

Research Article

Page 213-235

The Effectiveness of Mind Theory Training on Social Skills and Emotional Regulation of Male Students with Learning Disabilities**Sara Taghizadeh Hir¹, Parviz Porzoor^{2*}**

1. PhD Student of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

Submit Date: 9 January 2022 **Revise Date:** 19 March 2022
Accept Date: 27 May 2022 **Publication Date:** 31 December 2022

Abstract

Objective: The aim of present study was to investigate the effectiveness of mind theory training on social skills and emotion regulation of male students with learning disabilities.

Methods: The method of the present study was an experimental design with pretest-posttest design along with control group. The statistical population of the study included all male students with learning disabilities in primary school in Ardabil city in the academic year 1399-1400 (N= 250). Among them, 30 people were selected by purposeful sampling method and randomly assigned to experimental (N= 15) and control (N= 15) groups. The experimental group received 8 sessions of Mind Theory Training (Hale & Tager-Flusberg, 2003). Granefski cognitive emotion regulation questionnaire (2002) and Matson social skills questionnaire (1983) were used to collect data. Data were analyzed by multivariate analysis of covariance.

Results: The results of analysis of covariance showed a significant difference between two groups in social skills and emotional regulation ($P < 0/05$). The students who were trained in mind theory in the experimental group had higher levels of social skills and emotion regulation, compared to the students in the control group.

Conclusion: According to the results, it can be said that Mind Theory Training has been effective in increasing the use of positive emotional strategies and improving social skills. These results have important suggestions for using these skills training as an intervention method in schools and educational centers.

Keywords: Mind Theory, Emotional regulation, Social skills, Learning disabilities.

Citation: Taghizadeh Hir, S., Porzoor, P. (2022). The Effectiveness of Mind Theory Training on Social Skills and Emotional Regulation of Male Students with Learning Disabilities. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(19), 213-235.

***Corresponding Author:** Parviz Porzoor
E-mail: p.porzoor@uma.ac.ir

Extended Abstract

1. Introduction

Learning disorders are one of those problems that have received a lot of attention in recent decades due to the development of psychology (Afeli, 2019). A learning disorder means a disorder in one or more basic psychological processes involved in understanding or using spoken or written language. This term includes cognitive disorders, brain damage, dyslexia and developmental aphasia (Bernardi, Leonard, Hill, Bottinga & Henry, 2017)

One of the problems that children with learning disabilities face is failure in social skills (Haroon Rashidi & Moradimanesh, 2014). Social skills are a complex set of skills such as cooperation, cooperation with others, helping, being the initiator of a relationship, asking for help, praising and praising others and thanking and appreciating (Nelson, 2009). A person with a learning disorder has problems in listening and speaking when communicating with others and may face problems in terms of social relationships (Bauminger, Edelsztein & Morash, 2005).

In addition to social skills, children with learning disorders also have problems in emotional processes such as emotion regulation (Dehghani, Golestaneh & Zangoui, 2017). Emotion regulation is one of the psychological constructs that has a great impact on children's mental, emotional and physical health. Managing and regulating emotion in people includes all conscious and unconscious strategies and helps the ability to understand emotions and express them. Any defect in emotion regulation can make a person vulnerable to mental disorders (Gravand & Menshee, 2013). Various studies have shown that students with learning disabilities are weak in emotion regulation compared to normal students and experience much more emotional problems (Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev, 2008; Soleimani, Zahed Bablan, Farzaneh & Sotoudeh, 2018)

Various treatments have been used to improve vulnerable cognitive and psychological components in children with learning disabilities. One of the effective treatment methods is teaching theory of mind. Theory of mind is one of the most controversial topics in developmental psychology. Regarding the importance of theory of mind, Wittrup, Hussain, Albright, Hurd, Varner & Mattis (2019) believes that theory of mind is a prerequisite for understanding the social environment and a requirement for engaging in competitive behaviors. It seems that the theory of mind develops in children in pre-primary school age, and this is while studies have shown that children with learning disabilities have delays in this field, and the theory of mind can be developed through Education nurtured these children (Pineda-Alhucema, Aristizabal, Escudero-Cabarcas, Acosta-López & Vélez, 2018).

Therefore, according to the topics raised and the researchs conducted on the effect of teaching the theory of mind in reducing the psychological injuries of different people (Tayebi Naieni, Mohammad-Khani, Akbari & Abedi, 2016;

Crosby & Towing, 2016) and considering So far, no research has been conducted on the effectiveness of theory of mind training on the components of social skills and emotional regulation of children with learning disabilities, the present study aims to determine the effectiveness of theory of mind training on social skills and emotional regulation in science. Students with learning disabilities were conducted.

2. Materials and Methods

The method of the present study was an experimental design with pretest-posttest design along with control group. The statistical population of the study included all male students with learning disabilities in primary school in Ardabil city in the academic year 1399-1400 (N=250). Among them, 30 people were selected by purposeful sampling method and randomly assigned to experimental (N= 15) and control (N= 15) groups. The experimental group received 8 sessions of Mind Theory Training (Hale & Tager-Flusberg, 2003). Granefski cognitive emotion regulation questionnaire (2002) and Matson social skills questionnaire (1983) were used to collect data. Data were analyzed by multivariate analysis of covariance.

3. Results

Table 1. The results of the multivariate covariance analysis of the scores of the two experimental and control groups in the subscales of social skills and emotion regulation.

| Variable | Source | SS | DF | MS | F | P | Eta |
|------------------------------------|----------|--------|----|--------|--------|------|------|
| Appropriate social skills | Pre-test | 7.46 | 1 | 7.46 | 8.68 | 0.01 | 0.26 |
| | Group | 277.62 | 1 | 277.62 | 323.08 | 0.01 | 0.93 |
| | Error | 20.62 | 24 | 20.62 | | | |
| Inappropriate social skills | Pre-test | 18.34 | 1 | 18.34 | 40.77 | 0.01 | 0.62 |
| | Group | 172.01 | 1 | 172.01 | 382.36 | 0.01 | 0.94 |
| | Error | 10.79 | 24 | 10.79 | | | |
| Positive Emotion regulation | Pre-test | 35.96 | 1 | 35.96 | 89.12 | 0.01 | 0.78 |
| | Group | 224.99 | 1 | 224.99 | 557.58 | 0.01 | 0.95 |
| | Error | 9.68 | 24 | 9.68 | | | |
| Negative Emotion regulation | Pre-test | 7.71 | 1 | 7.71 | 11.10 | 0.01 | 0.31 |
| | Group | 183.74 | 1 | 183.74 | 264.52 | 0.01 | 0.91 |
| | Error | 16.67 | 24 | 16.67 | | | |

As shown in Table 1, with the pre-test control, between the two experimental and control groups in terms of appropriate social skills ($F = 323.08$, $P = 0.01$) and inappropriate ($382.08 = F$, $P=0.01$) as well as positive ($F=0557$, $P=0.01$) and negative ($F=264$, $P=0.52$) emotion regulation, there is a significant difference.

Therefore, it can be said that teaching theory of mind has been effective on social skills and emotion regulation.

4. Discussion and conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of theory of mind training on social skills and emotion regulation of students with learning disabilities. The results of the research showed that teaching theory of mind had an effect on the social skills of students with learning disorders. This finding is in line with the researches of Yaghooti, Ghasemzadeh & Ahmadi (2018); Pilerud, Sohrabi & Sabet (2015); Narimani & Asghari sharibani (2018).

In explaining this finding, it can be said that teaching the theory of mind creates the ability to decode speech, metaphorical and non-verbal speech, and recognize emotions. A student who acquires the skills of recognizing emotions and using them correctly by teaching the theory of mind will find high personal and social competence in himself (Kheiroolah Bayatiani, Hafezi, Asgari & Naderi, 2019). By expanding the level of people's social cognition regarding the events and circumstances around them, the theory of mind has unique abilities in supporting asynchronous and collaborative communication in a dynamic and adaptable educational environment (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk, Ruffman, 2016).

Also, the results of the research showed that theory of mind training was effective on the emotion regulation of students with learning disabilities. This finding is in line with the researches of Keshavarz, Kakavand & Dashtdar (2018) & Kheiroolah Bayatiani, Hafezi, Asgari & Naderi (2019).

In explaining this finding, it can be said that teaching the theory of mind causes a person to reduce their negative emotions by being aware of emotions and expressing emotions, especially positive emotions in life situations. Get better emotionally. The theory of mind acts as an umbrella that covers children's understanding of the mental states of others (AdibSereshki, Nesayan, Gandoani & Karimlou, 2015). The theory of mind has the ability to communicate between people personally and in groups, which can affect the quality and quantity of emotions (Przybylski & Mishkin, 2016). Also, the theory of mind gives a person the ability to recognize his feelings and abilities, and controls social cognitive processes and behavior management, and control the processing of social and emotional information, which in turn expands the metacognitive ability to keep information in the mind and manipulate it. It is known that, as a result, this causes a delay in the desire, beliefs and knowledge of oneself and other person's true feelings for a single but correct answer (Doenyas, Yavuz & Selcuk, 2017).

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and



its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all parts of the research.

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری

The Effectiveness of Mind Theory Training on Social Skills and Emotional Regulation of Male Students with Learning Disabilities

سارا تقی‌زاده هیرا^۱، پرویز پرزور^{۲*}

بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۲۸

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۱۹

انتشار مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۰

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۰۶

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری انجام شد.

روش: روش پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی دارای اختلال یادگیری شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود (N=۲۵۰). از بین آنها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایشی (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان توسط گرانفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۲) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) استفاده شد. گروه آزمایش ۸ جلسه برنامه آموزش نظریه ذهن هال و تاگر-فلاسبرگ (۲۰۰۳) دریافت نمودند. به‌منظور بررسی تغییرات ایجاد شده، پس‌آزمون اجرا شد. داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که بین دو گروه در مؤلفه‌های تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). به‌طوری‌که به‌ترتیب دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش تحت آموزش نظریه ذهن قرار گرفته بودند از سطوح بالاتر مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل برخوردار بودند.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که آموزش نظریه ذهن در افزایش به‌کارگیری راهبردهای هیجانی مثبت و بهبود مهارت‌های اجتماعی مؤثر بوده است. این نتایج پیشنهاد‌های مهمی در جهت به‌کارگیری آموزش این مهارت‌ها به‌عنوان یک روش مداخله‌ای در مدارس و مراکز درمانی دارد.

کلید واژه‌ها: نظریه ذهن، تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی، اختلالات یادگیری.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

Email: p.porzoor@uma.ac.ir

* نویسنده مسئول

۱. مقدمه

اختلال‌های عصبی- تحولی^۱ گروهی از اختلالات هستند که در دوره تحول آغاز می‌شوند و مشخصه آن‌ها کاستی‌های تحولی است که نقص‌هایی را در کارکرد شخصی، اجتماعی، تحصیلی و یا شغلی ایجاد می‌کنند. از جمله اختلالات عصبی- تحولی می‌توان به اختلالات یادگیری اشاره کرد. اختلالات یادگیری^۲ از آن دست مشکلاتی است که در دهه‌های اخیر، به واسطه رشد روانشناسی مورد توجه فراوان قرار گرفته است (آفلی^۳، ۲۰۱۹). اختلال یادگیری، به معنی وجود اختلال در یک یا چند فرآیند اساسی روانشناختی پایه است که در درک یا استفاده از زبان شفاهی یا نوشتاری نقش دارند. این اصطلاح شامل اختلالات ادراکی، آسیب مغزی، نارساخوانی و ناگویی تحولی می‌شود (برناردی، لونارد، هیل، بوتینگا و هنری^۴، ۲۰۱۷). همچنین، براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، اختلالات یادگیری جزء اختلالات رشدی- عصبی^۵ است که با مشکلات یادگیری و مهارت‌های تحصیلی نامتناسب با سن آشکار می‌گردد و نشانه‌ها و علائم اختلال باید حداقل ۶ ماه وجود داشته باشد به دلیلی ناتوانی‌های ذهنی و اختلالات رشدی یا عصبی حرکتی نباشد (انجمن روانپزشکی آمریکا^۶، ۲۰۱۳). یکی از مهم‌ترین نشانه‌های مربوط به این اختلال مشکل در ادراک اجتماعی^۷ و تعاملات اجتماعی^۸ است (هارون رشیدی و مرادی منش، ۱۳۹۳). بیش از ۹۰ درصد این کودکان در برقراری ارتباط مشکل دارند (مریفیلد^۹، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلالات یادگیری در مقایسه با همسالان خود در معرض خطر بیشتری برای مشکلات اجتماعی، عاطفی و رفتاری (کارنازو، دودی، فورلانگ و کوریک^{۱۰}، ۲۰۱۹)، سطوح پایین‌تر رفتارهای اجتماعی مثبت (تانگ، لونگ و تانگ^{۱۱}، ۲۰۱۹)، سطوح بالای طرد اجتماعی و تنهایی (پاور و بارتلت^{۱۲}، ۲۰۱۹)، دوستان صمیمی اندک (فلوید و السن^{۱۳}، ۲۰۱۷)، رفتارهای پرخاشگرانه و ازهم‌گسیختگی در روابط بین‌فردی (کرین، زوشو، دینگ و کانسلی^{۱۴}، ۲۰۱۷) و نارسایی در پردازش اطلاعات اجتماعی (مو، هو و وانگ^{۱۵}، ۲۰۱۷) هستند.

1. Neuro-developmental Disorders
2. Learning disabilities
3. Afeli
4. Bernardi, Leonard, Hill, Bottinga & Henry
5. Neuro- developmental disorders
6. American Psychiatric Association
7. Socia perception
8. Social interactions
9. Merrifield
10. Carnazzo, Dowdy, Furlong, Qurik
11. Tong, Leung & Tong
12. Power & Bartlett
13. Floyd & Olsen
14. Crane, Zusho & Cancelli
15. Mu, Hu & Wang

یکی از مشکلاتی که کودکان با اختلالات یادگیری با آن مواجه می‌شوند، نارسایی در مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی^۱، مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌ها مانند همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، کمک خواستن، تعریف و تمجید از دیگران و تشکر و قدردانی کردن می‌باشند (نلسون^۲، ۲۰۰۹). این مهارت‌ها برای سازش یافتگی و کارکرد بهنجار مهم بوده و نارسایی در مهارت‌های اجتماعی به‌طور نزدیکی با اختلالات روانی و مشکلات رفتاری مرتبط هستند (فلین، ریکر، دولزال، کونین و ملینز^۳، ۲۰۱۹). مشکلاتی که در زمینه تعاملات اجتماعی با آنها مواجه‌اند به کمبود مهارت آنها در زمینه شروع و تداوم مهارت‌های اجتماعی مثبت با می‌گردد. فرد مبتلا به اختلال یادگیری در گوش دادن و سخن گفتن هنگام ارتباط با دیگران دچار مشکلاتی است و ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شود (بومینگر، ادلشتین و موراش^۴، ۲۰۰۵). حواس پرتی، واکنش ضعیف به محرک‌ها، سازماندهی رفتاری نامناسب، و هماهنگی کم بین حواس مختلف می‌تواند به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم مهارت‌های اجتماعی را در این کودکان تحت تأثیر قرار دهد (نبی‌دوست، برجعلی، و استکی، ۱۳۹۴).

علاوه بر مهارت‌های اجتماعی، کودکان دارای اختلالات یادگیری در فرایندهای هیجانی همچون تنظیم هیجان^۵ نیز دارای مشکلاتی هستند (دهقانی، گلستانه و زنگویی، ۱۳۹۷). تنظیم هیجان از سازه‌های روانشناختی است که در سلامت روانی، هیجانی و جسمی کودکان تأثیر زیادی دارد. مدیریت و تنظیم هیجان در افراد شامل تمام راهبردهای خودآگاه و ناخودآگاه است و به توانایی درک احساسات و بیان آنها کمک می‌کند. هر گونه نقص در تنظیم هیجان می‌تواند فرد را در برابر اختلالات روانی آسیب‌پذیر کند (گراوند و منشی^۶، ۲۰۱۳). بی‌ثباتی هیجانی منجر به خشم نامتناسب، احساس پوچی مزمن، نوسانات شدید خلقی و پاسخ‌های مکرر و شدید به محرک‌های هیجانی می‌شود (فریدونی، باگولی، کوروش‌نیا و برزگر، ۲۰۲۱). مطالعات مختلف، نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به دانش‌آموزان بهنجار در تنظیم هیجان ضعیف می‌باشند و به‌مراتب مشکلات هیجانی بیشتری را تجربه می‌کنند (آوریچ، گراس، تسیر، مانور و شالوو^۷، ۲۰۰۸؛ سلیمانی، زاهد بابلان، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰؛ پورعبدل، صبحی قراملکی، قانیدی و نبی‌دوست، ۱۳۹۸). این کودکان آگاهی ضعیف هیجانی و بی‌میلی در ابراز هیجان هستند (آریان‌پور، ۱۳۹۵).

درمان‌های مختلفی برای بهبود مؤلفه‌های شناختی و روان‌شناختی آسیب‌پذیر در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری به‌کار گرفته شده است. صاحب‌نظران اختلال یادگیری خاص روش‌های ترمیمی

1. social skills
2. Nelson
3. Flynn, Ricker, Dolezal, Kunin & Mellins
4. Bauminger, Edelsztein & Morash
5. Emotion regulation
6. Gravand & Monshee
7. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev

چندی را برای کمک به درمان اختلال و همچنین آموزش جهت رفع مشکلات افراد مبتلا طراحی کرده‌اند. از جمله می‌توان روش چندحسی فرنالد، ادرکی - حرکتی کپارت، بازپروری سینا، مداخلات کاردرمانی، و روش دیویس را برشمرد (معنوی‌شاد، مصرآبادی، حبیبی کلیبر و فرید، ۱۳۹۹). یکی از روش‌های درمانی مؤثر آموزش نظریه ذهن^۱ می‌باشد. نظریه ذهن یکی از بحث‌برانگیزترین موضوعات مطرح در روانشناسی رشد می‌باشد. نظریه ذهن به‌طور گسترده به توانایی درک هیجانات، انگیزه‌ها، افکار و متعاقب آن درک رفتارهای دیگران اشاره دارد (ماهانا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵). این توانایی شامل سه سطح می‌باشد: سطح یک: نظریه ذهن مقدماتی، یعنی سطح اول با بازشناسی عواطف و وانمود، سطح دو: اظهار اولیه یک نظریه ذهن واقعی، یعنی نظریه ذهن سطح دوم یا باور غلط اولیه و درک باور غلط و سطح سه: جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریه ذهن. سطح سوم یا درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی (مالافوریس^۲، ۲۰۱۹). ایتروپ، حسین، آلبیت، هارد، وارنر و ماتیس^۳ (۲۰۱۹) در خصوص اهمیت نظریه ذهن معتقد است که نظریه ذهن پیش‌نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای رقابت‌آمیز است. به نظر می‌رسد که نظریه ذهن در کودکان در سنین قبل از دبستان تحول پیدا می‌کند و این درحالی است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند کودکان دارای اختلال یادگیری در این زمینه تاخیراتی دارند و می‌توان نظریه ذهن را از طریق آموزش در این کودکان پرورش داد (پیندا-آلوسما، آریستیزابال، اسکودرو-کابارکاس، آکوستا-لوپز و ولز^۴، ۲۰۱۸). پژوهش‌های مختلفی اثربخشی آموزش نظریه ذهن را در کودکان مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج پژوهش لکسر، لاسر، وگان، لیال، اوردکس^۵ و همکاران (۲۰۲۰) اثربخشی این درمان را بر روی کودکان اتیسم نشان داده است. نتایج پژوهش پیندا-آلوسما، آریستیزابال، اسکودرو-کابارکاس، آکوستا-لوپز و ولز، (۲۰۱۸) نشان می‌دهد آموزش نظریه ذهن در کودکان دارای به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی منجر به بهبود کارکردهای اجرایی می‌شود. نتایج پژوهش یاقوتی، قاسم‌زاده و احمدی (۱۳۹۸) نشان می‌دهد آموزش نظریه ذهن توانایی بازشناسی عواطف و وانمودسازی (سطح یک نظریه ذهن)، درک باور غلط اولیه (سطح دوم نظریه ذهن)، و درک باور غلط ثانویه (سطح سوم نظریه ذهن) کودکان مبتلا به اختلال اتیسم را افزایش می‌دهد. پیلهرود، سهرابی و حسین ثابت (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند آموزش نظریه ذهن بر بهبود مهارت اجتماعی در کودکان ناشنوا مؤثر است. نتایج پژوهش نریمانی و اصغری شریبانی (۱۳۹۸) نشان می‌دهد آموزش نظریه ذهن موجب بهبود نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ارتباط اجتماعی می‌شود. کشاورز، کاکاوند و دشت‌دار (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود نشان دادند آموزش نظریه ذهن بر کاهش مشکلات هیجانی-رفتاری-اجتماعی نوآموزان پیش‌دبستانی مؤثر است. همچنین نتایج پژوهش خیراله

1. Theory of Mind

2. Malafouris

3. Wittrup, Hussain, Albright, Hurd, Varner & Mattis

4. Pineda-Alhucema, Aristizabal, Escudero-Cabarcas, Acosta-López, & Vélez

5. Lecheler, Lasser, Vaughan, Leal & Ordetx

بیاتیانی، حافظی، عسگری و نادری (۱۳۹۹) نشان می‌دهد آموزش نظریه ذهن بر انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های خاص یادگیری مؤثر است. با توجه به آنچه در بالا اشاره شد و با توجه به پیامدهای نامطلوب ناتوانی یادگیری و تأثیرات گسترده آن بر روند زندگی فردی و اجتماعی کودک که می‌تواند آسیب‌های اجتماعی، تحصیلی و هیجانی جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشد (سندی^۱، ۲۰۱۶؛ عافلی، ۱۳۹۸) ضروری است اقدامات مقتضی برای درمان مؤلفه‌های روانشناختی و هیجانی این کودکان در کنار روش‌های آموزشی و تحصیلی مناسب به کار گرفته شود تا از پیش‌روی آسیب‌های هیجانی و روان‌شناختی این ناتوانی و تبدیل آن به اختلال‌های بالینی دیگر در آینده جلوگیری شود؛ بنابراین با توجه به موضوعات مطرح شده و پژوهش‌های انجام شده در مورد تأثیر آموزش نظریه ذهن در کاهش آسیب‌های روان‌شناختی افراد مختلف (طیبی نائینی، محمدخانی، اکبری و عابدی، ۱۳۹۶؛ کراسبی و توینگ^۲، ۲۰۱۶) و با توجه به این‌که تاکنون پژوهشی درباره اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجانی کودکان دارای اختلال یادگیری انجام نشده است، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام شد.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع پژوهش‌های آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی دارای اختلال یادگیری در مرکز ناتوانی‌های یادگیری شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می‌داند که تعداد آن‌ها ۲۵۰ نفر بود (N=۲۵۰). از بین آن‌ها، ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایشی (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. در مورد انتخاب نمونه باید اشاره کرد که در روش آزمایشی باید هر زیر گروه حداقل شامل ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۹۱). لازم به ذکر است، چون میزان پسران مبتلا به اختلال یادگیری بیشتر است، از گروه پسران استفاده شد. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بودند از: دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی دارای اختلال یادگیری براساس نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، عدم وجود نقص بینایی و شنوایی، سلامت جسمی و روانی. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل: شرکت در برنامه‌های آموزشی دیگر و عدم حضور در بیش از دو جلسه و ناتوانی در انجام برنامه‌های جلسات آموزشی.

1. Sandy
2. Crosby & Twohig

۲-۱. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۱: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان به‌وسیله گرانفسکی، کرایج و اسپینهاون^۲ (۲۰۰۲) تدوین شده است، این پرسشنامه شامل ۳۶ گویه است و به صورت پنج گزینه ای (طیف لیکرت) بر حسب ۹ خرده مقیاس می‌سنجد و هر گویه، امتیازی بین ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) را به خود اختصاص می‌دهد (آلدنو، نولن-هوکسما و سویزر^۳، ۲۰۱۰). گرانفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۲) اعتبار مقیاس تنظیم شناختی هیجان را از طریق آلفای کرونباخ برای تنظیم هیجان مثبت، تنظیم هیجان منفی و کل مقیاس به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۶ و ۰/۹۳ گزارش کردند. این ضرایب که در سطح ($P < 0/001$) معنادار بودند که همسانی درونی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان را تأیید می‌کنند. یوسفی (۱۳۸۶) اعتبار و پایایی این مقیاس را در نوجوانان ایرانی بررسی کرده است. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان منفی ۰/۷۸ و خرده‌مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان مثبت ۰/۸۳ و کل مقیاس ۰/۸۱ به‌دست آمده و ضریب اعتبار مقیاس، ۰/۸۵ گزارش شده است (تبریزی و وحیدی، ۱۳۹۴).

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون^۴: این مقیاس توسط ماتسون، روتاتوری و هلسل^۵ (۱۹۸۳) برای سنجش مهارت‌های اجتماعی ۴ تا ۱۸ سال تدوین گردیده و دارای ۶۲ عبارت است که مهارت‌های اجتماعی کودکان را توصیف می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه یک تا پنج (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. برای این مقیاس، پنج خرده‌مقیاس وجود دارد که شامل مهارت اجتماعی مناسب، جسارت نامناسب، رفتارهای تکانشی، اطمینان زیاد به خود داشتن و حسادت/ گوشه‌گیری است (کشمیری، ۱۳۸۸). برای بررسی پایایی مقیاس مهارت‌های اجتماعی، از ضریب آلفای کرونباخ و دونیمه سازی استفاده شده است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس یکسان و برابر ۰/۸۱ به‌دست آمده است. همچنین برای تعیین روایی سازه آزمون، روش آماری تحلیل عاملی به‌کار رفته است. تحلیل عوامل ابتدا با استفاده از شیوه مؤلفه اصلی صورت گرفت. مقدار ضریب kMO برابر با ۰/۸۶ بود و بیانگر کفایت نمونه آزمودنی‌ها به منظور انجام تحلیل عاملی می‌باشد. همچنین مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۰۴۳۳/۲۹۸ و در سطح $P = 0/0001$ معنی‌دار بود (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

۲-۲. روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم و با هماهنگی قبلی و پس از انتخاب نمونه و گمارش تصادفی آن‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل، جهت اجرای پژوهش و گردآوری داده‌ها، ابتدا پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان پیش‌آزمون در هر دو گروه اجرا شد. سپس

1. Emotion regulation questionnaire
2. Garnefski, Kraaij & Spinhoven
3. Aldo, Hooria, Goldin & Gross
4. Matson Social Skills Questionnaire
5. Matson, Rotatori & Helsel

مداخله آموزشی با توجه به محتوی ارائه شده در جدول ۱ به مدت ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای دو بار در هفته، مطابق با دستورالعمل نظریه ذهن هال و تاگر- فلاسبرگ^۱ (۲۰۰۳) بر روی گروه آزمایش اجرا شد اجرا شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش نظریه ذهن هال و تاگر-فلاسبرگ

جلسه اول

آشنایی و توضیح کلی درباره کاری که می‌خواهیم انجام بدهیم
ایجاد ارتباط با شرکت کنندگان
ایجاد ارتباط با والدین
بیان و توضیح درمورد نظریه ذهن
بیان اهداف آموزشی

جلسه دوم

آموزش هیجانات (شادی، غم، خشم و ترس)
آموزش هیجانات مثل شادی و غم و...
مروری بر موضوعات جلسه قبلی
آموزش هیجانات به این صورت که: تصاویر و عکس‌هایی از چهره که حالات هیجانی مختلف (شادی، غم، خشم و ترس) را نشان می‌دادیم، بدون نظم و ترتیب مشخصی به آزمودنی ارائه گردید و از وی خواسته شد تا آنها را شناسایی کند. 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 گردید و بازخورد به کودک داده شد.
آموزش حالت‌های هیجانی و چهره‌های به این صورت که عکس‌های را به آزمودنی‌ها نشان می‌دادیم تا بگویند که فرد چه هیجانی را دارند. در این بخش نیز از بازخورد استفاده می‌شود.

جلسه سوم و چهارم

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

جلسه پنجم و ششم

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 سوال، بلافاصله پسخوراند توسط

آموزشگر ارائه می‌گردید.

جلسه هفتم و هشتم

آموزش باور:

دستور جلسه: 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 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 سوالی 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 ۸ جلسه پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. جهت رعایت اخلاق پژوهشی ابتدا از والدین گروه آزمایش فرم رضایت و تعهد جهت شرکت در کلاس‌های آموزشی گرفته شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۱ نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

۳. یافته‌های پژوهش

نتایج آمار توصیفی نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان در گروه آزمایشی به ترتیب ۹/۰۶ و ۱/۰۳ و در گروه کنترل به ترتیب ۹/۳۳ و ۰/۹۷ می‌باشد. در جدول ۲، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر یک از مؤلفه‌های تنظیم هیجانی و مهارت‌های اجتماعی نشان داده شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل در

پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| پس‌آزمون | | پیش‌آزمون | | گروه‌ها | متغیرها |
|----------|-------|-----------|-------|---------|---------------------------|
| SD | M | SD | M | | |
| ۰/۸۹ | ۶۴/۳۳ | ۰/۸۲ | ۵۶/۴۰ | آزمایش | مهارت‌های اجتماعی مناسب |
| ۱/۱۸ | ۵۴/۸۶ | ۰/۷۴ | ۵۵/۸۶ | کنترل | |
| ۰/۸۸ | ۳۵/۹۳ | ۰/۷۹ | ۴۳/۹۳ | آزمایش | مهارت‌های اجتماعی نامناسب |
| ۱/۱۶ | ۴۱/۷۳ | ۱/۰۵ | ۴۲/۴۰ | کنترل | |
| ۱/۳۲ | ۵۵/۲۰ | ۰/۸۴ | ۴۸/۰۰ | آزمایش | تنظیم هیجان مثبت |
| ۱/۲۷ | ۴۶/۷۳ | ۰/۹۸ | ۴۷/۶۰ | کنترل | |
| ۰/۸۸ | ۳۷/۹۳ | ۰/۹۹ | ۴۵/۸۶ | آزمایش | تنظیم هیجان منفی |
| ۱/۳۴ | ۴۴/۳۳ | ۱/۱۶ | ۴۴/۷۳ | کنترل | |

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان در گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش یافته است. در ادامه جهت بررسی پیش‌فرض‌های لازم جهت استفاده از آزمون‌های پارامتریک از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به میزان F مشاهده شده مولفه‌های مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان در سطح $0/05$ معنادار نبوده ($p > 0/05$)، بنابراین واریانس نمرات تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی در بین دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت نیست و فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شده است. بنابراین می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده کرد. در جدول ۳ آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری گزارش شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مقدار F در سطح ($P < 0/05$) از نظر آماری معنادار بوده و لذا می‌توان نتیجه گرفت که حداقل بین دو گروه در متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، از آزمون کوواریانس چندمتغیری استفاده گردید که نتایج آن‌ها در جدول ۴ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره بر مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان در گروه آزمایشی و کنترل

| آزمون | ارزش | F آماره | درجه آزادی فرسبه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | ضریب Eta |
|--------------------|-------|---------|------------------|----------------|--------------|----------|
| اثر پیلای | ۰/۹۸ | ۲۹۰/۲۲ | ۴ | ۲۱ | ۰/۰۱ | ۰/۹۸ |
| لامبدا و بلکر | ۰/۱۸ | ۲۹۰/۲۲ | ۴ | ۲۱ | ۰/۰۱ | ۰/۹۸ |
| اثر هیلینگ | ۵۵/۲۸ | ۲۹۰/۲۲ | ۴ | ۲۱ | ۰/۰۱ | ۰/۹۸ |
| بزرگ‌ترین ریشه خطا | ۵۵/۲۸ | ۲۹۰/۲۲ | ۴ | ۲۱ | ۰/۰۱ | ۰/۹۸ |

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره نمرات دو گروه آزمایش و کنترل در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان

| متغیر | منبع | SS | df | MS | F | Sig | Eta |
|---------------------------|-----------|--------|----|--------|--------|------|------|
| مهارت‌های اجتماعی مناسب | پیش‌آزمون | ۷/۴۶ | ۱ | ۷/۴۶ | ۸/۶۸ | ۰/۰۱ | ۰/۳۶ |
| | گروه | ۲۷۷/۶۲ | ۱ | ۲۷۷/۶۲ | ۲۲۳/۰۸ | ۰/۰۱ | ۰/۹۳ |
| مهارت‌های اجتماعی نامناسب | پیش‌آزمون | ۲۰/۶۲ | ۲۴ | ۰/۸۵ | | | |
| | گروه | ۱۸/۳۴ | ۱ | ۱۸/۳۴ | ۴۰/۷۷ | ۰/۰۱ | ۰/۶۳ |
| تنظیم هیجان مثبت | پیش‌آزمون | ۱۷۲/۰۱ | ۱ | ۱۷۲/۰۱ | ۳۸۳/۳۶ | ۰/۰۱ | ۰/۹۴ |
| | خطا | ۱۰/۷۹ | ۲۴ | ۰/۴۵ | | | |
| تنظیم هیجان منفی | پیش‌آزمون | ۳۵/۹۶ | ۱ | ۳۵/۹۶ | ۸۹/۱۲ | ۰/۰۱ | ۰/۷۸ |
| | گروه | ۲۳۴/۹۹ | ۱ | ۲۳۴/۹۹ | ۵۵۷/۵۸ | ۰/۰۱ | ۰/۹۵ |
| تنظیم هیجان منفی | پیش‌آزمون | ۹/۶۸ | ۲۴ | ۰/۴۰ | | | |
| | گروه | ۷/۷۱ | ۱ | ۷/۷۱ | ۱۱۱/۰ | ۰/۰۱ | ۰/۳۱ |
| خطا | گروه | ۱۸۳/۷۴ | ۱ | ۱۸۳/۷۴ | ۲۶۴/۵۳ | ۰/۰۱ | ۰/۹۱ |
| | خطا | ۱۶/۶۷ | ۲۴ | ۰/۶۹ | | | |

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است با کنترل پیش‌آزمون، بین دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ مهارت‌های اجتماعی مناسب ($F=323/08$, $P=0/01$) و نامناسب ($F=382/08$, $P=0/01$) و همچنین تنظیم هیجان مثبت ($F=0557/58$, $P=0/01$) و منفی ($F=264/52$, $P=0/01$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین، می‌توان گفت که آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان اثربخش بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری اثرگذار بوده است. این یافته، همسو با پژوهش‌های یاقوتی، قاسم‌زاده و احمدی (۱۳۹۸)؛ پیله‌ورد، سهرابی و حسین ثابت (۱۳۹۵)؛ نریمانی و اصغری (۱۳۹۸) می‌باشد. نتایج این پژوهش‌ها نشان داده است آموزش نظریه ذهن منجر به بهبود مهارت‌های اجتماعی افراد می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت نارسایی در مهارت‌های اجتماعی بر واکنش افراد در موقعیت‌های مختلف اثری منفی دارد و موجب سردرگمی آنان می‌شود و هر چه افراد از مهارت‌های اجتماعی کمتری برخوردار باشند از انعطاف‌پذیری و سازگاری کمتری در مواجهه با مسائل برخوردارند. افراد با مهارت‌های اجتماعی بالا قادرند به طور موثر از پس رویدادهای زندگی خود برآیند و انتظار موفقیت بیشتری دارند (بیرمینگهام، کرف و آلدولفز، ۲۰۱۱). این در حالی است که بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در برقراری ارتباط مشکل دارند (مریفیلد، ۲۰۱۰) و از مهارت‌های اجتماعی پایین‌تری نسبت به همسالان خود برخوردارند (اکبری کوچک‌سرایبی، نوروزی و علی‌دوستی، ۱۳۹۵). بسیاری از این کودکان در تعاملات کلامی و غیرکلامی با مشکلاتی روبه‌رو هستند. تعاملات کلامی و غیرکلامی از جمله مؤلفه‌های مهم در مهارت‌های اجتماعی است. حواس‌پرتهی، واکنش ضعیف به محرک‌ها، سازمان‌دهی رفتاری نامناسب، و هماهنگی کم بین حواس مختلف می‌تواند به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم مهارت‌های اجتماعی را در این کودکان تحت تأثیر قرار دهد (نبی‌دوست، برجعلی، و استکی، ۱۳۹۴). این دانش‌آموزان به دلیل به کارگیری رفتارهای پرخاشگرانه و الگوی کناره‌گیری به دلیل شکست‌های پی در پی تحصیلی و نیز به علت ناتوانی در برقراری ارتباط درست و فقدان مهارت رمزگشایی علائم غیرکلامی، بارها در ارتباط‌هایشان دچار شکست شده و اعتمادبه‌نفس در آنها کاهش پیدا می‌کند. نظریه ذهن به‌عنوان یک توانایی حیاتی برای برقراری تعامل با دیگران است؛ یک توانایی که برای عملکرد اجتماعی و فرهنگی ضروری تلقی

می‌شود. آموزش نظریه ذهن باعث ایجاد توانایی رمزگشایی گفتار، گفتار تمثیلی و غیرکلامی و شناخت هیجانات می‌شود. دانش‌آموزی که مهارت‌های شناخت هیجانات و بکارگیری درست آن را با آموزش نظریه ذهن کسب نماید، کفایت فردی و اجتماعی بالایی در خود خواهد یافت (خیراله بیاتیانی، حافظی، عسگری و نادری، ۱۳۹۹). نظریه ذهن با گسترش سطح شناخت اجتماعی افراد در خصوص حوادث و شرایط پیرامون خود، توانایی‌های منحصر به فردی در پشتیبانی از ارتباط غیر همزمان و مشارکتی در محیط آموزشی پویا و با قابلیت سازگاری دارد (ایموتا، هنری، ساوتر، سلوک و روفمن^۱، ۲۰۱۶). در واقع آموزش نظریه ذهن با افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به آنها کمک می‌کند روابط قوی با اعضای خانواده و محیط آموزشی و همسالان برقرار کنند تا اگر با مسئله‌ای مواجه شوند در آن غرق نشوند بلکه با عملکردی مناسب و به موقع راه‌حلی مناسب پیدا کنند و در صورت شکست آن راه‌حل، راه‌حل‌های جایگزین را به کار برند (خیراله بیاتیانی، حافظی، عسگری و نادری، ۱۳۹۹).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد آموزش نظریه ذهن بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری اثرگذار بوده است. این یافته، همسو با پژوهش‌های کشاورز، کاکاوند و دشت‌دار (۱۳۹۸) و خیراله بیاتیانی، حافظی، عسگری و نادری (۱۳۹۹) هم‌راستا می‌باشد که نشان می‌دهند آموزش نظریه ذهن منجر به بهبود مشکلات هیجانی و شناختی افراد می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت پژوهشگران معتقدند که علاوه بر عملکرد شناختی، پردازش هیجانی تقریباً در تمامی جنبه‌های فرایند رفتاری و تعاملی دخیل هستند و ابعاد متفاوت رفتاری را تحت تاثیر قرار می‌دهند (هیمچی، هاشیرو و میاکی^۲، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به دانش‌آموزان بهنجار در تنظیم هیجان ضعیف می‌باشند و به‌مراتب مشکلات هیجانی بیشتری را تجربه می‌کنند (آوریچ، گراس، تسیر، مانور و شالوو^۳، ۲۰۰۸؛ سلیمانی، زاهد بابلان، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰). این کودکان آگاهی ضعیف هیجانی و بی‌میلی در ابراز هیجان هستند (آریان‌پور، ۱۳۹۵). ناتوانی در بروز به موقع مهارت‌های هیجانی می‌تواند سلامت فکری، جسمانی و روانی فرد را تهدید کند و سازگاری آنان را در تعامل با دیگران، به‌ویژه در مهارت‌های یادگیری و اجتماعی، به چالش بکشد (پنکراتوا^۴، ۲۰۱۰). در واقع دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به‌دلیل بهره‌گیری از هیجان‌های نابه‌جا که منجر به شناخت و دانش غلط می‌شوند، زندگی اجتماعی، تحصیلی و خانوادگی خود را در معرض خطر قرار می‌دهند (آیورباچ و همکاران، ۲۰۰۸). آموزش نظریه ذهن موجب می‌شود فرد با آگاهی از هیجانات و ابراز هیجانات مخصوصاً هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان سازگاری آنها در ابعاد سازگاری

1. Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk & Ruffman
2. Himachi, Hashiro & Miyake
3. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev
4. Pankratova

اجتماعی، هیجانی بهبود پیدا کند. نظریه ذهن همانند چتری عمل می‌کند که درک کودکان از حالات ذهنی دیگران را تحت لوای خود قرار می‌دهد (ادیب‌سرشکی، نسایان، گندمانی و کریم‌لو، ۲۰۱۵). نظریه ذهن قابلیت برقراری ارتباط بین افراد به صورت شخصی و گروهی را دارد، که می‌تواند میزان کیفیت و کمیت هیجانات را تحت تأثیر قرار دهد (پزیلسکی و میشکین^۱، ۲۰۱۶). وقتی کودک نسبت به حالت‌های هیجانی خود آگاه باشد، می‌تواند از توانایی وانمودسازی استفاده کند و حالت‌های هیجانی خود را به موجودات بی‌جان یا به افراد دیگر نسبت دهد و بفهمد که واقعیت در تصور افراد دیگر می‌تواند متفاوت از واقعیت برای خود آن‌ها باشد (تاگر- فلاسبرگ^۲، ۱۹۹۹). همچنین، نظریه ذهن به فرد توانایی تشخیص احساسات و توانایی‌های خود را می‌دهد و موجب کنترل فرآیندهای شناختی اجتماعی و مدیریت رفتارها و کنترل پردازش اطلاعات اجتماعی و عاطفی می‌شود که خود باعث گسترش توانایی فراشناختی برای نگهداشتن اطلاعات در ذهن و دستکاری این اطلاعات می‌شود که در نتیجه، این امر موجب به تأخیر انداختن در میل، اعتقادات و دانستن خود و احساسات واقعی دیگر شخص برای پاسخ منفرد اما صحیح می‌شود (دونیز، یوز و سلوک^۳، ۲۰۱۷). بنابراین، آموزش نظریه ذهن کودک را موقعیت‌های هیجانی متفاوتی قرار می‌دهد. بدین‌صورت که انعطاف‌پذیری را در فرآیندهای ذهنی تقویت می‌کند و موجب می‌شود که کودک بتواند حالت‌های ذهنی را شناسایی نموده و واکنش‌هایی را نشان دهد که بیشتر منعکس کننده باشد تا واکنشی و بتواند در انجام تکالیف قبل از پاسخ به سؤالات و واکنش‌های دیگران، فکر کند و سپس پاسخ و واکنش مناسب را دهد.

به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که آموزش نظریه ذهن موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری می‌شود. این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود؛ از جمله منحصر بودن آزمودنی‌ها به دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری در مقطع ابتدایی شهر اردبیل که امکان تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان در مقاطع و شهرهای دیگر را با محدودیت با روبرو می‌کند. جهت جمع‌آوری اطلاعات مورد نظر فقط از پرسشنامه استفاده گردید و روش‌هایی مثل مصاحبه و مشاهد ممکن است نتایج متفاوت را به‌دست دهد. همچنین با توجه به محدودیت زمان تحصیلی دانش‌آموزان، عدم پیگیری نتایج از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این پژوهش با دانش‌آموزان دختر و سایر مقاطع تحصیلی انجام شود و از دوره‌های پیگیری نیز استفاده شود. به‌دلیل اهمیت مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان و نقش مهم آن‌ها در زندگی شخصی و اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری پیشنهاد می‌شود در کنار سایر مداخلات درمانی، ارائه برنامه‌هایی در جهت افزایش این مهارت‌ها از اولویت‌های آموزشی

1. Przybylski & Mishkin
2. Tager-Flusberg
3. Doenya, Yavuz & Selcuk

مدارس و موسسات قرار گیرد. پرورش این مهارت‌ها در این کودکان می‌تواند منجر به رشد بهتر آنها در تمامی ابعاد اجتماعی، هیجانی و بهبود شرایط یادگیری شود.

تشکر و قدردانی

از کلیه مسئولین محترم مرکز ویژه اختلالات یادگیری شهر اردبیل و دانش‌آموزان و والدینشان که در اجرای این پژوهش با ما همراهی کردند، صمیمانه تشکر به عمل می‌آید.

منابع

- AdibSereshki, N., Nesayan, A., Gandoani, 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), 40-49. <https://doi.org/10.22037/ijcn.v9i3.6890>
- Afeli, S. A. (2019). Academic accommodation strategies for pharmacy students with learning disabilities: What else can be done? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(8), 751-756. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.04.001>
- Aldo, D., Hooria, J., Goldin, R., Gross, J. J. (2014). Adaptive and Maladaptive Emotion Regulation Strategies: Interactive effects during CBT for Social Anxiety Disorder, *Journal of Anxiety Disorders*, 28(4), 382-9. <https://doi.org/10.1016%2Fj.janxdis.2014.03.005>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 edition, (Dsm-5)*. New York: American Psychologist. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Ariapooran, S. (2016). Comparing the emotion, emotional literacy and social self-efficacy in children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 25(2):7-26. [In Persian]. https://jld.uma.ac.ir/article_389.html?lang=en
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., Shalev, R. S. (2008). Emotional and Behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and non-persistent dyscalculia, *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263-273. <https://doi.org/10.1177/0022219408315637>
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD, *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 45-61. <https://doi.org/10.1177/00222194050380010401>
- Bernardi, M., Leonard, H. C., Hill, E. L., Bottinga, N., & Henry, L. (2017). A two-year follow-up study of executive functions in children with developmental coordination disorder, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(3), 306-313. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13640>
- Birmingham, E., Cerf, M., Adolphs, R. (2011). Comparing social attention in autism and amygdala lesions. Effects of stimulus and task condition, *Social neuroscience*, 6(5-6), 420-435. <https://doi.org/10.1080/17470919.2011.561547>
- Cranazzo, K., Dowdy, E., Furlong, M. J., Qurik, M. P. (2019). An evaluation of the social emotional health survey- secondary for use with students with learning disabilities, *Psychology in the Schools*, 56(3), 433-446. <https://doi.org/10.1002/pits.22199>
- Crane, N., Zusho, A., Ding, Y., Cancelli, A. (2017). Domainspecific metacognitive calibration in children with learning disabilities, *Contemporary Educational Psychology*, 50, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.006>
- Crosby, J. M., Twohig, M. P. (2016). Acceptance and commitment therapy for problematic internet pornography use: a randomized trial, *Behavior therapy*, 47(3), 355-366. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.02.001>
- Delavar, A. *Methods in psychology and educational sciences*. Second edition. Tehran: Virayesh pub; 2012, p: 99. [In Persian]
- Dehghani, Y., Golestaneh, S. M., & Zangouei, S. (2018). The effectiveness of emotion regulation training on academic burnout, social acceptance and affective

- control of students with learning disabilities. *Quarterly of Applied Psychology*, 2018; 12 (2): 163-182. [In Persian]. https://apsy.sbu.ac.ir/article_97046.html
- Doeniyas, C., Yavuz, H. M., & Selcuk, B. (2018). Not just a sum of its parts: How tasks of the theory of mind scale relate to executive function across time, *Journal of experimental child psychology*, 166, 485-501. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecp.2017.09.014>
- Friedony, E., Bagholi, H., Kouroshnia, & M., Barzegar, M. (2021). The Effectiveness of Emotion-Communication Skills Training on Cognitive Emotion Regulation, Parental Self-Efficacy and Child Acceptance in Mothers of Children with Learning Disabilities, *Iranian Evolutionary and Educational Psychology*, 3(2), 105-117. <http://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-228-en.html>
- Floyd, F. J., Olsen, D. L. (2017). Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 203-211. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2017.08.001>
- Flynn, R. M., Ricker, A. A., Dolezal, C., Kunin, M., Mellins, C. A. (2019). Residential summer camp for youth with special needs: A longitudinal approach to investigating differences in social skills, *Children and Youth Services Review*, 96, 354-363. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.036>
- Granefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire, *Personality and Individual Differences*, 10(5), 209-210. [https://www.scrip.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=286182](https://www.scrip.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=286182)
- Gravand, P., Monshee, A. (2013). The effectiveness of teaching forgiveness based on Enright model and enriching the relationships on mental wellbeing and life quality of dissatisfied women from their marital life in the city of Khoram Abad, *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 2(12), 29-36. [In Persian]. <http://jdisabilstud.org/article-1-421-fa.html>
- Ghorbani, N., & Jabbari, S. (2019). The effect of theory of mind training on executive function in male students with learning disabilities. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(31), 237-259. [In Persian]
- Hale, C. M., Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: a train study, *Development science*, 6(3), 346-359. <https://doi.org/10.1111%2F1467-7687.00289>
- Haroon Rashidi, H., & Moradimanesh, F. (2014). A comparison of developmental language of children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 112-118. [In Persian]. https://jld.uma.ac.ir/article_154.html
- Himachi, M., Hashiro, M., Miyake, R. (2018). Processing of emotional faces by avoidance behavior: In the case of university students with acne, *Journal of Psychosomatic Research*, 109,108. <https://kaken.nii.ac.jp/grant/KAKENHI-PROJECT-15K17311/>
- Imuta, K., Henry, J.D., Slaughter, V., Selcuk, B., Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review, *Developmental psychology*, 52(8), 1192-1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>

- Keshmiri, M. (2009). Compare students' social skills with learning disabilities and normal. *Journal of Exceptional Education*, 9(95,96), 23-31. [In Persian]. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-1583-fa.html>
- Keshavarz, S., Kakavand, A., Dashtdar, H. (2019). Effectiveness of teaching theory of mind on reduce emotional behavioral social problems of pre-school learners. *Journal of social psychology*, 7(51), 99-107. [In Persian]. https://psychology.ahvaz.iau.ir/article_665705.html
- Kheirolah Bayatiani, G., Hafezi, F., Asgari, P., & Naderi, F. (2020). Comparison of the effectiveness of cognitive-behavioral play therapy and theory of mind training on cognitive flexibility of students with specific learning disabilities and comorbidity with attention-deficit/hyperactivity disorder as a moderator. *Advances in Cognitive Sciences*, 22(3), 24-36. [In Persian]. <http://icssjournal.ir/article-1-1156-fa.html>
- Lecheler, M., Lasser, J., Vaughan, P. W., Leal, J., Ordetx, K., & Bischofberger, M. (2020). A Matter of Perspective: An Exploratory Study of a Theory of Mind Autism Intervention for Adolescents, *Psychological Reports*, 124(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0033294119898120>
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY), *Behaviour Research & Therapy*, 21(4), 335-340. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90001-3)
- Malafouris, L. (2019). Mind and material engagement, *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18(1), 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11097-018-9606-7>
- Mu, G. M., Hu, Y., Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers, *Teaching and Teacher Education*, 67(1), 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.004>
- Merrifield, J. (2010). Meeting the needs of people with a learning disability in the emergency department, *International Emergency Nursing*, 19(3), 146-51. <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2010.07.004>
- Nabidoost, A., Borjali, A., & Esteki, M. (2015). The effect of the bilateral training on self-concept and social skills of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 121-127. [In Persian]. https://jld.uma.ac.ir/article_280.html
- Narimani, M., & Asghari sharibani, A. (2019). Effectiveness of teaching the theory of mind on improving the theory of mind and social skills of students suffering from social communication disorder. *Social Cognition*, 8(2), 37-54. [In Persian]. <https://doi.org/10.30473/sc.2019.45020.2333>
- Nelson, L. E. (2009). *An observational study of social skills learning within third, fourth and fifth grade*. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania. <https://www.semanticscholar.org/paper/An-Observational-Study-of-Social-Skills-Learning-Nelson/7f1e482a76fd9c7818a4fd3cd69f12fa47c3c0e2>
- Przybylski, A. K., Mishkin, A. F. (2016). How the quantity and quality of electronic gaming relates to adolescents' academic engagement and psychosocial adjustment, *Psychology of Popular Media Culture*, 5(2), 145-156. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ppm0000070>

- Pilerud, N., Sohrabi, F., & Sabet, F. (2017). Efficacy of theory of mind training in deaf children on theory of mind and social skills. *Journal of Cognitive Psychology*, 4(4), 52- 60. [In Persian]. <http://jcp.khu.ac.ir/article-1-2539-fa.html>
- Pineda-Alhucema, W., Aristizabal, E., Escudero-Cabarcas, J., Acosta-López, J. E., & Vélez, J. I. (2018). Executive function and theory of mind in children with ADHD: A systematic review, *Neuropsychology Review*, 28(3), 341-358. <https://doi.org/10.1007/s11065-018-9381-9>
- Pourabdol, S., Sobhi gharamaleki, N., Ghaedi, G. H., & Nabidoost, A. (2019). Effectiveness of Emotion Regulation Training in decreasing educational burnout and academic procrastination among students with Specific Learning Disorder (SLD). *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 49-68. https://asj.basu.ac.ir/article_3200.html?lang=en
- Sandy, P. T. (2016). The use of observation on patients who selfharm: Lessons from a learning disability service, *Health SA Gesondheid*, 21, 253-260. <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2016.04.004>
- Soleimani, E., Zahedbablan, A., Farzaneh, J., & Sotodeh, M. B. (2011). Comparison of alexithymia and social skills of students with learning disabilities and normal. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 78-93. [In Persian]. https://jld.uma.ac.ir/article_91.html
- Tabrizchi, N., & Vahidi, Z. (2014). Compare emotion regulation, mindfulness and cognitive well-being in mothers of students with and without learning disabilities, *Journal of Learning disabilities*, 8(8), 21-35. [In Persian]. https://jld.uma.ac.ir/article_314.html
- Tayebi Naieni, P., Mohammad-Khani, S., Akbari, M., & Abedi, M. (2017). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Psychological Flexibility in Children with Obsessive-Compulsive Disorder. *J Child Ment Health*, 4(3), 91-106. [In Persian]. <http://childmentalhealth.ir/article-1-204-fa.html>
- Tager-Flusberg, H. A (1999). Psychological approach to understanding the social and language impairments in autism, *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-34. <https://doi.org/10.1080/09540269974203>
- Tong, X., Leung, W. S., & Tong, X. (2019). Visual statistical learning and orthographic awareness in Chinese children with and without developmental dyslexia, *Research in Developmental Disabilities*, 92, 103443. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103443>
- Wittrup, A. R., Hussain, S. B., Albright, J. N., Hurd, N. M., Varner, F. A., & Mattis J. S. (2019). Natural mentors, racial pride, and academic engagement among black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination, *Youth & Society*, 51(4), 463-83. <https://doi.org/10.1177/0044118X16680546>
- Yaghooti F., Ghasemzadeh S., & Ahmadi Z. (2019). The Effectiveness of Mind Theory Training based on the Hall and Tager-Flusberg Model and Role Playing on Improving the Theory of Mind in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal Child Mental Health*, 6(3), 295-306. [In Persian]. <http://childmentalhealth.ir/article-1-303-fa.html>
- Yousefi, F., & Kheir, M. (2002). Evaluate the reliability and validity of a scale to measure social Skills Matson and compare the performance of girls and boys in this scale. *Journal of Social Sciences and Humanities University of Shiraz*, 2, 147-158. [In Persian]. <https://www.sid.ir/paper/419688/fa>