

بررسی تحول پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر

خاتون پورمودت*^۱، دکتر لعلیا بشاش^۲

پذیرش نهایی: ۸۸/۲/۸

تجدید نظر: ۸۷/۱۱/۲۷

تاریخ دریافت: ۸۷/۹/۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تحول پردازش اطلاعات اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر با توجه به دیدگاه پردازش اطلاعات اجتماعی کریک و داج (۱۹۹۴) انجام گرفت. **روش:** برای بررسی پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر نمونه‌ای مشتمل بر ۱۲۰ دانش‌آموز در سه گروه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۶ تا ۱۸ سال که از مدارس استثنایی شهر شیراز انتخاب شده با داستانهای اجتماعی برایان و تورکاسپا (۱۹۹۴) که برگرفته از نظریه کریک و داج (۱۹۹۴) هستند مورد آزمون قرار گرفتند. یافته‌ها: نتایج نشان داد با افزایش سن بین میانگین نمرات گروه دوم با گروه اول و سوم در هیچ یک از مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد. نتایج به دست آمده نشان دهنده سیر تحولی کند رشد شناختی اجتماعی در کودکان ناتوان ذهنی است. نتیجه‌گیری: نتایج به دست آمده نشان دهنده مسیر تحولی کند رشد اجتماعی در کودکان ناتوان ذهنی است.

واژه‌های کلیدی: پردازش اطلاعات اجتماعی، کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر و تحولی

مقدمه

(مهارت در برقراری روابط و شناخت) دارای مشکل باشند؛ چنین شرایطی باعث می‌شود این افراد در برقراری تعامل موفقیت‌آمیز با دیگران با مشکل مواجه شوند (آرنولد و ترمبلی^۱، ۱۹۷۹) موفقیت کمتری در برقراری روابط اجتماعی با گروه همسالان داشته باشند (گورالنیک^۲ و دیگران ۱۹۹۵) و در نتیجه علاقه کمتری به شرکت در فعالیتهای گروهی و بازی با همسالان نشان دهند (ریماین^۳، ۱۹۹۶، به نقل از بورتلی و براون، ۲۰۰۶ و گورالینک، ۲۰۰۶)، علاوه بر این به علت نقص در پردازش اطلاعات اجتماعی، رفتار پرخاشگرانه بیشتری دارند (ون نیو ون هیوژن^۴ و

مطالعه و بررسی سازگاری اجتماعی کودکان در سالهای اخیر مورد توجه فراوان قرار گرفته است. اهمیت کیفیت و چگونگی روابط اجتماعی کودکان موجب شده است که پژوهشهای طولی زیادی در این باره صورت گیرد. شواهد نشان می‌دهند که بین مشکلات سازگاری اجتماعی دوران کودکی و بروز مشکلات در دوره‌های بعدی زندگی، ارتباط معنی‌داری وجود دارد (پارکر و آشر، ۱۹۸۷). ایجاد تعاملات اجتماعی موفقیت‌آمیز با مهارتهای برقراری روابط و شناخت فرد، ارتباط دارد (کریگ^۱، ۱۹۹۳)، کودکان دارای ناتوانی، ممکن است در یک یا هر دو جنبه فوق

اجتماعي الگويي براي کارکرد شناختي اوست. اين الگو دارای مراحل متوالي است که همه آنها در راستاي هم قرار دارند (کريک و داج، ۱۹۹۴). اين مدل در برگيرنده شش مرحله است:

۱- رمزگرداني سرنخه‌اي اجتماعي^{۱۲}: در نخستين مرحله پردازش اطلاعات اجتماعي کودک اشارات اجتماعي در محيط را از طريق حواس دريافت، رمزگرداني و پردازش مي‌کند. (داج، ۱۹۸۶). اين مرحله در برگيرنده فرايندي است که بر حافظه کوتاه مدت دلالت دارد (بومينگر، شور و مارش^{۱۳}، ۲۰۰۵).

۲- تفسير ذهني و بازنمايي اطلاعات (تشخيص)^{۱۴}: در اين مرحله اشارات رمزگرداني شده با توجه به تجارب گذشته حافظه بازنمايي ذهني و تفسير مي‌شود. اين شامل فرايند تجزيه و تحليل رويدادها (اينکه چرا رويدادها رخ مي‌دهد)، اسناد دادن به اهداف (عمدي يا اتفاقي بودن) و ارزشيابي کردن آن است (داج، ۱۹۸۶).

۳- روشن کردن: روشن کردن هدف يعني اينکه فرد با توجه به علت هر اتفاق، اهدافي را براي خود مشخص مي‌کند (کريک و داج، ۱۹۹۴).

۴- جست و جوي پاسخهاي اجتماعي ممکن^{۱۵}: چهارمين مرحله پردازش اطلاعات اجتماعي، جست و جوي پاسخ است. پس از اينکه کودک اطلاعات رمزگرداني شده را به روش معني دار تفسير کرد، قادر خواهد بود پاسخهاي رفتاري ممکن را جست و جو کند (کريک و داج، ۱۹۹۴).

۵- گزينش پاسخ^{۱۶}: در اين مرحله، کودک پاسخهاي مرحله چهارم را ارزشيابي و پاسخ مناسب را انتخاب مي‌کند (کريک و داج، ۱۹۹۴) در اين مرحله، کودک توانايي خود را براي انجام کار مشخص مي‌کند؛ به بيان ديگر در مورد پاسخ و اثرهاي آن قضاوت مي‌کند (بومينگر، اسسکور و مارش، ۲۰۰۵).

۶- پاسخ رفتاري. در اين مرحله، کودک براساس پاسخهاي انتخاب شده رفتاري را انجام مي‌دهد و يا راهبردي را برمي‌گزيند (کريک و داج، ۱۹۹۴).

همکاران، ۲۰۰۵). آنها مهارت کمتری در رمز گرداني و تفسير اشارات اجتماعي، توليد راهبردهاي حل مسئله، گزينش پاسخهاي اجتماعي مناسب دارند (گامز و هازلدين^{۱۷}، ۱۹۹۶). در سالهاي اخير، تئوريهاي نويني در مورد پردازش شناختي اجتماعي کودکان ارائه شده، نقش پردازش شناختي اجتماعي در سازگاري اجتماعي و پرخاشگري کودکان مورد مطالعه و پژوهش قرار گرفته است. نتايج پژوهشها نشان مي‌دهد کودکان کم توان ذهني دارای پرخاشگري و ناسازگاري اجتماعي بيشتري هستند (گامز و هازلدين، ۱۹۹۶ و لفرت و سپرستين، ۱۹۹۶).

از جمله نظريه‌هايي که سازگاري اجتماعي را بررسي مي‌کند، نظريه پردازش اطلاعات اجتماعي داج^{۱۸} (۱۹۸۶) و کريک^{۱۹} و داج (۱۹۹۴) است. اين ديده‌گاه نشان مي‌دهد که کودکان چگونه اطلاعات اجتماعي را کدگذاري و تفسير و پاسخهاي متناوب را توليد و ارزشيابي مي‌کنند. مدل داج بر اين سازوکار استوار است که شناخت اجتماعي، رفتارهاي اجتماعي راهدايت مي‌کند (داج و پرايس^{۲۰}، ۱۹۹۴). بنا بر اين پردازش اطلاعات اجتماعي سازوکاري براي رمزگرداني، پردازش اندوختن و بازيابي داده‌هاي اجتماعي است که باعث هدايت رفتار اجتماعي در فرد مي‌شود (بنت، فرينگتون و هوسمن^{۲۱}، ۲۰۰۵).

در مدل پردازش اطلاعات اجتماعي يکي از مهم‌ترين تغييرات تحولي، گسترش پاينگاه اطلاعات اجتماعي کودک است (برکلاند^{۲۲}، ۱۹۸۷). کودک با افزايش سن، موقعيتهاي اجتماعي بيشتري را تجربه مي‌کند. در نتيجه در گستره دانش اجتماعي آنها تغييراتي به وجود مي‌آيد. اين دگرگوني هم کيفي و هم کمي است همچنين با افزايش رشد قابليت و سرعت پردازش بيشتري مي‌شود و در الگوهاي پردازش استحکام به وجود مي‌آيد (کريک و داج، ۱۹۹۴).

مراحل مدل پردازش اطلاعات اجتماعي

براساس اين مدل، پاسخهاي کودک در هر موقعيت

سوی یک کودک ۳- برانگیخته شدن از سوی یک قربانی ۴- روابط بین خواهران و برادران ۵- روابط بین معلم شاگرد.

بومینگر و مارش (۲۰۰۵) برای اندازه گیری پردازش اطلاعات اجتماعی براساس مدل کریک و داج (۱۹۹۴) این داستانها را به کار گرفتند که نحوه نمره گذاری داستانها از کار آنها اقتباس شده است که با اندکی تغییر به شرح زیر است:

مرحله اول رمزگردانی سرنخها: از دانش آموز پرسیده می شود هر چیزی که در مورد این داستان به یاد می آوری به من بگو. پاسخها در دو بعد نمره گذاری می شود: نخست بیان اصل داستان و سپس شاخ و برگ دادن به آن. همه نمره های اصل داستان را برای پنج داستان که دانش آموز به یاد می آورد، محاسبه می شود، که جمع نمره ها برای پنج داستان حداکثر ۲۳ است. همچنین شمار پاسخهای اضافی (شاخ و برگها) دانش آموز محاسبه و برای هر بخش اضافی، یک نمره در نظر گرفته می شود.

مرحله دوم بازنمایی و تفسیر اطلاعات: این مرحله شامل سه قسمت است: تشخیص مشکل، تفسیر نیات و تفسیر موقعیت. برای اندازه گیری تشخیص یا بازنمایی اطلاعات از دانش آموز پرسیده می شود که به نظر تو در این داستان چه مشکلی وجود دارد و جوابها براساس یک مقیاس سه درجه ای (از ۰ تا ۲) نمره گذاری می شود. نمره صفر برای عدم تشخیص مشکل، نمره ۱ برای تشخیص مشکل بدون اسناد اجتماعی و نمره ۲ برای بیان مشکل و ارتباط دادن آن با موضوع اجتماعی در نظر گرفته شد. برای ارزیابی تفسیر نیات نیز با توجه به داستان از دانش آموزان سؤال پرسیده می شود و پاسخها براساس اینکه تفسیر منفی و خصمانه یا مثبت و غیر خصمانه باشد، نمره گذاری می شود. نمره ۱ برای پاسخهای خصمانه و نمره ۲ برای پاسخهای غیر خصمانه در نظر گرفته می شود. برای ارزیابی تفسیر موقعیت نیز همان پاسخها با توجه به اشاره یا عدم اشاره به موقعیت اجتماعی نمره

همه این مراحل همانند یک حلقه به هم متصل هستند و با تغییر موقعیت اجتماعی رفتار فرد نیز تغییر می کند. همچنین فرد موقعیت را تجزیه و تحلیل می کند و تأثیر پاسخ را می سنجد (زنتال، جاورسکی و کاسیدی، ۲۰۰۱).

عدم موفقیت در هر یک از این مراحل، می تواند باعث ایجاد مشکل در پردازش اطلاعات اجتماعی و بروز ناسازگاری رفتار اجتماعی فرد شود.

با توجه به مطالب مرور شده این تحقیق به دنبال بررسی این سؤال بوده است که آیا بین میانگین نمرات دانش آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی ۱۰ تا ۱۲، ۱۳ تا ۱۵ و ۱۶ تا ۱۸ سال، در هر یک از مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی، تفاوت معنی دار وجود دارد؟

روش تحقیق

نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل همه کودکان دختر و پسر ناتوان ذهنی آموزش پذیر ۱۰ تا ۱۸ ساله مراکز آموزش استثنایی شهر شیراز در ۳ گروه سنی ۱۰ تا ۱۲، ۱۳ تا ۱۵ و ۱۶ تا ۱۸ سال بودند. تعداد افراد نمونه ۱۲۰ دانش آموز شامل ۶۰ دختر و ۶۰ پسر بود. قابل ذکر است علت انتخاب دانش آموزان ۱۰ تا ۱۸ ساله در پژوهش حاضر، بررسی تحول پردازش اطلاعات اجتماعی است.

ابزار پژوهش

داستانهای اجتماعی: برای اندازه گیری پردازش اطلاعات اجتماعی از داستانهای اجتماعی تورکاسیا و برایان (۱۹۹۴) که بر اساس مدل پردازش اجتماعی داج (۱۹۸۶) طراحی شده، استفاده شد. برایان و تورکاسیا برای اندازه گیری پردازش اطلاعات اجتماعی ۵ داستان اجتماعی را به کار بردند که هر کدام یکی از مضامین زیر را اندازه گیری می کند:

۱- رود به جمع همسالان ۲- برانگیخته شدن از

بررسي پيوند مناسب بين راه حلهای انتخاب شده با اهداف بيان شده از سوی کودکان، (مربوط بودن اهداف و انتخاب راه‌حلهای پيشنهاد شده) پاسخهای برگزيده شده دانش‌آموز با توجه به اهداف بيان شده توسط آنها براساس یک مقیاس ۳ درجه‌ای نمره‌گذاری شد: ۱ نمره برای راه‌حلهای متناقض با اهداف، ۲ نمره برای راه‌حلهایی که نه مرتبط و نه متناقض با اهداف بودند و ۳ نمره برای راه‌حلهایی که ارتباطی آشکار با اهداف بيان شده دارند، اختصاص داده می‌شود.

مرحله ششم انجام پاسخ رفتاری: در این مرحله، از دانش‌آموز خواسته می‌شد تا پاسخ درست را که به او داده می‌شد، بیان کند. بومینگر، اسکور و مارش (۲۰۰۵) در پژوهش خود به علت دادن پاسخهای ساختگی از سوی آزمودنی این مرحله را حذف کردند. پژوهش‌مقدماتی ساختگی بودن پاسخهای آزمودنیها را در این مرحله نشان داد؛ بنابراین در این پژوهش نیز به علت دادن پاسخهای غیرواقعی و ساختگی، این مرحله حذف شد.

روایی همزمان: با استفاده از مقیاس قضاوت معلمین روایی همزمان داستانها به دست آمد. این مقیاس چهار بعد رفتاری پرخاشگری، اخلاک‌گری، رفتار اجتماعی پسند و خجالتی و گوشه‌گیری را اندازه‌گیری می‌کند (بشاش و لطیفیان، ۱۳۸۰). که هر یک از این ابعاد، رابطه معنی‌داری را از ۰/۳۱ تا ۰/۲۱- با مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی نشان داد.

برای بررسی روایی صوری آن نیز از نظریات استادان و صاحب‌نظران رشته‌های روان‌شناسی تربیتی و کودکان استثنایی استفاده شد که گزارش نشان دهنده مطلوب بودن روایی داستانها بود.

پایایی: پایایی داستانها نیز از طریق بازآزمایی و روش آزمون مجدد بررسی شد که پایایی آزمون مجدد داستانها بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۳ معنی‌دار بود. در مجموع این داستانها برای بررسی پردازش اطلاعات اجتماعی کودکان مطلوب گزارش شد.

گذاری می‌شود؛ نمره ۱ برای عدم اشاره به موقعیت و نمره ۲ برای پاسخهایی که به موقعیت اجتماعی اشاره دارند، در نظر گرفته می‌شود

مرحله سوم روشن کردن اهداف: از دانش‌آموز پرسیده می‌شود، اگر تو به جای شخصی که در داستان است بودی (نام شخص برده می‌شود) دوست داشتی چه اتفاقی بیفتد. عدم پاسخ‌گویی نمره ۰ و به هر پاسخی که داده می‌شود نمره ۱ تعلق می‌گیرد. سپس پاسخهای مثبت و منفی، به طور جداگانه محاسبه می‌شود

مرحله چهارم جست و جوی پاسخهای ممکن: از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود به نظر تو راههای گوناگونی که به وسیله آن می‌توان با موقعیت پیش آمده کنار آمد (یا مشکل را بر طرف کرد) چه می‌تواند باشد. دانش‌آموزان ابتدا به دادن بیشترین پاسخ تشویق می‌شوند، سپس همه پاسخها جمع و نمره گذاری و براساس پنج مقوله زیر طبقه‌بندی می‌شود:

۱- راه حل شایسته ۲- راه حل پرخاشگرایانه ۳- راه حل انفعالی- اجتنابی ۴- کمک خواستن از دیگران ۵- راه حل بی اثر. به هر پاسخ یک نمره تعلق می‌گیرد. برای اینکه دانش‌آموزان پاسخهای تولید شده را ارزیابی کنند، از دانش‌آموز پرسیده می‌شود که کدام پاسخ بد، متوسط و یا خوب است؟ و نمره‌های ۱ تا ۳ برای هر پاسخ، در نظر گرفته می‌شود. نمره ۳ بالاترین نمره است که به پاسخ خوب تعلق می‌گیرد.

مرحله پنجم گزینش پاسخ: با این پرسش بررسی می‌شود "تو کدام راه حل را انجام می‌دادی؟" ۱ نمره برای پاسخهای مناسب و ۰ نمره برای پاسخهای نامناسب، در نظر گرفته شد.

سپس تعدادی راه حل برای کودک خوانده می‌شود و از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود که کدام راه حل بد، متوسط و یا خوب است؟ و نمره‌های ۱ تا ۳ برای هر جواب در نظر گرفته شد. نمره ۳ بالاترین نمره است که به پاسخ خوب تعلق می‌گیرد.

پيوند بين اهداف و راه حلهای انتخاب شده: به منظور

روش جمع آوری اطلاعات

هر پنج داستان به وسیله آزمایشگر برای دانش آموزان خوانده شد و سؤالاتی به منظور اندازه گیری مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی براساس مدل داج از کودک پرسیده شد.

نتایج پژوهش

برای بررسی میانگین نمرات کودکان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مختلف، در هر یک از مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی، هر مرحله جداگانه اندازه گیری شد.

جدول ۱- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس

مرحله اول پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن		اصل داستان		شاخ و برگ	
سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۱۰/۰۷	۴/۴۵	۵/۴۵	۳/۶۷
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۱۱/۱۵	۳/۷۸	۵/۸۵	۴/۲۷
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۱۲/۶۷	۳/۲۳	۴/۰۵	۲/۵۰
کل	۱۲۰	۱۱/۳۰	۳/۹۷	۵/۱۱	۳/۶۱
تحلیل واریانس		$F(2 و 117)=4/58$		$F(2 و 117)=2/81$	
		$P<0/01$			

نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می دهد که تفاوت بین دانش آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحله اول پردازش اطلاعات اجتماعی "یادآوری اصل داستان" معنی دار است ($P<0/01$) و در "شاخ و برگ دادن به داستانها" تفاوتی بین گروه های سنی وجود ندارد. آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروه های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۸-۱۶ سال تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۲- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحله دوم

پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن		تشخیص مشکل		تفسیر نیات		تفسیر موقعیت	
سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۵/۳۷	۳/۴۳	۴/۲۲	۳/۰۲	۴/۹۲	۳/۷۳
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۶/۶۵	۲/۷۲	۵/۴۲	۲/۵۴	۶/۲۲	۳/۱۰
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۸/۲۰	۱/۷۷	۵/۹۰	۲/۲۳	۷/۴۵	۲/۵۱
کل	۱۲۰	۶/۷۴	۲/۹۴	۵/۱۸	۲/۶۹	۶/۲۰	۳/۲۹
تحلیل واریانس		$F(2 و 117)=10/473$		$F(2 و 117)=4/33$		$F(2 و 117)=6/40$	
		$P<0/001$		$P<0/01$		$P<0/05$	

نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می دهند که تفاوت بین دانش آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر، در مرحله دوم پردازش اطلاعات اجتماعی تشخیص مشکل، تفسیر نیات و تفسیر موقعیت معنی دار است. تشخیص مشکل ($P<0/01$) و تفسیر با توجه به نیات ($F=73/10$) و تفسیر با توجه به موقعیت ($P<0/05$) و تفسیر با توجه به موقعیت ($F=4/33$) معنی دار است. آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که فقط بین گروه های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۵-۱۳ سال در تشخیص مشکل تفاوت معنی دار وجود ندارد و در تشخیص مشکل با توجه به موقعیت و نیات بین گروه های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۸-۱۶ تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۳- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحله سوم

پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن		اهداف مثبت		مجموع اهداف	
سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۱/۳۷	۱/۵۶	۲/۵۷	۲/۰۳
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۲/۰۵	۱/۵۸	۳/۴۵	۱/۶۶
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۲/۳۰	۱/۵۰	۳/۵۰	۱/۶۳
کل	۱۲۰	۱/۹۰	۱/۵۸	۳/۱۷	۱/۸۲
تحلیل واریانس		$F(2 و 117)=3/80$		$F(2 و 117)=3/38$	
		$P<0/05$		$P<0/05$	

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می دهد که تفاوت بین کودکان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحله سوم پردازش اطلاعات اجتماعی روشنگری اهداف مثبت، معنی دار است. (اهداف مثبت) اهداف مثبت، معنی دار است. اما در روشنگری اهداف منفی تفاوتی وجود ندارد. همچنین مجموع اهداف مشخص شده نیز تفاوت معنی دار وجود دارد. (مجموع اهداف مشخص شده، ($F=3/38$ و $P<0/05$). آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروه های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۸-۱۶ در روشنگری اهداف مثبت تفاوت معنی دار وجود دارد.

شايسته، $F=5/17$ و $P<0/01$. آزمون تعقيبي شفه نيز نشان داد که بين گروههاي سني ۱۰-۱۲ و ۱۶-۱۸، تفاوت معني دار وجود دارد.

جدول ۶- ميانگين نمرات، انحراف معيار و تحليل واريانس مرحله پنجم (ارزيابي پاسخ شايسته) پردازش اطلاعات اجتماعي بر حسب سن

ارزيابي پاسخ شايسته			
سن	تعداد	ميانگين	انحراف معيار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۶/۲۲	۵/۱۹
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۷/۸۰	۴/۲۰
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۹/۳۷	۳/۵۹
کل	۱۲۰	۷/۸۴	۴/۵۲
تحليل واريانس			$F(2 \text{ و } 117)=5/17$ $P<0/01$

نتايج مندرج در جدول ۶ نشان مي دهد که تفاوت بين دانش آموزان کم توان ذهني در مقاطع سني مورد نظر در مرحله پنجم پردازش اطلاعات اجتماعي انتخاب راه حل مناسب و ارزيابي راه حلهاي شايسته ارائه شده معني دار است. (راه حل شايسته، $F=6/85$ و $P<0/01$) و ارزيابي راه حل شايسته، $F=3/30$ و $P<0/05$) آزمون تعقيبي شفه نيز نشان داد که بين گروههاي سني ۱۰-۱۲ و ۱۶-۱۸، هم در انتخاب راه حل و هم در ارزيابي راه حلهاي شايسته، تفاوت معني دار است.

جدول ۷- ميانگين نمرات، انحراف معيار نمره هاي مرحله پنجم (پيوند راه حل با اهداف) پردازش اطلاعات اجتماعي بر حسب سن

ارزيابي پاسخ شايسته			
سن	تعداد	ميانگين	انحراف معيار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۵/۶۰	۵/۰۵
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۷/۵۰	۴/۳۶
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۷/۹۵	۴/۲۱
کل	۱۲۰	۷/۳۵	۴/۷۲
تحليل واريانس			$F(2 \text{ و } 117)=5/42$ $P<0/01$

نتايج مندرج در جدول ۷ نشان مي دهد که تفاوت بين دانش آموزان کم توان ذهني در مقاطع سني مورد نظر در مرحله پنجم پردازش اطلاعات اجتماعي پيوند

جدول ۴- ميانگين نمرات، انحراف معيار و تحليل واريانس مرحله چهارم (توليد پاسخ شايسته) پردازش اطلاعات اجتماعي بر حسب سن

پاسخ شايسته		مجموع		سن	تعداد	ميانگين	انحراف معيار
ميانگين	انحراف معيار	ميانگين	انحراف معيار				
۲/۴۰	۲/۰۸	۲/۹۲	۰/۶۸۷	۱۰ تا ۱۲	۴۰		
۳/۶۰	۲/۲۰	۷/۰۷	۰/۶۲۳	۱۳ تا ۱۵	۴۰		
۴/۲۵	۲/۰۶	۷/۰۲	۰/۴۷۷	۱۶ تا ۱۸	۴۰		
۳/۴۱	۲/۲۳	۶/۳۴	۰/۳۵۶	کل	۱۲۰		
تحليل واريانس			$F(2 \text{ و } 117)=7/58$ $P<0/01$	$F(2 \text{ و } 117)=4/14$ $P<0/01$			

نتايج مندرج در جدول ۴ نشان مي دهد که تفاوت بين دانش آموزان کم توان ذهني در مقاطع سني مورد نظر در مرحله چهارم پردازش اطلاعات اجتماعي توليد پاسخ شايسته و کل پاسخهاي توليد شده، معني دار است. (توليد پاسخ شايسته، $F=7/85$ و $P<0/01$ و مجموع پاسخ توليد شده، $F=4/14$ و $P<0/01$). آزمون تعقيبي شفه نيز نشان داد که بين گروههاي سني ۱۰-۱۲ و ۱۶-۱۸ در مجموع اهداف توليد شده، تفاوت معني دار وجود ندارد.

جدول ۵- ميانگين نمرات، انحراف معيار و تحليل واريانس مرحله چهارم (ارزيابي پاسخ شايسته) پردازش اطلاعات اجتماعي بر حسب سن

راه حل شايسته		ارزيابي پاسخ شايسته		سن	تعداد	ميانگين	انحراف معيار
ميانگين	انحراف معيار	ميانگين	انحراف معيار				
۴/۲۵	۳/۴۴	۷/۱۰	۶/۰۲	۱۰ تا ۱۲	۴۰		
۵/۵۷	۲/۷۷	۹/۲۲	۴/۷۶	۱۳ تا ۱۵	۴۰		
۶/۶۲	۲/۲۸	۱۰/۰۲	۴/۸۸	۱۶ تا ۱۸	۴۰		
۵/۴۸	۳/۰۱	۸/۷۸	۵/۳۵	کل	۱۲۰		
تحليل واريانس			$F(2 \text{ و } 117)=6/85$ $P<0/01$	$F(2 \text{ و } 117)=3/30$ $P<0/05$			

نتايج مندرج در جدول ۵ نشان مي دهد که تفاوت بين کودکان کم توان ذهني در مقاطع سني مورد نظر در مرحله چهارم پردازش اطلاعات اجتماعي توليد پاسخهاي شايسته، معني دار است. (ارزيابي پاسخ

راه حلها با اهداف مشخص شده معنی دار است. (پیوند راه حلها با اهداف، $F=5/42$ و $P<0/001$) آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۰-۱۲ و ۱۶-۱۸، پیوند راه حل با هدفهای مشخص شده، تفاوت معنی دار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر یکی از تواناییهای شناختی اجتماعی بنیادی، یعنی پردازش اطلاعات اجتماعی را در دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر با توجه به افزایش سن و رشد، مورد مطالعه و بررسی قرار داده است که با توجه به یافته‌های این پژوهش نتایج زیر به دست آمد:

مرحله اول: نخستین مرحله از پردازش اطلاعات اجتماعی باتشخیص و توجه به نشانه‌ها آغاز می‌شود (فلاول، ۱۹۷۴؛ به نقل از داج، ۱۹۸۶). نتایج نشان داد که با افزایش سن، کودکان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر با مهارت بیشتری می‌توانند وقایع اجتماعی را رمزگردانی کنند و میزان بیشتری از اشارات را بازخوانی کنند. باید خاطر نشان کرد که این تفاوت بین دانش آموزان خردسال و دانش آموزان بزرگ‌تر مشهود بود و تفاوتی بین دانش آموزان در دوره کودکی میانی با سایر گروههای سنی مشاهده نشد. فلاول (۱۹۸۸؛ ترجمه ماهر، ۱۳۷۷)، اظهار می‌دارد کودکان بزرگ‌تر نسبت به کودکان کم سن‌تر، اطلاعات بیشتری را اندوخت، حفظ و بازیابی می‌کنند. همچنین کودکان کم سن‌تر، در یادآوری دامنه گسترده‌تری از رویدادهای مربوط به هم شکست می‌خورند (کیلی و کلوتر^{۱۷}، ۱۹۸۴). پژوهشها نشان می‌دهد که کودکان شش ساله فقط به اندازه دو سوم کودکان ده ساله، پیش از تصمیم‌گیری، به نشانه‌ها توجه می‌کنند (داج و نیومن، ۱۹۸۱). این یافته‌ها دال بر آن است که به همان اندازه که دانش‌آموزان بزرگ‌تر می‌شوند، توانایی و گرایششان برای رمزگردانی بسیاری از نشانه‌های اجتماعی افزایش می‌یابد؛ بنابراین نتایج پژوهش حاضر

با نتایج پژوهشهای داج و نیومن (۱۹۸۱) همسوست و دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر نیز مانند دانش آموزان عادی، با افزایش سن، مهارت بیشتری در رمزگردانی اشارات پیدا می‌کنند.

مرحله دوم: گام دوم در پردازش اطلاعات اجتماعی فهم و درک و تفسیر معنی اشارات رمزگردانی شده از راه تصور ذهنی و تشخیص آن است. در این پژوهش با افزایش سن، دانش آموزان مشکلات را بیشتر تشخیص می‌دادند به موقعیت مشکل‌زا توجه می‌کردند و اسناد خصمانه کمتری به نیت دیگران می‌دادند. البته این تفاوت بین دانش آموزان خردسال و دانش آموزان خردسال و دانش آموزان بزرگ‌تر مشهود بود و تفاوتی بین دانش آموزان در دوره کودکی میانی با سایر گروههای سنی در این مرحله مشاهده نشد. در این خصوص پژوهشها نشان می‌دهند که کودکان هنگام رویارویی با موقعیت اجتماعی یکسان، با توجه به تغییرات سنی به درجات متفاوتی می‌توانند مشکل را تشخیص دهند (دی زورلا و مایدو- اولیورس و کانت، ۱۹۹۸ و دی زورلا و گلدفرید^{۱۸}، ۱۹۷۱). گرانست^{۱۹} (۲۰۰۳) بر این باور است که بین کودکان سنین مختلف، هنگام برقراری روابط بین گروهی در پردازش اطلاعات اجتماعی به‌ویژه در تفسیر اشارات اجتماعی، اسناد به نیت و پاسخهای رفتاری، تفاوت وجود دارد. تحقیقات نشان می‌دهند که کودکان خردسال‌تر به نیت همسالان بیشتر اسناد خصمانه می‌دهند (داج و سامبرگ، ۱۹۸۷ و کاتسوردا و سوگوارا^{۲۰}، ۱۹۹۸)، احتمالاً علت سوگیری در نیت این است که کودکان کم سن‌تر نسبت به کودکان بزرگ‌تر بلوغ شناختی کمتری دارند که نظریه‌های تحولی پردازش شناختی اجتماعی نیز بر همین امر دلالت می‌کند (دولی و ابود^{۲۱}، ۱۹۹۵) کندلر (۱۹۸۰)، بیان می‌کند که نمود (بازنمایی) ذهنی موردنیاز برای درک دقیق نیت دیگران کار ذهنی پیچیده‌ای است که ممکن است برای کودکان کم سن و سال دشوار باشد و علاوه بر این پایگاه اطلاعات اجتماعی کودک که با رشد او تغییر

پيدا مي‌کند (برکلاند، ۱۹۸۷) بر اسناد آنها تأثير دارد (پتي، پولا و ميز^{۲۲}، ۲۰۰۱) و باعث مي‌شود کودکانی که ذخيره دانش بيشتر و تجربيات بيشتری در رويارویی با مسائل اجتماعي دارند، تفسير مناسب‌تری از آنها داشته باشند.

مرحله سوم: سومين مرحله در پاسخ به موقعيت اجتماعي با توجه به نظريه پردازش اطلاعات اجتماعي کريک و داج (۱۹۹۴)، روشنگري اهداف است. در اين پژوهش دانش‌آموزان بزرگ‌تر نسبت به دانش‌آموزان کم‌سن‌تر به طور معناداری نمره‌های بيشتری در روشن کردن اهداف برای حل مسئله اجتماعي کسب کردند. اگر چه تفاوتی بين توليد اهداف منفي سنين مختلف وجود ندارد، اما به طورکلی اين کودکان با افزايش سن، اهداف مثبت بيشتری برای کنار آمدن با مشکل برمي‌گزینند. گرانت (۲۰۰۳)، عقیده دارد که تفاوت سنی در همه مراحل پردازش اطلاعات اجتماعي وجود دارد. با افزايش سن تغييراتی در کسب اهداف اجتماعي کودکان به وجود می‌آيد (کريک و داج، ۱۹۹۴) که اين تغييرات می‌تواند علتی برای افزايش مهارت اين دانش‌آموزان در روشنگري اهداف باشند.

مرحله چهارم: چهارمين گام در پردازش اطلاعات اجتماعي توليد و دادن پاسخهای رفتاری مناسب است. نتايج پژوهش حاضر نشان داد که کودکان با رشد و افزايش سن پاسخهای شايسته بيشتری برای حل مسائل اجتماعي توليد و پاسخهای شايسته را بيشتر مناسب ارزیابی می‌کنند. اين تفاوت بين دانش‌آموزان خردسال و دانش‌آموزان بزرگ‌تر، وجود داشت، اما تفاوتی بين دانش‌آموزان در دوره کودکی میانی با ساير گروههای سنی در اين مرحله مشاهده نشد. با افزايش سن دامنه دانش و تجارب کودکان در زمينه مسائل اجتماعي بيشتر می‌شود در نتيجه پاسخهای بيشتری توليد می‌کنند (کريک و داج، ۱۹۹۴). اسپوک و شيور (۱۹۷۴)، نشان دادند که به هر ميزان تفاوت سنی بين کودکان بيشتر باشد، تفاوت در مهارتهای جست و جوی پاسخ، همواره بيشتر خواهد بود. علاوه بر اين

کودکان در سنين بالاتر نسبت به کودکان کم سن‌تر پاسخهای متفاوت‌تر و رضايتمندانه‌تری خواهند داد (پرسلی^{۲۳}، ۱۹۷۹ و شور، ۱۹۷۴). در حل مسائل اجتماعي، افراد بزرگ‌تر راه‌های متنوع بيشتر و با کيفيت مطلوب‌تر می‌دهند (دی زورلا و گلد فرید ۱۹۷۱. دی زورلا، مايدو- اوليورس و کانت ۱۹۹۸ و کريک و داج، ۱۹۹۴).

همچنين دی زورلا و گلد فرید (۱۹۷۱) بر اين باورند که بين کودکان در سنين گوناگون در توانايی تفکر در مورد ارزش و کاربرد راه حل، تفاوت وجود دارد. کارلو، نيگت، ايزنبرگ و روتنبرگ^{۲۴} (۱۹۹۱) بيان می‌کنند که کودکان با افزايش سن توجه بيشتری به ميزان منفي و مثبت بودن اشارات دارند. می‌توان گفت که اين یافته‌ها همسو با تحقيق حاضر است و دانش‌آموزان کم توان ذهني نیز همانند همسالان عادی با رشد پاسخهای بيشتری می‌دهند و پاسخهای مثبت را مناسب‌تر، ارزیابی می‌کنند.

مرحله پنجم: در مرحله پنجم فرد پاسخ مرحله چهارم را ارزشیابی، عملکرد خود را مشخص و توانايی خود را برای انجام کار، مشخص می‌کند. اين تحقيق نشان داد که بين گروههای سنتی در انتخاب پاسخ برای حل مسئله اجتماعي مطرح‌شده در داستانها تفاوت معنی دار وجود دارد و کودکان بزرگ‌تر نسبت به کودکان کم‌سن‌تر راه‌های مناسب بيشتری انتخاب می‌کردند و راه‌های شايسته را مناسب‌تر ارزیابی می‌کردند. در اين پژوهش بين اين دانش‌آموزان در سنين میانی و ساير گروههای سنتی، تفاوت معنی دار مشاهده نشد. با افزايش سن در کودکان راهبردهای حل مسئله افزايش می‌يابد و کودکان بزرگ‌تر نسبت به کودکان کم سن‌تر راه‌های کلامی شايسته‌تر و بيشتری انتخاب می‌کنند (وينسلر و ناگلیری، ۲۰۰۳، برکلاند و روسنبلوم^{۲۵}، ۲۰۰۱) همان گونه که بيان شد کودکان بزرگ‌تر راه‌های شايسته را نسبت به ساير راه‌های پیشنهادی برای مسئله مطرح‌شده در داستان

اجتماعی، توجه به نیات دیگران، توجه به علت رویدادهای اجتماعی و رفتار مناسب اجتماعی است. این تغییرات رشدی به علت افزایش تجربه هنگام پردازش اطلاعات اجتماعی، رخ می‌دهد؛ زیرا با افزایش سن، مفاهیمی جدید برای تفسیر پاسخهای اجتماعی ایجاد می‌شود و تجربه و دانش بیشتری از طریق بزرگسالان کسب می‌کنند. افزایش ارائه عقاید بزرگسالان در مورد رفتار مناسب اجتماعی، تنبیه برای رفتار نامناسب و راهنمایی مستقیم درباره نتایج رفتارهای اجتماعی نیز باعث می‌شود که الگوهای پردازش اطلاعات اجتماعی مناسب تری ایجاد شود (کریک و داج، ۱۹۹۴). به طور کلی یافته‌های این تحقیق مبین آن است که دانش‌آموزان کم توان ذهنی، با افزایش سن و رشد در همه مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت بیشتری از خود نشان می‌دهند و الگوهای پردازش مناسب رفتاری دارند. با توجه به این تفاوت که این کودکان با تأخیر، به این مهارتها دست می‌یابند. در این خصوص زیگلر و بیلا (۱۹۸۲) اعتقاد دارند که کودکان کم توان ذهنی در تحول شناختی، دچار تأخیر هستند.

انجام پژوهشهایی از نوع پژوهش حاضر در بین سایر گروههای کودکان اعم از عادی، دارای اختلالات رفتاری، ناتوان در یادگیری و کودکان با تجارب رشدی گوناگون و در فرهنگهای متفاوت یکی از چشم‌اندازهایی است که محققان را به چالش فرا می‌خواند. طرح ریزی برنامه‌های آموزش مهارتهای اجتماعی براساس مراحل دیدگاه پردازش اطلاعات اجتماعی برای دانش‌آموزان کم توان ذهنی یکی از زمینه‌های پژوهشی است که می‌تواند مد نظر علاقه‌مندان قرار گیرد.

یادداشتها

- 1) Craig
- 2) Arnold & Tremblay
- 3) Guralnick
- 4) Remine
- 5) Van Nieuwenhuijzen

مناسب‌تر ارزیابی می‌کردند. در این زمینه کالی و کلوتر (۱۹۸۴) بیان کردند که دقت و درستی در ارزیابی میزان سودمند بودن یک کار با افزایش سن، افزایش پیدا می‌کند. بر همین اساس دانش‌آموزان کم توان ذهنی با افزایش سن، مهارت بیشتری در به کارگیری و ارزیابی پاسخهای مناسب، از خود نشان می‌دادند.

اندازه‌گیری پیوند اهداف با راه‌حلهای انتخابی

نتایج این پژوهش نشان داد که بین گروههای سنی در پیوند اهداف و راه‌حلهای انتخابی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان بزرگ‌تر بیشتر از خردسالان همان راه‌حلهایی را انتخاب کرده بودند که در مرحله سوم مشخص کرده بودند، اما تفاوتی بین دانش‌آموزان در سنین میانی وجود نداشت. ممکن است این امر با افزایش درک کودکان از یک موقعیت، ارتباط داشته باشد (کریک و داج، ۱۹۹۴). همچنین کودکان بزرگ‌تر توانایی بیشتری در ارزیابی خود سودمندی برای انجام یک کار داشتند (کالی و کلوتر، ۱۹۸۴)، استحکام بیشتری در الگوهای پردازش اطلاعات اجتماعی نشان می‌دهند و در مرحله سوم اهدافی را مشخص می‌کنند که در مرحله پنجم قابل دسترسی و اجرا باشد (کریک و داج، ۱۹۹۴) با توجه به آنچه مطرح شد می‌توان گفت که دانش‌آموزان کم توان ذهنی نیز همانند دیگر دانش‌آموزان عادی در مرحله سوم اهدافی را مشخص می‌کنند که در مرحله پنجم، قابل اجراست.

نتیجه‌گیری کلی

نظریه‌های شناختی اجتماعی نشان می‌دهند که با افزایش سن و رشد، کارکرد ذهنی و رفتار بین فردی در کودک بهبود می‌یابد. در نتیجه، شناخت اجتماعی در رشد رفتار اجتماعی کودک تأثیر دارد (کریک و داج، ۱۹۹۴) همچنین تفاوت سنی در الگوهای پردازش وجود دارد (داج و پرایس، ۱۹۹۴). با افزایش رشد، تعدادی از جنبه‌های دانش‌شناختی اجتماعی دستخوش تغییر می‌شود که شامل تولید اهداف

- children's memory: An interpretive. *Developmental Review*, 7., 93-130.
- Bortoli, A., & Brown, M.(2006). *The social attention of children with disabilities during social engagement opportunities*. Melbourne: Parkville.
- Carlo,G., Knight, G. P., Eisenberg, N., Rotenberg, K. N. (1991). "Cognitive Processes and Prosocial behaviors Among Children; The Role of Affective Attributions and Reconciliations. "*Developmental Psychology*., 27. 3, 456.
- Craig, H. K. (1993). "Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. "*Language, Speech and Hearing Services in Schools*., 24, 206-215.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994)."A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment." *Psychological Bulletin*., 115, 74-101.
- Dodge, K. A. (1986)."A social- information processing model of social competence in children." *Minnesota Symposium in Child Psychology*., 18, 77-125.
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981)."Biases decision-making processes in aggressive boys." *Journal of Abnormal Psychology*., 90, 375-379.
- Dodge, K., Price, M. (1994)."On the relation between social information processing and socially competent Behavior in early school-Aged children." *Child Development*., 65, 1385-1397.
- Dodge, K. A., Somberg, D. R. (1987)." Hostile Attributional Biases among Aggressive Boys Are Exacerbated under Conditions of Threats to the Self".*Child Development*., 58, No. 1 (Feb., 1987), 213-224.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). "A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development." *Merrill-Palmer Quarterly*., 41, 209-228.
- 6) Gomez & Hazeldine
7) Dodge
8) Crick
9) Price
10) Bennet & Farrington & Huesmann
11) Bjorklund
12)Encoding
13) Bauminger, Schorr & Marsh
14) Interpretation
15) Response search
16) Making a response decision
17) Kaley & Cloutier
18) D'Zurilla & Goldfrid
19) Grant
20) Atsurada,. & Sugawara
21) Doyle & Aboud
22) Pettit, Polaha & Mize
23) Pressley
24) Carlo, Knight, Eisenberg & Rotenberg
25) Bjorkund & Rosenblum
- منابع**
- فلاول، ج.اچ، (۱۹۸۸). (۱۳۷۷). رشد شناختی. ترجمه ماهر، فرهاد ویرایش دوم. تهران انتشارات رشد.
- بشاش؛ لعيا و لطيفيان؛ مرتضى، (۱۳۸۳). " رابطه بين احساس تنهائي کودکان ناتوان ذهني با تشخيص رفتار اجتماعی از سوی معلم." خلاصه مقالات نخستين همایش یافته های نوین پژوهشی در آموزش و پرورش استثنایی. ۳۰-۳۱ اردیبهشت ۱۳۸۰.
- Arnold, D. & Tremblay, A. (1979). Interaction of deaf and hearing preschool children. *Journal of Communication Disorders*, 12., 245-251.
- Bauminger, N., Schorr, H., Morash.J.(2005)" Social information processing and emotional understanding in children with LD." *Journal of Learning Disability*.38, 1, 45-61.
- Bennett, S., Farrington, D.P., Huesmann, L. R. (2005). "Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills." *Aggression and Violent Behavior*.,10, 3, 263-288.
- Bjorklund. D. F. & Rosenblum. K. E. (2001). "children's use of multiple and verbal addition strategies in a game context." *Developmental Science*. 4, 184-194.
- Bjorklund. D. F. (1987). How age change in knowledge base contribute to the development of

- D'Zurilla, T. J., & Goldfrid, M. R. (1971). "Problem solving and behavior modification." *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). "Age and gender differences in social problem – nsolving ability." *Personality and Individual Differences*, 25. Issue. 2., 241-252.
- Gomez, R., & Hazeldine, P. (1996). "Social information processing in mild mentally retarded children." *Resarch Development Disabiityl.*, 17, 17-27.
- Grant, R. L. (2003). "Children's Attributions of Intent as They Relate to Peer Social Behavior." thesis submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements of the Degree of Master of Science PSYCHOLOGY Raleigh 2003.
[http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06092003-102546/unrestricted/etd.pdf.\[2007-01-11\]](http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06092003-102546/unrestricted/etd.pdf.[2007-01-11]).
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal of Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Guralnick. M.J. (2006). "Peer Relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays." *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, Vol. 3, pp. 49–56.
- Kaley, R. & Cloutier, R. (1984). "Developmental determinants of self-efficacy predictiveness." *Cognitive Therapy and Research*, 8, 643-656.
- Katsurada, E., & Sugawara, A. I. (1998). "The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers." *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 13, pp. 623-636.
- Kendler, T., S. (1968). Development of mediating responses in children. In J. C. Wright & Kagan(Eds), *Basic cognitive processes in children. Monographs of the Society for Reserch in Child Development*. 28., 33-51.
- Kurdek, L. A. , & Rogdon, M. M. (1975). "Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children." *Developmental Psychology*, 11, 643-650.
- Leffert, J. S., & Siperstein, G. N. (1996). "Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation." *American Journal on Mental Retardation*., 100, 44-55.
- Livesley, W. J., & Bromley, D. D. (1973). *Person perceotin in childhood And adolescence*. London: Wiley.
- Parker, J., & Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychology Bulletin*, 102,357-389.
- Parker, J., & Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychology Bulletin*, Vol. 102, pp.357-389.
- Pettit, G. S, Polaha, J. A., Mize, J. (2001). "Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems." In J. Hill, B. Maughan (Eds.) *Conduct disorders in childhood and adolescence* (292-319).
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). Social adjustment of young children: A cognitive to approach solving real life problem. SAN Francisco: Jossey-Beass.
- Tur-Kaspa, H., & Byran, T. H. (1994). "Social information processing skills of students with LD." *Lerning Disabilities Research & Practice*., 9, 12-23.
- Van Nieuwenhuijzen. M., Bijman. E. R., Lamberix. I. C. W., Wijnroks. L., de Castro. B., Orobio, Vermeer. A.& Matthys, W.(2005). "Do children do what they say? responses to hypothetical and real-life social problems in children with mild

- intellectual disabilities and behaviour problems." *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 419-433.
- Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). "Overt and covert verbal problem solving strategies: Developmental trends in use awareness and relations with performance in children aged 5 to 17." *Child Development*, 74., 654-678.
- Zentall, S. S., Javorsky, J., & Cassady, J. C. (2001). "Social Comprehension of Children with Hyperactivity." *Journal of Attention Disorders*, 5, 11-24 .
- Zigler, E., & Balla, D. (1982). *Introduction: the developmental approach to mental retardation*. In: *Mental Retardation: The developmental Difference Controversy*, E. Zigler & D. Balla (Eds.), 3-8. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

