تمرین این مهارت‌ها توسط کودکان چند سناریو از موقعیت‌های طبیعی به اجرا درآمدند. به‌طور مثال انتقاد به شخصی که وسایل ما را گرفته و معیوب برگردانده</p> <p>(4) کودکان به نقد یکدیگر در گروه‌های دونفره پرداختند</p>	<p>انتقادپذیری</p>	
<p>(1) از طریق نشان دادن ماسک‌های چهره، هیجانات و احساسات بنیادین (خشم، شادی، غم، تعجب و ترس) شناسایی شدند</p> <p>(2) خاطراتی از جانب کودکان که شامل احساسات نامبرده بود، تعریف شدند</p> <p>(3) فهرستی از موقعیت‌های طبیعی از سوی مربی بیان شد و بازخورد غیرکلامی به این موقعیت‌ها از طرف کودکان دریافت گردید: مثلاً با گفتن جمله‌ی «وقتی پولت را گم می‌کنی» از سوی مربی، کودکان احساس مربوط به این موقعیت را با نشان دادن قیافه‌ی ناراحت نشان می‌دهند</p> <p>(4) به راه‌های مختلف تشخیص عواطف در دیگران اشاره شد که عبارت‌اند از: حالات چهره، زبان بدن، آهنگ صدا و کلام</p> <p>(5) به کمک کارت‌های تصویری و کارتون، مصداق‌هایی از همدلی با دیگران مانند: کمک به همسالان در هنگام بروز مشکلات مثلاً پیدا کردن وسایل گم‌شده‌شان، پرهیز از تمسخر دیگران به خاطر نواقصشان، تقسیم خوراکی با دوستان و قرض دادن وسایلمان به آن‌ها، راهنمایی کردن کودکان کوچک‌تر از خود، هدیه دادن به افراد نیازمند معرفی گشتند</p>	<p>آموزش همدلی</p>	<p>دهم</p>
<p>1- مهارت‌های آموزش داده‌شده‌ی جلسات قبلی در موقعیت‌های طبیعی و ساختگی مانند ایفای نقش تمرین شدند</p> <p>2- بازنگری و اصلاح این مهارت‌ها با استفاده از ضبط صوت و دوربین و تصویرسازی ذهنی صورت گرفت</p>	<p>یادسپاری مهارت‌های فراگرفته</p>	<p>یازدهم، دوازدهم و سیزدهم</p>
<p>جهت تعمیم این مهارت‌ها به ایجاد برنامه‌ها و فعالیت‌های انگیزشی در کودکان مبادرت شد. این فعالیت‌ها عبارت‌اند از: برگزاری مسابقات مختلف با موضوع مهارت‌های اجتماعی و امتیازدهی بر اساس گزارش والدین و در نهایت اهدای جوایز به کودکان برتر در این زمینه‌ها</p>	<p>اجرا و تعمیم مهارت‌های فراگرفته</p>	<p>چهاردهم</p>
<p>دوره‌ی آموزشی پس از دو هفته به پایان رسید و پرسشنامه‌ها جهت پس‌آزمون به اجرا درآمدند</p>	<p>اجرای پس‌آزمون‌ها</p>	<p>پانزدهم</p>

زهره صدیقی و همکاران: بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده ای بندورا...

آموزش مهارت های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده ای بندورا موجب افزایش این مهارت ها در کودکان پیش دبستانی می شود.

یافته ها
فرضیه اول

جدول 1. شاخص های توصیفی مهارت های اجتماعی

متغیر	گروه	میانگین پیش آزمون	میانگین پس آزمون	انحراف معیار پیش آزمون	انحراف معیار پس آزمون
مهارت اجتماعی	آزمایش	33/55	37/60	11/57	10/50
	کنترل	31/70	31/60	11/48	11/84

راستا، میزان تأثیر برنامه در مرحله پس آزمون 0/27 درصد بوده است. به عبارت دیگر، 27 درصد واریانس پس آزمون مربوط به مداخله آموزشی بوده است.

فرضیه دوم

آموزش مهارت های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده ای بندورا موجب افزایش توانایی نظریه ذهن در کودکان دختر و پسر پیش دبستانی می شود.

جدول 1 حاکی از این است که میانگین پس آزمون (37/60) گروه آزمایش در مقایسه با پیش آزمون (33/55) بیشتر شده است. این تفاوت (میانگین پس آزمون و پیش آزمون) برای گروه کنترل بسیار ناچیز است. همچنین، میانگین پس آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر است. این افزایش میانگین نشان می دهد که مهارت های اجتماعی کودکان بالا رفته است که برای بررسی معنی داری این تغییر از آزمون کوواریانس استفاده شده است. در این

جدول 2. شاخص های توصیفی نظریه ذهن

متغیر	گروه	میانگین پیش آزمون	میانگین پس آزمون	انحراف معیار پیش آزمون	انحراف معیار پس آزمون
نظریه ذهن	آزمایش	21/10	23/00	5/24	4/51
	کنترل	20/30	20/70	4/47	4/86

چندان نداشته است. قابل توجه است که میانگین نمرات پس آزمون و پیش آزمون گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است.

فرضیه سوم

جدول 2 آشکار می سازد که میانگین پس آزمون در گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون به طور محسوسی افزایش یافته است؛ اما تفاوت میانگین نمرات پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه کنترل تغییر

آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا اثر متفاوتی در توانایی نظریه ذهن کودکان پسر و دختر پیش‌دستانی می‌گذارد؟

جدول 2. مقایسه توصیفی پسران و دختران در توانایی نظریه ذهن

گروه‌ها	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
دختران	17	18	33	23/41	4/38
پسران	23	11	29	20/69	4/81

با توجه به نتایج جدول می‌توان نتیجه گرفت که حتی پس از اجرای برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بین نمرات توانایی نظریه ذهن پسران و دختران تفاوت معنی‌داری دیده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا بر رشد این مهارت‌ها و ارتقاء نظریه ذهن کودکان پیش‌دستانی بود. نتایج آماری مربوط به اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رشد این مهارت‌ها، نشان داد که تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح $p < 0,05$ معنادار بود؛ به این معنا که می‌توان با آموزش مهارت‌های اجتماعی کودکان را ارتقا بخشید. در همین راستا گاتمن (1981) نشان داد که خوشبختانه می‌توان به کودکان منزوی یا مطرود کمک کرد تا با آموختن مهارت‌های اجتماعی بتوانند روابط اجتماعی بهتری با دیگران برقرار کنند. میز ناشور و جورج اسپواک (1980) نیز موفق شدند با برنامه‌های

فشرده آموزش ارتباط با افراد؛ مهارت‌های ابراز عواطف و جرات ورزی کودکان پیش‌دستانی را بهبود ببخشند (به نقل از ماسن، ترجمه ی یاسایی، 1391، ص 492). هم‌چنین فرضیه ی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود تئوری ذهن کودکان نیز تأیید شد. طبق این یافته می‌توان نتیجه گرفت که سازه ی شناختی تئوری ذهن می‌تواند متأثر از شرایط یادگیری محیطی باشد. یافته‌های این فرضیه با تحقیقات عبدالله زاده رافی (1389، ص 20) که پیشنهاد می‌کند رزش به‌تنهایی برای تحول نظریه ذهن کفایت نمی‌کند بلکه تجربه می‌تواند بر تحول آن مؤثر واقع شود، همسو است. هم‌چنین ثابت‌شده است که تعاملات اجتماعی با والدین، سایر بزرگ‌سالان، خواهر و برادر و همسالان به شکل‌گیری سریع‌تر تحول باور کاذب در کودکان منجر می‌شود (فارنت و رسی¹، 2000، ص 198). لذا احتمال دوسویه بودن رابطه ی بین تئوری ذهن و مهارت‌های اجتماعی بیش‌ازپیش تأیید می‌شود. به‌طور کل یافته‌های این پژوهش بیشتر در راستای رویکرد نظریه نظریه بود. در این رویکرد

¹. Farrent & Resse

سوم اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی را بر رشد تئوری ذهن هردو جنس (دختر و پسر) نشان داد و نیز ثابت کرد که تفاوت معناداری بین سطح توانایی نظریه ذهن دختران و پسران پس از اعمال آموزش وجود ندارد. در مجموع نتایج این دو فرضیه از عدم دخالت جنسیت در رشد و تحول نظریه ذهن افراد حکایت می کند. این نتیجه با یافته های جنکینز و استینگتون (1996، ص 71) هماهنگ است که در بررسی خود نشان دادند کارکرد آزمودنی ها در تکالیف نظریه ذهن با جنسیت همبستگی ندارد. والز و میل (2000) هم به این نتیجه رسیدند که تفاوت های جنسیتی به گونه ای معنادار پیش بینی کننده ی کارکرد در تکالیف نظریه ذهن نیست. از بررسی نتایج پژوهش های صورت گرفته در این زمینه، می توان گفت که امروزه بسیاری از تفاوت های جنسیتی به گونه ای که در دهه های پیشین گزارش شده است وجود ندارد؛ اما یافته های این فرضیه با یافته های بارون کوهن و همکاران (1997، ص 153)، هیوز و دان (1998) ناهماهنگ است؛ زیرا آنان در بررسی های خود دریافتند که کارکرد دختران در نظریه ذهن به گونه ای معنادار از پسران بهتر است.

علت ناهماهنگی نتایج این پژوهش های مذکور ممکن است ناشی از متفاوت بودن جامعه، نمونه و محدودیت در ابزارهای پژوهشی حاضر با پژوهش های مذکور باشد؛ بنابراین پیشنهاد می شود این موضوع در پژوهش های آتی مدنظر پژوهشگران قرار گیرد. علاوه بر محدود بودن

اعتقاد بر این است که ارتباطات و تجربه و یادگیری اجتماعی منشأ رشد درک کودکان از ذهن است. در همین راستا تحقیقات نشان داده اند که آموزش نظریه ی ذهن موجب ارتقاء سطح نظریه ذهن دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر شده است (انصاری نژاد، موللی، ادیب سرشکی، 1390، ص 116؛ عبدالله زاده رافی، 1389، ص 259). این نتایج که خود شاهدی بر تأثیرپذیری رشد تئوری ذهن از عوامل اجتماعی است، می تواند فرضیه ی صرفاً زیستی بودن این توانایی شناختی را به چالش بکشد. از طرفی مشاهده شده که عملکرد نظریه ی ذهن در کودکان کم شنوا با افزایش سن و تجربیات بهبود می یابد، زیرا با ورود کودک کم شنوا به مدرسه، وی از نظر زبانی رشد بیشتری می کند و فرصت های تعامل اجتماعی بیشتری را با همسالان کم شنوا و معلمان به دست می آورد؛ بنابراین محیط اجتماعی می تواند موجب رشد نظریه ی ذهن در کودک شود (گرمابی و موللی، 1392، ص 53)؛ زیرا تعاملات اجتماعی مثبت، فرصت هایی را برای یادگیری بیشتر درباره ارتباط بین تفکر و رفتار به وجود می آورند و درک فزاینده از ذهن خود و دیگران نیز، منجر به رفتار اجتماعی موفقیت آمیز می شود (بخشی بارزیلی و میکاییلی، 1390، ص 10). در کل نتایج این پژوهش با دیدگاه تحولی پیازه ناهمخوان است. به این ترتیب که کودکان در دوره ی پیش دبستان خود محور نیستند و می توانند دیدگاه دیگران را در نظر بگیرند. یافته های فرضیه دوم و

آموزش، پیشگیری و مداخلات درمانی مورد استفاده قرار بگیرند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از مسئولین بخش امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی و خانه کودک استان و مدیریت محترم پیش دبستانی و مهدکودک گل های بهشت و تمامی آزمودنی ها و اولیایی که در پژوهش حاضر ما را یاری نمودند، صمیمانه قدردانی می گردد.

کودکان با نیازهای ویژه. **تعلیم و تربیت استثنایی**. 108، 5-12

- بیرانوند، زیبا. (1390). تأثیر آموزش نظریه ذهن و مهارت های اجتماعی بر کفایت اجتماعی کودکان 7-11 ساله ایتسم شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی

- حسن زاده، سعید. محسنی، نیک چهر. افروز، غلامعلی. حجازی، الهه. (1386). تحول شناختی کودکان بر اساس نظریه ی ذهن. پژوهش در حیطه ی کودکان استثنایی. 7، 1، 44-19

- خانجانی، زینب. هداوندخانی، فاطمه. (1388). نظریه ذهن: تحول در رویکردها. فصلنامه علمی- پژوهشی، دانشگاه تبریز، 16، 89-119

نمونه و محدودیت در ابزارهای اندازه گیری، عدم کنترل توانایی کلامی کودکان از محدودیت های عمده ی این پژوهش محسوب می شود. لذا پیشنهاد می شود که در پژوهش های آتی، تأثیر توانایی کلامی کودکان کنترل شود. همچنین سایر متغیرهای مربوط با رشد نظریه ذهن و انجام پژوهش بر روی سایر گروه های سنی می تواند به فهم بهتر این موضوع کمک کند. همچنین می توان در راستای استفاده ی بهینه از نتایج پژوهش حاضر خانواده ها و کارشناسان آموزشی و تربیتی را در جریان این نتایج قرارداد تا در سه محور

منابع

- السون، میتو. اچ. هرگنهان، بی. آر. (2009). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری. (ترجمه علی اکبر سیف)، تهران: نشر دوران

- اکبری زاده، علی. (1375). کودکان و مهارت های اجتماعی. نشر پیوند. 208، 66-62

- انصاری نژاد، سمیه. موسی، گیتا. ادیب سرشکی، نرگس (1390). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر ارتقا سطوح نظریه ذهن دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر. پژوهش های روانشناسی و بالینی و مشاوره. 2، 120-105.

- بخشی، محبوب. میکائیلی، عصمت. (1390). نظریه ذهن و رابطه آن با کفایت اجتماعی در

زهره صدیقی و همکاران: بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده ای بندورا...

عقب مانده ذهنی و ارتباط آن با تعداد خواهران و برادران. توان بخشی. 4، 26 - 19

- غفاری، عذرا. بنی جمالی، شکوه السادات. احقر، قدسی. (1389). بررسی تحول تئوری ذهن در دانش آموزان عادی و پرخاشگر دوره ی راهنمایی. دانشگاه علوم و تحقیقات ایران. 18-1

- قائمی مقدم، محمدرضا. (1382). روش الگویی در تربیت اسلامی. نشر معرفت. 69، 37-25

- قمرانی، امیر. البرزی، شهلا. خیر، محمد. (1385). بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش آموزان عقب مانده ذهنی و عادی شهر شیراز. مجله روانشناسی، 2، 199 - 181

- کارتلیج، جی. میلبرن، اف. (1386). آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان، (ترجمه محمدحسن نظری نژاد). مشهد: آستان قدس رضوی.

- گرمابی، مهدی. موللی، گیتا. (1392). توانش های شناخت، نظریه ذهن و حافظه ی یادگیری در کودکان کم شنوا. تعلیم و تربیت استثنایی. 51-57، 13، 6، 51

- ماسن، پاول هنری. گیگان، جروم. هوستون، آلتا کرون. کانجر، جان جین وی. (1380). رشد و شخصیت کودک. (ترجمه مهشید یاسایی). تهران: نشر مرکز. 603-600

- خداداد، فرزانه. منشئی، غلامرضا. عارفی، مژگان. (1385). مقایسه توانایی ذهن در پایه های تحصیلی دانش آموزان پرخاشگر. دانشگاه آزاد خوراسگان. 62-75

- سیف، علی اکبر. کیان ارثی، فرحناز. (1390). نورون های آینه ای و یادگیری مشاهده ای. فصلنامه روانشناسی تربیتی. 19، 6، 114-89

- شهیم، سیما. (1386). هنجاریابی روش درجه بندی مهارت های اجتماعی برای کودکان پیش دبستانی. روان پزشکی و روانشناسی بالینی ایران. 41، 186-176

- عارفی، مژگان. قائمی، مهنوش. ابراهیم پو، فاطمه. (1392). مقایسه توانایی نظریه ذهن بین کودکان ناشنوا و شنوای 9 تا 11 سال. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، 4، 63-71

- صیام پور، نجمه. شاه میوه، آرزو. پوشنه، کامبیز. قمرانی، امیر (1392). معرفی و کاربرد روش آموزش تقلید متقابل در درمان کودک در خودمانده. تعلیم و تربیت استثنایی. 13، 6، 57-51

- عبدالله زاده رافی، مهدی. بهرامی، هادی. میرزمانی، محمود. صالحی، مسعود. حسن زاده، مریم. (1389). تحول نظریه ذهن دانش آموزان

- یزدی، بنی جمالی، سالمی. (1392). مقایسه عملکرد دانش آموزان دختر 6-8 ساله، با و بدون اختلال نافرمانی مقابله‌ای در تکالیف نظریه ذهن. مجله ی اصول بهداشت روانی، 15، 492-2، 501.

- یوسفی، فریده. خیر، محمد. (1381). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. مجله ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، 18، 2، 158-

147

- منصوری، مریم. چلبیانلو، غلامرضا. علی‌اکبر، ملکی راد. مدد، علی‌اصغر. (1389). مقایسه عوامل مؤثر بر تحول سطوح نظریه ذهن در کودکان مبتلابه اوتیسم و کودکان طبیعی. علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک، 4، 125-115

- مهرمحمدی، مجید. (1387). آموزش برپاداشتن نماز به کودکان بر اساس نظریه ی شناختی - اجتماعی در روانشناسی. مجله ی علوم انسانی. 16، 71، 191-216

- BaronCohen,S.wheelwright,S.Stott t,c.Bolton,P.&Goodyer,I. (1997).Is there a link between engineering and autism?Autism,1,Pp153-163

- Baron-Cohen,S. (2002).the extreme male brain theory of autism.Trends in cognitive sciences,6,Pp 248-254

- Carpenter.M.Pennington BF.& Rogers.S.J. (2010).Understanding of others intention in children with autism British Journal of Autism and of the Developmental.21,Pp 387-395

- Cloe,K;& Mitchell,P. (2000).Sibling in the developmental executive control and theory of mind.British Journal of Developmental Psychology,18,Pp: 279-295

- Cassidy,K.w. (1998).Preschoolers use of desires to solve theory of mind problem in a pretense context.developmental psychology.317,3.Pp503-511.

- ELLioT,S.N. α gerasham,F.M. (1993). social skills intervention for

- children behaviormobification,17,
- Pp 287-309

- Farrant. K & Resse, E. (2000).Maternal Style and children s Autobiographical Memory Development, Jornal of cognition & Development,1,2,Pp193-225

- Jenkins,J.M.&Astington,J.w. (1996).cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children.Developmental Psychology.32,1,Pp 70-78

- Taylor.L.J;&kinderman.P. (2002).An analogue study of attribution complexity theory of mind deficits and Paranoia British journal of Psychology,93,Pp:137-140

- Woolfe,T.Want,S.C; &siegel,M. (2002).signposts to

زهرا صدیقی و همکاران: بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده ای بندورا...

development:Theory of mind in deaf children.Child Development,73,Pp 768-778

contexts in theory of mind development:Journal of Applied Developmental Psychology.26,5,Pp 521-537

- Yagmurlu.B;Berument SK;celimlis. (2005).The role of institution and home