

شناخت اجتماعی در کودکان و نوجوانان نشانگان داون

ساجد یعقوب‌نژاد / دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان استثنایی دانشگاه تهران

سیده‌مرجان مدیر خازنی / کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهرا

چکیده

شناخت اجتماعی به چگونگی درک کودکان از دیدگاه، احساس، اندیشه‌ها، نیت‌ها و انگیزش‌های خود و دیگران و اینکه درباره روابط اجتماعی چطور فکر می‌کنند، اشاره دارد. فرایندهای شناخت اجتماعی، فرد را در پیش‌بینی رفتار دیگران، کنترل خود و در نتیجه تنظیم تعامل اجتماعی توانا می‌سازد. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده است، کارکرد کودکان و نوجوانان نشانگان داون در پاسخگویی به تکالیف نظریه ذهن به‌عنوان آخرین روند پژوهشی درباره تحول شناخت اجتماعی، ضعیف‌تر از همسالان عادی است، این در حالی است که در سال‌های اخیر با گسترش تعریف کم‌توانی ذهنی در زمینه‌ی "کفایت اجتماعی" و "مهارت‌های بین فردی"، هدف از آموزش این کودکان و نوجوانان، آماده نمودن آن‌ها برای انجام فعالیت‌های روزمره‌ی زندگی، پذیرش مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و آموزش حرفه‌ای خاص متناسب با توانایی، استعداد و علاقه آن‌ها در نظر گرفته شده است. با این حال موفقیت کودکان و نوجوانان نشانگان داون، بدون دارا بودن توانایی‌های شناخت اجتماعی بعید به نظر می‌رسد. این مقاله تلاش دارد تا ضمن تبیین مفهوم شناخت اجتماعی و بررسی کارکردهای آن، به مرور پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه شناخت اجتماعی کودکان و نوجوانان نشانگان داون پرداخته و در نهایت برخی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد شناخت اجتماعی این گروه از کودکان و نوجوانان را شناسایی و معرفی نماید.

واژه‌های کلیدی: شناخت اجتماعی، نظریه ذهن، کودکان و نوجوانان با نشانگان داون

مقدمه

می‌باشد، به این معنا که فرد باید نوعی ارزیابی شناختی از موقعیت اجتماعی داشته باشد و بتواند بر این اساس ارتباط خود و دیگری را در بافت یا زمینه اجتماعی خاص آن در نظر بگیرد، به این منظور انسان باید بتواند بر ارزشیابی‌هایی از خود و دیگری به‌عنوان موجوداتی نیت‌مند و دارای تمایلات و باور دست یابد (محسنی، ۱۳۸۳). این مفهوم اساس شناخت اجتماعی است که از آن به‌عنوان یک توانایی کلیدی جهت موفقیت در روابط اجتماعی زندگی روزمره انسان‌ها یاد می‌شود (نیوئن، واگلی و زینک^۳، ۲۰۰۸). در مجموع شناخت اجتماعی به‌عنوان یک موضوع مهم در روابط بین فردی و دورن فردی افراد جایگاه مهمی در روان‌شناسی و به ویژه روان‌شناسی تحولی نگر دارد. با وجود آنکه از شناخت اجتماعی همانند بسیاری از موضوعات مطرح در روان‌شناسی تعاریف بسیاری ارائه شده است، اما بیشتر این تعاریف بر اساس

اگرچه، شناخت، اصطلاحی کلی برای تمام شکل‌های دانستن و آگاهی، از قبیل؛ ادراک، تفکر، استدلال، قضاوت، برنامه‌ریزی، به‌خاطر آوردن و تصور کردن است (فلاول، ۱۹۹۹)، با این حال، روان‌شناسان معاصر بدون این که قصد نادیده گرفتن فرایندهای هوشی دقیق را داشته باشند، دامنه‌ی شناخت را به دیگر ویژگی‌های اجتماعی و روان‌شناختی انسان بسط می‌دهند (نجمی، ۱۳۸۹). در این میان، در دهه‌های اخیر شناخت اجتماعی^۱ بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران در حوزه‌های روان‌شناسی تحول‌نگر، بین‌فرهنگی، تجربی و اجتماعی قرار گرفته است (وارن^۲، ۱۹۹۴).

اگر بخواهیم شناخت اجتماعی را به گونه روشن تبیین نماییم، باید به این نکته اشاره کنیم که بیشتر رفتارهای روزانه زندگی مستلزم تعامل با دیگران و فکر کردن

1. Social cognition

2. Warren

3. Newen, Vogeley & Zinck

اجتماعی کودکان می‌باشد که در دهه ۱۹۸۰ آغاز شده و در حال حاضر حوزه غالب پژوهشی در این زمینه است (فلاول و میلر، ۱۹۹۸).

ولمن، کراس و واتسون^۷ در سال ۲۰۰۳، با بررسی ۱۸۷ پژوهش صورت گرفته پیرامون سن دستیابی به نظریه‌ذهن کودکان، در قالب یک فراتحلیل، نشان می‌دهند که در سه تا چهارسالگی تغییری کلی در مفهوم کودک از ذهن رخ می‌دهد، به گونه‌ای که در این سنین کودک شروع به درک این مطلب می‌نماید که رفتارهای مردم به وسیله اندیشه‌ها، باورها، و امیالشان هدایت می‌شود و بنابراین از جنبه‌های علی و نظریه‌ذهن استفاده می‌کنند. با این حال، برک (۱۹۹۴)، ترجمه سیدمحمدی، (۱۳۸۷) موفقیت در تکالیف نظریه‌ذهن را تا حد زیادی به عملکرد سن هوشی وابسته می‌داند. به گونه‌ای که با پدیدار شدن توانایی‌های شناختی، کودکان در بررسی نظرهای دیگران توانمندتر می‌شوند. اینجاست که مهارت‌های شناخت اجتماعی و البته توانایی نظریه‌ذهن با تمام پیامدهای مهمی که بر قابلیت‌های اجتماعی افراد دارند، به عنوان یکی از مسئله‌های پژوهشی مهم و البته جذاب در میان کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی که نقص در رفتارهای اجتماعی یکی از مؤلفه‌های کلیدی شناسایی آن‌هاست، جلوه می‌کند.

در همین رابطه، بنسون^۸ و همکاران (۱۹۹۳)، علاوه بر این که نشان دادند، کارکرد نوجوانان کم‌توان ذهنی در پاسخگویی به تکالیف نظریه‌ذهن ضعیف‌تر از نوجوانان عادی است، از پژوهش‌هایی یاد می‌کنند که در سال‌های اخیر در زمینه گسترش تعریف کم‌توانی ذهنی به منظور در بر گرفتن «کفایت اجتماعی» و «مهارت‌های بین فردی» انجام گرفته و بیان می‌کنند که انجام تکالیفی که در برگیرنده کفایت اجتماعی و مهارت‌های بین شخصی

چگونگی مفهوم‌سازی کودک از دیگران و چگونگی درک افکار، احساس‌ها، قصدها و دیدگاه‌های دیگران شکل گرفته‌اند (مشهدی، ۱۳۸۲).

در مجموع شناخت اجتماعی

به عنوان یک موضوع مهم در روابط بین فردی و

دورن فردی افراد جایگاه مهمی در روان‌شناسی و به ویژه

روان‌شناسی تمولی‌نگر دارد

میلر^۱ (۲۰۰۲)، نیز در تعریف شناخت اجتماعی به چگونگی درک کودکان از دیدگاه، احساس، اندیشه‌ها، نیت‌ها و انگیزش‌های خود و دیگران و اینکه درباره روابط اجتماعی از قبیل دوست‌یابی چطور فکر می‌کنند، اشاره دارد. در همین راستا، از دیدگاه اسلومسکی^۲ و دان (۱۹۹۶) فرایندهای شناخت اجتماعی، فرد را در پیش‌بینی رفتار دیگران، کنترل خود و در نتیجه تنظیم تعامل اجتماعی توانا می‌سازد. دامون (۱۹۹۲)، به نقل از محسنی، (۱۳۸۳) نیز معتقد است، شناخت اجتماعی به برداشت کودک از دنیا و پدیده‌های اجتماعی، چگونگی سازمان‌دادن به آن‌ها و نیز فرایندهای شناختی-اجتماعی گفته می‌شود که از خلال آن‌ها تجربه‌ی اجتماعی^۳ مورد ادراک قرار می‌گیرد و دانش اجتماعی کسب می‌شود. با وجود آنکه مطالعه علمی شناخت اجتماعی به تازگی مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته است، پژوهش‌های گوناگونی پیرامون سازه‌های عمده آن نظیر «ادراک شخصی»^۴، «مهارت‌های پذیرش نقش»^۵ و «نظریه‌ذهن»^۶ پرداخته‌اند در این میان رویکرد نظریه ذهن آخرین روند پژوهشی درباره تحول شناخت

1. Miller
2. Slomkowski & dunn
3. Social experience
4. Individual perception
5. Acceptance of role skills
6. Theory of mind

7. Wellman, Cross & Watson

8. Benson

میرسپاسی (۱۳۸۴)، نشان داد عدم توانایی برقراری ارتباط اجتماعی یکی از مشکلات اصلی کودکان و نوجوانان نشانگان داون است.

از آنجایی که مهارت‌های شناخت اجتماعی به ویژه توانایی نظریه ذهن (به عنوان مهم ترین سازه روان شناختی شناخت اجتماعی)، نقش بنیادینی در دستیابی به بسیاری از مهارت‌های ارتباطی و کفایت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان نشانگان داون دارد، طرح ریزی برنامه‌های آموزشی با تأکید بر رشد مهارت‌های بین فردی و با هدف کمک به کودکان در کسب رفتارهای مناسب، ضروری به نظر می‌رسد (گرهات، رویترز و سیلو، ۱۹۸۶). در این راستا افروز (۱۳۷۹)، معتقد است، توجه به ویژگی‌های شناختی، توانمندی‌ها و محدودیت‌های ذهنی و ظرفیت یادگیری کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی در امر تنظیم برنامه از جمله؛ اتخاذ روش‌های موثر تدریس، تعیین کیفیت و کمیت مواد آموزشی، تکالیف درسی و پیش بینی رفتار تحصیلی ایشان مهم و از اساسی ترین رسالت‌های مربیان بصیر و متعهد است.

بدون تردید، طراحی چنین برنامه‌هایی قبل از هر چیزی مستلزم شناسایی و معرفی محورها و مولفه‌های اساسی شناخت اجتماعی است. با این حال پیشینه پژوهشی، بیانگر آن است که تاکنون کودکان و نوجوانان نشانگان داون عمدتاً به عنوان گروه مقایسه در پژوهش‌های گوناگون مورد توجه بوده‌اند و مؤلفه‌ها و محورهای رشد شناخت اجتماعی در این افراد بررسی نشده است. به این ترتیب هدف این پژوهش، شناسایی و بررسی مؤلفه‌های اساسی شناخت اجتماعی، به عنوان زیربنای کسب بسیاری از مهارت‌ها و قابلیت‌های اجتماعی، است تا نه تنها دست‌یابی به اهداف آموزش و پرورش نوجوانان نشانگان داون را امکان پذیر نموده، بلکه بستری مناسب برای فرایند انتقال

هستند از جمله: «نقش گیری»^۱، ارتباط و «استدلال اخلاقی» به توانایی نظریه ذهن (یعنی توانش استدلال درباره حالت‌های ذهنی) نیاز دارد.

موضوع زمانی اهمیت خود را نمایان تر می‌کند که بدانیم، هدف از آموزش کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی، آماده نمودن آن‌ها برای انجام فعالیت‌های روزمره زندگی، پذیرش مسؤولیت‌های فردی و اجتماعی و حرفه آموزی متناسب با توانایی، استعداد و علاقه آن‌ها می‌باشد. از سوی دیگر بدون تردید، موفقیت نوجوانان کم توان ذهنی و همچنین کودکان و نوجوانان نشانگان داون، بدون دارا بودن توانایی‌های اجتماعی اساسی؛ در موقعیت‌های اجتماعی، حرفه‌ای، فعالیت‌های تفریحی و موقعیت‌های زندگی حمایت شده یا مستقل، بعید به نظر می‌رسد (حسین خانزاده و یعقوب نژاد، ۱۳۸۹).

ضرورت پژوهش در حوزه شناخت اجتماعی افراد نشانگان داون که با برآورد ۵ تا ۶ درصد از کل افراد کم توان ذهنی به عنوان رایج ترین شکل کم توانی ذهنی به شمار می‌آیند (بیرن، اسمیت، اتنباخ و پاتون، ۱۹۹۸، به نقل از علیزاده، ۱۳۸۸)، آنگاه روشن تر خواهد شد که بدانیم، عدم موفقیت نوجوانان کم توان ذهنی در اشتغال (به عنوان تنها یکی از موقعیت‌های اجتماعی پیش روی این نوجوانان) اغلب به رفتارهای ارتباطی مربوط به شغل و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها ارتباط دارد تا خود انجام کار. به عبارت دیگر در بیشتر مواقع، مشکل این نیست که افراد کم توان ذهنی از عهده تکالیف شغلی و حرفه‌ای بر نمی‌آیند، بلکه آن‌ها مسائلی در ارتباط با حضور، ابتکار، پاسخگویی به انتقاد و تعامل اجتماعی با همکاران و سرپرستان دارند که دلیل اصلی اخراج از محیط‌های شغلی و یا بی میلی صاحبان مشاغل برای ادامه همکاری با آنان است (باتروث و استراج^۲، ۱۹۹۴). در ایران نیز، پژوهش همتی، اسعدی و

1. Role - taking
2. Butterworth & Strauch

3. Gearheart, Ruitter & Silo

معتقدند شیوه‌ای که کودکان در مورد خود و دیگران می‌اندیشند، تا حد زیادی بستگی به طراز تحول شناختی آن‌ها دارد. کودکان سه تا شش ساله در مرحله پیش- عملیاتی، بیشتر به وجوه ادراکی محرک‌ها و وقایع توجه دارند و به همین دلیل روابط خود را به صورتی بسیار عینی توصیف می‌کنند، به ظواهر و متعلقات افراد توجه می‌کنند و یا در مورد کارهایی که آن‌ها انجام می‌دهند اظهار نظر می‌کنند. با کاهش خود میان‌بینی و دستیابی به مفاهیم نگه‌دارنده ذهنی، کودکان علاوه بر توجه به ظاهر افراد، به مقایسه خود با دیگران می‌پردازند و برای توصیف آن‌ها از مفاهیم روان شناختی استفاده می‌کنند (اسعدی، امیری و مولوی، ۱۳۸۶).

از آنجایی که مهارت‌های شناخت اجتماعی به ویژه توانایی نظریه ذهن، نقش بنیادینی در دستیابی به بسیاری از مهارت‌های ارتباطی و کفایت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان نشانگان داون دارد، طراحی برنامه‌های آموزشی با تأکید بر رشد مهارت‌های بین‌فردی و با هدف کمک به کودکان در کسب رفتارهای مناسب، ضروری به نظر می‌رسد

گاپینک و آستینگتن^۲ (۱۹۸۸) با مقایسه دیدگاه نظریه پردازان رویکرد نظریه ذهن و دیدگاه پیازه، یکی از تفاوت‌های اصلی این دو رویکرد را این گونه تبیین می‌کنند: بر طبق دیدگاه پیازه، کودک تا حدود سن سه تا هفت سالگی از توجه به دیدگاه دیگران، چه به لحاظ دیداری و چه به لحاظ مفهومی ناتوان است. از این دیدگاه کودک بر اساس یک ناتوانی کلی و به صورت ناخودآگاه، «حالت»، «دیدگاه» و یا «باور ذهنی» خود را به دیگران نسبت می‌دهد. اما طبق دیدگاه نظریه ذهن، کودکان پیش دبستانی (قبل از شش یا هفت سالگی) نیز قادرند حالت‌های ذهنی دیگران را در نظر بگیرند و در

مناسب این گروه از نوجوانان به محیط‌های اجتماعی و آماده‌سازی آنان برای مواجهه با مسایل اجتماعی و حتی آسیب‌های احتمالی پیش‌رویشان فراهم آورد. به منظور دستیابی به این هدف ابتدا سازه نظریه ذهن به عنوان سازه بنیادی شناخت اجتماعی را بررسی و سپس به مرور پیامدهای تأثیرگذار آن بر کارکردهای اجتماعی خواهیم پرداخت. در ادامه به پژوهش‌های برجسته‌ای که تاکنون توانایی نظریه ذهن کودکان و نوجوانان نشانگان داون را مطالعه نموده‌اند مرور نموده و به این نکته خواهیم رسید که این پژوهش‌ها عموماً به مقایسه توانایی نظریه ذهن افراد نشانگان داون با سایر گروه‌ها پرداخته‌اند به همین دلیل در پایان، مؤلفه‌های اساسی در آموزش مفاهیم شناخت اجتماعی به کودکان و نوجوانان نشانگان داون را با توجه به استنادهای پژوهشی مطرح می‌کنیم.

نظریه ذهن

هرچند پریماک و وودروف در سال ۱۹۷۸، نخستین کسانی بودند که اصطلاح نظریه ذهن را به کار بردند (فلاول، ۱۹۹۹) اما علاقه به تحول درک پدیده‌های ذهنی توسط کودک به پژوهش‌های پیش از آن بر می‌گردد. پژوهش معروف سه کوه که توسط پیازه و اینهلدر، انجام شده است، مثالی از مطالعه اولیه نظریه ذهن است. در این تکلیف از کودکان خواسته می‌شود، تا مشخص سازند که منظره مقابل آن‌ها، از دید کسانی غیر از خود آن‌ها چگونه به نظر می‌رسد (مشهدی و محسنی، ۱۳۸۵). با توجه به یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های دیگر در این حوزه، پیازه اعلام کرد که کودکان کوچک‌تر از سن شش یا هفت ساله در تفکرشان درباره دنیای بیرونی «خودمیان‌بین» هستند (سنمان^۱، ۲۰۰۲).

نظریه پردازان شناختی - تحولی مبتنی بر نظریه پیازه،

2. Gopnik & Astington

1. Senman

کمک به افراد نیازمند در ارزیابی اعمالشان نیز توانمند گردند. از این نگاه، توانایی توجه و درک دیدگاه دیگران اساس کار گروهی موثر و همدلانه و امری حیاتی برای روابط سالم میان اعضای یک گروه است.

والکر^۹ (۲۰۰۵) در پژوهش خود بین نظریه ذهن، مهارت های اجتماعی و شایستگی اجتماعی رابطه مثبت یافت. ولمن، کراس و واتسون (۲۰۰۳) نیز معتقد است که توانایی نظریه ذهن پیش نیازی قوی برای درک محیط اجتماعی و لازمه ی درگیری در رفتارهای رقابت آمیز اجتماعی می باشد. علاوه بر این، گرهات، رویترو و سیلو (۱۹۸۶) نیز توانایی های دیدگاه گیری را پیش نیاز ارزش های اخلاقی می دانند.

شناخت اجتماعی و نظریه ذهن کودکان و نوجوانان نشانگان داون:

نظریه ذهن در افراد کم توان ذهنی کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است چرا که در پژوهش های بررسی رشد شناخت اجتماعی و تحول نظریه ذهن در میان کودکان، عموماً نمونه های مورد مطالعه کودکان «اتیسم» بوده اند و افراد کم توان ذهنی معمولاً به عنوان گروه مقایسه مدنظر قرار داده می شدند (چرمن و کمپیل^{۱۰}، ۲۰۰۲). دلیل این امر، این ادعا است که افراد اتیستیک، نقص خاصی در تحول توانش های نظریه ذهن از خود نشان می دهند و این نقص علت اصلی آسیب های خاص آنها در تعاملات اجتماعی و ارتباطی است (بارون کوهن، گودهارت^{۱۱}، ۱۹۹۴). بنابراین کودکان کم توان ذهنی و به ویژه کودکان و نوجوانان نشانگان داون به ندرت در کانون اصلی پژوهش ها بوده اند.

این در حالی است که به باور کرامر، پیرسل و کلارور

عین درک دیدگاه دیگران، دیدگاه خود را با آن هماهنگ سازند. به طور کلی می توان گفت، نظریه ذهن، در واقع به توانایی افراد برای درک حالت های ذهنی دیگران (کوله و میچل^۱، ۲۰۰۲) یا خواندن ذهن^۲ دیگران (زان شاین^۳، ۲۰۰۳) اشاره دارد. این توانایی به افراد کمک می نماید تا با در نظر گرفتن احساس ها، باورها و نیت های دیگران، توصیف، تبیین و توانایی پیش بینی درستی از رفتار خود و دیگران داشته باشند (آستینگتون، ۲۰۰۳).

کارکردهای نظریه ذهن:

نظریه ذهن در قلب روابط اجتماعی قرار داشته و در درک آنچه مردم به آن می اندیشند، اخلاقیات، کنایه، شوخ طبعی، طنز، دست انداختن، دروغ، اشتباه و فریب مهم است (خانجانی و هداوندخانی، ۱۳۸۸). افزون بر این در پژوهش های مختلف کارکردهای نظریه ذهن بر خودتنظیمی و مهارت حل مساله، فرایندهای مهارت - اجرایی (کوله و میچل، ۲۰۰۲) و خودپنداره (بوزاکی^۴، ۲۰۰۰) مشخص شده است. کلو و پرر^۵ (۲۰۰۸)، نیز دستیابی به تکالیف نظریه ذهن را برای موفقیت در مدرسه و پیشرفت تحصیلی ضروری می دانند. علاوه بر این پژوهشگران تأثیر توانایی نظریه ذهن را بر متغیرهای دیگری نیز همچون، تشخیص بازنمود از واقعیت (لیلارد^۶، ۱۹۹۳) و درک هیجانها (بلوم^۷، ۲۰۰۳) نشان داده اند.

علاوه بر این به باور (گینزبروگ^۸ و همکاران، ۲۰۰۳) درک دیدگاه در قالب نظریه ذهن موجب افزایش همدلی می شود و همدلی نیز کودکان را قادر می سازد تا علاوه بر

1. Cole & Michell
2. Mind reading
3. Zunshine
4. Bosacki
5. Kloo & Perner
6. Lillard
7. Bloom
8. Ginsburg

9. Walker

10. Charman, & Campbell

11. Baron-Cohen & Goodhart

(۱۹۹۰) از مشکلات اساسی کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی، نقص همگام در رفتارهای اجتماعی است. رفتارهای نامتناسب این افراد در موقعیت‌های گوناگون می‌تواند معلول ادراک نادرست از موقعیت‌های اجتماعی، ناتوانی در درک احساس‌ها، هیجان‌ها و افکار دیگران، ناتوانی در شناخت روابط اجتماعی و هیجانی و درک موضوع‌های عاطفی خود و به‌طور کلی ناتوانی در درک دیدگاه باشد.

احتمالاً، نخستین پژوهش‌های انجام‌شده درباره نظریه-ذهن افراد کم‌توان ذهنی را بتوان در پژوهش بارون-کوهن، لسلی و فریث^۱ (۱۹۸۵) جستجو کرد. آن‌ها گزارش کردند که ۸۵ درصد از کودکان و نوجوانان کم-توان ذهنی از جمله کودکان و نوجوانان نشانگان داون به تکالیف باورکاذب پاسخ درست دادند و از این حیث تفاوتی در عملکرد کودکان کم‌توان ذهنی و کودکان عادی وجود ندارد؛ سپس نتیجه‌گیری کردند که کودکان کم‌توان ذهنی و کودکان نشانگان داون در نظریه‌ذهن تأخیر ندارد. این یافته در پژوهش‌های بعدی بارها رد شد و مورد تأیید قرار نگرفت (مشهدی و محسنی، ۱۳۸۵؛ قمرانی و البرزی، ۱۳۸۴؛ چارمن، کمپل، ۲۰۰۲؛ بنسون و همکاران، ۱۹۹۳؛ گیاوئری، الوری، تساکیریدو^۲، ۲۰۱۰).

علاوه بر این، پژوهشگرانی مانند چارمن، کمپل (۲۰۰۲) در پژوهش خود عملکرد کودکان، نوجوانان و بزرگسالان کم‌توان ذهنی را در توانایی‌های نظریه‌ذهن مورد توجه قرار دادند. این پژوهش با بررسی ۴۱ بزرگسال و ۳۴ کودک و نوجوان کم‌توان ذهنی و مقایسه‌ی آنان با ۳۸ آزمودنی نوجوان عادی با استفاده از تکالیف باورکاذب نشان داد، اگر چه عملکرد بزرگسالان کم‌توان-ذهنی نسبت به نوجوانان عادی تفاوت چندانی ندارد، ولی

عملکرد کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی نسبت به نوجوانان عادی به گونه‌ای معنی‌دار ضعیف‌تر است. در مجموع یرمیا، سلومونیکا-لوی، شولمن و پیلوفسکی^۳ (۱۹۹۸) با به‌کارگیری روش فراتحلیل به بررسی ۴۰ پژوهش انجام‌شده در حوزه مقایسه توانایی نظریه‌ذهن کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی و کودکان عادی پرداخته و نتیجه می‌گیرند که توانایی نظریه‌ذهن به سود کودکان عادی است. آنان در این فراتحلیل مسائل مرتبط با سبب‌شناسی کودکان کم‌توان ذهنی (مانند کودکان نشانگان داون و کودکان کم‌توان ذهنی بدون سبب‌شناسی مشخص) را به عنوان یکی از متغیرهای واسطه‌ای مهم یاد می‌کنند.

بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد، توانایی‌های نظریه‌ذهن افراد نشانگان داون نیز به‌عنوان یک گروه مقایسه‌ای در چندین پژوهش مورد توجه قرار گرفته است. در این راستا، یرمیا، ارل، شانکد^۴ و سلومونیکا-لوی (۱۹۹۸) در پژوهش خود به منظور بررسی توانایی نظریه-ذهن، در نمونه خود علاوه بر افراد اتیسم، افراد کم‌توان-ذهنی با سبب‌شناسی ناشناخته و افراد نشانگان داون نیز استفاده کردند. نمونه این پژوهش عبارت بودند از ۲۵ شرکت‌کننده اتیستیک با دامنه سنی ۱۰ سال و ۹ ماه تا ۳۴ سال و ۳ ماه؛ ۲۱ آزمودنی کم‌توان ذهنی با سبب‌شناسی ناشناخته با دامنه سنی ۱۳ سال و ۱۰ ماه تا ۳۵ سال و ۳ ماه؛ ۱۹ شرکت‌کننده نشانگان داون با دامنه سنی ۱۶ سال و ۶ ماه تا ۴۰ سال و ۲ ماه و ۲۱ آزمودنی عادی با دامنه سنی ۵ سال و ۴ ماه تا ۱۱ سال و ۷ ماه. این گروه‌ها با به‌کارگیری تکالیف درک ارزش، درک باورکاذب و آزمون هوشی و کسلر مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج این پژوهش نشان داد که افراد عادی با وجود سن بسیار پایین‌تر نسبت به سایر گروه‌ها در تمامی تکالیف کارکرد بهتری نسبت به

3. Solomonica-Levi, Shulman, & Pilowsky

4. Erel & Shanked

1. Leslie & Frit

2. Giaouri, Alevriadou & Tsakiridou

گروه دیگر داشتند.

پرداختند. نمونه این پژوهش عبارت بودند از ۱۲ کودک نشانگان داون، ۲۰ کودک کم توان ذهنی بدون نشانگان بالینی خاص، در میان ۲۰ کودک عادی به عنوان گروه-کنترل در نظر گرفته شده بود. در این پژوهش، میانگین سن تقویمی کودکان با نشانگان داون ۱۰/۲۷ و کودکان کم توان ذهنی بدون نشانگان بالینی خاص، ۹/۷۴ بود که به گونه معنی داری از سن تقویمی کودکان عادی با میانگین سن تقویمی ۶/۴۶ بیشتر بود. نتایج این پژوهش نشان داد که اگرچه میان عملکرد کودکان نشانگان داون و کودکان کم توان ذهنی بدون نشانگان بالینی خاص در تکالیف نظریه ذهن تفاوت معنی داری وجود نداشت، اما هر دو گروه نسبت به کودکان عادی علی رغم سن تقویمی بالاتر به گونه معنی داری ضعیف تر عمل کردند.

زولازو، باراک، بندتو و فرای (۱۹۹۶) نیز نشان دادند که نه تنها کودکان اتیسم، بلکه کودکان نشانگان داون نیز در مقایسه با کودکان عادی در نظریه ذهن کاستی دارند. این پژوهشگران با بررسی ۱۲ آزمودنی نشانگان داون شامل ۶ مرد و ۶ زن و ۱۲ آزمودنی عادی شامل ۷ مرد و ۵ زن، با استفاده از تکالیف باور کاذب به عنوان ابزار ارزیابی، نشان دادند که عملکرد آزمودنی های نشانگان داون به گونه معنی داری پایین تر از آزمودنی های عادی است. گیاتری، الوریاء، تساکیردو (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان توانایی های نظریه ذهن در کودکان نشانگان داون و کودکان کم توان ذهنی بدون نشانگان خاص به مقایسه توانایی نظریه ذهن در میان این دو گروه و مقایسه آن ها با کودکان عادی

جدول ۱. خلاصه پژوهش های پیرامون نظریه ذهن کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی بدون نشانگان بالینی و کودکان و نوجوانان نشانگان داون.

پژوهشگر	سال	یافته
بارون- کوهن، لسلوی و فریث	۱۹۸۷	۸۵ درصد از کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی از جمله کودکان و نوجوانان نشانگان داون به تکالیف باور کاذب پاسخ درست دادند و از این حیث تفاوتی در عملکرد کودکان کم توان ذهنی و کودکان عادی وجود ندارد.
بن سون و همکاران	۱۹۹۳	عملکرد نوجوانان کم توان ذهنی در هر دو تکالیف باور کاذب سطح اول و دوم، نسبت به نوجوانان عادی به شکل معنی داری پایین تر است.
یرمیا و شولمن	۱۹۹۴	عملکرد بهتر کودکان عادی در توانایی های رده بندی، نگهداری و نظریه ذهن نسبت به کودکان اتیسم و کم توان ذهنی
یرمیا و همکاران	۱۹۹۶	افراد عادی با وجود سن بسیار پایین تر نسبت به کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی و نشانگان داون در تمامی تکالیف کارکرد بهتری داشتند.
زولازو و همکاران	۱۹۹۶	نه تنها کودکان اتیسم، بلکه کودکان کم توان ذهنی نشانگان داون نیز در مقایسه با کودکان عادی از لحاظ مهارت های نظریه ذهن کاستی دارند.
چارمن، کمپل و ادواردز	۱۹۹۸	اگرچه عملکرد بزرگسالان کم توان ذهنی نسبت به نوجوانان عادی تفاوت چندانی ندارد، ولی عملکرد کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی نسبت به نوجوانان عادی به گونه ای معنی دار ضعیف تر است.
گیاتری، الوریاء، تساکیردو	۲۰۱۰	اگرچه میان عملکرد کودکان با نشانگان داون و کودکان کم توان ذهنی بدون نشانگان بالینی خاص در تکالیف نظریه ذهن تفاوت معنی داری وجود نداشت، اما هر دو گروه نسبت به کودکان عادی علی رغم سن تقویمی بالاتر به گونه معنی داری ضعیف تر عمل کردند.
ادب	۱۳۸۴	کودکان در سنین بالاتر و سطح هوشی بالاتر در اجرای درست تکالیف نظریه ذهن موفق ترند.
مشهدی و محسنی	۱۳۸۵	کودکان کم توان ذهنی به رغم همتاشدن در سن عقلی با کودکان عادی، باز هم عملکرد ضعیف تری در تکالیف نظریه ذهن از خود نشان دادند.
قمرایی و البرزی	۱۳۸۴	عملکرد کودکان کم توان ذهنی در تکالیف نظریه ذهن به گونه معنی داری پایین تر از کودکان عادی است.

و توانایی دیدگاه‌گیری آنان خواهد بود. با این حال طراحی چنین برنامه‌هایی قبل از هر چیزی مستلزم شناسایی و معرفی محورها و مولفه‌های اساسی شناخت اجتماعی است. در ادامه مؤلفه‌های برنامه شناخت اجتماعی با توجه به پیشینه پژوهشی استخراج، شناسایی و معرفی گشته است.

➤ توانایی‌های زبانی:

به‌طور قراردادی زبان، به سه بخش نحو، کاربردشناسی و معناشناسی می‌شود. در این میان کاربردشناسی به معنای استفاده مناسب از زبان است. به عبارت دیگر، کاربردشناسی به استفاده از زبان به‌عنوان وسیله‌ای برای ارتباط و همچنین به رفتار غیر کلامی اشاره دارد (هالاها و کافمن، ۲۰۰۳، ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، بیشتر ارتباط‌های ما باهدف مبادله اطلاعات و در اصل برای تغییر دادن حالت‌های ذهنی یکدیگر انجام می‌شود به این ترتیب توانایی کودکان در استفاده مناسب از واژه‌هایی مانند (دانستن) و (فکر کردن) به عنوان واژه‌های بیان‌کننده حالت‌های ذهنی می‌تواند اولین نشانه باشد مبنی بر این که کودک تا حدودی این مفاهیم را کسب کرده است. به همین دلیل احتمالاً افرادی که فهم کاربردشناسی زبان را ندارند کمتر از زبان استفاده خواهند کرد (داهرتی، ۲۰۰۰، ترجمه خانجانی و هداوند-خانی، ۱۳۹۰).

جنکینز^۱ و استینگتون (۱۹۹۶)، نیز در پژوهشی، به وجود رابطه بین توانایی عمومی زبان و شناخت اجتماعی دست یافته و زبان را پیش بین مناسبی برای توانایی درک افکار و باورهای دیگران می‌دانند. با این حال مقایسه رشد زبانی کودکان دارای نشانگان داون با کودکان عادی معمولاً به این نتیجه می‌رسد که این دو گروه از روند رشد یکسانی پیروی می‌کنند (چاپمن^۲، ۱۹۹۵).

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد، بسیاری از پژوهش‌های صورت گرفته از کودکان کم‌توان ذهنی به عنوان یک گروه مقایسه در پژوهش‌هایی که به طور عمده گروه هدف آن‌ها کودکان اتیسم بوده‌اند؛ استفاده شده است. با این حال اندک پژوهش‌هایی که کودکان و نوجوانان نشانگان داون را به عنوان گروه هدف برگزیده‌اند بیش از هر چیز تلاش نموده‌اند تا وضعیت این کودکان را در پاسخگویی به تکالیف نظریه‌ذهن و به طور عمده تکالیف باور کاذب مشخص سازند و در پایان به عنوان نتیجه اعلام کنند که کودکان نشانگان داون در تکالیف مربوط به نظریه‌ذهن عملکردی ضعیف‌تر نسبت به سایر کودکان عادی دارند. بررسی و مطالعه پیشینه، پژوهشگران را متوجه موضوع دیگری نیز خواهد کرد؛ در پژوهش‌هایی که پا را از مقایسه فراتر نهاده‌اند و دست به مداخله زده‌اند یک نکته بارز و آشکار وجود دارد؛ برخی از این پژوهش‌ها تلاش داشته‌اند تکالیف باور کاذب را به کودکان آموزش دهند و سپس در پس‌آزمون بار دیگر همین تکالیف را مورد استفاده قرار دهند. به عبارت دیگر بسیاری از پژوهش‌ها با در نظر گرفتن بخشی از تکالیف نظریه‌ذهن به عنوان محورها و مؤلفه‌های برنامه مداخله‌ای و آموزشی و استفاده از همین تکالیف به عنوان ابزار پژوهشی، محدودیت‌های روش شناختی را متوجه خود نموده‌اند. در حالی که پژوهش حاضر تلاش نموده است در گامی فراتر از پژوهش‌های مرسوم و موجود تلاش خود را صرف شناسایی محورها و مؤلفه‌های چندبعدی آموزش شناخت اجتماعی به عنوان یک سازه بنیادین با آثار کارکردی فراوان نماید.

مؤلفه‌های اساسی در رشد شناخت اجتماعی کودکان و نوجوانان نشانگان داون:

طراحی برنامه‌های آموزش شناخت اجتماعی برای نوجوانان نشانگان داون تلاشی برای بهبود تعامل اجتماعی

1. Jenkins
2. Chapman

تعاملات اجتماعی ضروری است (کرانتز و مک کانهان^۲، ۱۹۹۳). بررسی همتی، اسعدی و میرسپاسی (۱۳۸۴) نشان داد عدم توانایی برقراری ارتباط اجتماعی یکی از مشکلات اصلی کودکان و نوجوانان نشانگان داون است.

➤ توانایی دیدگاه گیری:

از نظر محسنی (۱۳۸۳) تعامل اجتماعی مناسب با دیگران، تنها مستلزم درک این موضوع که دیگران، دیدگاه بصری یا زاویه دیدی متفاوت از اشیاء و حوادث دارند، نیست. بلکه درک این مطلب که شناخت و دانش دیگران نسبت به اشیاء و نسبت به دنیا و یا به طور کلی محتوای ذهنی آنان نسبت به دنیا می تواند متفاوت از محتوای ذهنی خودشان باشد، نیز ضروری است. در همین راستا از نگاه فلاول و میلر (۱۹۹۸) در بحث شناخت اجتماعی توانایی دیدگاه گیری، مهم ترین سازه روان-شناختی است که در بسیاری از مواقع به صورت استعاری به عنوان مشاهده جهان از چشم دیگری توصیف شده است و منظور از آن، توانایی خارج شدن از خود و قرار گرفتن در نقش دیگری و پیش بینی واکنش دیگران می باشد.

بررسی پیشینه پژوهشی در زمینه ارتباط میان درک دیدگاه و رفتارهای اجتماعی نشان می دهد، که بین توانایی دیدگاه گیری، استدلال جامعه پسنده، همدلی، نوع دوستی و رشد اخلاقی همبستگی وجود دارد (لویس^۳، ۱۹۹۶). در حالی که پژوهش زولازو، باراک، بندتو و فرای (۱۹۹۶)، بیانگر عملکرد پایین تر کودکان و نوجوانان نشانگان داون در تکالیف نظریه ذهن، مبتنی بر دیدگاه گیری است. با این حال، برک (۱۹۹۴) معتقد است، اگر کودک در زمینه درک دیدگاه مشکلی داشته باشد، آموزش آن کاملاً موثر است.

گفته شده که کودکان نشانگان داون درست مانند دیگر کودکان عادی، واژه یاد می گیرند، همان تعداد ساختار نحوی و ترکیبات گرامری را استفاده می کنند، قواعد گرامری را استنتاج و ترتیب کلمات را البته با تأخیری قابل توجه اعمال می کنند، به گونه ای که میانگین طول گفتار گروهی از نوجوانان نشانگان داون حدود سه سالگی، اما سن عقلی آنها حدود شش سالگی است (ویکاری، کاسلی و تونوکی^۱، ۲۰۰۰).

➤ درک رفتار غیر کلامی

همان طور که اشاره شد، رفتار غیر کلامی نیز بخشی از کاربردشناسی زبان است. تا آنجا که به باور بنی اسدی و باقری (۱۳۹۰)، پژوهش ها تخمین می زنند ۶۵ درصد از اطلاعات در جریان تعامل چهره به چهره و از طریق غیر کلامی صورت می گیرند. از نگاه آنها رفتار غیر کلامی، به فرد کمک می کند تا در دریافت، ارسال، خواندن و تفسیر پیام های غیر کلامی که نقش مهمی در ایجاد ارتباط، برقراری تفاهم، درک متقابل و سازگاری اجتماعی دارد توانمند شود. به عبارت دیگر آگاهی فرد از علائم ارتباط غیر کلامی، باعث عملکرد بهتر اجتماعی و روابط اجتماعی موفقیت آمیز با دیگران می شود و به این ترتیب فرد می تواند خواسته ها، نیازها، عواطف و انتظارات دیگران را به بهترین وجه درک و خواسته ها، نیازها، عواطف و انتظارات خود را به دیگران منتقل کند.

➤ توانایی آغاز کردن ارتباط:

آغاز کردن ارتباط، توانایی کاربرد مهارت های زبانی به منظور ایجاد ارتباطات اجتماعی، درخواست کمک و یا اطلاعات از دیگران و پیوستن به گروه همسالان است. در حالی که این توانایی برای موفقیت دانش آموزان در

2. Krantz, Mc Clannahan

3. Lewis

1. Vicari, Caselli. & Tonucci

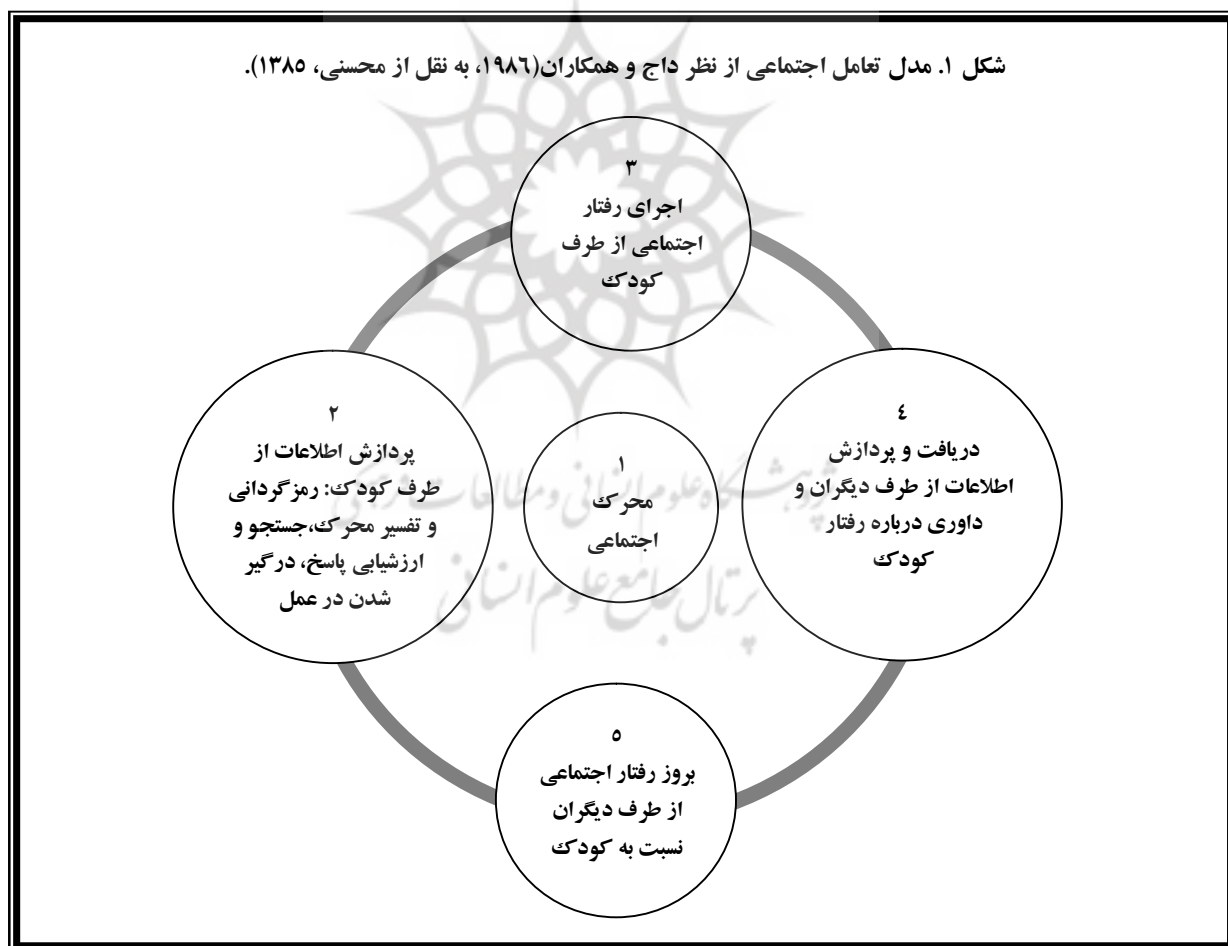
➤ بیان چهره‌ایی:

جلوه‌های چهره که با هر هیجان معین همراه است به وضوح، دیگران را از حالت هیجانی شخص آگاه می‌کند. هیجان اثری قدرتمند روی استدلال می‌گذارد و از راه‌هایی که هنوز ناشناخته‌اند به تثبیت کمک می‌کند. در واقع هیجان سیستم پیچیده‌ای است که در طول تاریخچه تکاملی انسان رشد یافته و ارگانیسم را برای پاسخ به محرکات محیطی و چالش‌ها مجهز می‌کند. توانایی تعبیر و تفسیر هیجان‌ها در جلوه‌های چهره‌ای برای کارکرد اجتماعی در طول زندگی حیاتی است (امیری و همکاران، ۱۳۹۱).

➤ توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی:

پردازش اطلاعات اجتماعی، نه تنها به منظور توانایی دیدگاه‌گیری، بلکه برای تبیین پیشرفت در توانایی‌های کلی اجتماعی، لازم و ضروری است. در این‌باره داج (۱۹۸۶)، به نقل از محسنی، (۱۳۸۵) لیاقت اجتماعی و تعامل توفیق‌آمیز با دیگران را مستلزم پردازش دقیق اطلاع اجتماعی می‌داند. به عبارت دیگر اطلاع اجتماعی می‌باید به درستی رمزگردانی و با دیگر اطلاعات مقایسه و سپس تفسیر شود. داج و همکاران او مراحل این پردازش را به صورت یک مدل توصیف کرده‌اند.

شکل ۱. مدل تعامل اجتماعی از نظر داج و همکاران (۱۹۸۶)، به نقل از محسنی، (۱۳۸۵).



جمع‌بندی و نتیجه‌گیری:

مهارت‌های اجتماعی، مجموعه رفتارهای فراگرفته قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازد تا با دیگران رابطه مؤثر داشته و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (گرشام، ساگای، هورنر، ۲۰۰۱).

در حالی که فراگیری، رشد و کاربست مهارت‌های اجتماعی به متغیرها و عوامل گوناگونی بستگی دارد، از شناخت اجتماعی و جریان غالب پژوهشی آن یعنی نظریه‌ذهن به عنوان یک توانایی کلیدی جهت موفقیت در روابط اجتماعی زندگی روزمره و کسب شایستگی‌های اجتماعی یاد می‌شود، نوجوانان نشانگان‌داون به عنوان گروهی که در آستانه‌ی انتقال به محیط‌های اجتماعی گسترده هستند، در تکالیف نظریه‌ذهن نسبت به نوجوانان عادی عملکرد ضعیف‌تری دارند.

با این وجود در شرایطی که هدف از آموزش کودکان و نوجوانان کم‌توان‌ذهنی و نشانگان‌داون، آماده نمودن آن‌ها برای انجام فعالیت‌های روزمره‌ی زندگی، پذیرش مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و آموزش حرفه‌ای خاص یا بخشی از آن حرفه متناسب با توانایی، استعداد و علاقه آن‌ها می‌باشد، موفقیت نوجوانان کم‌توان‌ذهنی و همچنین کودکان و نوجوانان نشانگان‌داون، بدون دارا بودن توانایی‌های اجتماعی اساسی؛ در موقعیت‌های اجتماعی، حرفه‌ای، فعالیت‌های تفریحی و موقعیت‌های زندگی حمایت‌شده یا مستقل، بعید به نظر می‌رسد. اخراج این گروه از نوجوانان از محیط‌های شغلی و یا بی‌میلی صاحبان مشاغل برای ادامه همکاری با آنان به دلیل مشکلاتی که در ارتباط با حضور، ابتکار، پاسخگویی به انتقاد و تعامل اجتماعی با همکاران و سرپرستان دارند را می‌توان در همین راستا تبیین نمود.

اگرچه میان عملکرد کودکان نشانگان‌داون و کودکان

کم‌توان‌ذهنی بدون نشانگان‌بالینی خاص در تکالیف نظریه‌ذهن تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، با این حال پژوهشگرانی چون یرمیا، سلومونیکا-لوی، شولمن و پیلوفسکی (۱۹۹۸)، مسائل مرتبط با سبب‌شناسی کودکان کم‌توان‌ذهنی (مانند کودکان نشانگان‌داون و کودکان کم‌توان‌ذهنی بدون سبب‌شناسی مشخص) را به عنوان یکی از متغیرهای واسطه‌ای مهم یاد می‌کنند.

به این ترتیب طراحی و تدوین برنامه‌های آموزش شناخت اجتماعی به کودکان و نوجوانان نشانگان‌داون با تأکید بر رشد مهارت‌های بین‌فردی، و باهدف کمک به این افراد در کسب رفتارهای مناسب، ضروری به‌نظر می‌رسد (بارون کوهن، گودهارت، ۱۹۹۴). چرا که کسب این مهارت‌ها، عامل کلیدی در توانمندی فردی برای انتقال از محیط زندگی با محدودیت (مانند مؤسسات و مراکز آموزشی) به محیط با موقعیت زندگی با حداقل محدودیت و داشتن زندگی شاد و سالم است (گرشام، ساگای، هورنر، ۲۰۰۱).

به منظور تدوین چنین برنامه‌هایی ابتدا لازم است، محورهای اساسی شناخت اجتماعی بر اساس نظریه‌ذهن شناسایی و معرفی شود. این پژوهش از طریق استنادهای پژوهشی لازم در زمینه محدودیت‌های کودکان و نوجوانان نشانگان‌داون مؤلفه‌های اساسی رشد شناخت اجتماعی در افراد نشانگان‌داون را این‌گونه مطرح می‌نماید:

توانایی‌های زبانی، درک رفتار غیر کلامی، توانایی آغاز کردن ارتباط، توانایی دیدگاه‌گیری، بیان چهره‌ای، توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی.

این محورها می‌توانند پایه‌ای مناسب برای طراحی برنامه‌ی آموزش شناخت اجتماعی در قالب بازی‌ها، فعالیت‌های اجتماعی مبتنی بر موقعیت‌های طبیعی و همچنین داستان‌های مصور و کلامی باشند.

منابع

- افروز، غلامعلی. (۱۳۷۹). روان شناسی و توان بخشی کودکان کم توان ذهنی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سعدی، سمانه؛ امیری، شعله و مولوی، حسین. (۱۳۸۶). بررسی تحول شناخت اجتماعی و رابطه آن با طراز تحول شناختی در کودکان. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان شناسی، سال ۸، شماره ۱.
- امیری، احمد؛ قاسم پور، عبدالله؛ فهیمی، صمد؛ ابوالقاسمی، عباس؛ اکبری، ابراهیم؛ آق، عبدالصمد و فخاری، علی. (۱۳۹۱). مقایسه بازشناسی بیان چهره‌ای هیجان در افراد مبتلا به وسواس فکری عملی و افراد بهنجار. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج، دوره ۱۷، شماره ۱.
- برک، لورا. (۱۹۹۴). روان شناسی رشد. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۷). تهران: انتشارات ارسباران، چاپ سیزدهم.
- بنی اسد، حسن و باقری، مسعود. (۱۳۹۰). دانش ارتباط غیر کلامی و شایستگی اجتماعی. مجله علمی پژوهشی اندیشه و رفتار، دوره ۵، شماره ۲۰.
- حسین خازنده، عباسعلی و یعقوب‌زاده، ساجد. (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در محیط‌های شغلی. نشریه تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، شماره ۱۰۶.
- خانجانی، زینب و هداوندخانی، فاطمه. (۱۳۸۸). نظریه‌ذهن؛ تحول و رویکردها. فصلنامه علمی پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز، سال ۴ شماره ۱۶.
- داهرتی، جی.ام. (۲۰۰۰). نظریه‌ذهن: چگونه کودکان افکار و احساسات دیگران را درک می‌کنند. ترجمه زینب خانجانی و فاطمه هداوندخانی (۱۳۹۱). تهران: انتشارات سمت.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۷۹). هدف و ساختار آموزش و پرورش کودکان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. تهران: انتشارات سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی کشور.
- قمرانی، امیر، البرزی، شهلا. (۱۳۸۴). بررسی تحول نظریه‌ذهن در کودکان عقب‌مانده‌ذهنی خفیف و کودکان عادی ۷ تا ۹ ساله. مطالعات روان شناختی، سال ۱، شماره ۴ و ۵.
- محسنی، نیکچه‌ر. (۱۳۸۳). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد. تهران: نشر پردیس.
- مشهدی، علی. (۱۳۸۲). نظریه‌ذهن: رویکردی جدید به روان شناسی تحولی. تازه‌های علوم شناختی، سال ۵، شماره ۳.
- مشهدی، علی، محسنی، نیکچه‌ر. (۱۳۸۵). بررسی مقایسه‌ای توانش‌های نظریه‌ذهن و نگه‌داری عدد در کودکان عقب مانده‌ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی پیش‌دبستانی. مجله روان شناسی، سال ۱۰، شماره ۲.
- نجمی، سیدبدرالدین. (۱۳۸۹). نظریه‌ذهن در کودک در ایتسم. تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۸، شماره ۲.
- هالاها، دانیل و کافمن، جیمز. (۲۰۰۳). دانش‌آموزان استثنایی؛ مقدمه‌ای بر آموزش ویژه. مترجم حمید عیلازاده، هائیده صابری، ژانت هاشمی، و مهدی محی الدین (۱۳۸۸). تهران: نشر ویرایش.
- همتی، ساحل، اسدی، عباسعلی و میرسپاسی، زهرا. (۱۳۸۴). بارخانوادگی و مشکلات سندرم‌داون. مجله‌توان بخشی، سال ۶، شماره ۳.
- Astington, J.W. (2003). *Sometimes Necessary, Never Sufficient: False Belief Understanding and Social Competence*, In B. Repacholi, & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development*, (Pp. 13-38). New York: Psychology Press.
- Baron-Cohen, S. & Goodhart, F. (1994). *The seeing leads to knowing deficit in autism: The Pratt and Bryant probe*. *British Journal of Developmental Psychology*, 12397-401
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a 'theory of mind'?* *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Nuccio, J. B. & Maas, F. (1993). *Development of theory of mind in individuals with mental retardation*. *American Journal on Mental Retardation*, 98(3), 427-433.
- Bloom, M. (2003). *Theory of Mind and Emotion*. *Perspective in psychology*. 3-8.
- Bosacki, S. L. (2000). *Theory of mind and self-concept in Preadolescents: link whit gender and language*. *Journal of Education Psychology*, 92(4), 709-717.
- Butterworth, J., & strauch, J.D. (1994). *The relationship between social competence and success in competitive work place for persons with mental retardation*. *Education and training in mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 118-133.
- Chapman, R. S. (1995). *Language development in children and adolescent with Down syndrome*. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (pp.641663).Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Charman, T. & Campbell, A. (2002). *Theory of mind and social competence in individuals with a mental handicap*. *Journal of developmental and physical disabilities*, 14263 -276.

- Cole, K., and Michell, P. (2000). *Siblings in the developmental executive control and theory of mind*. British Journal of Developmental Psychology, 18, 279-295.
- Flavell, J.H. (1999). *Cognitive development: Children's knowledge about the mind*. Annual Review of Psychology, 50, 21-45.
- Flavell, J.H., & Miller, P.H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: cognition, perception, and language* (Vol.2., pp. 851-887). New York: Wiley.
- Gearheart, B., Ruitter, J., & Silo, T. (1986). *Teaching mildly and moderately handicapped students*. By Englewood cliffs, NJ: U.S.A. Prentice Hall, Inc, 221-261.
- Gershon, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). *Interpreting outcomes of social skills training for students with high incidence disabilities*. Exceptional Children, 67(3), 331-344.
- Giaouri, S., Alevriadou, A. & Tsakiridou, E. (2010). *Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,3883-3887.
- Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. A., Bartels, R. D., Burk, S. L. & Turner, M. g. (2003). *Young children's theories of mind about empathic and selfish motives*. Social Behavior and Personality, 31(3), 237-244.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). *Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction*. Child Development, 62, 98-110.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (1996). *Cognitive Factors and Family Structure Associated with Theory of Mind Development in Young Children*. Developmental psychology, 32, 70-78.
- Kramer, J., Piersel, W., & Glover, J. (1990). *Cognitive and social development of mildly retarded children*. In Wong, M. C., & Reynolds, M., C. Handbook of special Education: Research and Practice. U.K: Pergamon, PTC.
- Krantz, P. & Mc Clannahan, L. (1993). *Teaching children with Autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure*. Journal of Applied Behavior Analysis, 26, 121-132.
- Kloo, D. & Perner, J. (2008). *Training theory of mind and executive control: A tool for improving school achievement?* journal compilation, international mind, brain and education, 2(3), 122-127.
- Lewis, M. (1996). *Child and Adolescent Psychology*. Walery company. 149-221.
- Lillard, A.S. (2001). *Pretend Play as Twin Earth: Asocial-Cognitive Analysis*. Developmental Review, 21: 495-531
- Newen, A., Vogeley, K., & Zinck, A. (2008). *Social cognition, emotion and self – consciousness: A preface*, Consciousness and Cognition, 17, 409-410.
- Miller, P.H. (2002). *Theories of developmental psychology* (4th ed). New York: Worth Publishers.
- Senman, P.L. (2002). *Cognitive processes in theory of mind tasks: Inhibition of attention and symbolic representation in young children*. Available from <http://wwwLib.Umi.com/Proquest/Dissertation/Research>.
- Slomkowski, C, and dunn, J. (1996). *Young children's understand people's beliefs and feeling and their connected communication with frinds*. Developmental psychology, 32, 442-447.
- Vicari, S; Caselli, M. & Tonucci, F. (2000). *Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down syndrome*. Neuropsychologia, 38,634644.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. New York: Cambridge University Press.
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2003). *Meta-analysis of theory of mind development : The truth about false belief*. Child Development, 72, 655-684.
- Yermia, N., Erel. O., Shanked, M., Solomonica levie, D. (1998). *Meta-analysis comparing theory of mind abilities of individual autism, individual with mental retardation, and normally developing*. Pshchological bulletin, 124, 283-307.
- Yirmia, N., & Shulman, C. (1996). *Seriation, conservation and theory of mind abilities in individual with autism, individual with mental retardation, and normally developing children*. Child Development, 67, 2045-2059.
- Yirmiya, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, C., & Pilowsky, T. (1996). *Theory of mind abilities in individuals with autism, down syndrome, and mental retardation of unknown etiology: The role of age and intelligence*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 37 (8), 1003-1014.
- Zelazo, P. D., Burack, J. A., Benedetto, E., & Frye, D. (1996). *Theory of mind and rule use in individuals with Down's syndrome: A test of the uniqueness and specificity claims*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 37(4), 479-484.
- Zunshine, L. (2003). *Theory of mind and experimental representations of fictional consciousness*. Narrative, 11(3), 27-291.