

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

این مهارت‌ها و نظریه ذهن دختران و پسران پیش‌دبستانی

۱. زهرا صدیقی*، ۲. فرزانه میکائیلی، ۳. علی عیسی زادگان

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه، ۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ۳. دانشیار گروه روان-

شناسی، دانشگاه ارومیه

(تاریخ وصول: ۹۳/۰۶/۰۲ - تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۴/۰۶)

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

Introduction: This research focused on effects of training social skills using Bandura's observational learning model on improving theory of mind of preschool children in Urmia. **Methods:** Current research which is semi-experimental, was conducted in a pretest-posttest kind of studies with a control group. 40 children were chosen considering availability and were randomly divided into experimental 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 posttest. Children in the experimental group were trained social skills during 15 sessions using Bandura's observational learning model. We examined the data produced by tests using covariance analysis and independent T experiment. **Results:** suggest that training social skills using Bandura's observational learning model significantly improves these skills and theory of mind ability in children. **Conclusion:** results of current research imply that through theory of mind development, training involvements can prevent 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.

keywords: social skills, observational learning, Bandura, Theory of Mind.

چکیده

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 است. **روش:** پژوهش حاضر که از نوع مطالعات نیمه آزمایشی است به شیوه پیش‌آزمون - پس‌آزمون به همراه گروه کنترل اجرا گردید. ۴۰ 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 ۳۸ سؤالی نظریه ذهن استیمن و موریس به‌عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است. مهارت‌های اجتماعی به مدت ۱۵ 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 گرفت. **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 اذعان نمود مداخلات آموزشی قادرند از طریق ارتقاء تئوری ذهن از بروز بسیاری از ناهنجاری‌های 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

اجتماعی و متعاقب آن نقص نظریه ذهن در کودکان اوتیسم (بارون و کوهن، ۲۰۰۲؛ بیرانوند، ۱۳۹۰)، ناشنوا (ولف و سیگال^۷، ۲۰۰۲)، نابینا، کم‌توان ذهنی و سندرم داون (انصاری نژاد، موللی و ادیب سرشکی، ۱۳۹۰) را گزارش کرده‌اند. با توجه به رابطه دوسویه و آثار جبران‌ناپذیر و متعددی که تأخیر و اختلال تئوری ذهن کودکان بر عملکردهای اجتماعی و شناختی آن‌ها در آینده در پی خواهد داشت (خداداد و همکاران، ۱۳۸۷). لزوم فراهم نمودن هرگونه برنامه آموزشی برای کودکان (به‌ویژه در مقطع پیش از دبستان) جهت رشد و بهبود سطح نظریه ذهن آن‌ها بیش‌ازپیش احساس می‌شود. درزمینه اینکه چه چیزی به تحول درک کودکان از ذهن و حالت ذهنی کمک می‌کند، نظرات مختلفی ابراز شده است. برخی از پژوهشگران موافق با رویکرد اجتماعی فرهنگی بر تجربه با سایر افراد به‌مثابه منشأ رشد درک ذهن تأکید دارند (عبدالله زاده رافی ۱۳۸۹). آنان در تأیید این رویکرد نشان داده‌اند که کودکان ناشنوایی که والدین شنوا دارند در مقایسه با کودکان ناشنوایی که والدین ناشنوا دارند، در نظریه ذهن عقب‌ترند، زیرا والدین این کودکان نمی‌توانند به‌خوبی با آن‌ها ارتباط برقرار کنند (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۸۶). در همین راستا تحقیقات نشان داده‌اند که می‌توان با ارائه آموزش‌های لازم در همان اوایل کودکی برخی از جنبه‌های مربوط به نظریه ذهن کودکان اوتیستیک

7. Woolf & Siegal

امروزه یکی از بحث‌انگیزترین و داغ‌ترین موضوعات در روان‌شناسی رشد نظریه ذهن کودکان است (تیلور و کیندرمن^۱، ۲۰۰۲). توانایی نسبت دادن حالت‌های ذهنی یعنی نیات، احساسات، خواسته‌ها و باورها به خود و دیگران و درک این‌که حالات ذهنی دیگران می‌تواند متفاوت از حالات ذهنی خود فرد باشد، اصطلاح نظریه ذهن^۲ یا اختصاراً TOM نامیده می‌شود (خانجانی و هداوند خانی، ۱۳۸۸). افراد مبتلابه نقایص نظریه ذهن با مشکلات جدی در تعامل با دیگران مواجه هستند (بارون کوهن^۳، ۱۹۹۵). بطوریکه بر اساس نتایج تحقیقات، نقص عملکرد در تکالیف تئوری ذهن پیش‌بینی کننده قوی مشکلات رفتاری از جمله اختلال سلوک، اختلال بی‌اعتنایی مقابله‌ای، پرخاشگری (کزیدی^۴، ۱۹۹۸)، بیش‌فعالی است (یزدی، بنی جمالی و سالمی، ۱۳۸۹) و به‌نوبه خود صلاحیت نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی از جمله همدلی (کارپنتر، پتینگتون و راجرز^۵، ۲۰۱۰)، کفایت اجتماعی (بارون و کوهن، ۱۹۹۷؛ بخشی و میکاییلی، ۱۳۹۰) و خودتنظیمی؛ مهارت‌های حل مسئله، فرآیندهای کنترل اجرایی و پیشرفت تحصیلی (کوله و میچل^۶، ۲۰۰۰) اثرگذار است. از طرف دیگر پژوهشگران نقص مهارت‌های

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

ابداع شده است (استرنبرگ^۲، ۱۹۷۶؛ به نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۱). منشأ اغلب روش‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی نظریه‌های کنشی و یادگیری اجتماعی است (اکبری زاده، ۱۳۷۵) و از آنجایی که بخش عمده یادگیری در این رویکرد از طریق مشاهده مستقیم صورت می‌گیرد می‌تواند از پایدارترین و مؤثرترین نوع یادگیری بخصوص برای کودکان پیش‌دبستانی باشد (فائمی مقدم، ۱۳۸۲). 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 کلیه یادگیری‌های قبلی که به دلیل نبود تشویق و تقویت، زمینه بروز نیافته‌اند نیرومند می‌گردند (مهر محمدی، ۱۳۷۸). 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، ۱۳۹۰). از آنجایی که کودکان به شدت تمایل دارند، در تعاملات اجتماعی، رفتارهای خود را با اطرافیان‌شان همسو سازند و از سویی با کشف نورون‌های آینه‌ای^۳ در مغز انسان و اثبات اثرات تسهیل‌کننده آن بر یادگیری مهارت‌های اجتماعی

را جبران نمود (منصوری و همکاران، ۱۳۸۹). 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 و احقر، ۱۳۸۹). 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، ۲۰۰۵). بر این اساس به نظر می‌رسد محیط اجتماعی می‌تواند بر رشد زودتر از موقع این مهارت شناختی تأثیر قابل توجهی داشته باشد (غفاری و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه علت بسیاری از مشکلات رفتاری آن است که رفتار پسندیده و مطلوب شناخته شده نیست (کارتلیج، ۱۹۴۳) می‌توان نتیجه احتمالی داد که نقص نظریه ذهن به‌عنوان عامل بسیاری از مشکلات رفتاری و ارتباطی کودکان، خود معلول عدم ارائه آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم باشد. لذا در این پژوهش آموزش «مهارت‌های اجتماعی»^۱ (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

2. Sternberg, R. J.
3. roneuronnes mirr

1. Social Skins

تئوری ذهن به‌عنوان یک توانایی زیستی - شناختی می‌تواند تحت تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی (به‌عنوان عاملی محیطی) ارتقاء یابد؟ و اینکه آیا الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا می‌تواند به‌عنوان مدلی کارآمد، جهت افزایش مهارت‌های اجتماعی و تئوری ذهن کودکان به کار رود.

روش

جامعه و نمونه پژوهش: روش این مطالعه نیمه آزمایشی همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه کودکان دختر و پسر پیش‌دبستانی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بوده است. نمونه‌ای ۴۰ نفری به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه گمارده شدند.

ابزار پژوهش: جهت سنجش متغیرهای این پژوهش از دو مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی الیوت و گرشام (SSIS) و پرسشنامه ۳۸ سؤالی نظریه ذهن استیرنمن و موریس به‌عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است.

مقیاس مهارت‌های اجتماعی: در سال ۱۹۹۰ طراحی شده است و دارای سه فرم ویژه والدین، معلمان و دانش‌آموزان است. در پژوهش حاضر از فرم معلم استفاده شده که دارای دو بخش است: ۱- بخش مهارت‌های اجتماعی شامل سه خرده‌آزمون همکاری، جرئت ورزی و خویش‌داری (خود مهار گری) است. ۲- بخش مشکلات رفتاری

می‌توان توضیح داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای^۱ وسیله‌ای برای فهم اعمال دیگران و خواندن ذهن آنهاست (السون و هرگنهان^۲، ۱۳۹۱؛ ترجمه سیف). درواقع چنین تقلیدهایی می‌توانند 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 به‌خوبی عمل کنند و این منجر به همدلی بیشتر بین انسان‌ها می‌شود (همان منبع). در این راستا پژوهش‌ها شواهدی مبنی بر اثربخشی آموزش تقلید متقابل بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و نشانگان کودکان درخودمانده ارائه می‌دهند (صیام پور و همکاران، ۱۳۹۲)؛ بنابراین انجام این تحقیق و نتایج آن می‌تواند راه‌حل‌های کاربردی مؤثری در جهت پیشگیری و درمان مشکلات رفتاری، هیجانی و شناختی کودکان، در اختیار مراکز خدمات روان‌شناختی و روان‌پزشکی، مراکز استثنایی، کانون اصلاح و تربیت، مدارس و مهدکودک‌ها قرار دهد، به‌ویژه اینکه در ایران پژوهشی با این روش به بررسی این موضوع نپرداخته است. به‌طورکلی با توجه به آنچه پیرامون آموزش مهارت‌های اجتماعی و نقش احتمالی آن در رشد نظریه ذهن در نظر گرفته شد، هدف از اجرای این پژوهش یافتن پاسخ به این مسئله است که آیا

1. learningalobserva
2. Olson &ergenbahnH

اساس آلفای کرونباخ به دست آمده برابر با ۰/۷۸ است.

روش تحلیل داده‌ها: اطلاعات به دست آمده از موقعیت‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از نرم‌افزار spss ۱۹ و روش‌های آماری تحلیل کوواریانس و t مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

شیوه اجرا: در ابتدای جلسات و شروع آموزش، موافقت و رضایت اولیای همه کودکان برای مشارکت در جلسه جلب گردید. کاربندی آموزشی طی ۱۵ جلسه ۳ ساعته برای گروه آزمایش اجرا گردید. دو هفته پس از اتمام کاربندی پس‌آزمون اجرا گردید. این فاصله زمانی به منظور پیگیری اثربخشی آموزش‌ها بوده است. بسته 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 شیوه 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.

۱- **مرحله توجه به الگو:** جلب توجه کودکان به مهارت مورد نظر از طریق ارائه الگو در قالب شخصیت‌های محبوب کارتون و عروسکی، فیلم

دربرگیرنده خرده آزمون‌های رفتارهای مشکل‌دار برونی‌سازی شده (مانند پرخاشگری)، درونی سازی شده (مانند افسردگی) و بیش‌فعالی است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه در قالب مقیاس سه‌درجه‌ای لیکرت صورت می‌گیرد. دریافت نمره بالا در این مقیاس 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 (۱۹۹۳) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های باز آزمایی و آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۹۴ گزارش داده‌اند که در ایران نیز مورد تأیید تحقیقات متعددی قرار گرفته است (شهیم، ۱۳۸۶).

آزمون نظریه ذهن استیرنمن (۱۹۹۴): که برای رده سنی ۵-۱۲ سال تعبیه شده به صورت مصاحبه اجرا می‌شود و شامل تصاویر و داستان‌هایی است که آزماینده بعد از عرضه آن‌ها به آزمودنی، سؤالات استاندارد را مطرح می‌کند و به پاسخ صحیح آزمودنی نمره «۱» و به پاسخ غلط وی نمره «۰» 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 ۰/۸۲ تا ۰/۹۶ متغیر بوده است. پایایی آزمون نیز بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۴ گزارش شده است (قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵، ص ۱۹۱). در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس نظریه ذهن بر

زهرا صدیقی و همکاران: بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا...

و ویدئو، موسیقی، کتاب داستان، کارت‌های تصویری، اجرای نمایش توسط کودکان بزرگ‌تر یا همسالان مستعدتر، بارش مغزی و توضیحات شفاهی

۲- مرحله یادسپاری: ۱) ارجاع مکرر کودکان به موقعیت‌ها و شخصیت‌های داستانی از طریق سؤال و جواب ۲) ایفای نقش و تعویض مکرر نقش‌های مثبت و منفی برای پی بردن به شقوق مختلف رفتاری ۳) ایجاد کارت خود نظارتی برای ارزیابی یادگیری ۴) استفاده از ضبط صوت برای بازخورد کلامی و دوربین جهت ارائه بازخورد تصویری از رفتارهای کودکان به آن‌ها و امکان اصلاح عملکردشان ۵) تصویرسازی ذهنی ۶ خودگویی کلامی حین اجرای مهارت.

۳- مرحله تولید رفتار: ۱) انجام مهارت به صورت هدایت‌شده و مستقل توسط کودکان در سناریوهای ساختگی و موقعیت‌های طبیعی ۲) برگزاری مسابقات برای اطمینان از یادگیری مهارت‌ها.

۴- مرحله انگیزش: ۱) ارائه انواع تقویت‌کننده‌ها و بازخورد کلامی و غیرکلامی ۲) ارائه جوایز به برندگان مسابقات ۳) تعمیم مهارت‌های فراگرفته به محیط‌های خارج از محدوده آموزشی مهدکودک از طریق ارائه تکلیف خانه ۴) درخواست گزارش از والدین جهت اطمینان از تعمیم مهارت فرا گرفته شده در منزل.

پروتکل آموزشی مهارت‌های اجتماعی به شیوه یادگیری مشاهده‌ای بندورا

جلسه	اهداف	فعالیت‌های صورت گرفته
اول	معرفی برنامه‌ها و انتظارات به والدین و کودکان / اجرای پیش‌آزمون	۱) والدین در جریان اهداف اجرای این طرح آزمایشی قرار گرفتند. ۲) فضای جلسه با پخش موسیقی کودکانه و پذیرایی گرم گردید. ۳) پیش‌آزمون‌ها در یک اتاق مستقل و به صورت انفرادی اجرا شدند.
دوم	آموزش همکاری و مشارکت با دیگران	۱) کودکان به گروه‌های ناهمگن از لحاظ جنسیتی و توانایی تقسیم شدند و در بازی‌ها و فعالیت‌های گروهی (مانند مسابقه طناب‌کشی، داستان اشتراکی، نقاشی اشتراکی) شرکت کردند. ۲) فعالیت‌های گروهی فوق‌الذکر به صورت انفرادی نیز اجرا شدند (برای پی بردن به اهمیت کار گروهی و نقش اعضای گروه و اینکه همکاری باعث بهتر و سریع‌تر پیش رفتن کارها می‌شود). ۳) الگوها به شکل غیرمستقیم از طریق نقل داستان‌هایی با موضوع تشریک‌مساعدی ارائه شدند. ۴) با استفاده از کارت‌های تصویری موقعیت‌ها و مشاغلی که نیاز به همکاری همه اعضا دارند معرفی گردیدند (مانند: نانواپی، بازی فوتبال). ۵) نمایشی با موضوع همکاری توسط خود کودکان اجرا گردید.

<p>۱) از طریق بارش مغزی و نمایش کارت‌های تصویری به موقعیت‌هایی که نیاز به رعایت نوبت دارند اشاره شد (مانند صف‌های اتوبوس و خرید، بازی‌ها، هنگام گفتگو با دیگران).</p> <p>۲) پیامدهای رعایت نکردن نوبت در هر یک از این موقعیت‌ها بررسی شد.</p> <p>۳) مهارت صف بستن و رعایت نوبت با اجرای چند بازی که مستلزم انجام این مهارت‌ها هستند تمرین شدند (مانند: لی‌لی، توپ در تور انداختن و...)</p>	<p>آموزش رعایت نوبت</p>	<p>سوم</p>
<p>۱) 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>۲) 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 می‌شدند.</p> <p>۳) 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>۱) کودکان به صحبت کردن در مورد ویژگی‌های‌شان (ظاهری، شخصیتی، علایق و...) در حضور همکلاسی‌ها به مدت ۳ دقیقه تشویق شدند.</p> <p>۲) کودکان با ویژگی‌های همکلاسی‌هایشان از طریق مصاحبه در قالب گروه‌های دونفره آشنا گشتند.</p> <p>۳) رفتارهای خود آغازگری 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>۱. خرده مهارت‌های زیر در قالب بارش مغزی، نمایش عروسکی، ایفای نقش، پخش فیلم و کارت تصویری آموزش داده شدند:</p> <p>۲. درخواست جرئت مندانه از دیگران برای برآوردن نیازها و درخواست‌های منطقی مان مانند پول پاره از فروشنده نپذیرفتن.</p> <p>۳. بیان جرئت مندانه رنجش‌ها و کدورت‌ها از دیگران؛ مثلاً اگر امانت‌دار خوبی برای وسایلمان نبودند.</p> <p>۴. مواجهه با رفتارهای بی‌ملاحظه و درخواست‌های غیرمنطقی دوستان: همراهی نکردن آن‌ها برای بازی قبل از اتمام تکالیف.</p> <p>۵. نه گفتن و مقاومت نمودن در برابر تقاضاهای غیراخلاقی: رفتن به خانه غریبه‌ها بدون اطلاع والدین.</p> <p>۶. آشنا نمودن کودکان با انواع سبک‌های ارتباطی قاطعانه، پرخاشگرانه و منفعلانه.</p>	<p>آموزش جرئت ورزی و مهارت نه گفتن</p>	<p>ششم</p>
<p>۱) 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 پفک و تنقلات قبل از غذا، نرفتن به مهمانی در ایام امتحانات، استفاده از دارو و رژیم غذایی خاص در دوره بیماری و پس‌انداز کردن. پول‌توجیبی است.</p> <p>۲) نادیده انگاشتن و خاموشی در برابر رفتارهای منفی (مسخره کردن) و تکانشی (هل دادن) همسالان آموزش داده شد.</p> <p>۳) به تمرین مهارت مذکور از طریق ایفای نقش کودکان در شق درست و نادرست رفتارهای مرتبط با این مهارت پرداخته شد.</p>	<p>آموزش صبر و خویشتن‌داری</p>	<p>هفتم</p>
<p>۱) مربی فضایی از بارش مغزی را از طریق طرح سؤال و جواب‌های زیر به وجود آورد:</p> <p>س: چه چیزهایی خشم ما را برمی‌انگیزد؟</p> <p>ج: اذیت شدن توسط دیگران، مورد تمسخر و اهانت قرار گرفتن، قطع شدن صحبت توسط دیگران، انتظار بیش‌ازحد در صف و....</p> <p>س: انواع واکنش‌های افراد به خشم چگونه است؟</p>		

<p>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 بزرگ‌ترها و</p> <p>تمایز بین واکنش‌های مطلوب و نامطلوب در مقابله باخشم مشخص شد</p> <p>مهارت‌های مدیریت خشم ذیل در قالب داستان، نمایش، فیلم و کارتون معرفی گردیدند:</p> <p>دور شدن از موقعیت برای اجتناب از درگیری.</p> <p>تخلیه هیجانات منفی با انجام چند حرکت ورزشی هوازی مانند پیاده‌روی.</p> <p>آرام‌سازی خویشتن (ریلکسیشن).</p> <p>خود گویی کلامی برای کنترل احساسات مانند من خشمگین نمی‌شوم!</p> <p>ابراز احساسات به‌جای درگیری فیزیکی: من دوست ندارم بدون اجازه از وسایلم استفاده کنید!</p> <p>تقاضای کمک خواستن از بزرگ‌ترها مانند مربی یا والدین.</p>	<p>آموزش کنترل خشم</p>	<p>هشتم</p>
<p>خرده مهارت‌های انتقاد کردن از دیگران آموزش داده شد: پذیرش تفاوت‌های فردی افراد، بیان نکات مثبت افراد قبل از اشاره نمودن به نکات منفی آنها، برقراری تماس فیزیکی ملایم مانند دست طرف مقابل را گرفتن برای پیش‌گیری از ایجاد حالت تدافعی و سوء تفاهم در فردی که مورد نقد قرار گرفته‌شد.</p> <p>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>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 است.</p> <p>کودکان به‌نقد یکدیگر در گروه‌های دونفره پرداختند.</p>	<p>آموزش انتقاد کردن و انتقادپذیری</p>	<p>نهم</p>

<p>(۱) از طریق نشان دادن ماسک‌های چهره، هیجانات و احساسات بنیادین (خشم، شادی، غم، تعجب و ترس) شناسایی شدند.</p> <p>(۲) خاطراتی از جانب کودکان که شامل احساسات نامبرده بود، تعریف شدند.</p> <p>(۳) فهرستی از موقعیت‌های طبیعی از سوی مربی بیان شد و بازخورد غیرکلامی به این موقعیت‌ها از طرف کودکان دریافت گردید: مثلاً با گفتن جمله «وقتی پولت را گم می‌کنی» از سوی مربی، کودکان احساس مربوط به این موقعیت را با نشان دادن قیافه ناراحت نشان می‌دهند.</p> <p>(۴) به راه‌های مختلف تشخیص عواطف در دیگران اشاره شد که عبارت‌اند از: حالات چهره، زبان بدن، آهنگ صدا و کلام.</p> <p>(۵) 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>۱- مهارت‌های آموزش داده‌شده جلسات قبلی در موقعیت‌های طبیعی و ساختگی مانند ایفای نقش تمرین شدند.</p> <p>۲- بازیگری و اصلاح این مهارت‌ها با استفاده از ضبط‌صوت 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 درنهایت اهدای جوایز به کودکان برتر در این زمینه‌ها.</p>	<p>اجرا و تعمیم مهارت‌های فراگرفته</p>	<p>چهاردهم</p>
<p>دوره آموزشی پس از دو هفته به پایان رسید و پرسشنامه‌ها جهت پس‌آزمون به اجرا درآمدند.</p>	<p>اجرای پس‌آزمون‌ها</p>	<p>پانزدهم</p>

یافته‌ها

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا موجب افزایش این مهارت‌ها در کودکان پیش‌دبستانی می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مهارت‌های اجتماعی

متغیر	گروه	میانگین پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	انحراف معیار پیش‌آزمون	انحراف معیار پس‌آزمون
مهارت اجتماعی	آزمایش	۳۳/۵۵	۳۷/۶۰	۱۱/۵۷	۱۰/۵۰
	کنترل	۳۱/۷۰	۳۱/۶۰	۱۱/۴۸	۱۱/۸۴

از آزمون کوواریانس استفاده شده است. در این راستا، میزان تأثیر برنامه در مرحله پس‌آزمون ۰/۲۷ درصد بوده است. به عبارت دیگر، ۲۷ درصد واریانس پس‌آزمون مربوط به مداخله آموزشی بوده است.

فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا موجب افزایش توانایی نظریه ذهن در کودکان دختر و پسر پیش‌دبستانی می‌شود.

جدول ۱ حاکی از این است که میانگین پس‌آزمون (۳۷/۶۰) گروه آزمایش در مقایسه با پیش‌آزمون (۳۳/۵۵) بیشتر شده است. این تفاوت (میانگین پس‌آزمون و پیش‌آزمون) برای گروه کنترل بسیار ناچیز است. همچنین، میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر است. این افزایش میانگین نشان می‌دهد که مهارت‌های اجتماعی کودکان بالا رفته است که برای بررسی معنی‌داری این تغییر

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نظریه ذهن

متغیر	گروه	میانگین پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	انحراف معیار پیش‌آزمون	انحراف معیار پس‌آزمون
نظریه ذهن	آزمایش	۲۱/۱۰	۲۳/۰۰	۵/۲۴	۴/۵۱
	کنترل	۲۰/۳۰	۲۰/۷۰	۴/۴۷	۴/۸۶

پس‌آزمون و پیش‌آزمون گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است.

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

جدول ۲ آشکار می‌سازد که میانگین پس‌آزمون در گروه آزمایش نسبت به پیش‌آزمون به‌طور محسوسی افزایش یافته است؛ اما تفاوت میانگین نمرات پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه کنترل تغییر چندانی نداشته است. قابل توجه است که میانگین نمرات

جدول ۲. مقایسه توصیفی پسران و دختران در توانایی نظریه ذهن

گروه‌ها	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
دختران	۱۷	۱۸	۳۳	۲۳/۴۱	۴/۳۸
پسران	۲۳	۱۱	۲۹	۲۰/۶۹	۴/۸۱

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.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا بر رشد این مهارت‌ها و ارتقاء نظریه ذهن کودکان پیش‌دبستانی 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 ارتقاء بخشید. در همین راستا گاتمن (۱۹۸۱) 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 (۱۹۸۰) نیز موفق شدند با برنامه‌های فشرده آموزش ارتباط با افراد؛

مهارت‌های ابراز عواطف و جرأت ورزی کودکان پیش‌دبستانی را بهبود ببخشند (به نقل از ماسن، ترجمه یاسایی، ۱۳۹۱). هم‌چنین فرضیه اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود تئوری ذهن کودکان نیز تأیید شد. طبق این یافته می‌توان نتیجه گرفت که سازه شناختی تئوری ذهن می‌تواند متأثر از شرایط یادگیری محیطی باشد. یافته‌های این فرضیه با تحقیقات عبدالله زاده رافی (۱۳۸۹) که پیشنهاد می‌کند رسش به‌تنهایی برای تحول نظریه ذهن کفایت نمی‌کند بلکه تجربه می‌تواند بر تحول آن مؤثر واقع شود، همسو است. هم‌چنین ثابت شده 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 رسی، ۲۰۰۰). لذا احتمال دوسویه بودن رابطه بین تئوری ذهن و مهارت‌های اجتماعی پیش‌ازپیش تأیید می‌شود. به‌طور کل یافته‌های این پژوهش بیشتر در راستای رویکرد نظریه نظریه بود. در این رویکرد اعتقاد بر این است که ارتباطات و تجربه و یادگیری اجتماعی منشأ رشد درک کودکان از

را بر رشد تئوری ذهن هر دو 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 می‌کند. این نتیجه با یافته‌های جنکینز و استینگتون (۱۹۹۶) هماهنگ است که در بررسی خود نشان دادند کارکرد آزمودنی‌ها در تکالیف نظریه ذهن با جنسیت همبستگی ندارد. والز و میل (۲۰۰۰) هم به این نتیجه رسیدند که تفاوت‌های جنسیتی به‌گونه‌ای معنادار پیش‌بینی کننده کارکرد در تکالیف نظریه ذهن نیست. از بررسی نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، می‌توان گفت که امروزه بسیاری از تفاوت‌های جنسیتی به‌گونه‌ای که در دهه‌های پیشین گزارش شده است وجود ندارد؛ اما یافته‌های این فرضیه با یافته‌های بارون کوهن و همکاران (۱۹۹۷)، هیوز و دان (۱۹۹۸) و ناهماهنگ است؛ زیرا آنان در بررسی‌های خود دریافتند که کارکرد دختران در نظریه ذهن به‌گونه‌ای معنادار از پسران بهتر است.

علت ناهماهنگی نتایج این پژوهش‌های مذکور ممکن است ناشی از متفاوت بودن جامعه، نمونه و محدودیت در ابزارهای پژوهشی حاضر با پژوهش‌های مذکور باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود این موضوع در پژوهش‌های آتی مدنظر پژوهشگران قرار گیرد.

ذهن است. در همین راستا تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش نظریه ذهن موجب ارتقاء سطح نظریه ذهن دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش پذیر شده است (انصاری نژاد، موللی و ادیب سرشکی، ۱۳۹۰؛ عبدالله زاده رافی، ۱۳۸۹). این نتایج که خود شاهدی بر تأثیرپذیری رشد تئوری ذهن از عوامل اجتماعی است، می‌تواند فرضیه صرفاً زیستی بودن این توانایی شناختی را به چالش بکشد. از طرفی مشاهده شده که عملکرد نظریه ذهن در کودکان کم‌شنوا با افزایش سن و تجربیات بهبود می‌یابد، زیرا با ورود کودک کم‌شنوا به مدرسه، وی از نظر زبانی رشد بیشتری می‌کند و فرصت‌های تعامل اجتماعی بیشتری را با همسالان کم‌شنوا و معلمان به دست می‌آورد؛ بنابراین محیط اجتماعی می‌تواند موجب رشد نظریه ذهن در کودک شود (گرماپی و موللی، ۱۳۹۲)؛ زیرا تعاملات اجتماعی مثبت، فرصت‌هایی را برای یادگیری بیشتر درباره ارتباط بین تفکر و رفتار به وجود می‌آورند و درک فزاینده از ذهن خود و دیگران نیز، منجر به رفتار اجتماعی موفقیت‌آمیز می‌شود (بخشی بارزلی و میکایلی، ۱۳۹۰). درکل نتایج این پژوهش با دیدگاه تحولی پیازه ناهمخوان است. به این ترتیب که کودکان در دوره پیش‌دبستان خودمحور نیستند و می‌توانند دیدگاه دیگران را در نظر بگیرند. یافته‌های فرضیه دوم و سوم اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی

زهره صدیقی و همکاران: بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا...

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 پیش‌دستانی و
مهدکودک گل‌های بهشت و تمامی آزمودنی‌ها
و اولیایی که در پژوهش حاضر ما را یاری
نمودند، صمیمانه قدردانی می‌گردد.

علاوه بر محدود بودن نمونه و محدودیت در
ابزارهای اندازه‌گیری، عدم کنترل توانایی
کلامی کودکان از محدودیت‌های عمده این
پژوهش محسوب می‌شود. لذا پیشنهاد می‌شود
که در پژوهش‌های آتی، تأثیر توانایی کلامی
کودکان کنترل شود. همچنین سایر متغیرهای
مربوط با رشد نظریه ذهن و انجام پژوهش بر
روی سایر گروه‌های سنی می‌تواند به فهم بهتر
این موضوع کمک کند. همچنین می‌توان در
راستای استفاده بهینه از نتایج پژوهش حاضر
خانواده‌ها و کارشناسان آموزشی و تربیتی را
در جریان این نتایج قرارداد تا در سه محور

منابع

- بیرانوند، ز (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش نظریه ذهن و
مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی کودکان
۷-۱۱ ساله اتیسم شهر تهران». پایان‌نامه
کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد
تهران مرکزی.

- حسن‌زاده، س.؛ محسنی، ن. چ؛ افروز، غ. ع. و
حجازی، ا (۱۳۸۶). «تحول شناختی کودکان بر
اساس نظریه ذهن». پژوهش در حیطه کودکان
استثنایی. ۷، ۱، ۴۴-۱۹.

- خانجانی، ز. و هداوندخانی، ف (۱۳۸۸). «نظریه
ذهن: تحول در رویکردها». فصلنامه علمی - پژوهشی،

دانشگاه تبریز، ۱۶، ۸۹-۱۱۹.

- اکبری زاده، ع (۱۳۷۵). کودکان و مهارت‌های
اجتماعی. نشر پیوند. ۲۰۸، ۶۶-۶۲.

- السون، م. اچ. هرگنهان، بی. آر. (۲۰۰۹). مقدمه
ای بر نظریه‌های یادگیری. (ترجمه علی‌اکبر
سیف)، تهران: نشر دوران.

- انصاری نژاد، س.؛ موسی، گ. و ادیب سرشکی،
ن (۱۳۹۰). «اثر بخشی آموزش نظریه ذهن بر
ارتقاء سطوح نظریه ذهن دانش‌آموزان کم‌توان
ذهنی آموزش پذیر». پژوهش‌های روان‌شناسی و
بالینی و مشاوره. 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، ۵-۱۲.

- خداداد، ف؛ منشئی، غ. ا. و عارفی، م (۱۳۸۵). «مقایسه توانایی ذهن در پایه‌های تحصیلی دانش‌آموزان پرخاشگر». دانشگاه آزاد خوراسگان. ۶۲-۷۵.
- قائمی مقدم، م. ر (۱۳۸۲). روش الگویی در تربیت اسلامی. نشر معرفت. ۶۹، ۳۷-۲۵.
- قمرانی، ا؛ البرزی، ش. و خیر، م (۱۳۸۵). «بررسی روایی و اعتبار آزمون نظریه ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و عادی شهر شیراز». مجله روانشناسی، ۲، ۱۹۹-۱۸۱.
- کارتلیج، جی. و میلبرن، اف. (۱۳۸۶). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان ترجمه محمدحسن نظری نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
- گرمابی، م. و موللی، گ (۱۳۹۲). «توانش‌های شناخت، نظریه ذهن و حافظه یادگیری در کودکان کم‌شنوا». تعلیم و تربیت استثنایی. ۵۷، ۱۳، ۲-۵۱.
- ماسن، پ. ه؛ گیگان، ج؛ هوستون، آ. ک. و کانجر، ج. ج. وی (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشر مرکز. ۶۰۳-۶۰۰.
- منصوری، م؛ چلبیانلو، غ. ر؛ ملکی راد، ع. ا. و مدد، ع. ا (۱۳۸۹). «مقایسه عوامل مؤثر بر تحول سطوح نظریه ذهن در کودکان مبتلابه اوتیسم و کودکان طبیعی». علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک. ۴، ۱۲۵-۱۱۵.
- عارفی، م؛ قاننی، م. و ابراهیم پو، ف (۱۳۹۲). «مقایسه توانایی نظریه ذهن بین کودکان ناشنوا و شنوای ۹ تا ۱۱ سال». دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۴، ۶۳-۷۱.
- عبدالله زاده رافی، م؛ بهرامی، ه؛ میرزمانی، م؛ صالحی، م. و حسن‌زاده، م (۱۳۸۹). «تحول نظریه ذهن دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و ارتباط آن با تعداد خواهران و برادران». توان‌بخشی. ۴، ۲۶-۱۹.
- غفاری، ع؛ بنی جمالی، شکوه. ا. و احقر، ق

زهره صدیقی و همکاران: بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق الگوی یادگیری مشاهده‌ای بندورا...

- مجله اصول بهداشت روانی. ۱۵، ۲، ۵۰۱-۴۹۲.
- یوسفی، ف. و خیر، م (۱۳۸۱). «بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. ۱۸، ۲، ۱۵۸-۱۴۷.
- Baron - Cohen, S.; wheelwright, S.; Stottt, 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, B. F. & 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 Psycholog*, 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. & gerasham, F. M. (1993). "social skills intervention for children behavior mobification". 17, Pp287-309.
- مهرمحمدی، م (۱۳۸۷). «آموزش برپاداشتن نماز به کودکان بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی در روانشناسی». *مجله علوم انسانی*. ۱۶، ۷۱، ۲۱۶-۱۹۱.
- یزدی، بنی جمالی، سالمی. (۱۳۹۲). «مقایسه عملکرد دانش‌آموزان دختر ۶-۸ ساله، با و بدون اختلال نافرمانی در تکالیف نظریه ذهن».
- 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. & siegal, M. (2002). "signposts to development: Theory of mind in deaf children". *Child Development*, 73, Pp 768-778.
- Yagmurlu, B.; Berument SK. & celimlis. (2005). "The role of institution and home contexts in theory of mind development". *Journal of Applied Developmental Psychology*. 26, 5, Pp 521-537.