

دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره سی و نهم - بهار ۱۳۸۸

صص ۱۵۴ - ۱۲۹

مقایسه درک اجتماعی و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی

فهیمة جاھدیان پور^۱ - شهلا البرزی^۲ - همایون هارون رشیدی^۳

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه درک اجتماعی و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی شهر شیراز بود. در این پژوهش تعداد ۱۶۰ نفر (۸۰ نفر با اختلالات شنوایی) و (۸۰ نفر بدون اختلال شنوایی) مورد بررسی قرار گرفتند. آزمودنیهای مورد بررسی شامل دو گروه از دانش‌آموزان با اختلال شنوایی (۴۰ پسر و ۴۰ دختر) و دو گروه از دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی (۴۰ پسر و ۴۰ دختر) بودند که در دانش‌آموزان با اختلال شنوایی حجم نمونه برابر با جامعه آماری و در انتخاب دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی از روش نمونه‌برداری چند مرحله‌ای استفاده شد. ابزار مورد استفاده مقیاس درک اجتماعی بوزاکی (۲۰۰۰) ($\alpha=0/81$) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس یک‌طرفه و دوطرفه و رگرسیون چندگانه استفاده

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

۳. عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول E-mail: haroon.rashidi@iaud.ac.ir

شد. نتایج نشان داد بین دانش‌آموزان دختر و پسر در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه با و بدون اختلال شنوایی در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن وجود دارد ($P < 0/001$).

کلید واژه‌ها: درک اجتماعی، دانش‌آموزان ناشنوا، اختلال شنوایی.

مقدمه

شناخت اجتماعی^۱، شامل تفکر درباره افکار، احساسات، نگرش‌ها و رفتارهای خود و دیگران و نیز استدلال درباره انسانها و روابط انسانی است (فلاول^۲ به نقل از سیگلمن^۳، ۱۹۹۹). موضوع شناخت اجتماعی، انسان و امور انسانی است و به معنی شناخت مردم و اعمال آنهاست (پینکهام، پن، پرکینز و لیورمن^۴، ۲۰۰۳). رشد شناخت اجتماعی پیرامون سه جنبه مهم سازمان داده می‌شود: تفکر درباره خود، تفکر درباره انسانها و تفکر درباره روابط بین انسانها (کارپینتر، پنینگتون و روگرز^۵، ۲۰۰۲). در چارچوب نظریه ذهن، درک اجتماعی به عنوان مفهوم‌سازی حالات ذهنی مانند باورها، تمایلات، نیات و استفاده از تفسیرها و پیش‌بینی فعالیتهای دیگران تعریف شده است. بررسی علمی این نوع شناخت به تازگی مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته و تحقیقات متنوعی بر روی آن انجام شده است. اخیراً برخی مطالعات به بررسی سازه‌های شناخت اجتماعی نظیر ادراک شخص^۶، مهارت‌های پذیرش نقش^۷ و نظریه ذهن پرداخته‌اند (گردی و کیتلی^۸، ۲۰۰۲).

نظریه پردازان شناختی - اجتماعی^۹ و نظریه ذهن معتقدند که توانایی درک خود و دیگران در بافتی از روابط اجتماعی در طول زندگی فرد به‌طور فزاینده‌ای تحول

1. social cognition

2. Flavel

3. Sigelman

4. Pinkham, Penn, Perkins, Liverman

5. Carpinter, Penington, Rogers

6. Person Perception

7. role taking skills

8. Grady & Keithley

9. social - cognitive

می‌یابد. با وجود این، چگونگی و شرایط این تحول مورد مناقشه است (بنت^۱، ۱۹۹۳؛ هارتر^۲، ۱۹۹۹). اگرچه تلاش کمی از سوی رویکردهای نظریه ذهن برای درک اجتماعی در گستره سالهای پیش از نوجوانی به کار رفته است (نلسون و همکاران^۳، ۱۹۹۸؛ مانسفیلد و کلینچی^۴، ۱۹۹۷)، اکثر بررسی‌ها بر روی شناخت اجتماعی پیش از نوجوانی در زمینه اجتماعی یا شناختی - اجتماعی است. علاوه بر این دان^۵ (۱۹۹۵) و لوینسون^۶ (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌کنند که روابط عاطفی بستگی به ویژگی حالت‌های ذهنی ما و دیگران و سطح خود ادراکی مثبت دارد. بنابراین رویکردهای نظریه ذهن در حوزه رشد شناختی - اجتماعی در سالهای پیش از نوجوانی می‌تواند به نشان دادن روابط بین درک اجتماعی (عواطف و نظریه ذهن دیگران)، درک درون فردی (عواطف و نظریه ذهن خود) و روابط اجتماعی کمک کند (گاردنر^۷، ۱۹۸۵؛ گلمن^۸، ۱۹۹۵ به نقل از بوزاکی^۹، ۲۰۰۰).

نظریه پردازان شناختی- اجتماعی و نظریه ذهن نشان دادند که حالات ذهنی سطح بالا نقشی اساسی در تعاملات اجتماعی بازی می‌کنند. هر دو گروه نظریه پرداز بیان می‌کنند که مهارت‌های استدلالی متفکرانه و پیچیده، لازمه توانایی فهم خود و دیگران، در بافتی از روابط اجتماعی به وجود می‌آید. با وجود این در مورد چگونگی رشد این تواناییها و شرایط آن اتفاق نظر وجود ندارد (هارتر، ۱۹۹۳). علی‌رغم پیچیدگی کار در زمینه ذهن، بررسی‌های شناختی - اجتماعی و نظریه ذهن در پیدا کردن رابطه در سالهای اولیه مدرسه ناموفق بوده‌اند. اکثر بررسی‌های شناختی- اجتماعی هنوز هم در زمینه‌های مطالعه ویژگیها و جنبه‌های نقش‌پذیری خود و دیگران، احساس همدلی و ادراک شخصی به نظریه‌های ذهن وابسته هستند. همچنین بررسی‌های شناختی - اجتماعی در یکپارچه کردن اکثر مطالعات شناختی از فرایندهای سطح بالا در میان کودکان، ناموفق بوده‌اند (بویس و چالندر^{۱۰}، ۱۹۹۲). چالندر (۱۹۸۷) معتقد است که

-
- | | |
|-----------------|------------------------|
| 1. Bennte | 2. Harrter |
| 3. Nelson et al | 4. Mansfield & Clinchy |
| 5. Dunn | 6. Levinson |
| 7. Gardner | 8. Golman |
| 9. Bosacki | 10. Boyes & Chandler |

رویکرد مشارکتی^۱ برای درک ذهن کودکان ممکن است فرایندهای عاطفی و شناختی - اجتماعی پیش از دوران نوجوانی را زمانی که تغییری از واقع‌گرایی به معرفت‌شناختی اتفاق می‌افتد، نشان دهد. به عبارت دیگر چالندر پیشنهاد می‌کند که یکپارچه کردن مفاهیم نقش‌پذیری، احساس همدلی و ادراک شخصی ممکن است تصویر روشنی از چگونگی استنباط کودکان از حالت‌های ذهنی در دیگران را بهبود بخشد. در نتیجه بررسی این سه ساختار ممکن است به توصیف فرایندهای شناختی - اجتماعی مهم برای درک اجتماعی در طول دوران پیش از نوجوانی کمک کند.

پژوهشگران شناختی - اجتماعی و نظریه ذهن در زمینه فهم کودکان از ذهن، پژوهش‌های متنوعی انجام داده‌اند (آستینگتون، ۲۰۰۳؛ فلاول و میلر^۲، ۱۹۹۷). تحقیقات تحقیقات انجام شده در زمینه فهم کودکان از ذهن یادآور مفهوم نقش‌پذیری اجتماعی در سالهای ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ می‌باشد (میلر، کیسل و فلاول^۳، ۱۹۷۰). با این حال، اکثر مطالعات بر روی کودکان در سالهای اول مدرسه یا دوره پیش‌دبستانی انجام شده است. اگرچه تلاش عمده‌ای از تحول‌گرایان شناختی همچون میشل چاندلر^۴، جان فلاول، رابرت سلمن، لورنس کلبگ^۵ و جان لونیگر^۶ برای بررسی مفهوم نقش‌پذیری و تحول تحول خود در کودکان بزرگتر صورت گرفته است، با این حال مطالعات به‌طور ویژه بر عوامل فرهنگی - اجتماعی متمرکز نشده‌اند (بوزاکی، ۱۹۹۸).

تحقیقات در زمینه نظریه ذهن همچنین به بررسی مشکلات کودکان و نوجوانان در زمینه خودمحوری پرداخته‌اند (چالندر، ۱۹۸۷؛ الکانید، ۱۹۶۷؛ پیازه و اینهلدر، ۱۹۶۵ به نقل از بوزاکی^۷، ۱۹۹۸). از دیدگاه نظریه ذهن کسانی که از خودمحوری رنج می‌برند می‌برند قادر نیستند تا آنچه را دیگران فکر می‌کنند یا احساس می‌کنند، درک کنند. آنها در تصویرسازی از موقعیت‌ها ناتوان هستند. تحقیقات نشان داده که فهم بین فردی پیش‌بینی‌کننده خوبی از خودمحوری کودکان است (جانک و بلانچارد^۸، ۱۹۹۳). این

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Collaborative | 2. Astington, Flavell & Miller |
| 3. Miller, Kessel & Flavell | 4. Michael Chandler |
| 5. Lawrence Kohlberg | 6. Jane Loevinger |
| 7. Chandler, Elkind, Piaget and Inhelder | 8. Jahnk & Blanchard |

بررسی‌ها پیشنهاد می‌کنند که در استدلال و تواناییهای پردازش اطلاعات بین خود و دیگران رابطه پیچیده‌ای وجود دارد و لازم است در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرد. بررسی تحقیقات پیشین در زمینه مفهوم نقش‌پذیری حاکی است که رویکرد نظریه ذهن برای فهم اجتماعی تلاش می‌کند تا تواناییهای شناختی مختلفی که فرد برای درک رفتار دیگران استفاده می‌کند را یکپارچه سازد. با استفاده از رویکرد نظریه ذهن می‌توان پیچیدگی درک اجتماعی را به وسیله بررسی جنبه‌های مختلف نقش‌پذیری^۱ مانند فهم عواطف و تفکرات دیگران شناخت. در مقابل تحقیقات گذشته مفهوم نقش‌پذیری که علل رفتارها و عواطف را بررسی می‌کنند، تحقیقات نظریه ذهن به روشن شدن رابطه بین شناخت و عواطف کمک می‌کند. به علاوه با استفاده از رویکرد نظریه ذهن پژوهشگران قادر می‌شوند تا رابطه بین تواناییهای شناختی و اعمال شناختی را توضیح داده و تبیین کنند و حد وسطی بین تحقیقات تحولی - شناختی و روانی - اجتماعی باشند.

نقش درک عواطف کودکان جوان در بهبود رشد همدلی (توانایی شناسایی عواطف دیگران) و رفتارهای اجتماع‌گرا^۲ در سالهای بعدی زندگی قابل توجه است (ایزنبرگ، موسن^۳، ۱۹۸۹). رویکرد نظریه ذهن در زمینه درک اجتماعی پیش از نوجوانی بیان می‌کند که برای رشد روابط اجتماعی مؤثر، کودکان باید بتوانند تفکرات و احساسات خود و دیگران را درک و تفسیر کنند. بر طبق نظر هافمن^۴ (۱۹۸۶) و دیویس^۵ (۱۹۸۰) همدلی شامل مؤلفه‌های شناختی و عاطفی می‌شود و با توانایی فرد برای تعامل با دیگران در روابط اجتماعی مرتبط است. اگرچه تعدادی از نظریه‌پردازان نظریه ذهن تمایل خود را به نقش درک عواطف یا احساس همدلی در درک ذهن نشان داده‌اند (آستینگتون^۶، ۲۰۰۳؛ دان، ۱۹۹۵)، اما این علاقه را در حوزه‌های شناختی - عاطفی منعکس نکرده‌اند، به طوری که می‌بینیم احساس همدلی در درک اجتماعی پیش

-
- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. Perspective taking | 2. Prosocial behaviour |
| 3. Eisenberg & Mussen | 4. Haffman |
| 5. Davis | 6. Astington |

از نوجوانی مورد بررسی قرار نگرفته است. تحقیقات نشان داده‌اند که اکثر افراد پیش از نوجوانی قادرند تا حالات درونی زیادی را درک کنند و نام ببرند و روابط بین آنها را به‌طور منطقی مشخص کنند (هریس، ۱۹۸۹؛ برچ کوفسکی^۱، ۱۹۹۸). بررسی‌ها همچنین نشان داده‌اند که کودکان پیش از نوجوانی این توانایی را که یک شخص می‌تواند عواطف متفاوتی داشته باشد و یا عواطفش را از دیگران مخفی کند، کسب می‌کنند (گرفین^۲، ۱۹۹۵).

اهمیت همدلی در درک اجتماعی برای فرد به وسیله پژوهشگران نظریه ذهن و پژوهشگران شناختی - اجتماعی مورد تأکید قرار گرفته است. تحقیقات نظریه ذهن بر روی کودکان پیش‌دبستانی نشان داده که علاوه بر درک شناختی، درک عواطف هم به‌طور جداگانه رابطه معناداری با رابطه تعاملات اجتماعی دارد (آستینگتون و جنکینز^۳، ۱۹۹۱؛ ولمن^۴، ۱۹۹۵؛ دان، ۱۹۹۵). همچنین مطالعات شناختی - اجتماعی از همدلی در در پیش از نوجوانی دریافتند که پاسخ‌های همدلانه رابطه‌ای مثبت با محبوبیت یا پذیرش همسالان (اروین^۵، ۱۹۹۳) و کفایت همسالان (فورد، ۱۹۸۲) دارد.

اگرچه ادراک شخصی به وسیله روشهای مختلف و نظریه‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است (شانتز^۶، ۱۹۸۳) اما فرض اساسی این دیدگاهها این است که تعاملات اجتماعی تأثیر بسیار زیادی بر مفهوم‌سازی فرد از دیگران دارد. به‌عبارت دیگر، چگونگی ادراک شخص از دیگران تحت تأثیر ادراک فرد از دیگران است. به‌طور کلی، بررسی‌ها نشان داده که درک کودکان از شخصیت و رفتار دیگران در طول دوران تحول به‌طور پیوسته رشد می‌کند (شفر^۷، ۱۹۹۶). این پیوستگی از مشاهده دیگران در واژه‌های عینی، مشاهده ویژگیها و نشانگان (برای مثال: او زیباست) به درک بیشتری از دیگران در واژه‌های انتزاعی، مشاهده خصوصیات روان‌شناختی (برای مثال: او غمگین‌تر از برادرش است) جابه‌جا می‌شود. بررسی‌ها نشان داده که در طول پیش از

-
- | | |
|-------------------------|------------|
| 1. Harris & Bruchkowsky | 2. Griffin |
| 3. Astington & Jenkins | 4. Wellman |
| 5. Erwin | 6. Shantz |
| 7. Schaffer | |

نوجوانی افزایشی در استفاده از مقایسه‌های روان‌شناختی^۱ و طبقه‌بندی ویژگیها، علایق و تواناییها و باورها اتفاق می‌افتد (بارنبویم^۲، ۱۹۸۱؛ فلاپن^۳، ۱۹۶۸).

پیرز و موسز^۴ (۲۰۰۳)، در پژوهشی که به‌منظور تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی و سبک‌های فرزندپروری والدین بر نظریه ذهن کودکان پیش‌دبستانی انجام دادند، تعداد ۱۴۲ کودک را با مجموعه‌ای از تکالیف نظریه ذهن شامل ادراک، باور، میل و درک هیجان‌ات بررسی نمودند، نتایج مطالعه آنها نشان داد که از میان ویژگیهای جمعیت‌شناختی به ترتیب تحصیلات پدر^۵ و میزان درآمد^۶ پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری معناداری درباره نظریه ذهن کودکان می‌باشند. اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۰)، در تحقیقی که به‌منظور بررسی روابط بین خودتنظیمی، توانایی حل مسأله، استفاده از راهبردها و نظریه ذهن بر روی ۳۹ کودک (۱۷ پسر و ۲۲ دختر) پیش‌دبستانی انجام دادند، دریافتند که روابط مثبت و معناداری بین این متغیرها و نظریه ذهن وجود دارد، این پژوهشگران متذکر می‌شوند که با توجه به تأثیر موقعیت اقتصادی - اجتماعی بر نظریه ذهن، یکی از محدودیت‌های تحقیق آنها انتخاب آزمودنی‌ها از طبقات اقتصادی - اجتماعی بالا می‌باشد و بنابراین پیشنهاد می‌نمایند که در تحقیقات آتی به نقش این متغیر توجه شود. در پژوهش کاتینگ و دان^۷ (۱۹۹۹)، که در زمینه تأثیر زبان و زمینه خانوادگی آزمودنی‌ها بر عملکرد در تکالیف نظریه ذهن و درک هیجان صورت گرفت، تعداد ۱۲۸ کودک پیش‌دبستانی مناطق مختلف شهری انگلستان با ابزارهایی نظیر درک باور غلط، درک هیجانها، تواناییهای زبانی و مصاحبه با والدین مورد سنجش قرار گرفتند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که توانایی‌های زبانی و زمینه خانوادگی کودکان به‌ویژه طبقه شغلی^۸ پدران و تحصیلات مادرانشان، پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای عملکرد در تکالیف نظریه ذهن و درک هیجانها می‌باشند. همسو با این یافته پژوهش کولی و میچل (۲۰۰۰)، نیز نشان داد که موقعیت اقتصادی - اجتماعی عامل مهمی در عملکرد در

-
- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| 1. psychological comparisons | 2. Barenboim |
| 3. Flapan | 4. Pears & Moses |
| 5. Father's education | 6. Income |
| 7. Cutting & Dunn | 8. occupational class |

تکالیف نظریه ذهن می‌باشد. این پژوهشگران در پژوهش خود تأثیر تعداد خواهر و برادرها را بر تحول نظریه ذهن و فرایندهای کنترل اجرایی ۱۱۹ کودک ۳ تا ۵ ساله مورد توجه قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که برخلاف پیش‌بینی‌ها، تعداد خواهر و برادرها ارتباط معناداری با عملکرد در تکالیف نظریه ذهن ندارد. پژوهشگران در تبیین یافته‌های خود به تأثیر غیر مستقیم میزان درآمد و تحصیلات والدین گروه نمونه اشاره نمودند.

در چند دهه گذشته این مسأله که آیا بین تفکرات اجتماعی کودکان با رفتار اجتماعی آنان رابطه‌ای وجود دارد، مورد توجه زیاد پژوهشگران قرار گرفته است. در این اواخر با تحقیقاتی که در زمینه نظریه ذهن انجام شده، این مسأله مورد بررسی قرار گرفته است. تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهند که نظریه ذهن کودکان مبنای توجه به حالات ذهنی افراد به‌منظور ساختن مفهومی از جهان اجتماعی است. یکی از مهمترین زمینه‌هایی که این مفهوم‌سازی ذهنی را می‌تواند شکل بدهد، درک اجتماعی است. این پژوهش‌ها برای فهم مفهوم‌سازی اجتماعی در پیش از نوجوانی، به بررسی رابطه بین توانایی درک موقعیتهای مبهم اجتماعی می‌پردازند.

بخش قابل توجهی از کودکان در بدو به دنیا آمدن یا بعد از آن بر اثر عوامل مختلف و متعددی چون عوارض ژنتیکی، عوارض دوره بارداری مادر، مشکلات زایمان و یا ابتلا به عوارض و بیماری‌ها دچار حدی از معلولیت می‌شوند. معلولیت با محرومیت‌هایی که فرد به‌عنوان نتیجه اختلالات و ناتوانی‌ها تجربه می‌کند، در ارتباط است. بنابراین معلولیت‌ها می‌تواند در تعامل و انطباق فرد با دیگران و ادراک فرد از خود تأثیر داشته باشد. از جمله این معلولیت‌ها می‌توان به ناشنوایی اشاره کرد. در کشور ما طبق بررسی‌ها و تحقیقات صاحب‌نظران آموزشی و پژوهشگران آموزش و پرورش استثنایی، به‌طور متوسط ۱۲ درصد از کودکان و دانش‌آموزان سنین مدرسه رو را دانش‌آموزان استثنایی تشکیل می‌دهند. از این تعداد حدود ۲ درصد دانش‌آموزان با نقص بینایی و ۱/۵ درصد را ناشنوایان و سخت‌شنوایان در برمی‌گیرد (افروز، ۱۳۷۹). از آنجا که بررسی و شناخت تفاوتها و تشابهات این دانش‌آموزان با دانش‌آموزان عادی در زمینه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و غیره لازم و ضروری است در این تحقیق سعی شده به مقایسه درک اجتماعی و ابعاد آن در بین دانش‌آموزان با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی پرداخته شود. هدف این پژوهش

مقایسه بین درک اجتماعی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی شهر شیراز بود.

پرسش پژوهش

آیا بین درک اجتماعی و ابعاد آن با توجه به جنسیت (دختر و پسر) و نوع دانش‌آموزان (با اختلال و بدون اختلال شنوایی) تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر با اختلال و بدون اختلال شنوایی در کلاس‌های اول، دوم، سوم مقطع راهنمایی مراکز آموزش دانش‌آموزان با اختلال شنوایی و مدارس عادی شهرستان شیراز بود. نمونه آماری این پژوهش مشتمل بر ۱۶۰ دانش‌آموز دختر و پسر مقطع راهنمایی در دو گروه با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی بودند که از هر گروه ۸۰ دانش‌آموز (۴۰ دختر و ۴۰ پسر) انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. روش نمونه‌گیری در گروه با اختلال شنوایی از دو مرکز ناشنوایی کاشف و شوریده و در گروه بدون اختلال شنوایی به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. انتخاب دو نمونه در دو گروه با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی به این صورت انجام شد که برای انتخاب شدن دانش‌آموزان با اختلال شنوایی به دو مرکز آموزشی ناشنوایان دخترانه و پسرانه شهر شیراز مراجعه و از سه پایه تحصیلی در مجموع ۸۰ نفر به طور تصادفی ساده انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی از ناحیه ۲ آموزش و پرورش دو مدرسه انتخاب و از سه پایه تحصیلی ۸۰ دانش‌آموز (۴۰ پسر و ۴۰ دختر) به طور تصادفی ساده انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس درک اجتماعی استفاده شد. ابزاری جدید برای درک اجتماعی^۱: برای ارزیابی درک اجتماعی کودکان از دو داستان

1. Development of New Social Understanding Measures

که یک موقعیت مبهم اجتماعی را توصیف می‌کند استفاده شد. بوزاکی در سال ۱۹۹۸ آزمونی برای ارزیابی درک اجتماعی کودکان با توجه به نظریه ذهن به کار گرفته است. داستان اول شامل دو دختر به نام‌های نانی و مارجی و داستان دوم شامل دو پسر به نام‌های کنی و مارک می‌باشد. که به علت درک بهتر داستانها از نام فارسی سارا و مینا و علی و رضا استفاده شد. هر یک از داستانها با استفاده از سؤالاتی مفاهیم خاصی به قرار زیر را می‌سنجد: ۱- مفهوم نقش‌پذیری (شامل چهار سؤال)، ۲- احساس همدلی (شامل دو سؤال)، ۳- ادراک شخصی (شامل یک سؤال)، ۴- توضیحات متناوب (شامل یک سؤال). دو سؤال درک و فهم قبل از سؤالات اصلی پرسیده خواهد شد تا اثر درک و فهم و حافظه کنترل گردد. اگر سؤالات درک و فهم به‌طور درست پاسخ داده نشود، پژوهشگر دوباره داستانها را برای کودک می‌خواند. نمره سؤالات هر داستان در ۴ طبقه (۰، ۱، ۲، ۳) دسته‌بندی می‌گردد. حداکثر نمره آزمون ۲۱ می‌باشد. نمره‌گذاری پاسخ‌های مؤلفه‌های مفهوم نقش‌پذیری و احساس همدلی به این قرار بود؛ برای مثال در جواب سؤال ۳ در قسمت الف: چرا سارا و مینا به‌سوی آن دختر حرکت کردند؟ برای پاسخ‌هایی مانند نمی‌دانم یا بدون جواب، نمره صفر، برای پاسخ‌هایی که شامل توصیف موقعیتی یا رفتاری باشد (برای مثال تا بروند با او سرسره‌بازی کنند) نمره یک، برای پاسخ‌هایی که شامل حالات ذهنی یا فعالیت یا ارتباط یا ادراکی باشد (برای مثال برای اینکه آنها می‌خواهند با یکدیگر دوست بشوند) نمره دو و برای پاسخ‌هایی که شامل یکپارچگی دو یا بیشتر از چند حالات ذهنی یا رابطه آنها با یکدیگر در یک موقعیت شبیه قضاوت‌های اخلاقی یا حالات روان‌شناختی باشد، نمره سه داده می‌شود. نمره‌گذاری ادراک شخص و توضیحات جایگزین بدین گونه است (پاسخ‌های پرت: نمره صفر، پاسخ‌های رفتاری - موقعیتی: نمره ۱، پاسخ‌های روان‌شناختی: نمره ۲ و یکپارچه کردن و چندین پاسخ روان‌شناختی: نمره ۳). پایایی هر یک از داستانها با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۶۹ برای آزمون اصلی گزارش شده است. همبستگی بین نمره کل و مؤلفه‌های آزمون در داستان نانی و مارجی در دامنه ۰/۵۵ تا ۰/۷۷ در داستان کنی و مارک در دامنه ۰/۵۸ تا ۰/۸۰ گزارش شده است (بوزاکی، ۱۹۹۸).

1. Tangential

کار ترجمه و انطباق آزمون در چندین مرحله و به این شرح انجام گرفت: در اولین مرحله، پرسش‌های آزمون را پژوهشگر و زیر نظر استادان راهنما و مشاور، عیناً به فارسی ترجمه کرد، سپس با استفاده از تکنیک ترجمه معکوس^۱ پژوهشگر و دو نفر از دانشجویان دوره دکتری بخش زبان انگلیسی، متن فارسی را دوباره به انگلیسی برگردان کردند، هدف از این کار یافتن اطمینان مضاعف از صحت ترجمه آزمون بود. سپس دو ترجمه آزمون (به انگلیسی) و متن اصلی آزمون مورد مقایسه قرار گرفت و مشکلات ایجاد شده در یک بحث گروهی با مترجمان بررسی و تصحیحات لازم انجام شد. در مرحله بعد متن ترجمه شده با توجه به ویژگیهای فرهنگی و زبانی جامعه ایران و زیر نظر متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی ویراستاری شد. شایان ذکر است که دستورالعمل اجرای مقیاس، میزان نمره برای هر پرسش و قوانین نمره‌گذاری مقیاس بدون تغییر باقی ماند. برای تعیین روایی آزمون در دانش‌آموزان با اختلال شنوایی از روایی صوری و همبستگی هر بعد با نمره کل آن بعد و همچنین همبستگی نمره هر بعد با نمره کل استفاده شد. روایی صوری آزمون درک اجتماعی از طریق نظرخواهی از صاحب‌نظران و متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسی احراز شد. در این پژوهش به منظور اخذ روایی، همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در خرده آزمون‌ها و نمره آنها در کل آزمون درک اجتماعی محاسبه شد. براساس نتایج، ضرایب بین ۰/۵۸ تا ۰/۹۰ متغیر است که این ضرایب در تمام موارد مثبت و در سطح ($P < 0/01$) معنادار است.

به منظور مطالعه پایایی آزمون از روشهای دوباره سنجی و آلفای کرونباخ استفاده گردید. برای تعیین پایایی آزمون، تعداد ۳۰ نفر آزمودنی به صورت تصادفی انتخاب و سپس در فاصله ۳ هفته دوباره آزمایش شدند. ضرایب دوباره سنجی برای کل آزمون و هر یک از خرده‌آزمون‌های نقش‌پذیری، احساس همدلی و ادراک شخصی و توضیحات متناوب به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۶، ۰/۸۴، ۰/۹۴ و ۰/۹۰ به دست آمد. تمام ضرایب در سطح ($P < 0/01$) معنادار بودند. بررسی ثبات درونی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده‌آزمون‌ها محاسبه شد. این ضرایب برای کل آزمون ۰/۸۱ و برای نقش‌پذیری ۰/۷۲، احساس همدلی ۰/۸۰، ادراک شخصی ۰/۸۰ و

1. back translation

توضیحات متناوب ۰/۷۶ به دست آمد که نشانگر ثبات درونی مطلوب آزمون می‌باشد. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که مقیاس درک اجتماعی در مجموع از روایی و پایایی مطلوبی برای ارزیابی درک اجتماعی در کودکان با و بدون اختلال شنوایی برخوردار است.

مراحل پژوهش

ابتدا پژوهشگر به سازمان آموزش و پرورش استثنایی شیراز مراجعه نمود و فهرستی از کلیه مراکز آموزشی دانش‌آموزان با اختلال شنوایی تهیه کرد. سپس به هر یک از مراکز به صورت حضوری مراجعه کرد و کلیه دانش‌آموزان با اختلال شنوایی را مورد بررسی قرار داد. در مرحله بعد پژوهشگر به مدارس عادی مراجعه کرد و تنها دانش‌آموزانی را که براساس ویژگیهایی چون سن و جنسیت با آزمودنی‌های با اختلال شنوایی هم‌تا می‌شدند، انتخاب نمود و مورد آزمون قرار داد. همچنین آزماینده پیش از شروع رسمی آزمایش با استفاده از پاره‌ای گفت‌وگوهای غیررسمی با دانش‌آموزان نظیر علاقه‌ها یا گرفتاری‌هایش، به برقراری رابطه عاطفی و کاهش هیجانهای آزمودنی کمک کرد. سپس در مرحله معرفی آزمونها، آزماینده کلمات مورد استفاده را با لحن طبیعی و محاوره‌ای ادا و ابهامات احتمالی کودک را رفع کرد. پژوهشگر سعی کرد با جملات مناسبی علاقه کودک را نسبت به کاری که در دست انجام دارد تقویت کرده و به‌طور کلی طرز کار او را تشویق نماید و در کلیه مراحل، موقعیت آزمایشی را جذاب و مطلوب و در عین حال سازمان یافته حفظ نماید.

روشهای آماری

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش از روش آماری تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ بیانگر میانگین و انحراف معیار نمره‌های درک اجتماعی و ابعاد آن براساس جنسیت (دختر و پسر) و گروه آزمودنی (با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی) را نشان می‌دهد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمره‌های درک اجتماعی و ابعاد آن براساس جنسیت و گروه آزمودنی

درک اجتماعی	توضیحات متناوب	ادراک شخصی	همدلی	نقش‌پذیری		
$\bar{X}=5/90$ $SD=3/20$	$\bar{X}=0/55$ $SD=0/59$	$\bar{X}=1/15$ $SD=0/69$	$\bar{X}=1/95$ $SD=1/15$	$\bar{X}=2/25$ $SD=1/23$	پسر	با اختلال شنوایی
$\bar{X}=5/67$ $SD=2/28$	$\bar{X}=0/37$ $SD=0/62$	$\bar{X}=0/97$ $SD=0/53$	$\bar{X}=1/55$ $SD=0/90$	$\bar{X}=2/77$ $SD=1/14$	دختر	شنوایی
$\bar{X}=10/07$ $SD=4/49$	$\bar{X}=0/80$ $SD=0/46$	$\bar{X}=1/42$ $SD=0/71$	$\bar{X}=3/22$ $SD=1/56$	$\bar{X}=4/62$ $SD=2/27$	پسر	بدون اختلال شنوایی
$\bar{X}=9/67$ $SD=3/48$	$\bar{X}=0/92$ $SD=0/26$	$\bar{X}=1/70$ $SD=0/72$	$\bar{X}=3/10$ $SD=1/33$	$\bar{X}=3/95$ $SD=1/81$	دختر	شنوایی
$\bar{X}=7/98$ $SD=4/41$	$\bar{X}=0/67$ $SD=0/54$	$\bar{X}=1/28$ $SD=0/71$	$\bar{X}=2/58$ $SD=1/50$	$\bar{X}=3/43$ $SD=2/17$	پسر	کل
$\bar{X}=7/67$ $SD=3/54$	$\bar{X}=0/65$ $SD=0/55$	$\bar{X}=1/33$ $SD=0/72$	$\bar{X}=2/32$ $SD=1/37$	$\bar{X}=3/36$ $SD=1/61$	دختر	کل
$\bar{X}=7/83$ $SD=3/99$	$\bar{X}=0/66$ $SD=0/54$	$\bar{X}=1/31$ $SD=0/71$	$\bar{X}=2/45$ $SD=1/44$	$\bar{X}=3/40$ $SD=1/91$	کل	

یافته‌های مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن در دو گروه بدون اختلال شنوایی و با اختلال شنوایی، میانگین نمره‌های پسران و دختران بسیار نزدیک به یکدیگر است. به عبارت دیگر، پسران و دختران این دو گروه عملکرد تقریباً یکسانی در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن داشته‌اند. همچنین

یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های گروه بدون اختلال شنوایی در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن، بالاتر از گروه با اختلال شنوایی است. به عبارت دیگر، گروه بدون اختلال شنوایی عملکرد بهتری در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن داشته است. به منظور بررسی سؤال پژوهش از روش آماری تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد. نتایج حاصل از این بررسی در جدولهای ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- نتایج تحلیل واریانس دو عاملی جنسیت و نوع آزمودنی در عملکرد کلی درک اجتماعی

منبع واریانس	SS	DF	MS	F	سطح معناداری
جنسیت	۳/۹۰	۱	۳/۹۰	۰/۳۲۷	۰/۵۶۹
نوع آزمودنی	۶۶۸/۳۰	۱	۶۶۸/۳۰	۵۵/۸۷	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۰/۳۰۶	۱	۰/۳۰۶	۰/۰۲۶	۰/۸۷۳
خطا	۱۸۶۵/۹۲	۱۵۶	۱۱/۹۶		
کل	۱۲۳۵۱/۰۰	۱۵۹			
جنسیت	۰/۲۲۵	۱	۰/۲۲۵	۰/۰۸۰	۰/۷۷۸
نوع آزمودنی	۱۲۶/۰۲	۱	۱۲۶/۰۲	۴۴/۷۰	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۱۴/۴۰	۱	۱۴/۴۰	۵/۱۰	۰/۰۲۵
خطا	۴۳۹/۷۵	۱۵۶	۲/۸۱		
کل	۲۴۳۰/۰۰	۱۵۹			
جنسیت	۲/۷۵	۱	۲/۷۵	۱/۷۳	۰/۱۹۰
نوع آزمودنی	۷۹/۸۰	۱	۷۹/۸۰	۵۰/۱۲	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۰/۷۵۶	۱	۰/۷۵۶	۰/۴۷۵	۰/۴۹۲
خطا	۲۴۸/۳۷	۱۵۶	۱/۵۹		
کل	۱۲۹۷/۰۰	۱۵۹			

۰/۶۳۸	۰/۲۲۲	۰/۱۰۰	۱	۰/۱۰۰	جنسیت	بعد ادراک شخصی
۰/۰۰۱	۲۲/۲۰	۱۰/۰۰	۱	۱۰/۰۰	نوع آزمودنی	
۰/۰۳۶	۴/۴۹	۲/۰۲	۱	۲/۰۲	جنسیت * نوع آزمودنی	
		۰/۴۵۰	۱۵۶	۷۰/۲۵	خطا	
			۱۵۹	۳۵۸/۰۰	کل	
۰/۷۵۷	۰/۰۹۶	۰/۰۲۵	۱	۰/۰۲۵	جنسیت	بعد توضیحات متناوب
۰/۰۰۱	۲۴/۶۸	۶/۴۰	۱	۶/۴۰	نوع آزمودنی	
۰/۶۴	۳/۴۷	۰/۹۰۰	۱	۰/۹۰۰	جنسیت * نوع آزمودنی	
		۲۵۹	۱۵۶	۴۰/۴۵	خطا	
			۱۵۹	۱۱۸/۰۰	کل	

نتایج مندرج در جدول ۲ بیانگر آن است که بین گروه دختران و پسران در عملکرد کلی در مقیاس درک اجتماعی و نیز ابعاد احساس همدلی و توضیحات متناوب تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). همچنین، نتایج حاکی از آن است که متغیر نوع آزمودنی (با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی)، مستقل از عامل جنسیت ارتباط معناداری با عملکرد کلی و ابعاد احساس همدلی و توضیحات متناوب آزمودنی‌ها دارد ($P < 0/001$). مقایسه میانگین‌ها (جدول ۱) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی در این زمینه‌ها نمره‌های بالاتری را کسب کرده‌اند. افزون بر این، نتایج حاکی از آن است که تعامل دو متغیر و نوع آزمودنی در عملکرد کلی و ابعاد احساس همدلی و توضیحات متناوب آزمودنی‌ها معنادار نمی‌باشد. به عبارت دیگر بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی با در نظر گرفتن جنسیت آنها تفاوت معناداری مشاهده نشده است ($P > 0/05$). همچنین نتایج جدول ۱ نشان‌دهنده آن است که در ابعاد مفهوم نقش‌پذیری و ادراک شخصی از مقیاس‌های درک اجتماعی تفاوت معناداری بین آزمودنی‌های دختر و پسر وجود ندارد ($P > 0/05$). افزون بر این، عملکرد آزمودنی‌های با و بدون اختلال شنوایی در این ابعاد تفاوت معناداری با یکدیگر دارند ($P < 0/001$). مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی در این زمینه‌ها نمره‌های بالاتری را کسب کرده‌اند. همچنین تعامل دو متغیر جنسیت و نوع آزمودنی معنادار می‌باشد ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

سؤال این پژوهش به بررسی تفاوت بین درک اجتماعی و ابعاد آن با توجه به جنسیت (دختر و پسر) و نوع دانش‌آموزان (با اختلال و بدون اختلال شنوایی) می‌پردازد. نتایج نشان داد که بین گروه دختران و پسران در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن تفاوت معناداری وجود ندارد، این یافته‌ها دور از انتظار نمی‌باشد و علی‌رغم ناهمخوانی با برخی پژوهش‌ها (بارون - کوهن و همکاران، ۱۹۹۷؛ هاگر و دان، ۱۹۹۹؛ بوزاکی، ۲۰۰۰)، با یافته‌های جنکینز و آسیتنگتون (۱۹۹۶) و اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۰)، همسو و هم جهت می‌باشد. این پژوهشگران در پژوهش‌های خویش دریافتند که هیچ یک از تواناییهای نظریه ذهن خاص یک جنس نبوده و به‌طور کلی تفاوت معناداری بین دو جنس وجود ندارد. در مجموع باید اشاره نمود که امروزه بسیاری از تفاوت‌های جنسیتی به صورتی که در دهه‌های قبلی گزارش شده است، وجود ندارد. به‌طور کلی تحقیقات نشان می‌دهد که در سالهای اخیر تفاوت‌های جنسیتی کاهش پیدا کرده و علت آن را بیشتر در تغییرات اجتماعی، مراحل اجتماعی شدن، تغییر بافت‌های فرهنگی و ایجاد فرصت‌های مساوی برای هر دو جنس می‌دانند (لفرانکوئیز، ۱۹۹۶). افزون بر این، نتایج حاکی از آن بود که متغیر نوع آزمودنی (با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی)، مستقل از عامل جنسیت در عملکرد کلی در مقیاس درک اجتماعی و تمام ابعاد آن ارتباط معناداری دارد. همچنین نتایج حاکی از آن بود که تعامل دو متغیر جنسیت و نوع آزمودنی با ابعاد مفهوم نقش‌پذیری و ادراک شخصی تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی در مقیاس درک اجتماعی و تمام ابعاد آن نمره‌های بالاتری را کسب کرده‌اند. به بیان دیگر بین آزمودنی‌های با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی در عملکرد کلی و عملکرد در هر یک از ابعاد مقیاس درک اجتماعی، تفاوت معناداری به نفع گروه بدون اختلال شنوایی وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های که بیان می‌کنند کودکان با اختلال شنوایی در مقایسه با کودکان بدون اختلال شنوایی در تحول نظریه ذهن (درک اجتماعی) تأخیر نشان می‌دهند، همخوانی دارد (راسل و همکاران، ۱۹۹۸؛ پترسون و سیگل، ۱۹۹۵؛

۲۰۰۰؛ لوندی، ۲۰۰۲). علاوه بر این، با توجه به اینکه در جامعه ایران، کودکان با اختلال شنوایی در مقایسه با کودکان با اختلال شنوایی از امکانات کمتری برای رشد و ترقی برخوردارند و اجتماع نیز با توجه به انگاره‌های موجود، محدودیت بیشتری را برای آنها قایل می‌شود. وجود چنین یافته‌هایی دور از انتظار نیست. از طرف دیگر می‌توان به این نکته اشاره کرد که آموزش‌های مدرسه‌ای این دو گروه نیز چه از لحاظ محتوا و چه از لحاظ غنای آموزش در جامعه ایران با هم تفاوت داشته و به نفع گروه بدون اختلال شنوایی می‌باشد که با توجه به تأثیر آموزش بر درک اجتماعی (تحول نظریه ذهن) عملکرد ضعیف‌تر این کودکان قابل توجه می‌باشد (یون چین و برنارد اپیتز^۱، ۲۰۰۰). از سوی دیگر نتایج حاصل از تأثیر گروه احتمالاً حاکی از این واقعیت است که دانش‌آموزان ناشنوا به دلیل مشکلات شنوایی و به دنبال آن مشکلات تکلمی نمی‌توانند ارتباط و تعامل اجتماعی مناسب با افراد در محیط داشته باشند، از این‌رو به‌خاطر معلولیتی که دارند به‌طور معناداری عملکرد پایین‌تری را نشان می‌دهند.

شناخت توانایی‌ها و ویژگی‌های کودکان با اختلالات شنوایی و چگونگی ادراک خود و دیگران به معلمان و والدین کمک می‌کند تا نسبت به رفع اشکالات آنان اقدام و از افت تحصیلی که خود از آفت‌های بزرگ نظام آموزشی است، جلوگیری کنند. تعیین نقاط قوت و ضعف کودکان با اختلال شنوایی از شرایط اولیه توجه به تفاوت‌های فردی است و می‌تواند راهگشای برنامه‌ریزی درسی آتی برای کودکان باشد. یافته‌های تحقیقاتی از این نوع ما را در شناخت توانایی‌های کودکان با اختلال شنوایی به‌منظور برنامه‌ریزی‌های آموزشی که هدف آن تأمین نیازهای متفاوت دانش‌آموزان با اختلال شنوایی می‌باشد، یاری می‌کند و توجه را به این نکته معطوف می‌سازد که دانش‌آموزان با اختلال شنوایی نقاط ضعف و قوت متفاوتی دارند و توجه به این امر در طرح‌ریزی برنامه‌های آموزشی، منجر به بازدهی هرچه بیشتر آن برنامه‌ها می‌شود. همچنین سعی شود از طریق رسانه‌های گروهی افراد را با پیشرفت‌ها و موفقیت‌های افراد ناشنوا از جمله پیشرفت‌های علمی در زمینه بهبود ناشنوایی آگاه کرد و شرایطی به‌منظور گسترش روابط و تعامل این افراد با گروه‌های عادی از جمله برنامه‌های آموزش تلفیقی فراهم آورد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که کودکان با اختلال شنوایی، در قیاس با کودکان بدون اختلال شنوایی در درک اجتماعی با مشکلات بیشتری روبه‌رو هستند بنابراین با توجه به اهمیت درک اجتماعی در کودکان با اختلال شنوایی، لزوم برنامه‌های مداخله‌ای آموزشی و درمانی برای پرورش و ایجاد مهارت‌های مذکور در این کودکان بیش از پیش آشکار می‌گردد. باشد که با برنامه‌ریزی‌های صحیح، یادگیرندگانی پرورش دهیم که بیشتر به افکار، احساسات و عواطف خود و دیگران توجه کنند، با دیگران همدردی و همدلی نمایند و در تعاملات اجتماعی مشارکت فعالانه‌ای داشته باشند.

اولین محدودیت این پژوهش به انگیزه شرکت‌کنندگان در تحقیقات پرسشنامه‌ای مربوط می‌شود؛ به این صورت که اغلب افراد حاضر نیستند برای تکمیل پرسشنامه‌ها وقت و دقت کافی کنند و ایجاد انگیزه درونی برای همه افراد در همه موقعیت‌ها مشکل است و از طرفی امکانات لازم برای ایجاد انگیزه بیرونی هم در اختیار پژوهشگران و دانشجویان نیست و این به‌طور حتم از روایی نتایج خواهد کاست، دومین محدودیت در اغلب تحقیقات پرسشنامه‌ای این است که در این تحقیقات سنجش ما براساس خودگزارشی است که خود افراد از وضعیت مورد سؤال، ارائه می‌دهند. در واقع خود فرد واسطه بین واقعیت و محقق قرار می‌گیرد که احتمال انحراف اطلاعات وجود دارد و کمبود تحقیقات پیشین داخلی و خارجی در زمینه درک اجتماعی در کودکان ناشنوا از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. انجام تحقیقات مشابه در سایر گروه‌های کودکان استثنایی نظیر کودکان نابینا، تیزهوش، بیش فعال، ... و مقایسه آنها با کودکان عادی، بررسی درک اجتماعی در گروه‌های سنی متفاوت و مقاطع تحصیلی مختلف به‌منظور افزایش بعد تعمیم‌پذیری نتایج، بررسی تأثیر شغل و تحصیلات مادر بر رشد درک اجتماعی، انجام پژوهش در سایر گروه‌های سنی و سایر دوره‌های تحصیلی و مقایسه آنها با یکدیگر از جمله پیشنهادهای است که برای تحقیقات آینده داده می‌شود.

منابع

افروز، غلامعلی. (۱۳۷۹). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی*، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

Astington, J.W. (2003). Something necessary never sufficient: fals- belief

- understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slagter (Eds), *Individual differences in Theory of mind*. New York: Psychology Press.
- Astington, J., & Jenkins, J. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1999). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler, J., & Mass, F. (1993). Development of theory of mind in individual with mental retardation.
- Bruene, M. (2003). Theory of mind and the role of IQ in chronic schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 60(1), 57-69.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52, 129-144.
- Barresi, J., Moore, C. (1995). Intentional relations and social understanding. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, 256-279.
- Bruchkowsky, M. (1992). The development of empathic cognition in middle and early childhood. In R. Case (Ed), *The mind staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children thought and knowledge*. (pp. 153-170). New York: Guilford.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bennett, M. (Ed) (1993). *The child as psychologist: An introduction to the development of social cognition*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Bloom, M. (2003). Theory of mind and emotion. *Perspective in psychology*, 3-8.
- Bosacki, S & Astington, J.V. (1999). "Theory of mind in preadolescence: Connection among Social Understanding, Self concept, And social Relation" *.social development*, Vol, 8, No, 2.
- Bosacki, S.L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Link with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), pp. 709-717.

- Boyes, M., & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 277-304.
- Bretherton, L., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental psychology*, 18, 906-921.
- Chandler, M. (1987). The Othello effect: Essay on the emergence and eclipse of skeptical doubt. *Human Development*, 30, 137- 159.
- Cole, K., & Mitchel, P. (2000). Siblings in the developmental executive control and theory of mind. *British Journal of Developmental psychology*, 18, 279-295.
- Chandler, M., Fritz, A.S., & Hala, S. (1989). Small – scale deceit: Deception as a marker of two, three, and four-year old's early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Davis, M. (1980). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44, 113-129.
- Dodge, K., & Feldman, E. (1990). Issues in social and sociometric status. In S. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge university Press.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: the later correlates of individual differences in understanding of emotions and other mind. *Emotion and Cognition*, 9, 187-201.
- Damon, W. & Hart, D. (1991). *Self Understandig in Children and Adolescence*. Cambridge studies in social & Emotionnal Development. University of Cambridge press.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Univesity Press.
- Erikson, E.H. (1956). "The problem of eag identity" *Journal of the amarican psycholoalytic Association*, Vol.4, pp.56-84.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the Life cycle*. Selected paper. Psychological Issu, 4.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

- Fahie, C., & Acadia, U. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.
- Farber, B. (1989). Psychological mindness: Can there be too much of a good things? *Psychotherapy*. 26, 210- 217.
- Fodor, J.A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 75, 196- 206.
- Fahie, C., & Acadia, U. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development :Children's knowledge about the mind.*Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental World.*International Journal of Behavioral Development* , 24, 15-23.
- Golman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gopink, A., & Mellzo, A. MN. (1997). Words, thoughts, and theoris. Cambridge, MA: MIT press.
- Hay, I., Ashman, A.F. (2002). "A The Development of Adolescents. Emotional stability and General self-concept: The interplay of parents, peers, and Education. Vol.50, No.1, pp.76-91.
- Happe, F.G.E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-153.
- Harris, P.L. (1989). Child and emotion. Oxford: Blackwell.
- Harter, S. (1975). "Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tusks". *Child Development*, Vol.46. No.3, pp.370-378.
- Harrter.S. (1999). *The Contraction of the Self*. New York: The Guliford.

- Harter, S. (1982). "The perceived competence scale for children". *Child Development.*, Vol. 52, pp.87-97.
- Harter, S. (1983). *Developmental Perspectives on the Self system*. New York: Wiley.
- Hamacheck, D. (1987). *A History of Humanistic Psychology*, New York: Plenum.
- Heinonen, K., Raikkonen, K., Keltikangas- Jarvinen (2003). "Maternal perceptions and Adolescent self-esteem: six-Year longitudinal study". *Adolescence*. Vol. 38, No.152, pp. 649-688.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hafmann, V. (1995). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functional in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*. 30. 112-124.
- Jahnk, H., & Blanchard-Fields, F. (1993). A test of two models of adolescent egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence*. 22. 313-327.
- Jenkins, J.M., & Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Jolliffe, T., & Baron- Cohen, S. (1999). The strange story test: A replication with high functioning adult with autism or asperger. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 395-405.
- Jones, M., & Gerig, T. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement and teacher expectations. *The Elementary School Journal*. 2. 169- 182.
- Kerr, G. (1994). *Smart girls two: A new psychology of girls, woman and giftedness*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Kerr, N. (2003). Theory of mind deficit in bipolar affective disorder. *Journal of Affective Disorders*, 73(3), 253-259.
- Levinson, S. (1995). Interaction biases in human thinking. In E. Goody (Ed). *Social intelligence and interaction* (pp.221-260). New York: Cambridge University Press.
- Lundy, E.B. (2002). Age and Language Skills of Deaf Children in Relation

- to Theory of Mind Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*; 7(1),41-55.
- Lillard, A.S. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 13(1), 3-22.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: Origins of a theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Martin, R.A. & Polond, E.Y. (1980). Learning to Change a Self- Management Approach to Adjustment, New York: Mc Grow- Hill Book company.
- Martinze, C.D. (1998). "The concept of self perception system". Psycholo. [on line] <WWW.net com. es/cdiaz/ self perception system. htm1>[8March 2007].
- Matthews, D., & Keatings, D. (1995). Domain specificity and habits of mind: An investigation of patterns of high-level development. *Journal of Early Adolescence*. 15. 319-343.
- Mead, G.H. (1965). Mind, self and society from the stand of a social behaviorist. U.S.A: the university of Chicago press.
- Miller, P., Kessel, F., & Flavell, J. (1970). Thinking about people thinking about. A study of social cognitive development. *Child Development*.41. 613-623.
- Mcmulling, J.A. & Cairney, J. (2004). " Self esteem and intersection and jender". *Journal of Aging Studies*., Vol.18, pp. 75-90.
- Martin, L., & Mcdonald, S. (2002). Theory of mind find it's piagetian perspective. *Cognitive Development*, 17(3), 1451-1472.
- Muris, P., streeneman, P., Meesters, C., Marchelbach, H., Horselenberg, R., Van Den Hogen, T., & Van Dongen, L. (1999). The tom test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 67-80.
- Nelson, K., Plesa, D., & Henseler, S. (1998). Children theory of mind: An experiential interpretation. *Human Development*. 41. 7-29.
- Obrzut, J.E. & Maddock, G.J. & Lee, C.P. (1999). "Determinants of self

- concept in deaf and hard of hearing children". *Physical Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 11, pp.273- 251.
- Pellegrini, A. (1995). *Social recess and playground behavior*. New York: Cambridge University press.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Developmental*, 56, 1228-1238.
- Pears, K.C., & Moses, L.J. (2003). Demographic, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Developmental*, 12(1), 1-19.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of the research. *Psychological Bulletin*. 108. 499-514.
- Pinkham, A.E., penn, D.L., perkins, D.O., & Liverman, J (2003). Implications for the neural basis of social cognition for the study of schizophrenia. *The American Journal of psychiatry*, 29(1), 67-80.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind and Language*, 15, 123-145.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (1999). Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children. *Psychological science*, 10, 126-129.
- Plaut, D.C., & Karmiloff-Smith A. (1993). Representational development and theory of mind computations. *Behavioral and Brain Science*, 16, 70-77.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and the theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36, 459-474.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent Self- Image*. U.S.A. Princeton University Press.
- Sigelman, K.C. (1999). *"Life span human Development"*. Books / Cole publishing Company.
- Shivelson, J.K & Bous, R. (1992). "self concept: the inter play method". *Journal of education psychology*, Vol. 74. pp. 3-14.
- Slaughter, V., & Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Developmental*, 67, 2967-2988.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and

- peer acceptance in preschool children. *Journal of Developmental psychology*, 20, 545-564.
- Sprintall, N.A. & Collins, W.A. (1995). *Adolescent Psychology*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Sperling, R.A., Walls, H., & Hill, A. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problem solving. *Child study Journal*, 30(4), 233-252.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1995). *Adolescent Psychology*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Scoll, B.J., & Leslie, A.M. (2001). Minds, modules, and meta-analysis. *Child Developmental*, 72(3), 696-701.
- Shivelson, J.K. & Bouls, R. (1982). "self concept: the inter play method". *Journal of education psychology*, Vol. 74. pp. 3-14
- Slaughter, V., & Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Developmental*, 67, 2967-2988.
- Sperling, R.A., walls, H., & Hill, A. (2000). Early relationship among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problems solving. *Child study journal*, 30, 233- 252.
- Taylor, L.J., & kinderman, P. (2002). An analogue study of attributional complexity theory of mind deficits and paranoia. *British Journal of Psychology*, 93, 137-140.
- Russell, P.A., Hosie, J.A., Gray, C.D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J.S., & Ruffman, T. and etal, (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18, 139-158.
- Ruffman, T., Perner, J., Natip, M., Parkin, & Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false life understanding. *Developmental psychology*, 34, 171- 171.
- Watkins, D. (1998). "Components of self-esteem of children from a deprived cross-cultural background". *Social Behavior and Personality*, Vol. 19, No, 1, pp.139-145.

- Woolfe, T., Want, C.S., & Sigel, M. (2003). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73(3), 768-778.
- Wellman, H.M., Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.
- Wellman, H.M., Philips, A.T., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Developmental*, 71, 895-912.
- Wellman, H.M., & Cross, D. (2001). Theory of mind & conceptual change. *Child Developmental*, 72(3), 702-707.
- Yirmia, N., Erel, O., Shaked, M., & Solomonica- Levi, D. (1998). Meta analysis comparing theory of mind abilities of individuals with autism and normally and mentally retarded individuals. *Psychological Bulletin*, 124(3), 283-307.
- Yirmia, N., Solomonica- Levi, D., Shulman, G., & Pilowsky, T. (1996). Theory of mind abilities in individuals with autism, down syndrom, and mental retardation of unknown etiology :The role of age and intelligence . *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(8), 1003-1014.
- Yun chin, H., & Bernard – Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effects on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.

تاریخ وصول: ۸۷/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش: ۸۸/۲/۲