پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال نهم، شماره ۳، ۱۳۸۸ / ۲۲۲-۲۱۱
Research on Exceptional Children, 2009, Vol.9, No. 3, 211-222

بررسی تحول پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر

خاتون پورمودّت[1]، دکتر لعیا بشاش[2]*

تاریخ دریافت: ۸۷/۹/۵ تجدید نظر: ۸۷/۱۱/۲۷ پذیرش نهایی: ۸۸/۲/۸

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تحول پردازش اطلاعات اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش پذیر 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. **یافته ها:** 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. **نتیجه گیری**: نتایج به دست آمده نشان دهنده مسیر تحولی کند رشد اجتماعی در کودکان ناتوان ذهنی است.

واژه‌های کلیدی: *پردازش اطلاعات اجتماعی، کم‌توان دهنی آموزش پذیر و تحولی*

مقدمه

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[1]، ۱۹۹۳)، کودکان دارای ناتوانی، ممکن است در یک یا هر دو جنبهٔ فوق (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[2]، ۱۹۷۹) موفقیت کمتری در برقراری روابط اجتماعی با گروه همسالان داشته باشند (گورالنیک[3] و دیگران ۱۹۹۵) و در نتیجه علاقه کمتری به شرکت در فعالیتهای گروهی و بازی با همسالان نشان دهند (ریماین[4]، ۱۹۹۶، به نقل از بورتلی و براون، ۲۰۰۶ و گورالینک، ۲۰۰۶)، علاوه بر این به علّت نقص در پردازش اطلاعات اجتماعی، رفتار پرخاشگرانهٔ بیشتری دارند (ون نیو ون هیوژن[5] و

*۱- **نویسنده رابط**: مربی آموزشیار دانشگاه پیام نور فارس ۰۷۲۱-۲۲۴۲۶۱۹ (Email: khmaveddat@yahoo.com)
۲- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

همکاران، ۲۰۰۵). آنها مهارت کمتری در رمز گردانی و تفسیر اشارات اجتماعی، تولید راهبردهای حل مسئله، گزینش پاسخهای اجتماعی مناسب دارند (گامز و هازلدین[۶]، ۱۹۹۶). در سالهای اخیر، تئوریهای نوینی در مورد پردازش شناختی اجتماعی کودکان ارائه شده، نقش پردازش شناختی اجتماعی در سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کودکان مورد مطالعه و پژوهش قرار گرفته است. نتایج پژوهشها نشان می‌دهد کودکان کم‌توان ذهنی دارای پرخاشگری و ناسازگاری اجتماعی بیشتری هستند (گامز و هازلدین، ۱۹۹۶ و لفرت و سیپرستاین، ۱۹۹۶).

از جمله نظریه هایی که سازگاری اجتماعی را بررسی می‌کند، نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی داج[۷](۱۹۸۶) و کریک[۸] و داج (۱۹۹۴) است. این دیدگاه نشان می‌دهد که کودکان چگونه اطلاعات اجتماعی را کدگذاری و تفسیر و پاسخهای متناوب را تولید و ارزیابی می‌کنند. مدل داج بر این سازوکار استوار است که شناخت اجتماعی، رفتارهای اجتماعی راهدایت می‌کند (داج و پرایس[۹]، ۱۹۹۴). بنابراین پردازش اطلاعات اجتماعی سازوکاری برای رمزگردانی، پردازش اندوختن و بازیابی داده‌های اجتماعی است که باعث هدایت رفتار اجتماعی در فرد می‌شود (بنت، فرینگتون و هوسمن[۱۰]، ۲۰۰۵).

در مدل پردازش اطلاعات اجتماعی یکی از مهم‌ترین تغییرات تحولی، گسترش پایگاه اطلاعات اجتماعی کودک است (برکلاند[۱۱]، ۱۹۸۷). کودک با افزایش سن، موقعیتهای اجتماعی بیشتری را تجربه می‌کند. در نتیجه در گسترهٔ دانش‌اجتماعی آنها تغییراتی به وجود می‌آید. این دگرگونی هم کیفی و هم کمی‌است همچنین با افزایش رشد قابلیت و سرعت پردازش بیشتر می‌شود و در الگوهای پردازش استحکام به وجود می‌آید (کریک و داج، ۱۹۹۴).

مراحل مدل پردازش اطلاعات اجتماعی

براساس این مدل، پاسخهای کودک در هر موقعیت اجتماعی الگویی برای کارکرد شناختی اوست. این الگو دارای مراحلی متوالی است که همهٔ آنها در راستای هم قرار دارند (کریک و داج، ۱۹۹۴). این مدل در برگیرندهٔ شش مرحله است:

۱-رمزگردانی سرنخهای اجتماعی[۱۲]: در نخستین مرحلهٔ پردازش اطلاعات اجتماعی کودک اشارات اجتماعی در محیط را از طریق حواس دریافت، رمزگردانی و پردازش می‌کند. (داج، ۱۹۸۶). این مرحله در برگیرندهٔ فرایندی است که بر حافظهٔ کوتاه مدت دلالت دارد (بومینگر، شور و مارش[۱۳]، ۲۰۰۵).

۲- تفسیر ذهنی و بازنمایی اطلاعات (تشخیص)[۱۴]: در این مرحله اشارات رمزگردانی شده با توجه به تجارب گذشته حافظه بازنمایی ذهنی و تفسیر می‌شود. این شامل فرایند تجزیه و تحلیل رویدادها(اینکه چرا رویدادها رخ می‌دهد)، اسناد دادن به اهداف (عمدی یا اتفاقی بودن) و ارزشیابی کردن آن است(داج، ۱۹۸۶).

۳- روشن کردن: روشن کردن هدف یعنی اینکه فرد با توجه به علت هر اتفاق، اهدافی را برای خود مشخص می‌کند (کریک و داج، ۱۹۹۴).

۴- جست و جوی پاسخهای اجتماعی ممکن[۱۵]: چهارمین مرحلهٔ پردازش اطلاعات اجتماعی، جست و جوی پاسخ است. پس از اینکه کودک اطلاعات رمزگردانی شده را به روش معنی دار تفسیر کرد، قادر خواهد بود پاسخهای رفتاری ممکن را جست و جو کند (کریک وداج، ۱۹۹۴).

۵- گزینش پاسخ[۱۶]: در این مرحله، کودک پاسخهای مرحلهٔ چهارم را ارزشیابی و پاسخ مناسب را انتخاب می‌کند (کریک و داج، ۱۹۹۴) در این مرحله، کودک توانایی خود را برای انجام کار مشخص می‌کند؛ به بیان دیگر در مورد پاسخ و اثرهای آن قضاوت می‌کند (بومینگر، اسسکور ومارش، ۲۰۰۵).

۶- پاسخ رفتاری. در این مرحله، کودک براساس پاسخهای انتخاب‌شده رفتاری را انجام می‌دهد و یا راهبردی را برمی‌گزیند (کیک و داج، ۱۹۹۴).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

همهٔ این مراحل همانند یک حلقه به هم متصل هستند و با تغییر موقعیت اجتماعی رفتار فرد نیز تغییر می‌کند. همچنین فرد موقعیت را تجزیه و تحلیل می‌کند و تأثیر پاسخش را می‌سنجد (زنتال، جاورسکی و کاسیدی، ۲۰۰۱).

عدم موفقیت در هر یک از این مراحل، می‌تواند 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 دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی در مقاطع سنی ۱۰ تا ۱۲، ۱۳ تا ۱۵ و ۱۶ تا ۱۸ سال، در هر یک از مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

روش تحقیق

نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل همهٔ 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 دانش‌آموز شامل ۶۰ دختر و ۶۰ پسر بود. قابل ذکر است علت انتخاب دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۸ ساله در پژوهش حاضر، بررسی تحول پردازش اطلاعات اجتماعی است.

ابزار پژوهش

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

۱- رود به جمع همسالان ۲- برانگیخته شدن از سوی یک کودک ۳- برانگیخته شدن از سوی یک قربانی ۴- روابط بین خواهران وبرادران 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:

مرحلهٔ اول رمزگردانی سرنخها: از دانش‌آموز پرسیده می‌شود هر چیزی که در مورد این داستان به یاد می‌آوری به من بگو. پاسخها در دو بعد نمره‌گذاری می‌شود: نخست بیان اصل داستان و سپس شاخ و برگ دادن به آن. همهٔ نمره‌های اصل داستان را برای پنج داستان که دانش‌آموز به یاد می‌آورد، محاسبه می‌شود، که جمع نمره‌ها برای پنج داستان حداکثر ۲۳ است. همچنین شمار پاسخهای اضافی(شاخ و برگ‌ها) دانش‌آموز محاسبه و برای هر بخش اضافی، یک نمره در نظر گرفته می‌شود.

مرحلهٔ 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 دانش‌آموز پرسیده می‌شود که به نظر تو در این داستان چه مشکلی وجود دارد و جوابها براساس یک مقیاس سه درجه‌ای (از ۰ تا ۲) نمره‌گذاری می‌شود. نمرهٔ صفر برای عدم تشخیص مشکل، نمرهٔ ۱ برای تشخیص مشکل بدون اسناد اجتماعی ونمرهٔ ۲ برای بیان مشکل و ارتباط دادن آن با موضوع اجتماعی در نظر گرفته شد. برای ارزیابی تفسیر نیات نیز با توجه به داستان ازدانش‌آموزان سؤال پرسیده می‌شود و پاسخها براساس اینکه تفسیر منفی و خصمانه یا مثبت و غیرخصمانه باشد، نمره گذاری می‌شود. نمره ۱ برای پاسخهای خصمانه و نمره ۲ برای پاسخهای غیرخصمانه در نظر گرفته می‌شود. برای ارزیابی تفسیر موقعیت نیز همان پاسخها با توجه به اشاره یا عدم اشاره به موقعیت اجتماعی نمره

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

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

مرحلهٔ 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

مرحلهٔ چهارم جست و جوی پاسخهای ممکن : از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود به نظر تو راههای گوناگونی که به وسیلهٔ 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.

مرحلهٔ 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.

پیوند بین اهداف و راه حلهای انتخاب شده: به منظور بررسی پیوند مناسب بین راه حلهای انتخاب شده با اهداف بیان‌شده از سوی کودکان، (مربوط بودن اهداف و انتخاب راه‌حلهای پیشنهاد شده) پاسخهای برگزیده شده دانش‌آموز با توجه به اهداف بیان 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 راه حلهایی که ارتباطی آشکار با اهداف بیان شده دارند، اختصاص داده می‌شود.

مرحلهٔ ششم انجام پاسخ رفتاری: دراین 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. پژوهش مقدماتی 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، اخلالگری، رفتار اجتماعی‌پسند 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 دهندهٔ 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 معنی دار بود. در مجموع این داستانها برای بررسی پردازش اطلاعات اجتماعی کودکان مطلوب گزارش شد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

روش جمع‌آوری اطلاعات

هر پنج داستان به وسیلهٔ آزمایشگر برای دانش‌آموزان خوانده شد و سؤالاتی به منظور اندازه‌گیری مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی براساس مدل داج از کودک پرسیده شد.

نتایج پژوهش

برای بررسی میانگین نمرات کودکان کم‌توان‌ذهنی در مقاطع سنی مختلف، در هر یک از مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی، هر مرحله جداگانه اندازه‌گیری شد.

جدول ۱- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحلهٔ اول پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

سن	تعداد	اصل داستان: میانگین	اصل داستان: انحراف معیار	شاخ و برگ: میانگین	شاخ و برگ: 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(۲ و ۱۱۷)=۴/۵۸ P<۰/۰۱		F(۲ و ۱۱۷)=۲/۸۱	

نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که تفاوت بین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحلهٔ اول پردازش اطلاعات اجتماعی "یادآوری اصل داستان"معنی‌دار است(P< =۰/۰۱ و F =۴/۵۸) و در "شاخ و برگ دادن به داستانها" تفاوتی بین گروه‌های سنی وجود ندارد. آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروه‌های سنی ۱۲-۱۰ و ۱۸-۱۶ سال تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۲- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحلهٔ دوم پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

سن	تعداد	تشخیص مشکل: میانگین	تشخیص مشکل: انحراف معیار	تفسیر نیات: میانگین	تفسیر نیات: انحراف معیار	تفسیر موقعیت: میانگین	تفسیر موقعیت: 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(۲و۱۱۷)=۱۰۴/۷۳ P<۰/۰۰۱		F(۲ و ۱۱۷)=۴/۳۳ P<۰/۰۱		F(۲ و ۱۱۷)=۶/۴۰ P<۰/۰۵	

نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهند که تفاوت بین دانش‌آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر، در مرحلهٔ دوم پردازش اطلاعات اجتماعی تشخیص مشکل، تفسیر نیات و تفسیر موقعیت معنی‌دار است. تشخیص مشکل (P< ۰/۰۰۱ و F=۷۳/۱۰) تفسیر باتوجه به نیات (P<۰/۰۵ و F=۴/۳۳) و تفسیر با توجه به موقعیت (P<=۰/۰۰۱ و F=۶/۴۰) ، معنی دار است. آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که فقط بین گروههای سنی ۱۲-۱۰ و ۱۵-۱۳ سال در تشخیص مشکل تفاوت معنی‌دار وجود ندارد و در تشخیص مشکل با توجه به موقعیت و نیات بین گروه‌های سنی ۱۲-۱۰ و ۱۸-۱۶ تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۳- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحلهٔ سوم پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

سن	تعداد	اهداف مثبت: میانگین	اهداف مثبت: انحراف معیار	مجموع اهداف: میانگین	مجموع اهداف: 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(۲ و ۱۱۷)=۳/۸۰ P<۰/۰۵		F(۲ و ۱۱۷)=۳/۳۸ P<۰/۰۵	

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت بین کودکان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحلهٔ سوم پردازش اطلاعات اجتماعی روشنگری اهداف مثبت، معنی دار است. (اهداف مثبت P<۰/۰۵و F=۳/۸۰) اما در روشنگری اهداف منفی تفاوتی وجود ندارد. همچنین مجموع اهداف مشخص شده نیز تفاوت معنی دار وجود دارد. (مجموع اهداف مشخص شده، P<۰/۰۵ و F=۳/۳۸). آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۲-۱۰ و ۱۸-۱۶ در روشنگری اهداف مثبت تفاوت معنی دار وجود دارد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

جدول ۴- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحلهٔ چهارم (تولید پاسخ شایسته) پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

سن	پاسخ شایسته			مجموع	
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۲/۴۰	۲/۰۸	۲/۹۲	۰/۶۸۷
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۳/۶۰	۲/۲۰	۷/۰۷	۰/۶۲۳
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۴/۲۵	۲/۰۶	۷/۰۲	۰/۴۷۷
کل	۱۲۰	۳/۴۱	۲/۲۳	۶/۳۴	۰/۳۵۶
تحلیل واریانس		F(۲ و ۱۱۷)=۷/۵۸ P<۰/۰۰۱		F(۲ و ۱۱۷)=۴/۱۴ P<۰/۰۱۸	

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت بین دانش‌آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحلهٔ چهارم پردازش اطلاعات اجتماعی تولید پاسخ شایسته و کل پاسخهای تولید شده، معنی دار است. (تولید پاسخ شایسته، P<۰/۰۰۱و F=۷/۸۵ و مجموع پاسخ تولید شده، P<۰/۰۱ و F=۴/۱۴). آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۲-۱۰ و ۱۸-۱۶ در مجموع اهداف تولید شده، تفاوت معنی دار وجود ندارد.

جدول ۵- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحلهٔ چهارم (ارزیابی پاسخ شایسته) پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

سن	راه حل شایسته			ارزیابی پاسخ شایسته	
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۴/۲۵	۳/۴۴	۷/۱۰	۶/۰۲
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۵/۵۷	۲/۷۷	۹/۲۲	۴/۷۶
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۶/۶۲	۲/۲۸	۱۰/۰۲	۴/۸۸
کل	۱۲۰	۵/۴۸	۳/۰۱	۸/۷۸	۵/۳۵
تحلیل واریانس		F(۲ و ۱۱۷)=۶/۸۵ P<۰/۰۰۱		F(۲ و ۱۱۷)=۳/۳۰ P<۰/۰۵	

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت بین کودکان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحلهٔ چهارم پردازش اطلاعات اجتماعی تولید پاسخهای شایسته، معنی‌دار است. (ارزیابی پاسخ شایسته، P<۰/۰۰۱ وF=۵/۱۷).آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۲-۱۰ و ۱۸-۱۶، تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۶- میانگین نمرات، انحراف معیار و تحلیل واریانس مرحلهٔ پنجم (ارزیابی پاسخ شایسته) پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

سن	ارزیابی پاسخ شایسته		
	تعداد	میانگین	انحراف معیار
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
تحلیل واریانس		F(۲ و ۱۱۷)=۵/۱۷ P<۰/۰۰۱	

نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت بین دانش‌آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحلهٔ پنجم پردازش اطلاعات اجتماعی انتخاب راه حل مناسب و ارزیابی راه حلهای شایستهٔ ارائه شده معنی دار است. (راه حل شایسته، P<۰/۰۰۱)و F=۶/۸۵ و ارزیابی راه حل شایسته، P<=۰/۰۵ و F=۳/۳۰) آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۲-۱۰ و ۱۸-۱۶ ، هم در انتخاب راه حل و هم در ارزیابی راه حلهای شایسته، تفاوت معنی دار است.

جدول۷- میانگین نمرات، انحراف معیار نمره‌های مرحلهٔ پنجم (پیوند راه حل با اهداف) پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

سن	ارزیابی پاسخ شایسته		
	تعداد	میانگین	انحراف معیار
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
تحلیل واریانس		F(۲ و ۱۱۷)=۵/۴۲ P<۰/۰۰۱	

نتایج مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد که تفاوت بین دانش‌آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحلهٔ پنجم پردازش اطلاعات اجتماعی پیوند

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

راه حلها با اهداف مشخص شده معنی دار است. (پیوند راه حلها با اهداف، (P<۰/۰۰۱و F=۵/۴۲) آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۲-۱۰ و ۱۸-۱۶ ، 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 دانش‌آموزان 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:

مرحلهٔ اول: نخستین مرحله از پردازش اطلاعات اجتماعی باتشخیص و توجه به نشانه‌هاآغاز 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 رمز گردانی کنند و میزان بیشتری از اشارات را بازخوانی کنند. باید خاطر نشان کرد که این تفاوت بین دانش‌آموزان خردسال و دانش‌آموزان بزرگ‌تر مشهود بود و تفاوتی بین دانش‌آموزان در دورهٔ 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 دانش‌اموزان 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 دانش‌آموزان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر نیز مانند دانش‌آموزان 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، دانش‌آموزان مشکلات را بیشتر تشخیص می‌دادند به موقعیت مشکل‌زا توجه می‌کردند و اسناد خصمانه کمتری به نیات دیگران می‌دادند. البته این تفاوت بین دانش‌آموزان خردسال و دانش‌آموزان خردسال و دانش‌آموزان بزرگ‌تر مشهود بود و تفاوتی بین دانش‌آموزان در دورهٔ 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 راتشخیص دهند (دی زورلا و مایدو- اولیورس و کانت، ۱۹۹۸ و دی زورلا وگلدفریـد[۱۸]، ۱۹۷۱). گرانت[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 نیات و پاسخهای رفتاری، تفاوت وجود دارد. تحقیقات نشان می‌دهند که کودکان خردسال‌تر به نیات همسالان بیشتر اسناد خصمانه می‌دهند (داج و سامبرگ، ۱۹۸۷ و کاتسوردا و سوگوارا[۲۰]، ۱۹۹۸)، احتمالاً علّت سوگیری در نیات این است که کودکان کم سن‌تر نسبت به کودکان بزرگ‌تر بلوغ شناختی کمتری دارند که نظریه های 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 نیات دیگران کار ذهنی پیچیده‌ای است که ممکن است برای کودکان کم سن و سال دشوار باشدو علاوه بر این پایگاه اطلاعات اجتماعی کودک که با رشد او تغییر

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

پیدا می‌کند (برکلاند، ۱۹۸۷) بر اسناد آنها تأثیر دارد (پتی، پولا و میز[۲۲]، ۲۰۰۱) و باعث می‌شود کودکانی که ذخیره دانش بیشتر و تجربیات بیشتری در رویارویی با مسائل اجتماعی دارند، تفسیر مناسب‌تری از آنها داشته باشند.

مرحله سوم: سومین مرحله در پاسخ به موقعیت اجتماعی با توجه به نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی کریک و داج (۱۹۹۴)، روشنگری اهداف است. در این پژوهش دانش‌آموزان بزرگ‌تر نسبت به دانش‌آموزان کم‌سن‌تر به طور معناداری نمره‌های بیشتری در روشن کردن اهداف برای حل مسئله اجتماعی کسب کردند. اگر چه تفاوتی بین تولید اهداف منفی سنین مختلف وجود ندارد، اما به طورکلی این کودکان با افزایش سن، اهداف مثبت بیشتری برای کنار آمدن با مشکل برمی‌گزینند. گرانت(۲۰۰۳)، عقیده دارد که تفاوت سنی در همهٔ مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی وجود دارد. با افزایش سن تغییراتی در کسب اهداف اجتماعی کودکان به وجود می‌آید (کریک و داج، ۱۹۹۴) که این تغییرات می‌تواند علتی برای افزایش مهارت این دانش‌آموزان در روشنگری اهداف باشند.

مرحله چهارم: چهارمین گام در پردازش اطلاعات اجتماعی تولید و دادن پاسخهای رفتاری مناسب است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که کودکان با رشد و افزایش سن پاسخهای شایسته بیشتری برای حل مسائل اجتماعی تولید و پاسخهای شایسته را بیشتر مناسب ارزیابی می‌کنند. این تفاوت بین دانش‌آموزان خردسال و دانش‌آموزان بزرگ‌تر، وجود داشت، اما تفاوتی بین دانش‌آموزان در دورهٔ کودکی میانی با سایر گروههای سنی در این مرحله مشاهده نشد. با افزایش سن دامنهٔ دانش‌و تجارب کودکان در زمینهٔ مسائل اجتماعی بیشتر می‌شود در نتیجه پاسخهای بیشتری تولید می‌کنند (کریک و داج، ۱۹۹۴). اسپیوک و شیور (۱۹۷۴)، نشان دادند که به هر میزان تفاوت سنی بین کودکان بیشتر باشد، تفاوت در مهارتهای جست و جوی پاسخ، همواره بیشتر خواهد بود. علاوه بر این کودکان در سنین بالاتر نسبت به کودکان کم سن‌تر پاسخهای متفاوت‌تر و رضایت بخش‌تری خواهند داد (پرسلی[۲۳]، ۱۹۷۹ و شور،، ۱۹۷۴). درحل مسائل اجتماعی، افراد بزرگتر راه حلهای متنوع بیشتر و با کیفیت مطلوب‌تر می‌دهند (دی زورلا وگلد فرید ۱۹۷۱. دی زورلا، مایدو- اولیورس و کانت ۱۹۹۸ و کریک و داج ، ۱۹۹۴).

همچنین دی زورلا وگلد فرید(۱۹۷۱) بر این باورند که بین کودکان در سنین گوناگون درتوانایی تفکر در مورد ارزش و کاربرد راه حل، تفاوت وجود دارد. کارلو، نیگت، ایزنبرگ و روتنبرگ[۲۴](۱۹۹۱)بیان می‌کنند که کودکان با افزایش سن توجه بیشتری به میزان منفی و مثبت بودن اشارات دارند. می‌توان گفت که این یافته‌ها همسو با تحقیق حاضر است و دانش‌آموزان کم توان ذهنی نیز همانند همسالان عادی با رشد پاسخهای بیشتری می‌دهند و پاسخهای مثبت را مناسبت‌تر، ارزیابی می‌کنند.

مرحله پنجم: درمرحلهٔ پنجم فرد پاسخ مرحلهٔ چهارم را ارزشیابی ، عملکرد خود را مشخص و توانایی خود را برای انجام کار، مشخص می‌کند. این تحقیق نشان داد که بین گروههای سنتی در انتخاب پاسخ برای حل مسئله اجتماعی مطرح‌شده در داستانها تفاوت معنی دار وجوددارد و کودکان بزرگ‌تر نسبت به کودکان کم‌سن‌تر راه حلهای مناسب بیشتری انتخاب می‌کردند و راه حلهای شایسته را مناسب‌تر ارزیابی می‌کردند. در این پژوهش بین این دانش‌آموزان در سنین میانی و سایر گروههای سنتی، تفاوت معنی دار مشاهده نشد. با افزایش سن در کودکان راهبردهای حل مسئله افزایش می‌یابد و کودکان بزرگ‌تر نسبت به کودکان کم سن‌تر راه حلهای کلامی‌شایسته‌تر و بیشتری انتخاب می‌کنند (وینسلر و ناگلیری، ۲۰۰۳، برکلاند و روسنبلوم[۲۵]، ۲۰۰۱) همان گونه که بیان شد کودکان بزرگ‌تر راه حلهای شایسته را نسبت به سایر راه حلهای پیشنهادی برای مسئله مطرح‌شده در داستان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

مناسب‌تر ارزیابی می‌کردند. دراین 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 راه حلهای انتخابی

نتایج این پژوهش نشان داد که بین گروههای سنی در پیوند اهداف و راه حلهای انتخابی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان بزرگ‌تر بیشتر از خردسالان همان راه حلهایی را انتخاب کرده بودند که در مرحلهٔ 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 وداج، 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 وداج، ۱۹۹۴) با توجه به آنچه مطرح شد می‌توان گفت که دانش‌آموزان کم توان ذهنی نیز همانند دیگر دانش‌آموزان عادی در مرحلهٔ سوم اهدافی را مشخص می‌کنند که در مرحلهٔ پنجم، قابل اجراست.

نتیجه گیری 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 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، مفاهیمی‌جدید برای تفسیر پاسخهای اجتماعی ایجاد می‌شود و تجربه و دانش‌بیشتری از طریق بزرگسالان کسب می‌کنند. افزایش ارائهٔ عقاید بزرگسالان درمورد 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 مبیّن آن است که دانش‌آموزان کم توان ذهنی، با افزایش سن و رشد در همهٔ مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت بیشتری از خود نشان می‌دهند و الگوهای پردازش مناسب رفتاری دارند. باتوجه 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

6) Gomez & Hazeldine
7) Dodge
8) Crick
9) Price
10) Bennet & Farrington & Huesmann
11) Bjorklund
12)Encoding
13) Bauminger, Schorr & Marsh
14) Iinterpretation
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 شـناختی. ترجمـه مـاهر، فرهاد ویرایش دوم. تهران انتشارات رشد.

بشاش؛ لعیا و لطیفیان؛ مرتضی، (۱۳۸۳). "رابطه بین احساس تنهایی کودکان ناتوان ذهنی با تشخیص رفتار اجتماعی از سوی معلم." *خلاصه مقالات نخستین همایش یافته های نوین پژوهشی در آموزش و پرورش استثنایی.* ۳۱-۳۰ 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." *Jurnal of Lerning 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 Scince*. 4, 184-194.

Bjorklund. D. F. (1987). How age change in knowledge base contribute to the development of 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 ehaviors 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 oɔAbnormal 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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

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].*

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.

*۱- **نویسنده رابط**: مربی آموزشیار دانشگاه پیام نور فارس ۰۷۲۱-۲۲۴۲۶۱۹ (Email: khmaveddat@yahoo.com)
۲- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]

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 Re search*., 49, 419-433.

Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). "Overt and covert verbal problem solving strategess: 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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.3.3.1]