



مقایسه مراحل تحول درک دیدگاه کودکان بهنجار و کودکان با ناتوانی هوشی خفیف

● دکتر مجید یوسفی لویه / استادیار دانشگاه آزاد اسلامی (تهران مرکزی)
● فرزانه اسلامی / کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی



مقدمه:

یکی از مسایل عمده‌ای که کودکان با آن روبه‌رو هستند، شناخت دنیایی است که در آن زندگی می‌کنند. افراد در دوران کودکی، در برخورد با اشیاء و آدمیان یاد می‌گیرند که به دنیای اطراف خود معنایی بدهند و با سرعتی چشمگیر از دانش مختصر خود که از راه دستکاری اشیاء کسب شده به نوعی تفکر انتزاعی که ویژه افراد بزرگسال است دست می‌یابند (هیلگارد و همکاران / براهنی و همکاران، ۱۳۷۴).

کودک، هر روز با تجربه‌های او آزمون می‌شود و او را وامی‌دارد تا منتظر رویدادهای خاص باشد. هنگامی که رویداد پیش‌بینی شده رخ می‌دهد، عقیده‌ی کودک نسبت به نظریه‌اش قوی‌تر می‌شود، در غیر این صورت کودک باید نظریه خود را اصلاح کند. پیازنه معتقد است این تغییرها در مراحل مشخصی روی می‌دهد که هر مرحله، بیانگر یک تغییر بنیادی در چگونگی درک و سازمان‌دهی محیط می‌باشد (کیل آو کاواناف آ، ۲۰۰۰).

شناخت، مفهومی بسیط و جامع است که موضوع‌هایی بیش از استدلال و حل مساله را شامل می‌شود. الگوی شناختی با تمرکز بیشتر بر فرآیندهای تفکر، ذهن آدمی را به عنوان سیستم پیچیده‌ای از فرآیندهای متعامل می‌داند که اطلاعات مختلف را ایجاد، رمزگردانی، تبدیل یا دستکاری می‌کند (فلاول / ماهر، ۱۳۷۷).

کودکان در باره‌ی جهان پیرامون خود و ارتباط بین مردم استنباط و استدلال‌هایی دارند که برخی تغییرهای رشدی در آنها دخالت دارد (ماسن و همکاران / یاسایی، ۱۳۷۳). در واقع رشد شناخت اجتماعی، بررسی در این زمینه است که کودکان چگونه دیدگاهها، احساس‌ها، افکار و انگیزش‌های خود و دیگران را در می‌یابند و در باره‌ی روابط اجتماعی چطور فکر می‌کنند (فلاول، ۱۹۸۵).

روان‌شناسان شناختی در توجیه و تحلیل رفتار، عمده‌ترین عامل را فرایند شناختی می‌دانند (سیف، ۱۳۷۴). در این رابطه پیازنه پس از سال‌ها مشاهده دقیق، نظریه‌ای تدوین کرد مبنی بر اینکه قدرت تفکر و استدلال کودکان در باره‌ی جهان پیرامون خود دارای مراحل مشخصی است که در جریان نقش آنها متجلی می‌گردد (هیلگارد و همکاران / براهنی و همکاران، ۱۳۷۴).

مهمترین سازه روان‌شناختی در بحث اجتماعی، توانایی "درک دیدگاه" است که فرایندی شناختی است به منظور تبیین اینکه افراد مختلف در یک موقعیت چطور فکر می‌کنند، چطور احساس می‌کنند و چرا به گونه‌ای خاص رفتار می‌کنند (سسا، ۱۹۹۶).

به اعتقاد پیازنه کودکان در خلق نظریه‌های خود در باره‌ی جهان اجتماعی و فیزیکی همانند یک دانشمند عمل می‌کنند. نظریه‌های

تعبیرهای متعددی از درک دیدگاه وجود دارد که عبارت است از:
توانایی اندیشیدن در مورد خود (لوئیس، ۱۹۹۶)، درک تفکر

دیگران (کیل و کاواناف، ۲۰۰۰)، توانایی تشخیص و هماهنگی افکار، احساس ها و باورهای خود و سایر افراد (کرامر^۱، پیرسل^۲ و گلاور^۳، ۱۹۹۰)، تفکر در مورد روابط اجتماعی (زیگلر^۴ و استیونسون^۵، ۱۹۹۳)، کنترل دیدگاه خود هنگام قضاوت در مورد فرد دیگر (هایگنیز^۶، ۱۹۸۱-چالمرز^۷ و تاونسند^۸، ۱۹۹۵)، ارزیابی مفهوم رفتار و نیازهای سایرین (پریدهام^۹، دنی^{۱۰}، پاسکو^{۱۱} و مرکزی^{۱۲}، ۱۹۹۵)، تمایل به استنباط دیدگاه افراد (آینسبرگ^{۱۳}، کارلو^{۱۴}، مورفی^{۱۵} و ون کورت^{۱۶}، ۱۹۹۵)، پیش بینی چگونگی واکنش دیگران (کینج^{۱۷}، ۱۹۷۳) و دریافت اطلاعاتی در مورد تجربه های درونی دیگران (زیگلر و استیونسون، ۱۹۹۳).

توانایی درک دیدگاه دارای انواع ادراکی (توانایی در نظر گرفتن دیدگاه دیگری)، شناختی (درک دانش دیگری) و عاطفی (درک احساس دیگران و همدلی کردن با هیجان های آنها) است (رایین^{۱۸}، ۱۹۷۸ سالکیند^{۱۹}، ۱۹۹۰).

توجه دیدگاه دیگران همچنین از جنبه های دقت، عمق و دامنه نیز برخوردار است. "دقت" به برآورد سریع فرد از سایر افراد اشاره دارد. "عمق" به توانایی احیای مجدد دیدگاه دیگران برخی موقعیت در اجتماعی مربوط است و "دامنه" به توانایی کسب دیدگاه های متنوعی از افراد گوناگون گفته

می شود (فورت^{۲۰}، فرانکس^{۲۱}، فورت و ریگزبی^{۲۲}، ۱۹۹۶).

"سلمن^{۲۳} به منظور بررسی توانایی درک دیدگاه در کودکان از آنها خواست تا به معماهای اخلاقی یا اجتماعی پاسخ دهند که شخصیت های معماهای فوق اطلاعات و افکار متفاوتی در مورد یک رویداد داشتند. چنین امری یعنی پاسخگویی به معماهای اضافی، مستلزم این بود تا کودک بتواند خودش را در موقعیت شخص دیگر قرار دهد و تصور کند که آن فرد چه افکار و احساس هایی دارد (هایگنیز، ۱۹۸۱؛ برک^{۲۴}، ۱۹۹۴).

سلمن معتقد است توانایی درک دیدگاه با عبور از یک سوی ساحل در طی کودکی و بزرگسالی تحول می یابد (چیپ^{۲۵}، ۱۹۸۱؛ سیگلمن^{۲۶} و شافر^{۲۷}، ۱۹۹۰).

مراحل تحول درک دیدگاه عبارت است از:

مرحله مقدماتی: دیدگاه نامتمایز یا خود مرکز بین (۶-۳ سالگی)

کودک در این مرحله در می یابد که خودش و دیگری،

احساس ها یا افکار متفاوتی دارند، اما به طور مکرر آنها را با هم اشتباه می گیرد. در واقع دیدگاه کودک، بیشتر خود مرکز بین است به طوری که فکری می کند دیدگاه او تنها دیدگاه ممکن است (پاپالیا^{۲۸} و الدز^{۲۹}، ۱۹۹۲؛ هافمن^{۳۰}، پاریس^{۳۱} و هال^{۳۲}، ۱۹۹۴).

مرحله اول: دیدگاه اجتماعی - اطلاعاتی (۸-۶ سالگی)

در این مرحله، کودک در می یابد که ممکن است دیگران یک موقعیت را به شیوه ای متفاوت از شیوه ی او تفسیر کنند. کودک درک می کند که تفاوت در دیدگاه های افراد ناشی از اطلاعات متفاوتی است که آنها در اختیار دارند. با وجود این، کودک نمی تواند در باره ی دیدگاه دیگران به درستی قضاوت کند.

مرحله دوم: دیدگاه خود منعکس کننده یا دو سویه (۱۰-۸ سالگی)

در این مرحله، کودک قادر است خود را از دیدگاه فرد دیگری

ببیند و می داند که فرد مقابل نیز

می تواند همین کار را بکند. به

این ترتیب او می تواند افکار و

احساس های دیگران را

پیش بینی کند.

مرحله سوم: دیدگاه شخص

سوم (۱۲-۱۰ سالگی)

در این مرحله، نه تنها قادر

است دیدگاه خود و فرد

دیگری را تشخیص دهد و

دریابد که فرد دیگر نیز به طور

همزمان قادر به همین کار است، بلکه می تواند خودش و دیگری

را از دیدگاه شخص سوم نگاه کند و همزمان، دیدگاه خود و فرد

دیگر را نیز در نظر بگیرد (سیگلمن و شافر، ۱۹۹۱؛ برک، ۱۹۹۴).

مرحله چهارم: دیدگاه اجتماعی (نوجوانی)

نوجوانان تلاش می کنند تا دیدگاه های دیگران را از طریق

مقایسه با نظام اجتماعی دریابند و معتقدند هر فردی باید، دیدگاه

مشترک نظام اجتماعی را در نظر بگیرد تا ارتباط و درک دیگران

تسهیل شود (پاپالیا و الدز، ۱۹۹۲؛ برک، ۱۹۹۴). یافته های پژوهشی

از این فرض سلمن حمایت می کنند که مراحل تحول درک دیدگاه

وابسته به سن است و توالی آن نامتغیر می باشد (سانتورو^{۳۳} و

اسپیرز^{۳۴}، ۱۹۹۴).

کودکان به موازات افزایش سن و پیشرفت در سطوح رشد

شناختی به مراحل پیشرفته تری از درک دیدگاه دست می یابند و

می توانند در مورد روابط موجود، استنتاج هایی به عمل آورده و

در باره ی موضوع های آینده پیش بینی کنند (کیل و کاوازاف، ۱۹۹۴).

تعامل های اجتماعی باعث افزایش توانایی درک دیدگاه می شود و پیشرفت در مهارت های درک دیدگاه نیز به طور متقابل روابط و تعامل های اجتماعی کودک را با همسالان و بزرگسالان گسترش می دهد





۲۰۰۰ لوئیس، ۱۹۹۶). به این ترتیب بین رشد شناختی و توانایی درک دیدگاه رابطه وجود دارد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد افرادی که در تکلیف‌های عملیات عینی شکست می‌خورند در مرحله‌ی مقدماتی سلمن جای می‌گیرند، کسانی که مرحله عملیات عینی را پشت سر می‌گذارند اما هنوز به مرحله عملیات صوری نرسیده‌اند در سطوح اول و دوم سلمن قرار می‌گیرند و کسانی که به طور بارز در مرحله‌ی عملیات صوری قرار دارند، در سطح سوم و چهارم سلمن جای می‌گیرند (کیتینگ^{۳۳} و کلارک^{۳۴}، ۱۹۸۰؛ گیل مور^{۳۵} و کریس^{۳۶}، ۱۹۸۲).

به طور کلی در نظریه شناختی پیازه، واحدهای سازنده کارکرد شناخت اجتماعی، طر حواره‌های اجتماعی هستند که به معنای بازنمایی درونی تجربه‌های اجتماعی می‌باشند. برخی از این طر حواره‌ها ساده (تصویر یک پدیده آشنا) و برخی نیز پیچیده و انتزاعی هستند (مفهوم دوست) (پری^{۳۷}، ۱۹۸۴).

البته از نظر پیازه کودک تا ۷ سالگی به طور عمده خود مرکز بین است و در درک دیدگاه فرد دیگر ناتوان ظاهر می‌شود تا اینکه در سنین ۱۲-۷ سالگی به تدریج این توانایی را کسب می‌کند. اگر چه برخی پژوهش‌ها نظریه پیازه را مبنی بر افزایش هشیاری اجتماعی به موازات افزایش سن تایید می‌کنند، اما اغلب آنها معتقدند کودکان خردسال آن طور که پیازه می‌گفت خود مرکز بین نیستند. در این رابطه نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی است که خردسالان نیز در مورد اعمال اخلاقی بر مقاصد حساسیت نشان می‌دهند. شاید یکی از دلایلی که پژوهش‌های پیازه نشان از خود مرکز بینی کودکان داشت، این مطلب باشد که مقیاس مورد استفاده‌ی وی برای اندازه‌گیری توانایی درک دیدگاه در کودکان، فراتر از توانایی‌های شناختی و تجربی آنان بوده است (بورک^{۳۸}، ۱۹۷۱؛ داهلر^{۳۹} و باکانتکو^{۴۰}، ۱۹۹۵).

مهارت‌های شناخت اجتماعی مانند توانایی درک دیدگاه به کودکان این فرصت را می‌دهند تا با دیگران به خوبی کنار آیند (ماسن و همکاران/یاسایی، ۱۳۷۳). توانایی توجه به دیدگاه سایرین باعث می‌شود تا فرد بر خود مرکز بینی معمول خود فایز آمده و روابط بین فردی رضایت بخش برقرار سازد (دویس؛ کانکلین؛

رفتار نامتناسب کودکان با ناتوانی هوشی می‌تواند معلول ادراک‌های نادرست از موقعیت‌های اجتماعی و ناتوانی درک دیدگاه باشد

^{۴۱} اسمیت^{۴۲} و لوس^{۴۳}، ۱۹۹۶).

بدون توانایی درک دیدگاه، کودکان به دشواری درک خواهند کرد که دیگران چه تمایلی‌ها و گرایش‌هایی دارند (هافمن و همکاران، ۱۹۹۴). اگر کودکان بخواهند در تعامل‌های اجتماعی موفق باشند، باید از دیدگاه خود مرکز بینی فراتر روند و تلاش کنند جهان را از دیدگاه دیگران ببینند (هیوز^{۴۴}، ۱۹۹۸).

رشد درک دیدگاه به طور معمول یک تاثیر کلی مثبت بر جنبه‌های عملکرد فردی و اجتماعی دارد و برای درک بهتر رفتارهای اجتماعی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (چالمرز^{۴۵} و تاونسند^{۴۶}، ۱۹۹۰؛ اینوتی^{۴۷}، ۱۹۷۸). پیشرفت در توانایی درک دیدگاه باعث استنباط‌هایی در مورد تجربه‌های روان شناختی دیگران می‌گردد (زیلگر و استیونسون، ۱۹۹۳).

درک بیشتر از دیدگاه دیگران تعامل‌های مثبت با آنها را ترفیع می‌بخشد زیرا افراد را نسبت به تفاوت‌های میان اعمال و قضاوت‌های خودشان و دیگران آگاه می‌سازد (گرهارت^{۴۸}، دی روتیر^{۴۹} و سیلنو^{۵۰}، ۱۹۸۶). درک دیدگاه برای روابط سالم اعضای یک گروه حیاتی است، زیرا اساس کار گروهی و موثر و همدلانه را تشکیل می‌دهد (وگنوسن^{۵۱}، بکمن^{۵۲} و تونی سن^{۵۳}، ۱۹۹۶). درک دیدگاه مکانیسم مهمی برای رویارویی مفید یا تعارض به شمار می‌رود، به ویژه اینکه عامل مثبتی در کاربرد راهبردهای موثر حل مساله نیز می‌باشد (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰؛ ساسا، ۱۹۹۶). همچنین در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، پیش نیاز ارزش‌های اخلاقی است و آنها نیز به نوبه‌ی خود در فرایند تصمیم‌گیری و رفتار جامعه‌پسندانه ضروری هستند (گوررت و همکاران، ۱۹۸۶).

بنت^{۵۴}، یول^{۵۵}، تامسون^{۵۶} و بانرجی^{۵۷} (۱۹۹۸)، ضمن تایید نظر اریکسون مبنی بر اینکه توانایی درک دیدگاه عنصری ضروری در تشکیل هویت به شمار می‌رود، خود نیز معتقدند هویت کودکان تنها از یک عامل فردی ناشی نمی‌شود بلکه نشأت گرفته از گروه‌های اجتماعی است که کودک به آنها وابسته است.

تعامل‌های اجتماعی باعث افزایش توانایی درک دیدگاه می‌شود و پیشرفت در مهارت‌های درک دیدگاه نیز به طور متقابل روابط و تعامل‌های اجتماعی کودک را با همسالان و بزرگسالان گسترش می‌دهد (زیلگر و استیونسون، ۱۹۹۳).

بعضی از افراد در مقایسه با دیگران به سطوح بالاتری از توانایی‌های درک دیدگاه دست می‌یابند. بنابراین عوامل موثری در تفاوت‌های فردی از این نظر وجود دارد (هترمنگیون و پارک/طهوریان و همکاران، ۱۳۷۳).

یکی از متغیرهای اجتماعی موثر که امروزه به عنوان پایه‌ای برای درک رفتار کودک به شمار می‌رود، نقش والدین است،

الگوهای رفتاری والدین و شیوه‌های عملکرد آنها در موقعیت‌های اجتماعی، در ترویج رفتارهای جامعه‌پسندانه کودکانشان موثر است (لیکن^{۳۳}، ۱۹۸۷؛ اسمیت^{۳۴} و کوی^{۳۵}، ۱۹۹۶؛ سیگل^{۳۶} و پیتسون^{۳۷}، ۱۹۹۸؛ کیل و کاواناف، ۲۰۰۰). از دیگر عوامل موثر بر توانایی درک دیدگاه و شناخت اجتماعی، سطح هوش افراد است (شانتر^{۳۸}، ۱۹۸۳). رید^{۳۹} (۱۹۹۴) معتقد است، موفقیت در تکلیف‌های درک دیدگاه تا حد زیادی به عملکرد سن هوشی وابسته است. نمره‌های افراد در آزمون‌های هوشی معیار با توانایی درک دیدگاه ارتباطی نسبی دارد (هترمنگیتون و پارک /طهوریان و همکاران، ۱۳۷۳). بدین معنی که با پدیدار شدن توانایی‌های شناختی کودکان در بررسی دیدگاه‌های دیگران توانمندتر می‌شوند (برک، ۱۹۹۴).

توانایی‌های هوشی به افراد کمک می‌کند تا جهان شناخت را گسترش دهند و از هیجان‌های خود در یک زمینه غنی استفاده کنند (گرهارت و همکاران، ۱۹۸۶). به این ترتیب سطح هوش افراد در توانایی درک دیدگاه آنها موثر است. افرادی که از بهره‌ی هوشی بالاتری برخوردارند شواهد بیشتری از حساسیت به دیدگاه دیگران نشان می‌دهند (شانتر، ۱۹۸۳).

برخی کودکان به دلایل متعدد (مانند ناتوانی هوشی، در زمینه شناخت اجتماعی و به ویژه توانایی درک دیدگاه دچار کاستی‌هایی هستند که به موازات آن در تعامل‌های اجتماعی خود، ناتوان ظاهر می‌شوند (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰؛ موفات^{۴۰}، ماکسول^{۴۱} و دانلان^{۴۲}، ۱۹۹۵). به طوری که این ناتوانی به عنوان یکی از مشخصه‌های اصلی این افراد به شمار می‌رود.

یکی از مشکلات عمده در کودکان با ناتوانی هوشی، یک نقص همگام در رفتارهای اجتماعی است (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰). اغلب آنها با ورود به محیط‌های بزرگتر، مشکلات قابل توجهی را تجربه می‌کنند (موفات و همکاران، ۱۹۹۵). این افراد از نظر اجتماعی کفایت لازم را نداشته و در پرداختن به چالش‌های زندگی



ناتوان ظاهر می‌شوند، به نظر می‌رسد آنها در آنچه که برای بنیان روابط بین فردی سالم ضروری هستند، مانند کنترل خود و سازگاری فردی و اجتماعی دچار کاستی باشند. مفهوم کفایت اشاره به این دارد که افراد عادی درک می‌کنند که موقعیت‌های اجتماعی مستلزم کاربرد متفاوتی از الگوهای اجتماعی است که با شیوه‌های مناسب و ترتیبی از پایه‌گردد. رفتار نامتناسب کودکان با ناتوانی هوشی می‌تواند ناشی از ادراک‌های نادرست از موقعیت‌های اجتماعی و ناتوانی درک دیدگاه باشد (گرهارت و همکاران، ۱۹۸۶).

پژوهش حاضر دو هدف را دنبال می‌کند. هدف نخست بررسی مراحل تحول درک دیدگاه کودکان با ناتوانی هوشی با کودکان بهنجار با سن هوشی معادل بوده است تا روشن شود که آیا هر دو گروه از نظر دیدگاه مراحل تحولی مشابهی را پشت سر می‌گذارند یا خیر. هدف دوم بررسی و مقایسه سرعت تحول درک دیدگاه این دو گروه است.

روش

آزمودنی‌ها: جامعه آماری پژوهش شامل کودکان بهنجار پیش دبستانی مدارس شهر تهران و نیز کودکان با ناتوانی هوشی خفیف مدارس ویژه شهر تهران بوده است. تعداد ۱۰۰ کودک بهنجار و با ناتوانی هوشی خفیف دختر (هر گروه ۵۰ نفر) در دامنه سن هوشی ۵-۱۰ سال به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب و در پژوهش شرکت داده شدند. آزمودنی‌ها در پایه‌های آمادگی، اول، دوم، سوم و چهارم ابتدایی در هر پایه ۱۰ نفر به تحصیل اشتغال داشتند. برای تعیین سن هوشی آزمودنی‌ها از آزمون "گوداینف" استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری: به منظور اندازه‌گیری توانایی درک دیدگاه در کودک بهنجار و با ناتوانی هوشی خفیف، از معمایی به نام معمای "مریم" مشابه معمای "هالی" که توسط سلمن به کار رفته بود، استفاده شد که طی آن کودک با در نظر گرفتن دیدگاه قهرمانان داستان و با قرار دادن خود در نقش آنها نسبت به یک موقعیت فرضی استدلال می‌کند، به طوری که در این معما، کودک باید بین "وفای به عهد" و "کمک به دیگران" که هر دو ارزش محسوب می‌شوند یکی را انتخاب کند، نوع انتخاب کودک و به خصوص چرایی این انتخاب و به عبارتی دیگر نحوه‌ی استدلال وی، مرحله‌ی تحولی او را در درک دیدگاه مشخص می‌کند.

معمای مریم: مریم یک دختر ۹ ساله است، او دانش آموز خوبی است و در سن هایش رامی خواند ولی خیلی از روزها دیر به مدرسه می‌رسد، یک روز که خیلی دیر به مدرسه رسید وقتی سر کلاس رفت معلمش از دست مریم خیلی ناراحت شد و از او خواست تا





تشخیص این نکته که دیگران دیدگاه متفاوتی دارند قابل توجه است.

در گروه با سن هوشی ۶-۷ سال، اکثر کودکان بهنجار در مرحله ی اول درک دیدگاه قرار داشتند و توانسته اند تشخیص دهند که شناخت هر فرد، خاص همان فرد است ولی قادر به قضاوت صحیح در باره ی دیدگاه دیگران نیستند و مطلب مهم دیگر اینکه کلیه کودکان با ناتوانی هوشی قادر به قضاوت صحیح در باره ی دیدگاه دیگران نیستند و مطلب مهم دیگر این که کلیه کودکان با

بعد از این دیگر دیر نکنند و به موقع به کلاس بیایند، مریم به معلمش قول داد که دیگر هیچوقت 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 دیده که می خواست از خیابان "رد" شود ولی نمی توانست و احتیاج داشت تا، کسی کمکش کند، مریم خواست برود و به پیرزن کمک کند اما به یاد قولی افتاد که دیروز به معلمش داده بود تا دیگر دیر نکنند.

۱. اگر توجای مریم بودی چکار می کردی؟ چرا؟
۲. اگر معلم مریم دوباره ببیند که مریم دیر به کلاس رسیده، به او چه می گوید؟ چرا؟
۳. مریم فکر می کند اگر این دفعه هم دیر به کلاس برسد معلمش چه فکری در باره او می کند؟
۴. اگر مریم به پیرزن کمک نکند و به موقع به کلاس برسد معلمش چه فکری در باره او می کند؟
۵. اگر توجای معلم باشی و مریم دیر به کلاس بیاید، چکار می کنی؟

شیوه ی اجرا: پاسخ های آزمودنی ها از طریق مصاحبه انفرادی جمع آوری شد، به این صورت که معمای "مریم" متناسب با میزان درک کودکان مطرح شده سپس از آنها خواسته شد تا به سوال هایی در ارتباط با آن معما پاسخ دهند، پاسخ های آزمودنی ها به همان صورتی که بیان می شد ثبت گردید، سپس با استفاده از روش کیفی پاسخ های آزمودنی ها بر مبنای الگویی پاسخ مراحل تحول درک دیدگاه سلمن و ویژگی های هر مرحله مورد تحلیل قرار گرفت و براین اساس مرحله تحولی هر آزمودنی مشخص شد. شایان ذکر است که هر آزمودنی بر مبنای نوع پاسخ هایش تنها در یک مرحله قرار داده شده است. به این ترتیب در هر گروه سنی فراوانی و درصد افرادی که پاسخ هایشان با الگوی پاسخ هر مرحله منطبق بود، تعیین گردید.

نتایج

فراوانی و درصد آزمودنی های بهنجار و با ناتوانی هوشی خفیف در هر گروه سنی در مراحل تحول درک دیدگاه در "جدول یک" آمده است. جدول یک نشان می دهد که در گروه با سن هوشی ۵-۶ سال، اکثر کودکان با ناتوانی هوشی قادر به پاسخگویی به معمای پژوهش نبوده و درصد کمی از آنها در مرحله ی مقدماتی قرار داشته اند و اکثر کودکان بهنجار نیز در مرحله ی مقدماتی، دیدگاه های خود محورانه داشته اند، یعنی نمی توانسته اند بین دیدگاه های خود و دیدگاه های دیگران تمایز قائل شوند، اگر چه چندان تمایلی به سوی مراحل بالاتر دیده نمی شود ولی گرایش ۲۰ درصد از کودکان بهنجار به مرحله ی اول درک دیدگاه و توانایی

کودکان به موازات افزایش سن

وپیشرفت در سطوح رشد شناختی به

مراحل پیشرفته تری از درک دیدگاه

دست می یابند و می توانند در مورد

روابط موجود، استنتاج هایی به عمل

آورده و در باره ی موضوع های آینده

پیش بینی کنند

ناتوانی هوشی قادر به پاسخگویی به معمای پژوهش بودند به طوری که ۶۰ درصد در مرحله ی مقدماتی و ۴۰ درصد در مرحله ی اول قرار گرفته و به ترتیب دارای دیدگاه های خود محورانه و دیدگاه های تفکیک شده بودند.

در گروه با سن هوشی ۸-۷ سال ۶۰ درصد از کودکان بهنجار و ۷۰ درصد از کودکان با ناتوانی هوشی در مرحله اول قرار داشته و دیدگاه های ذهنی و تفکیک شده دارند. ولی آنچه قابل توجه است کاهش فراوانی ها از مرحله ی مقدماتی بر مرحله ی اول درک دیدگاه نسبت به گروه سنی قبل و همچنین گرایش کودکان بهنجار در این گروه سنی به نسبت مراحل دوم و سوم درک دیدگاه است. به طوری که ۳۰ درصد از کودکان بهنجار در مرحله ی دوم دیدگاه های دو سویه داشته و قادر بودند خود را از دیدگاه فرد دیگری ببینند و می دانند که فرد مقابل نیز می تواند همین کار را بکند و ۱۰ درصد از کودکان بهنجار هم در مرحله ی سوم دیدگاه های متقابل داشتند و می توانستند کنش متقابل بین دو نفر را از دیدگاه نفر سوم ببینند و این در حالی است که در دو گروه سنی قبل هیچ فردی در مراحل دوم و سوم درک دیدگاه قرار نداشت. در گروه با سن هوشی ۹-۸ سال، اکثر کودکان بهنجار در مرحله ی دوم درک دیدگاه قرار داشتند ولی آنچه بیانگر پیشرفت



کودکان این گروه نسبت به گروه قبل است، کاهش فراوانی ها در مرحله ی اول از ۶۰ درصد به ۳۰ درصد و افزایش فراوانی ها در مرحله ی سوم از ۱۰ درصد به ۳۰ درصد است و این در حالی است که اکثر کودکان با ناتوانی هوشی در این گروه سن ذهنی همچنان در مرحله ی اول درک دیدگاه قرار داشته و دارای دیدگاههای ذهنی یا تفکیک شده بودند.

در گروه با سن هوشی ۱۰-۹ سال اکثر کودکان بهنجار در مرحله ی دوم دارای دیدگاههای دو سویه بودند و به سوی مرحله ی سوم یعنی دیدگاههای متقابل تمایل داشتند، در این کودکان مراحل مقدماتی و اول توزیعی را دریافت نکرده است که بیانگر پیشرفت تدریجی این کودکان به مراحل بالاتر درک دیدگاه به موازات رشد آنهاست ولی اکثر کودکان با ناتوانی هوشی در مرحله ی اول قرار داشته و دارای دیدگاههای تفکیک شده بودند و درصد کمی نیز در مرحله ی مقدماتی جای گرفتند، این کودکان پیشرفتی را نسبت به گروه سنی قبلی نشان ندادند و تأخیر آنها نسبت به کودکان بهنجار در امر توجه به دیدگاه دیگران بارز است. نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در آزمودنی های بهنجار و با ناتوانی هوشی به تفکیک گروههای سنی در شکل های یک تا پنج و به تفکیک گروههای بهنجار و با ناتوانی هوشی در شکل های شش و هفت نشان داده شده است.

بحث و نتیجه گیری

عملکرد متناسب کودکان در روابط اجتماعی، مستلزم توانایی درک دیدگاه و رشد شناخت اجتماعی است. برخی کودکان به دلایل متعدد مانند ناتوانی هوشی، در این زمینه دچار کاستی هایی هستند که به موازات آن در تعامل های اجتماعی خود، ناتوان ظاهر می شوند. برخی مشکلات بین فردی که توسط افراد با ناتوانی هوشی تجربه می شود ناشی از وجود نقص در درک تظاهرات هیجانی دیگران است و مطالعات بیانگر آن است که نیاز به پژوهش های بیشتری در مورد اینکه چطور افراد با ناتوانی هوشی،

بیان هیجانی دیگران را درک می کنند وجود دارد. پژوهش در زمینه مهارت های درک دیدگاه در کودکان به طور ویژه شامل یک سری از تکلیف هایی می شود که در آن کودک باید دیدگاه فرد دیگری را فرض کند و در طی عمل یا رفتار به کار برد (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰، موفات و همکاران، ۱۹۹۵).

کودکان با ناتوانی هوشی از نظر توانایی درک رفتار و دیدگاه دیگران، تأخیر چشمگیری دارند و این مشکل می تواند علت عدم موفقیت آنها در برقراری ارتباط های مناسب باشد (گروهارت و همکاران، ۱۹۸۶؛ کرامر و همکاران، ۱۹۹۰؛ رید ۱۹۹۴).

برخی پژوهش ها حاکی است 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 (کرامر و همکاران، ۱۹۹۰؛ موفات و همکاران، ۱۹۹۵). در این رابطه موفات و همکاران (۱۹۹۵) طی پژوهش روی افراد بهنجار و افراد با ناتوانی هوشی خفیف دریافتند که توانایی شناخت حالت های هیجانی با هوشبهر افزایش می یابد. همچنین افراد با ناتوانی هوشی که در سطوح پایین تر قرار می گیرند، از نظر شناخت هیجان ها، خطاهای بیشتری دارند. توانایی درک دیدگاه در کودکان با ناتوانی هوشی خفیف با افزایش سن تا حدی بهبود می یابد. برخی پژوهش ها نشان می دهد عواملی مانند سن، توانایی هوشی و سازگاری بین فردی، در رشد ادراک های اجتماعی این افراد تأثیر دارد (موفات و همکاران، ۱۹۹۵).

نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می دهد که آزمودنی های بهنجار از نظر توجه به دیدگاه و عواطف دیگران، ابتدا دیدگاههای خود محورانه داشتند و نمی توانستند بین دیدگاههای خود و دیگران تمایز قائل شوند؛ سپس به تدریج با افزایش سن، خود محوری در آنها کاهش یافت و بر تفاوت بین دیدگاه خود و دیگران پی بردند، همچنین توانستند خود را از دیدگاه فرد دیگر ببینند و افکار و احساسات دیگران را پیش بینی کنند و در بالاترین سطح توانستند کنش متقابل بین دو نفر از دیدگاه نفر سوم را ببینند. همچنین آزمودنی های با ناتوانی هوشی در ابتدا قادر به نقش گزاری و توجه به دیدگاه دیگران نبودند، سپس با افزایش سن دیدگاههای خود محورانه آنان کاهش یافت و دریافتند که دیدگاههای آنها با دیگران متفاوت است و در همین سطح نیز متوقف شدند. از این نظر نتایج پژوهش حاضر در مورد پیشرفت در شناخت اجتماعی و درک دیدگاه به موازات افزایش سن با یافته ها و اشارات دیگران از جمله کیل و کاواناف (۲۰۰۰) و لویس (۱۹۹۶) همخوانی دارد.

به طور کلی نتایج حاکی از آن است که کودکان بهنجار در رشد شناخت اجتماعی و توانایی درک دیدگاه از مراحل تحول درک

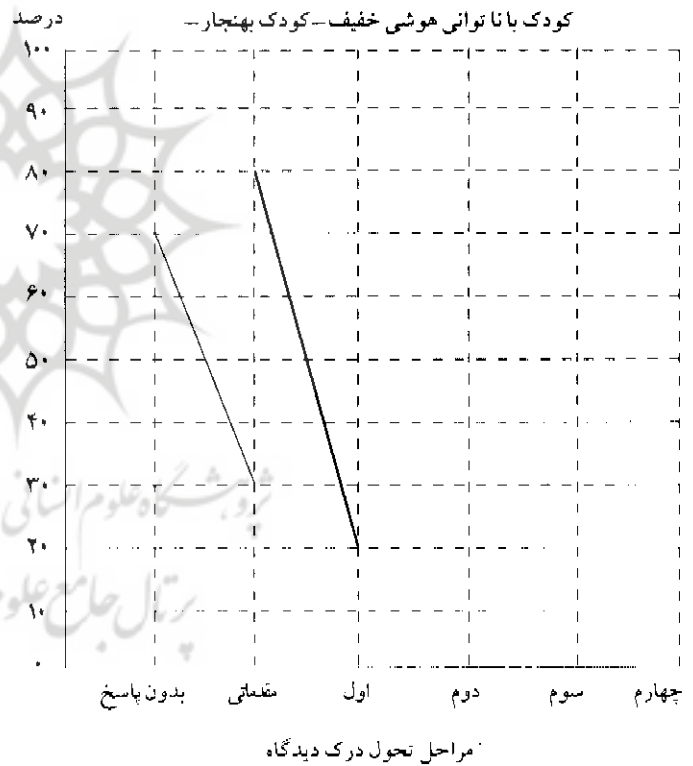




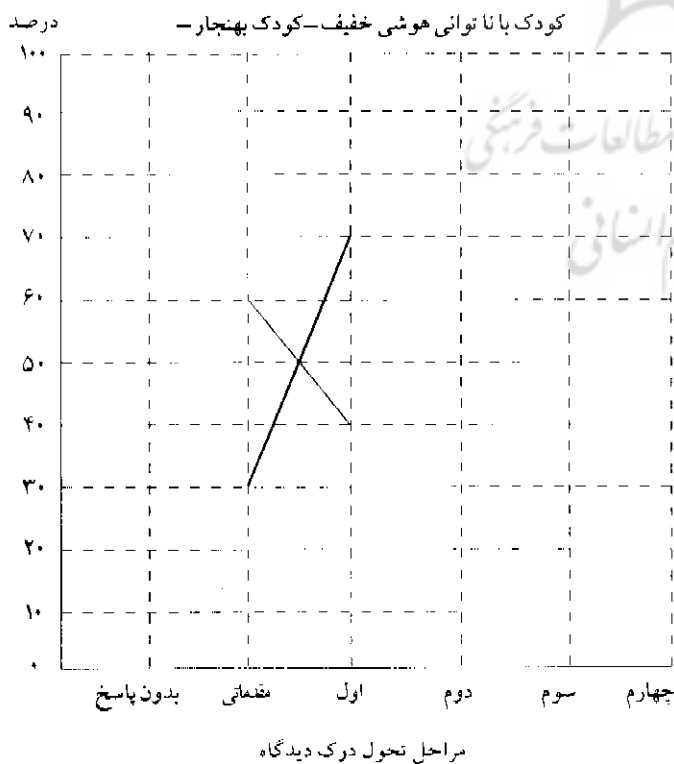
پژوهش حاضر نیز بر این امر تاکید دارد. در عین حال که مقایسه پاسخ های گروه های سنی مختلف آزمودنی های باناتوانی هوشی نشان می دهد که آنها نیز در ابتدا همانند کودکان بهنجار دیدگاه های خود محورانه دارند و به تدریج تا حدی از میزان خود محوریتی آنها کاسته شده و در می یابند که دیدگاه های آنها ممکن است با دیگران مشابه یا متفاوت باشد. هر چند که پیشرفت آنها در درک دیدگاه بدون آموزش دارای سقف می باشد. شایان ذکر است که برخی مطالعات نشان داده است که از طریق آموزش های ویژه می توان تا حدی به پیشرفت کودکان باناتوانی هوشی در درک دیدگاه کمک کرد. از جمله این پژوهش ها می توان به اینوتی (۱۹۷۸)، چالمرز و تاونسند (۱۹۹۰)، موفات و همکاران (۱۹۹۵)، سسا (۱۹۹۶) و مگوسن و همکاران (۱۹۹۶)، اشاره کرد.

دیدگاه سلمن تبعیت می کنند ولی کودکان باناتوانی هوشی خفیف به دلیل محدودیت های شناختی حتی در شرایط سن هوشی معادل، قادر نیستند مراحل تحول درک دیدگاه را همانند کودکان بهنجار طی کنند و از این نظر تاخیر داشتند، به طوری که اکثر آزمودنی های باناتوانی هوشی در بالاترین سن هوشی (۱۰-۹ سال) از نظر تحول درک دیدگاه در مرحله ی اول قرار داشتند. همان طور که شانتر (۱۹۸۳)، رید (۱۹۹۴)، گرهارت و همکاران (۱۹۶۸)، کرامر و همکاران (۱۹۹۵) و موفات و همکاران (۱۹۹۵) به نقش توانایی هوشی در شناخت اجتماعی اشاره کرده اند، نتایج

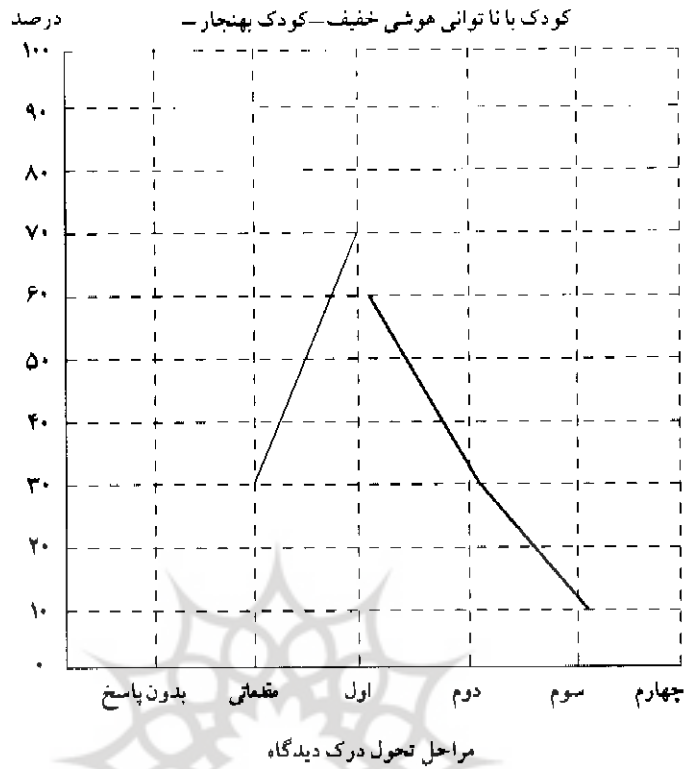
شکل ۱- نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در کودکان بهنجار و باناتوانی هوشی با سن هوشی ۶-۵ سال معادل



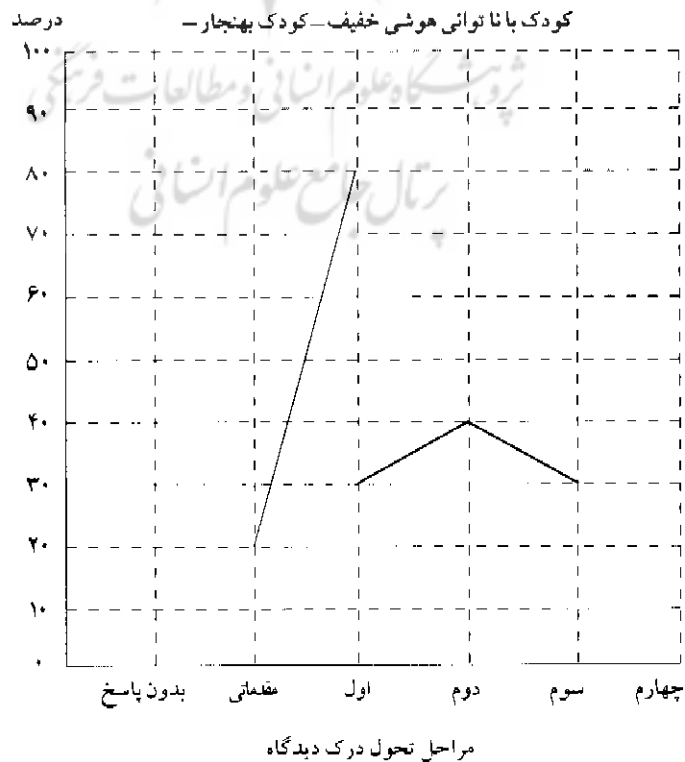
شکل ۲- نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در کودکان بهنجار و باناتوانی هوشی با سن ۶-۷ سال معادل



شکل ۳- نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در کودکان بهنجار و با ناتوانی هوشی با سن هوشی ۷-۸ سال معادل

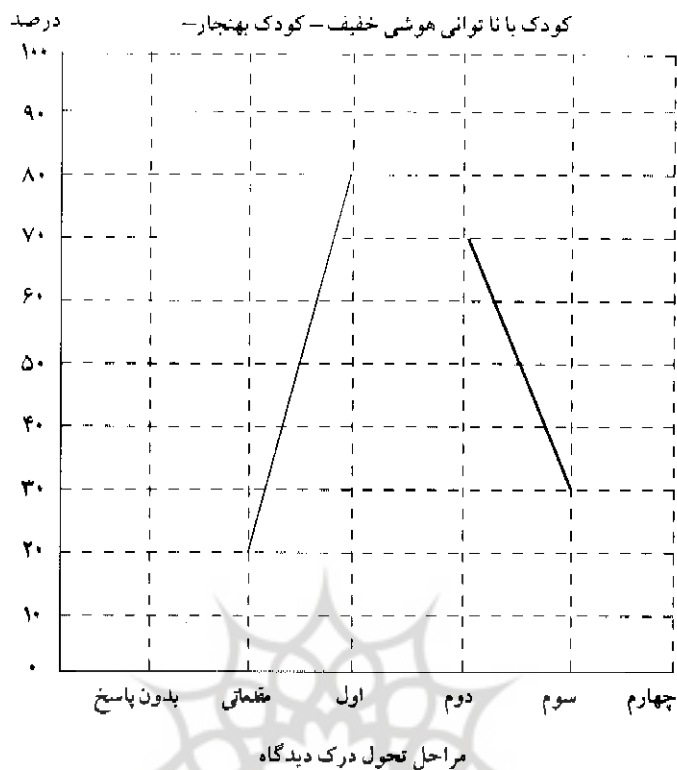


شکل ۴- نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در کودکان بهنجار و با ناتوانی هوشی با سن هوشی ۸-۹ سال معادل

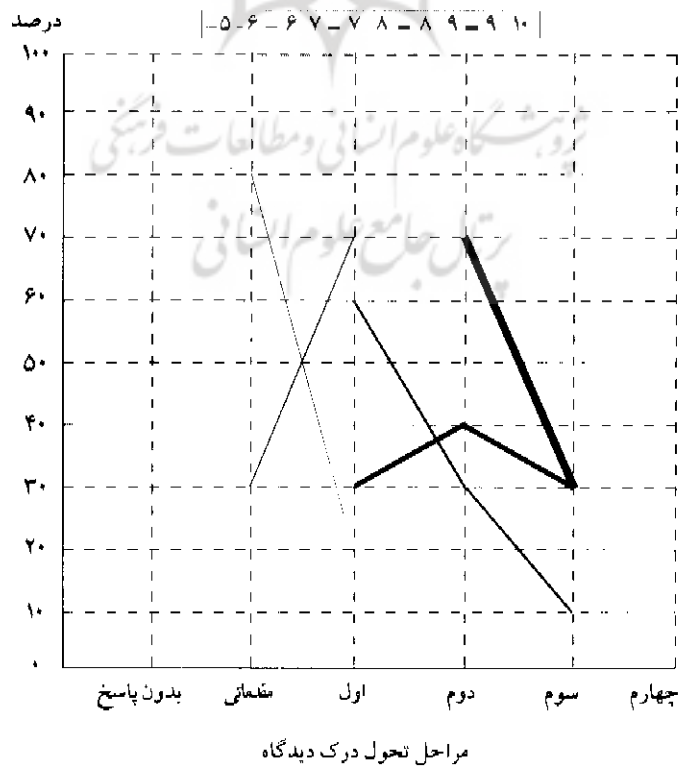




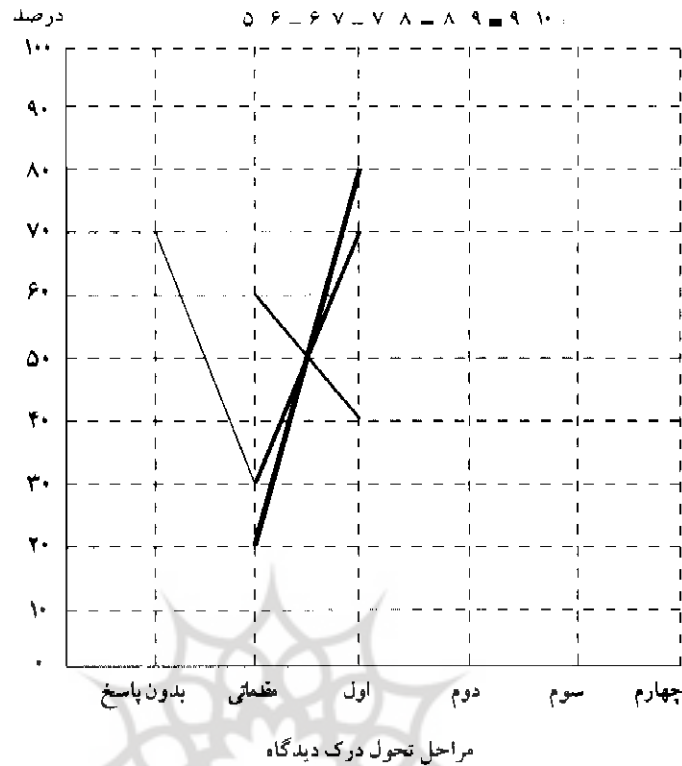
شکل ۵- نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در کودکان بهنجار و با ناتوانی هوشی با سن هوشی ۹-۱۰ سال معادل



شکل ۶- نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در کودکان بهنجار و با ناتوانی هوشی با سن هوشی ۵-۱۰ سال معادل



شکل ۷- نمودار مراحل تحول درک دیدگاه در کودکان
 بهنجار و با ناتوانی هوشی با سن هوشی ۵-۱۰ سال معادل



جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌های بهنجار و با ناتوانی هوشی در مراحل تحول درک دیدگاه

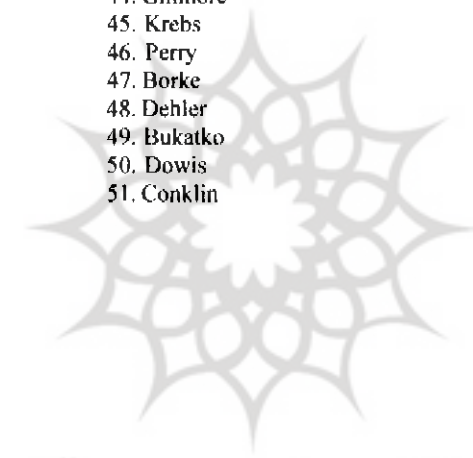
گروه سنی ۹-۱۰ سال		گروه سنی ۸-۹ سال				گروه سنی ۷-۸ سال				گروه سنی ۶-۷ سال				گروه سنی ۵-۶ سال				مراحل تحول درک دیدگاه	
بانهجار		بانهجار		بانهجار		بانهجار		بانهجار		بانهجار		بانهجار		بانهجار					
P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F				
۲۰	۲	۰	۰	۲۰	۲	۰	۰	۳۰	۳	۰	۰	۶۰	۶	۳۰	۳	۳۰	۳	۸۰	۸
۸۰	۸	۰	۰	۸۰	۸	۳۰	۳	۷۰	۷	۶۰	۶	۴۰	۴	۷۰	۷	۰	۰	۲۰	۲
۰	۰	۷۰	۷	۰	۰	۴۰	۴	۰	۰	۳۰	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۰	۰	۳۰	۳	۰	۰	۳۰	۳	۰	۰	۱۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۷۰	۷	۰	۰
۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰

در این جدول منظور سن هوشی است.





- | | | |
|-----------------------|--------------|----------------|
| 1. Flavell | 26. Salkind | 52. Smith |
| 2. Kail | 27. Forte | 53. Luce |
| 3. Cauanaugh | 28. Franks | 54. Hughes |
| 4. sochal cignition | 29. Rigsby | 55. Chalmers |
| 5. Perspective taking | 30. Selman | 56. Townsend |
| 6. Sessa | 31. Berk | 57. Theunissen |
| 7. Lewis | 32. Chap | 59. Gearheart |
| 8. Kramer | 33. Sigelman | 60. De Ruirer |
| 9. Piersel | 34. Shaffer | 61. Sileo |
| 10. Glover | 36. Olds | 62. Magnuson |
| 11. Zigler | 37. Hoffman | 63. Buchman |
| 12. Stecenson | 38. Paris | 64. Bennett |
| 13. Higgins | 39. Hall | 65. yuill |
| 14. Chalmers | 40. Santoro | 66. Thomson |
| 15. Townsend | 41. Spiers | 67. Banergee |
| 16. Pridham | 42. Keating | 68. Cain |
| 17. Dcnncy | 43. Clark | 69. Smith |
| 18. Pascoe | 44. Gillmore | 70. Cowie |
| 19. Creasey | 45. Krebs | 71. Siegal |
| 20. Eisenbery | 46. Perry | 72. Peterson |
| 21. Carlo | 47. Borke | 73. Shantz |
| 22. Murphy | 48. Dehler | 74. Reed |
| 23. Vanceourt | 49. Bukatko | 75. Moffef |
| 24. Kinch | 50. Dowis | 76. Maxwell |
| 25. Rubin | 51. Conklin | 77. Donnellan |



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

منابع:

- اتکینسون، ریثال؛ و اتکینسون، ریچارد؛ و هلیگارد، ارنست. (۱۳۷۵). زمینه روان شناسی (محمدتقی براهنی و همکاران، مترجمان). تهران: انتشارات رشد، جلد دوم.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۴). روان شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- فلاول، جان. اچ. (۱۳۷۷). رشد شناختی (فرهاد ماهر، مترجم). تهران: انتشارات رشد.
- ماسن، پاول هنری، و کیگان، جروم، و هوستون، آلتا کارول، و کانجر، جان جین وی (۱۳۷۳). رشد و شخصیت کودک (مهشید یا سامی، مترجم). تهران: انتشارات ماد.
- هترینگتون، ای مویلیس، و پارک، راس دی. (۱۳۷۳). روان شناسی کودک از دیدگاه معاصر (جواد طهوریان و همکاران، مترجمان). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، جلد اول.
- هترینگتون، ای میویس، و پارک راس دی. (۱۳۷۳). روان شناسی کودک از دیدگاه معاصر (جواد طهوریان و همکاران، مترجمان). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، جلد دوم.

- Bennett Mark., Thommson .Yuill. Nicala .,and Banergee , Robin.(1908). Children's understanding of extended identity .
Developmental Psychology. 34, 2, 322- 331.
- Borke, (1994) . Child development. Boston: Allyn and Bacon.
- Borke, Helene . (1971). Interpersonal perception of young children. Dvelopmental Psychology , 5, 2, 263 - 269.
- Cain , s. H. (1987) . The relationship of role - taking temprament, and parent behaviors to prosocial behaviors in children .
- Chalmers, B ., and Townsend , A. R. (1990) . The effects of training in social perspaectiv taking on socially maladjusted gilrs.
Child development , 61 . 178 - 190.
- Chap. J. B. (1986). Moral gudgment in middle and late adulthood : The effect of age - appropriate moral dilemmas and
spontancous role - taking . International Journal of Aging and Human Development , 22 (3) . 161 - 172 .
- Davis , M. H. ., Conklin , laura ., Smith , Amy ., and luce , catol. (1996). Effect of perspective faking on the cognitive
reprwsentaion of persons: A merging of self and othet . Journal if Personality and Social Psychology , 70 , 4, 713 - 726 .
- Dehler , M. W ., and Bukatko , D . (1995). Child development . Hougnton Milffin Company .
- Eisenberg , N ., C, Gustsvo., M, B., and Vancourt , Patricia. (1995). Prosocial Development in late Adolescence: A Longitudinal
study . 66, 1179 - 1197.
- Flavell, J. H. (1985). Cognitive development. Englewood , NJ : prentice Hall.
- Forte, J. A., Franks , D., Forte , J. A., and Rigsby , D. (1996). Asymmetrical rol - taking Comparing betterd and nonbatterde
woman. National Association of Sociisl workes, 59-73 .
- Gearheart B., De Ruitter J., and Sileo T. (1986). Theaching Mildly and Moderately Handicapped students. By Englewood cliffs,
N.J: U. S. A. Prentice - Hall , Inc ., 221-261.
- Higgins , E. T. (1981). Role taking and social judgment : Alternative developmental perspectives and processes. In John H.
Flavell and lee Ross. Social cognitive development. New Yourk : canbridge university press.
- Hoffman , L., Paris, S., and Hall, E. (1994). Developmental Psychology to day New York : Mc Graw - Hill , INC.
- Huhges , F. P. (1991) . Children. play and development . Boston : Allyn and Bacon .
- Iannotti, R. (1978). Effect of rol - taking experiences on role taking , Empathy , Alturism and Aggression . Developmanal
Psychology , 14, 2, 119-124.
- Kail, R. V., Cavanaugh C. (2000). Human Development : A life span view . Printed in the united states of America. Stamford .
- Keating , D., and Clark . L.V. (1980). Development of physical and social reasoning in adolescence . Developmental Psychology
, 16, 23030.
- Kinch, J W . (1973). Social Psychology . Sanfrancisco : Mc Graw Hill, Inc .
- Kramer , J ., Piersel , W., and Gliver, A.(1990). Gognitive and social development of mildly retarded children . In Wang.
Matharet . C .
- Krehs , D., and Gillmore , J. (1982). The relationship among the first stages of cognitive delopment, Role - taking abilities, and
moral development . Child Devellopment , 53, 877 - 886.
- Lewos , M . (1996). Child and Adolescent Psychology . Walery company . 149- 221.
- Magnuson , D., Buchman, R ., and Theunissen, V . (1996). Perspeptive - taking and the socialization of staff . vchild and yough
care froum , 25, 6, 379-392.
- Moffat, C W., Hanley - Maxwell , C ., and Donnellan, A . M . (1995). Discrimination of Emotion , Affective perspective - taking
and empathy in individuals with mental retardation . Education and Training in mental Retatdation and Developmental
Disabilities , 760 85.
- Papalia, D. D., and Olds , S. W. (1992). Human development . Mew York : McGraw - Hill, Inc.
- Perry , D. G. (1984) . Social development. New Jersey : Prentice - Hill .
- Pridham , K., Denney , N ., Pascoe , J ., and Creasey , D. (1995) . Mothr's solutions to childrearing problems: Conditions and
preceses. Journal of Marriage and family. 57, 785 - 799.
- Rubin, K. (1978). Role taking in childhood: Some methodological considerations. Child development. Fort worth: Halt ,
Rinehart and winston, Inc .
- Salkind , N , J. (1990). , and Winston. Inc.
- Santoro , J ., and Spiers . M . (1994). Social cognitive factors in brain in injury - associated personality change . Barin injury , 8,
3, 265 - 276.
- Sessa, V ., I. (1996). Using perspective taking to Mange conflict and affect in teams. Journal of Applied Behaviord science , 32,
1, 101- 115.
- Shantz, C. V. (1983). Social cognition. In J. Flavell and E. M. Morkman. Handbook of child Psychology : Cognitive
Development (vol. 3) . New york : wiley .
- Siegal, M ., and Peterson , C. (1998). Preschooler's understanding of lies and innocent and negligent mistakes. Dvelopmental
Psychology , 34, 2, 332- 341.
- Sigelman, K., and Shaffer , D. R. Life Span. California : Brooks/ cole company .
- Smith, P. K., and Cowie , H (1996) . Underestanding children's Development. Pete K. smith and helen cowie.
- Zigler, E., and Stevenson , M , F . (1993). Children in a changing world : Development and social issues . California: Brooks/
Cole Publishing Company.

