

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^۲، ۱۹۷۹) موفقیت کمتری در برقراری روابط اجتماعی با گروه همسالان داشته باشند (گورالنیک^۳ و دیگران ۱۹۹۵) و در نتیجه علاقه کمتری به شرکت در فعالیتهای گروهی و بازی با همسالان نشان دهند (ریماین^۴، 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^۵ 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

(Email: khmaveddat@yahoo.com)

۰۷۲۱-۲۲۴۲۶۱۹

* نویسنده رابط: مربی آموزشیار دانشگاه پیام نور فارس

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

همكاران، ۲۰۰۵). آنها مهارت كمترل در رمز گردانل و تفسلر اشارات اءاماعل، توللد راهبردهال حل مسئله، گلزلش پاسخهل اءاماعل مناسب دارند (گامز و هازلدلل، ۱۹۹۶). در سالهل اءلر، ثنورلهل نولنل در مورد پردازل شناختل اءاماعل كودكان اراءه شده، نقش پردازل شناختل اءاماعل در سازگارل اءاماعل و پرءاشگرل كودكان مورد مطالعه و پژوهش قرار گرفته است. نلالچ پژوهشها نشان مل دهد كودكان كم توان ذهنل دارل پرءاشگرل و ناسازگارل اءاماعل بلسترل هستند (گامز و هازلدلل، ۱۹۹۶ و لفرت و سلسرستانل، ۱۹۹۶).

از جمله نظلره هابل كه سازگارل اءاماعل را بررسل مل كند، نظلره پردازل اطلاعات اءاماعل داج^۷ (۱۹۸۶) و كرللك^۸ و داج (۱۹۹۴) است. اسلن دلدگاه نشان مل دهد كه كودكان چگونه اطلاعات اءاماعل را كدگذارل و تفسلر و پاسخهل متناوب را توللد و ارزلبل مل كنند. مدل داج بر اسل سازوكار استوار است كه شناخت اءاماعل، رفتارهل اءاماعل راهدلل مل كند (داج و پراس^۹، ۱۹۹۴). بنابلرلن پردازل اطلاعات اءاماعل سازوكارل برل رمزگردانل، پردازل اندوختن و بازلبل دادههل اءاماعل است كه باعث هدلل رفتار اءاماعل در فرد مل شود (بنت، فرلنگتون و هوسمن^{۱۰}، ۲۰۰۵).

در مدل پردازل اطلاعات اءاماعل لكل از مهم ترلن تلللرات تحولل، گسترش پاللگاه اطلاعات اءاماعل كودك است (بركلاند^{۱۱}، ۱۹۸۷). كودك با افزائل سن، موقعلتهال اءاماعل بلسترل را تجربه مل كند. در نللجه در گستره دانش اءاماعل آنها تلللراتل به وجود مل آلد. اسل دگرگونل هم كلفل و هم كمل است همچنلن با افزائل رشد قابللل و سرعت پردازل بلسترل مل شود و در الگوهل پردازل استحكام به وجود مل آلد (كرللك و داج، ۱۹۹۴).

مراحل مدل پردازل اطلاعات اءاماعل

براساس اسل مدل، پاسخهل كودك در هر موقعل

اءاماعل الگول برل كار كرد شناختل اوست. اسل الگو دارل مراحلل متوالل است كه همه آنها در راستال هم قرار دارند (كرللك و داج، ۱۹۹۴). اسل مدل در برگرلنده شش مرحله است:

۱- رمزگردانل سرنخهل اءاماعل^{۱۲}: در نلستلن مرحله پردازل اطلاعات اءاماعل كودك اشارات اءاماعل در محلط را از طللط حواس درلافت، رمزگردانل و پردازل مل كند. (داج، ۱۹۸۶). اسل مرحله در برگرلنده فرلندل است كه بر حافظه كوتاه مدت دلالت دارد (بوملنگر، شور و مارش^{۱۳}، ۲۰۰۵).

۲- تفسلر ذهنل و بازنملل اطلاعات (تشخلص)^{۱۴}: در اسل مرحله اشارات رمزگردانل شده با توجه به تجارب گذشته حافظه بازنملل ذهنل و تفسلر مل شود. اسل شامل فرلند تجزله و تلللل رولدادها (لنكه چرا رولدادها رخ مل دهد)، اسناد دادن به اهداف (عمدل یا اتفائل بودن) و ارزلبلل كردن آن است (داج، ۱۹۸۶).

۳- روشن كردن: روشن كردن هدف لعلل النكه فرد با توجه به علت هر اتفائل، اهدافل را برل خود مشخل مل كند (كرللك و داج، ۱۹۹۴).

۴- جست و جول پاسخهل اءاماعل ممكن^{۱۵}: چهارملن مرحله پردازل اطلاعات اءاماعل، جست و جول پاسخ است. پس از النكه كودك اطلاعات رمزگردانل شده را به روش معنل دار تفسلر كرد، قادر خواهد بود پاسخهل رفتارل ممكن را جست و جو كند (كرللك و داج، ۱۹۹۴).

۵- گلزلش پاسخ^{۱۶}: در اسل مرحله، كودك پاسخهل مرحله چهارم را ارزلبلل و پاسخ مناسب را انتخاب مل كند (كرللك و داج، ۱۹۹۴) در اسل مرحله، كودك توانالل خود را برل انجام كار مشخل مل كند؛ به بلان دلگر در مورد پاسخ و اثرهل آن قضاوت مل كند (بوملنگر، اسسكور و مارش، ۲۰۰۵).

۶- پاسخ رفتارل. در اسل مرحله، كودك براساس پاسخهل انتخاب شده رفتارل را انجام مل دهد و یا راهبردل را برمل گلزلند (كللك و داج، ۱۹۹۴).

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

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 پرخاشگرانه 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.

پیوند بین اهداف و راه حل‌های انتخاب شده: به منظور

بررسی پیوند مناسب بین راه حل‌های انتخاب شده با اهداف بیان شده 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 راه‌حل‌هایی که ارتباطی آشکار با اهداف بیان 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. پژوهش‌های 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، اخلاص‌گری، 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 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 معنی دار بود. در مجموع این داستانها برای بررسی پردازش اطلاعات اجتماعی کودکان مطلوب گزارش شد.

روش جمع‌آوری اطلاعات

هر پنج داستان به وسیله 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 کم‌توان ذهنی 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					
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			$F(2 و 117)=4/58$		
			$P<0/01$		

نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که تفاوت بین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحله اول پردازش اطلاعات اجتماعی "یادآوری اصل داستان" معنی‌دار است ($P<0/01$) و در "شاخ و برگ دادن به داستانها" تفاوتی بین گروه‌های سنی وجود ندارد. آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروه‌های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۸-۱۶ سال تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

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

پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن						
تشخیص مشکل		تفسیر نیت		تفسیر موقعیت		
سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۵/۳۷	۳/۴۳	۴/۲۲	۳/۰۲	۴/۹۲
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۶/۶۵	۲/۷۲	۵/۴۲	۲/۵۴	۶/۲۲
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۸/۲۰	۱/۷۷	۵/۹۰	۲/۲۳	۷/۴۵
کل	۱۲۰	۶/۷۴	۲/۹۴	۵/۱۸	۲/۶۹	۶/۲۰
تحلیل واریانس		$F(2,117)=104/73$ $P<0/01$		$F(2,117)=4/33$ $P<0/1$		$F(2,117)=6/40$ $P<0/05$

نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهند که تفاوت بین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر، در مرحله دوم پردازش اطلاعات اجتماعی تشخیص مشکل، تفسیر نیت و تفسیر موقعیت معنی‌دار است. تشخیص مشکل ($P<0/01$) و تفسیر با توجه به نیت ($F=73/10$) و تفسیر با توجه به موقعیت ($F=4/33$) و تفسیر با توجه به موقعیت ($F=6/40$)، معنی‌دار است. آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که فقط بین گروه‌های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۵-۱۳ سال در تشخیص مشکل تفاوت معنی‌دار وجود ندارد و در تشخیص مشکل با توجه به موقعیت و نیت بین گروه‌های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۸-۱۶ تفاوت معنی‌دار 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 می‌دهد که تفاوت بین کودکان کم‌توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحله سوم پردازش اطلاعات اجتماعی روشنگری اهداف مثبت، معنی‌دار است. (اهداف مثبت) اما در روشنگری اهداف منفی ($F=3/80$ و $P<0/05$) تفاوتی وجود ندارد. همچنین مجموع اهداف مشخص شده نیز تفاوت معنی‌دار وجود دارد. (مجموع اهداف مشخص شده، $F=3/38$ و $P<0/05$). آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروه‌های سنی ۱۰-۱۲ و ۱۸-۱۶ در روشنگری اهداف مثبت تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

شایسته، $P < 0.001$ و $F = 5.17$). آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۰-۱۲ و ۱۶-۱۸، تفاوت معنی دار وجود دارد.

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

ارزیابی پاسخ شایسته			
سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۶/۲۲	۵/۱۹
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۷/۸۰	۴/۳۰
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۹/۳۷	۳/۵۹
کل	۱۲۰	۷/۸۴	۴/۵۲
تحلیل واریانس			
$F(2 \text{ و } 117) = 5.17$			
$P < 0.001$			

نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت بین دانش‌آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحله پنجم پردازش اطلاعات اجتماعی انتخاب راه حل مناسب و ارزیابی راه حل‌های شایسته ارائه شده معنی دار است. (راه حل شایسته، $P < 0.001$ و $F = 6.85$ و ارزیابی راه حل شایسته، $P \leq 0.05$ و $F = 3.30$) آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۰-۱۲ و ۱۶-۱۸، هم در انتخاب راه حل و هم در ارزیابی راه حل‌های شایسته، تفاوت معنی دار است.

جدول ۷- میانگین نمرات، انحراف معیار نمره‌های مرحله پنجم (پیوند راه حل با اهداف) پردازش اطلاعات اجتماعی بر حسب سن

ارزیابی پاسخ شایسته			
سن	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			
$F(2 \text{ و } 117) = 5.42$			
$P < 0.001$			

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

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

پاسخ شایسته		مجموع	
سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۲/۴۰	۲/۰۸
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۳/۶۰	۲/۲۰
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۴/۲۵	۲/۰۶
کل	۱۲۰	۳/۴۱	۲/۲۳
تحلیل واریانس		$F(2 \text{ و } 117) = 7.58$	
		$P < 0.001$	

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت بین دانش‌آموزان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحله چهارم پردازش اطلاعات اجتماعی تولید پاسخ شایسته و کل پاسخهای تولید شده، معنی دار است. (تولید پاسخ شایسته، $P < 0.001$ و $F = 7.85$ و مجموع پاسخ تولید شده، $P < 0.01$ و $F = 4.14$). آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که بین گروههای سنی ۱۰-۱۲ و ۱۶-۱۸ در مجموع اهداف تولید شده، تفاوت معنی دار وجود ندارد.

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

راه حل شایسته		ارزیابی پاسخ شایسته	
سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱۰ تا ۱۲	۴۰	۴/۲۵	۳/۴۴
۱۳ تا ۱۵	۴۰	۵/۵۷	۲/۷۷
۱۶ تا ۱۸	۴۰	۶/۶۲	۲/۲۸
کل	۱۲۰	۵/۴۸	۳/۰۱
تحلیل واریانس		$F(2 \text{ و } 117) = 6.85$	
		$P < 0.001$	

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت بین کودکان کم توان ذهنی در مقاطع سنی مورد نظر در مرحله چهارم پردازش اطلاعات اجتماعی تولید پاسخهای شایسته، معنی دار است. (ارزیابی 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 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:

مرحله اول: نخستین مرحله از پردازش اطلاعات اجتماعی باتشخیص و توجه به نشانهها آغاز می شود (فلاول، ۱۹۷۴؛ به نقل از داج، ۱۹۸۶). نتایج نشان داد که با افزایش سن، کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر با مهارت بیشتری می توانند 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 دوره کودکی میانی با سایر گروههای سنی مشاهده نشد. فلاول (۱۹۸۸؛ ترجمه ماهر، ۱۳۷۷)، اظهار می دارد کودکان بزرگتر نسبت به کودکان کم سن تر، اطلاعات بیشتری را اندوخت، حفظ و بازیابی می کنند. همچنین کودکان کم سن تر، در یادآوری دامنه گسترده تری از رویدادهای مربوط به هم شکست می خورند (کیلی و کلوتر^{۱۷}، ۱۹۸۴). پژوهشها نشان می دهد که کودکان شش ساله فقط به اندازه دو سوم کودکان ده ساله، پیش از تصمیم گیری، به نشانهها توجه می کنند (داج و نیومن، ۱۹۸۱). این یافتهها دال بر آن است که به همان اندازه که دانشآموزان بزرگتر می شوند، توانایی و گرایششان برای رمزگردانی بسیاری از نشانههای اجتماعی افزایش می یابد؛ بنابراین نتایج پژوهش حاضر

با نتایج پژوهشهای داج و نیومن (۱۹۸۱) همسوست و دانشآموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر نیز مانند دانشآموزان عادی، با افزایش سن، مهارت بیشتری در رمزگردانی اشارات پیدا می کنند.

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 می دادند به موقعیت مشکل را توجه می کردند و اسناد خصمانه کمتری به نیت دیگران می دادند. البته این تفاوت بین دانشآموزان خردسال و دانشآموزان خردسال و دانشآموزان بزرگتر مشهود بود و تفاوتی بین دانشآموزان در دوره کودکی میانی با سایر گروههای سنی در این مرحله مشاهده نشد. در این خصوص پژوهشها نشان می دهند که کودکان هنگام رویارویی با موقعیت اجتماعی یکسان، با توجه به تغییرات سنی به درجات متفاوتی می توانند مشکل را تشخیص دهند (دی زورلا و مایدو- اولیورس و کانت، ۱۹۹۸ و دی زورلا و گلدفرید^{۱۸}، ۱۹۷۱). گرانت^{۱۹} (۲۰۰۳) بر این باور است که بین کودکان سنین مختلف، هنگام برقراری روابط بین گروهی در پردازش اطلاعات اجتماعی به ویژه در تفسیر اشارات اجتماعی، اسناد به نیت و پاسخهای رفتاری، تفاوت وجود دارد. تحقیقات نشان می دهند که کودکان خردسال تر به نیت همسالان بیشتر اسناد خصمانه می دهند (داج و سامبرگ، ۱۹۸۷ و کاتسوردا و سوگوارا^{۲۰}، ۱۹۹۸)، احتمالاً علت سوگیری در نیت این است که کودکان کم سن تر نسبت به کودکان بزرگتر بلوغ شناختی کمتری دارند که نظریه های تحولی پردازش شناختی اجتماعی نیز بر همین امر دلالت می کند (دولی و ابود^{۲۱}، ۱۹۹۵) کندلر (۱۹۸۰)، بیان می کند که نمود (بازنمایی) ذهنی موردنیاز برای درک دقیق نیت دیگران کار ذهنی پیچیده ای 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

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 طور کلی این کودکان با افزایش سن، اهداف مثبت بیشتری برای کنار آمدن با مشکل برمی‌گزینند. گرانت (۲۰۰۳)، عقیده دارد که تفاوت سنی در همه 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 دوره کودکی میانی با سایر گروههای سنی در این مرحله مشاهده نشد. با افزایش سن دامنه دانش و تجارب کودکان در زمینه مسائل اجتماعی بیشتر می‌شود در نتیجه پاسخهای بیشتری تولید می‌کنند (کریک و داج، ۱۹۹۴). اسپوک 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 کم‌سن‌تر پاسخهای متفاوت‌تر و رضایت بخش‌تری خواهند داد (پرسلی^{۲۳}، ۱۹۷۹ و شور، ۱۹۷۴). در حل مسائل اجتماعی، افراد بزرگ‌تر راه‌های متنوع بیشتری و با کیفیت مطلوب‌تر می‌دهند (دی زورلا و گلد فرید ۱۹۷۱. دی زورلا، مایدو-اولیورس و کانت ۱۹۹۸ و کریک و داج، ۱۹۹۴).

همچنین دی زورلا و گلد فرید (۱۹۷۱) بر این باورند که بین کودکان در سنین گوناگون در توانایی 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 کم‌توان ذهنی نیز همانند همسالان عادی با رشد پاسخهای بیشتری می‌دهند و پاسخهای مثبت را مناسب‌تر، ارزیابی می‌کنند.

مرحله پنجم: در مرحله پنجم فرد پاسخ مرحله چهارم را ارزشیابی، عملکرد خود را مشخص و توانایی خود را برای انجام کار، مشخص می‌کند. این تحقیق نشان داد که بین گروههای سنی در انتخاب پاسخ برای حل مسئله اجتماعی مطرح‌شده در داستانها تفاوت معنی دار وجود دارد و کودکان بزرگ‌تر نسبت به کودکان کم‌سن‌تر راه‌های مناسب بیشتری انتخاب می‌کردند و راه‌های شایسته را مناسب‌تر ارزیابی می‌کردند. در این پژوهش بین این دانش‌آموزان در سنین میانی و سایر گروههای سنی، تفاوت معنی دار مشاهده نشد. با افزایش سن در کودکان راهبردهای حل مسئله افزایش می‌یابد و کودکان بزرگ‌تر نسبت به کودکان کم‌سن‌تر راه‌های کلامی شایسته‌تر و بیشتری انتخاب می‌کنند (وینسلر و ناگلیری، ۲۰۰۳، برکلاند و روسنبوم^{۲۵}، ۲۰۰۱) همان گونه که بیان شد کودکان بزرگ‌تر راه‌های شایسته را نسبت به سایر راه‌های پیشنهادی برای مسئله مطرح‌شده در داستان

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

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 آرائه 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

- 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؛ لعلیا 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. 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 Disabilities*, 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].
- 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 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.