



راهبردهای افزایش شناخت اجتماعی در کودکان دارای کم‌توانی هوشی

○ فرزانه اسلامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی مرکز خدمات مشاوره آرمش

مهمترین سازه روان‌شناختی، توانایی "درک دیدگاه"^۱ است که در بسیاری از مواقع به صورت استعاری به‌عنوان مشاهده جهان از چشم‌های دیگران توصیف شده است و منظور از آن، توانایی خارج شدن از خود و قرار گرفتن در نقش دیگری و پیش‌بینی واکنش دیگران می‌باشد (فلاول و راس^۲، ۱۹۸۱)، مبنی بر اینکه افراد دیگر در یک موقعیت خاص چگونه فکر می‌کنند، چگونه احساس می‌کنند

در می‌یابند و درباره روابط اجتماعی چگونه فکر می‌کنند (فلاول^۳، ۱۹۸۵). در فرآیند شناخت اجتماعی، کودکان به تدریج تشخیص می‌دهند که هر یک از جنبه‌های اجتماعی اطرافشان از نوعی ثبات و پایداری برخوردار است و این پدیده‌ها برای خودشان وجود مستقل دارند و برخی ویژگی‌های افراد تغییر ناپذیرند. (طهوریان و همکاران، ۱۳۷۳). در بحث شناخت اجتماعی،

کودکان درباره جهان و انسان‌های پیرامون خود، ارتباط بین مردم و گروه‌هایی که در آن شرکت می‌کنند، استنباط و استدلال‌هایی دارند که تحت تأثیر برخی تغییرات رشدی قرار می‌گیرند. این مطالب در حوزه رشد شناخت اجتماعی^۴ مطرح می‌شود (یاسایی، ۱۳۷۳). شناخت اجتماعی یعنی اینکه افراد چگونه دیدگاه‌ها، احساس‌ها، افکار و انگیزش‌های خود و دیگران را



پژوهش‌های روان‌شناختی

۳

پیاپی ۱۳۷۳

و چرا به گونه‌ای خاص رفتار می‌کنند (سساه، ۱۹۹۶).

سلمن^۶ در مورد توانایی درک دیدگاه در کودکان، طی پژوهش‌هایی با استفاده از داستانهای مختلف، درک آنها را از هویت‌های افراد (تمایلی‌ها، احساس‌ها، انتظارات و واکنش احتمالی آنها) بررسی (زیگلر^۷ و استیونسون^۸، ۱۹۹۳) و مراحل پنجگانه درک دیدگاه را ارزیابی کرده است که در هر مرحله کودکان از نظر توجه به دیدگاه دیگران و عواطف و افکار و مقاصد آنها ویژگی‌های خاص دارند، به این ترتیب که در "مرحله مقدماتی" (۳-۶ سالگی) دیدگاه‌های خود محورانه داشته و قادر به تمیز دیدگاه خود و دیگران نیستند. در "مرحله اول" (۸-۱۰ سالگی) یا دیدگاه‌های ذهنی و متمایز با کاهش خود محوری، کودکان درمی‌یابند که دیگران دیدگاه متفاوتی دارند و در "مرحله دوم"

(دیویس^{۳۳}، کانکلین^{۳۴}، اسمیت^{۳۵} و لوس^{۳۶}، ۱۹۹۶). مطالعات در زمینه ارتباط میان درک دیدگاه و رفتارهای اجتماعی نشان می‌دهد که میان درک دیدگاه، استدلال جامعه‌پسندانه، همدلی، نوع دوستی و رشد اخلاقی همبستگی وجود دارد (آیزنبرگ^{۳۷}، کارلو^{۳۸}، مورفی^{۳۹}، و ون کورت^{۴۰}، ۱۹۹۵؛ لوئیس^{۴۱}، ۱۹۹۶؛ دیویس و همکاران، ۱۹۹۶). به این معنا که درک دیدگاه موجب افزایش همدلی می‌شود و همدلی نیز، کودکان را قادر می‌سازد تا به افراد نیازمند کمک کنند و آنها را در ارزیابی پیامدهای اعمالشان توانمند می‌سازد (زیگلر و استیونسون، ۱۹۹۳). توانایی توجه به دیدگاه‌ها، از آنجایی که اساس کار گروهی مؤثر و همدلانه را تشکیل می‌دهد (مگنوسن^{۴۲}، بکمن^{۴۳} و تونی سن^{۴۴}، ۱۹۹۶) و عامل مثبتی در کاربرد راهبردهای مؤثر حل مسأله است، مکانیسم مهمی برای مواجهه مفید با تعارض به شمار می‌رود (کرامر^{۴۵}، پیرسل^{۴۶} و گلاور^{۴۷}، ۱۹۹۰) همچنین این مهم، عنصری ضروری در تشکیل هویت (آدامز^{۴۸}، بریگر^{۴۹} و استیون^{۵۰}، ۱۹۹۵؛ بنت^{۵۱}، یول^{۵۲}، تامسون^{۵۳} و بانرجی^{۵۴}، ۱۹۹۸) امری حیاتی برای روابط سالم اعضای یک گروه می‌باشد (مگنوسن و همکاران، ۱۹۹۶). درک دیدگاه همچنین پیش‌نیاز ارزشهای اخلاقی است و آنها نیز به نوبه خود، در فرآیند تصمیم‌گیری و رفتار جامعه‌پسندانه ضروری هستند (گرهارت^{۵۵}، دی



(۱۲-۱۰ سالگی) یا دیدگاه‌های متقابل، کودکان می‌توانند کنش متقابل بین دو نفر را از دیدگاه نفر سوم ببینند و در "مرحله چهارم" (نوجوانی) یا دیدگاه‌های جامع، نوجوانان تشخیص می‌دهند که شبکه‌های درهم ادغام شده‌ای از دیدگاه‌ها وجود دارد (پاپالیا^۹ والدز^{۱۰}، ۱۹۹۲؛ هافمن^{۱۱}، پاریس^{۱۲} و هال^{۱۳}، ۱۹۹۴).

یافته‌های پژوهش، از این فرض سلمن حمایت می‌کند که توالی مراحل تحول درک دیدگاه یکسان می‌باشد (سانتورو^{۱۴} و اسپیرز^{۱۵}، ۱۹۹۴). کودکان به موازات افزایش سن و پیشرفت در سطوح رشد شناختی به مراحل پیشرفته‌تری از درک دیدگاه دست می‌یابند و می‌توانند در مورد روابط موجود، استنتاج‌هایی به عمل آورده و درباره موضوعات آینده پیش‌بینی کنند (کیتینگ^{۱۶} و کلارک^{۱۷}، کربس^{۱۸} و گیلیمور^{۱۹}، ۱۹۸۲؛ کیل^{۲۰} و کوانوگ^{۲۱}، ۲۰۰۰). مهارت‌های شناخت اجتماعی مانند توانایی درک دیدگاه، پیامدهای مهم بی‌شماری دارد، به طوری که بر خورداری از این توانایی تضمین‌کننده اغلب قابلیت‌های اجتماعی است

رویت^{۴۵} و سیلنو^{۴۶}، ۱۹۸۶). رشد درک دیدگاه، به طور معمول، یک تأثیر کلی مثبت برجسته های عملکرد فردی و اجتماعی دارد و برای درک بهتر رفتارهای اجتماعی، از اهمیت ویژه ای برخوردار است (چالمرز^{۴۷} و تاونسند^{۴۸}، ۱۹۹۰؛ دیویس و همکاران، ۱۹۹۶). تنوع تجربه ها و تکامل های اجتماعی موجب افزایش توانایی درک دیدگاه می شود (کینچ^{۴۹}، ۱۹۷۳) و پیشرفت در مهارت های درک دیدگاه نیز به طور متقابل روابط و تعامل های اجتماعی را گسترش می دهد (زیگلر و استیونسون، ۱۹۹۳؛ سیگلمن^{۵۰} و شافر^{۵۱}، ۱۹۹۱). گاهی اوقات کودکان به دلایل بسیاری نمی توانند به دیگران کمک کنند از جمله عدم زمان کافی، ناتوانی، منع شده از انجام رفتار و یا برخورداری از این باور که فرد دیگری کمک خواهد کرد، بنابراین بررسی بافتی که رفتار در آن رخ می دهد، ضروری است (کیل و کاوانوگ، ۲۰۰۰).

کودکانی که فرصت تعامل کمی با سایر کودکان دارند، در مقایسه با همسالان خود از توانایی درک دیدگاه کمتری برخوردارند، ظاهراً تعامل های همسالان فرصتی را تأمین می کند که کودکان جهت آگاهی یافتن از چگونگی تفکر، احساس و رفتار سایرین در موقعیت های متفاوت نیاز دارند (زیگلر و استیونسون، ۱۹۹۳؛ سیگلمن و شافر، ۱۹۹۱). یکی از متغیرهای اجتماعی مؤثر، که

امروزه به عنوان پایه ای برای درک رفتار کودک به شمار می رود، نقش والدین است، آنها ابتدایی ترین و مؤثرترین عامل اجتماعی شدن هستند (گرهارت و همکاران، ۱۹۸۶).

والدینی که در توانایی درک دیدگاه ماهر هستند در نظام تربیتی و فرزندپروری خود با تکیه بر استدلال، توضیح شناختی کارآمد، توضیح پیامدهای اعمال و همچنین با استفاده از مفاهیم کاربردی می توانند استقلال اخلاقی، تمایلات همدلانه و نگرش های جامعه پسندانه و پذیرش مسوولیت را در کودکانشان تحکیم بخشند. (هیوز^{۵۲}، ۱۹۹۱؛ اسمیت^{۵۳} و کوی^{۵۴}، ۱۹۹۶؛ سیگل^{۵۵} و پیترسون^{۵۶}، ۱۹۹۸). الگوهای رفتاری والدین و شیوه های عملکرد آنها در موقعیت های اجتماعی، در ترویج رفتارهای جامعه پسندانه کودکان مؤثر است. (کین^{۵۷}، ۱۹۹۷) هنگامی که والدین با بیان اظهاراتی مانند "به خاطر کمکی که کردی از تو ممنونم، من می دونم که میشه روی تو حساب کرد چون تو فرد مفیدی هستی" به طور مداوم کودکان را تحسین و تشویق می کنند، مفهوم از خود کودکان گسترش می یابد و این ویژگی ها را در بر می گیرد، به طوری که کودکان باور می کنند، مفید (قشنگ یا محبوب) هستند، با این خصوصیات احتمال بیشتری وجود دارد که کودکان به هنگام مشاهده نیاز دیگران، به



شکلی جامعه پسندانه عمل کنند (کیل و کاوانوگ، ۲۰۰۰). از دیگر عوامل مؤثر بر توانایی درک دیدگاه و رشد شناخت اجتماعی، سطح هوش افراد



است شانتر^{۵۸} و ۱۹۸۳؛ رید^{۵۹}، ۱۹۹۴ معتقدند، موفقیت در تکالیف درک دیدگاه تا حد زیادی به عملکرد سن هوشی وابسته است. بدین معنی که با پدیدار شدن توانایی شناختی، کودکان در بررسی نقطه نظرهای دیگران توانمندتر می شوند. (برک^{۶۰}، ۱۹۹۴).

موفات^{۶۱}، ماکسول^{۶۲} و دانلان^{۶۳} (۱۹۹۵) طی پژوهش افراد عادی و افراد با ناتوانی هوشی خفیف دریافتند که توانایی شناخت حالتهای هیجانی با هوشبهر افزایش می یابد. همچنین افراد با ناتوانی هوشی که در سطوح پایین تر قرار می گیرند، از جهت شناخت هیجان ها، خطاهای بیشتری دارند.

یکی از مشکلات عمده در کودکان با ناتوانی هوشی، یک نقص همگام در رفتارهای اجتماعی است. (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰). رفتار نامتناسب این کودکان می تواند معلول ادارک های نادرست از موقعیت های اجتماعی، ناتوانی درک احساس ها و

هیجانها و افکار دیگران، ناتوانی در شناخت روابط اجتماعی و هیجانی و درک موضوع های عاطفی خود و به طور کلی ناتوانی در درک دیدگاه باشد (گرهارت و همکاران، ۱۹۸۶). این افراد از این نظر تأخیر چشمگیری دارند (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰).

برخی پژوهش ها حاکی از آن است که این کودکان در تحول مهارت های شناخت هیجانی، به ویژه در شناختن، توصیف کردن و پاسخ دادن به موضوع های هیجانی دیگران، از توانایی اندکی برخوردارند. توانایی درک دیدگاه در این کودکان با ناتوانی هوشی خفیف، با افزایش سن تا حدی بهبود می یابد و در این باره عواملی مانند سن، توانایی هوشی و سازگاری بین فردی، در رشد ادراکات اجتماعی ایشان مؤثر است (موفات و همکاران، ۱۹۹۵). به این ترتیب طرح ریزی برنامه های پرورشی، با تأکید بر رشد مهارتهای بین فردی و با هدف کمک

به کودکان در کسب رفتارهای متناسب، ضروری به نظر می رسد (گرهارت و همکاران، ۱۹۸۶).

چالمرز و تاونسند (۱۹۹۰)، چندلر^{۶۴} (۱۹۷۳) و برک (۱۹۹۴) معتقدند اگر کودکی در زمینه درک دیدگاه مشکلی داشته باشد، آموزش آن کاملاً مؤثر است. پژوهش در زمینه مهارت های درک دیدگاه در کودکان، به طور ویژه شامل یک سری از تکالیفی می شود که در آن کودک باید دیدگاه دیگری را فرض کند و در طی عمل یارفتار به کار برد (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰).

ارایه راهبردهایی به منظور تشویق رفتارهای جامعه پسندانه و نوع دوستانه باید جزئی از برنامه های پرورشی تمام دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان با ناتوانی هوشی باشد که تفاوت در رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی آنها نسبت به همسالان، عامل مؤثری در روابط بین فردی آنهاست (گرهارت و همکاران، ۱۹۸۶). به طور کلی، آموزش درک دیدگاه کار ساده ای نیست و برای سازمان های مراقبت از کودک و نوجوان، مهم است که آن را در فرآیند اجتماعی شدن اعضا سازمان به کار برند (مگنوسن و همکاران، ۱۹۹۶).

برای به کار بردن راهبردهای مورد نظر، داستانهایی طرح می شود که کودکان را میان دو موقعیت "کمک به دیگران" و "گمک نکردن به دیگران" به خاطر جلب نظر بزرگترها (مراجع قدرت) دچار تعارض می کند و کودک باید یک راه را انتخاب و





استدلال کند. نمونه ای از این داستان های راهبردی که هر یک هدفهای متفاوتی را از نظر نوع راهبرد دنبال می کنند در ذیل آمده است.

راهبردها:

- ۱- ترغیب دانش آموزان به در نظر گرفتن دیدگاه دیگران
- ۲- توجه به احساس ها و افکار دیگران
- ۳- شناخت هیجان های دیگران
- ۴- ترغیب دانش آموزان برای توجه کردن به پیامدهای رفتارشان
- ۵- آندیشیدن در مورد انگیزه های رفتار
- ۶- متوجه ساختن کودکان نسبت به انگیزه های مختلف در رفتارهای مشابه

داستان نمونه

پیرزن

مریم یک دختر ۹ ساله است ، او دانش آموز خوبی است و درس هایش را می خواند ، اما خیلی از روزها دیر به مدرسه می رسد . یک روز که خیلی دیر به مدرسه رسید ، وقتی سر کلاس رفت ، معلمش از دست مریم خیلی ناراحت شد و از او خواست تا بعد از این دیر نکند و به موقع به کلاس بیاید ، مریم هم به معلمش قول داد که دیگر هیچ وقت دیر نیاید. فردا صبح ، مریم زودتر از همیشه از خواب بیدار شد و آماده شد که به مدرسه برود. وقتی بیرون آمد و به سر خیابان رسید ، پیرزنی را دید که می خواست از خیابان رد شود و چون بیمار بود از مریم خواست تا کمکش کند ، در آنجا به غیر از مریم کسی نبود ، مریم خواست به پیرزن کمک کند که به یادش آمد ، دیر روز به معلمش قول داده دیگر دیر نکند. اگر هم بخواهد به آن پیرزن کمک کند ،

مدرسه اش دیر می شود.

برای تمرین راهبردهای توصیه شده ، سؤال های نمونه ای مطرح می شود .

س - به نظر تو ، مریم زود به مدرسه برود یا آن پیرزن را از خیابان عبور دهد؟ چرا؟

س - اگر مریم آن پیرزن را از خیابان بگذراند و دیر به مدرسه برسد ، معلمش خوشحال می شود یا ناراحت؟ چرا؟

س - اگر مریم آن پیرزن را از خیابان عبور دهد ، آیا مریم می داند که معلم در مورد کارش چه فکر خواهد کرد؟ (چه فکری؟)

س - اگر مریم از ترس اینکه معلمش با او دعوا کند ، آن پیرزن را از خیابان رد نکند و به مدرسه برسد ، آیا معلمش خوشحال می شود یا ناراحت؟ چرا؟

س - وقتی مریم روز گذشته دیر به مدرسه آمد ، معلمش چه فکری در

مورد او کرد؟ معلم فکر کرد که چرا

مریم دیر به مدرسه می رسد؟

س - اگر امروز مریم دیر به مدرسه برسد ، معلمش به او چنی میگوید؟

چی جواب میدهد؟ معلم بعد از شنیدن ماجرای پیرزن ، چه فکری در مورد

دیر آمدن مریم میکند؟ به او چنی میگوید؟

س - اگر تو جای مریم بودی چه کاری می کردی؟ چرا؟

س - اگر تو جای معلم مریم بودی ، بعد از شنیدن ماجرای پیرزن ، به مریم چنی می گفتی؟ ... روز گذشته وقتی مریم دیر

آمد ، ناراحت می شدی یا نه؟ چرا؟

س - به نظر تو بیشتر معلم ها در چنین شرایطی با شاگردانشان چه طور برخورد (رفتار) می کنند؟

(اسلامی ، ۱۳۷۹).

راهبردها:

۱- ارزیابی رفتار

۲- آگاهی از رفتارهای عمدی و





غیر عمدی.

داستان نمونه

دو میدانی

مریم و مینا (علی و سعید) با هم دوست و همکلاس هستند، آنها تصمیم گرفته اند که در مسابقه "دو میدانی" مدرسه شرکت کنند، به همین خاطر بعد از ظهرها در حیاط تمرین می کنند. دیروز بعد از ظهر هنگام دیدن مریم با مینا برخورد کرد و او را به زمین انداخت. مریم از مینا عذرخواهی کرد و مینا پذیرفت. امروز به هنگام تمرین، مریم پیراهن مینا را گرفت و مینا زمین خورد.

در این نوع داستانهای کوتاه (و ترجیحاً مصور)، شخصیت اصلی، عملی را بر اساس انگیزه های عمدی یا غیر عمدی انجام می دهد که منجر به پیامد هیجانی و احساسی خاصی در دیگری می شود.

س - به نظر تو، مینا از دست مریم ناراحت است یا نه؟ چرا؟

س - مینا، چرا دیروز عذر خواهی مریم را قبول کرد؟

س - مینا، در مورد تمرین امروزشان، چی فکر می کنه؟ ممکنه به مریم چی بگه؟

س - اگر تو جای مینا بودی و مریم لباست را می گرفت و تو را به زمین می زد در مورد کار او چی فکر می کردی؟

راهربرد: پیش بینی رفتار

برای تمرین راهبرد فوق الذکر، داستان کوتاهی تعریف می شود مبنی بر اینکه فردی (کودکی) ناهارش را با دیگری تقسیم می کند، سپس با نشان

دادن ۲ تصویر از این فرد (کودک)

یکی: در حال کمک کردن به جمع کردن برگ های حیاط

دیگری: کمک نکردن در کار حیاط از کودکان خواسته می شود تا حدس بزنند این فرد کدام کار را انجام خواهد داد؟ (هی من^۵، گل من^۶، ۱۹۹۸).

راهربرد: درک افکار دیگران

داستان نمونه

آدم برفی

در فصل زمستان، وقتی برف زیادی باریده بود، مریم (علی) در حیاط (خانه یا مدرسه) یک آدم برفی ساخت، بعد از چند ساعت که بارش برف قطع شده و آفتاب می درخشید، آدم برفی او آب شد. بعد از مدتی او از مغازه شکلاتی را خرید و دید که شکلات شبیه یک آدم برفی است، سپس مریم به یاد آدم برفی خودش افتاد.

س - خوب، حالا تو مثلاً مریم هستی، این قضیه را برای بچه ها تعریف کن

س - فکر کن که تو فرسوده شکلات هستی و این ماجرا را تعریف کن

س - به نظر تو، مریم وقتی شکلات آدم برفی را دید، چه فکری کرد؟ چه احساسی داشت؟

راهربرد: شناسایی حالات هیجانی (خشم، ترس، شادی، غم و ...)

افراد برای تمرین فوق، تصاویر گوناگونی مبنی بر حالات هیجانی

مورد نظر، به کودک نشان داده می شود، سپس از آنها خواسته می شود در مورد این حالات صحبت کنند، مثلاً چه هنگام آدم شاد میشه؟

چه اتفاقی می افتد ما را خشمگین

کنه؟ ... سپس از کودکان خواسته می شود رویدادهای مرتبط را به صورت نمایش گروهی، اجرا کنند.

یاد دادن مهارت های اجتماعی نظیر: درک حالات صورت

درک رفتار غیر کلامی (مثل تکان دادن سر به نشانه تأیید یا عدم موافقت، یا نمایش علامت سکوت بادست و ...)

ارزیابی ظاهر افراد (پیر، جوان، کودک، زن، مرد، بلند، کوتاه و ...)

تعبیر حالات هیجانی و واکنش های احساسی (مثل تمرین شناسایی حالات هیجانی).

و نیز با استفاده از داستانهای متفاوت که نمونه هایی از آنها ارائه شد، می توان

راهربردهای زیر را آموزش داد:

درک علایق و اهداف دیگران

درک اینکه چگونه رفتار ما بر دیگران اثر می گذارد.

درک احساسات دیگران

درک نگرش دیگران از طریق سؤال های مستقیم.

وضعیت های اجتماعی که بر اساس ایفای نقش، می توان آموزش داد:

معذرت خواهی هنگام اشتباه

قبول معذرت یا توضیح دیگران

چگونگی برخورد با عصبانیت و خشم دیگری

همدردی با کسی که ناراحت است

اجازه گرفتن

تشکر کردن

نمونه آموزش معذرت خواهی در صورت اشتباه کردن

داستان راز

دو دوست صمیمی، با یکدیگر

Keating, D., and Carl, L.V. (1980). Development of physical and social reasoning in adolescence. *Developmental psychology*, 16, 23 - 30.

Kreit, John W.(1973). *Social psychology*. Sanfrancisco: Mc Graw-Hill, Inc.

Krasner, Jack J., Pierce, Wayne, and Glover, John A. (1990). *Cognitive and social development of mildly retarded children*. In Wang, Margaret C., and Reynolds, Maynard C. *Handbook of Special Education: Research and practice*. U.K: Pergamon press, PTC.

Krebs, D., and Gillmore, J.(1982). The relationship among the first stages of cognitive development, Role - taking abilities, and moral development. *Child Development*, 53, 877 - 886.

Lewis, Melvin. (1996). *Child and Adolescent psychiatry*. Waleri company 149-221

Magnuson, Douglas, Buchman, Kandill, and Theunissen, Veronique(1996). Perspective - taking and the socialization of staff. *Child and youth care forum*, 25, 6, 179 - 192

Masikatum - Adams, Carol, Aarone, Frank, Braegger, Deborah, and Adams, Gerold R. (1993). Promotion of ego - identity development. Can short - intervention facilitate growth. *Journal of Adolescence*, 16, 217-224.

Mollat, Christine, W., Hanley - Maxwell, Cheryl, and Donnellan, Anne M.(1995). Discrimination of Emotion, Affective perspective - taking and empathy in individuals with mental retardation. *Education and Training in mental Retardation and Developmental Disabilities*, 10 - 85

Papalia, Dana H., and Olds, Sally W. (1992). *Human development*. New York: Mc Graw - Hill, Inc.

Reed, Talfy (1994). Performance of autistic and control subjects on three cognitive perspective - taking tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 1, 53 - 65

Santoro, Jacqueline, and Spiers, Marc. (1994). Social cognitive factors in brain injury - associated personality change. *Brain Injury*, 8, 3, 205 - 216.

Sessa, Valente L. (1996). Using perspective taking to Manage conflict and assert in teams. *Journal of Applied Behavioral science*, 22, 1, 101 - 115

Shantz, C.V.(1983). Social cognition. In J. Flavell and E.M. Markson. *Handbook of child psychology Cognitive Development* (vol.3). New York: Wiley.

Siegal, Michael, and Peterson, Candide. (1998). Preschooler's understanding of lies and innocent and negligent mistakes. *Developmental Psychology*, 34, 2, 532 - 541.

Sigelman, K., and Shaffer, D.R. (1991). *Life Span*. California: Brooks/ cole company.

Smith, Peter, K. and Cowie, Helen (1996). *Understanding children's Development*. Peter K. Smith and Helen Cowie

Zigler, Edward, and Stevenson, Maria Finn. (1997). Children in a changing world: *Development and social Issues*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

43- Banergee
44- Gearheart
45- De ruitter
46- Sileo
47- Chalmers
48- Townsend
49- Kinch
50- Sigelman
51- Shaffer
52- Hugnes
53- Smith
54- Cowie

55- Siegal
56- Peterson
57- cain
58- Shantz
59- Reed
60- Berk
61- Moffat
62- Maxwell
63- Donnellan
64- Chandler
65- Heyman
66-Gelman

منابع:

- اسلامی، فرزانه (۱۳۷۹) پایان نامه کارشناسی ارشد، تأثیرات آموزش درک دیدگاه بر افزایش این توانایی در کودکان با ناتوانی هوشی خفیف، دکتر شهین علیایی زند، مرکز تحصیلات تکمیلی، تهران

- ماسن، پاول هنری، و کیگان، جروم، و هوستون، آنا کارول، و کانجر، جان جین وی، (۱۳۷۳). رشد شخصیت کودک (مهتید یاسایی، مترجم). تهران: انتشارات ماد.

- هنرینگتون، ای مویس، و پارک، راس دی (۱۳۷۳). روان شناسی کودک از دیدگاه معاصر (جواد طهوریان و همکاران، مترجمان). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، جلد دوم.

- Bellotti, Maria, Thomson, Susan, Yuel, Nicola, and Braegger, Robert (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental psychology*, 34, 2, 322 - 351.

- Berk, Lucia (1994). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.

- Choi, Suzanne. (1995). The relationship of role - taking, temperament, and parent behaviors to prosocial behaviors in children.

- Chalmers, Jennifer B., and Townsend, Malijah A. R. (1996). The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child development*, 61, 178 - 190

- Chandler, Michael. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective - taking skills. *Developmental psychology*, 9, 3, 326 - 332.

- Davis, Mark H., Conklin, Laura, Smith, Amy, and lace, Carol. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other. *Journal of personality and Social psychology*, 70, 4, 711 - 726.

- Eisenberg, Nancy., Carlo, Gustavo., Murphy, Bridget., and Vancourt, Patricia (1995). *Prosocial Development in late Adolescence: A longitudinal study*, 66, 1179 - 1197.

- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Englewood, NJ: prence - Hall

- Flavell, J.H., and Ross, lee. (1981). *Social cognitive development*. New York: Cambridge University press.

- Gearheart, Bill, De Ruitter, James., and Sileo, Thomas. (1989). *Thinking Mildly and Moderately Handicapped students*. By Englewood cliffs, NJ: U.S.A. Prentice - Hall, Inc., 221 - 261.

- Heyman, Gail D., Gohman, Susan A. (1988). Young children use Minor Information to Make trait Inferences. *Developmental psychology*, 15, 2

- Hoffman, Lois., Paris, Scott, and Hill, E.(1994). *Developmental psychology at day*. New York: Mc Graw - Hill, INC.

- Hughes, F.P.(1991). *Children, play and development*. Boston: Allyn and Bacon.

- Kail, Robert V., Cavanaugh, John C.(2000). *Human Development: A life span view*. Printed in the United States of America. Stamford

صحبت می کنند، یکی از آنها رازی را به دیگری می گوید و از او می خواهد این راز را کسان دیگر نفهمند، سپس او متوجه می شود که اغلب همکلاسیها از این راز مطلع شده اند. حالا دوباره این دو دوست یکدیگر را می بینید، و یکی باید از دیگری به خاطر افشای راز معذرت خواهی کند. مواردی که مری هنگام بازی نمایش، به کودک، تأکید دارد. مثلاً به آنها می گوید:

دختر ۲: تصمیم بگیر چرا باید عذرخواهی کنی، چه طور این کار را می کنی، چه طور می توانی کارت را جبران کنی؟ در مورد احساس دوستت فکر کن.

دختر ۱: به توضیح دوستت گوش کن، آیا او واقعاً پشیمان است. به صورتش نگاه کن، او چه احساسی دارد؟ (چالمرز و تاونسند، ۱۹۹۰).

زیر نویس:

- 1- Social cognition
- 2- Flavell
- 3- perspective taking
- 4- Ross
- 5- Sessa
- 6- Selman
- 7- Zigler
- 8- Stevenson
- 9- Papalia
- 10- olds
- 11- Haffman
- 12- paris
- 13- Hall
- 14- Santoro
- 15- Spiers
- 16- Keating
- 17- Clark
- 18- Krebs
- 19- Gillmore
- 20- Kail
- 21- Cavanaugh
- 22- Davis
- 23- Conklin
- 24- Smith
- 25- Luce
- 26- Eisenberg
- 27- Carlo
- 28- Murphy
- 29- Vancourt
- 30- Lewis
- 31- Magnuson
- 32- Buchman
- 33- Theunissen
- 34- Kramer
- 35- Piersel
- 36- Glover
- 37- Adams
- 38- Braegger
- 39- Ascione
- 40- Bennett
- 41- Yuill
- 42- Thomson

