

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

## A Comparative Study of Social Understanding in Student's With &amp; Without Hearing Impairment

Fahimeh Jahediyani Poor	فهیمة جاھدیان پور <sup>۱</sup>
Shahla Alborzi	شھلا البرزی <sup>۲</sup>
Homayoon Haroon Rashidi	ھمایون ھارون رشیدی <sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۸۸/۲/۲

تاریخ وصول: ۸۷/۱۱/۱۵

## Abstract

The goal of the present research was the comparative study of social understanding in Student's with & without Hearing Impairment in Shiraz. The subject of the examination included two groups of Student's with Hearing Impairment (40 girls and 40 boys) and two groups of Student's without Hearing Impairment (40 girls and 40 boys). The instrument that was used in this study was Bosacki's (1998) Social Understanding scale. Social Understanding scale include 4 dimensions (conceptual role taking, empathetic sensitivity, person perception). Validity of scales was confirmed via internal consistency and their reliability was proved via cronbach's alpha. The data analyzed with using correlation, ANOVA and multiple regression analysis. The results revealed that group differences were significant, the mean score for without hearing impairment are reported to be significantly more than with hearing impairment in social understanding. However, sex differences were no significant. Also results revealed that father's education and job have significant relation with social understanding. The results multiple regression revealed that father's education and job predict social understanding positively.

**Keywords:** Social understanding, Student's Deaf, Hearing Impairment.

## چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه درک اجتماعی و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی شهر شیراز بود. در این پژوهش پژوهش تعداد ۱۶۰ نفر (۸۰ نفر با اختلالات شنوایی) و (۸۰ نفر بدون اختلال شنوایی) مورد بررسی قرار گرفتند. آزمودنی‌های مورد بررسی شامل دو گروه از دانش‌آموزان با اختلال شنوایی (۴۰ پسر و ۴۰ دختر) و دو گروه از دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی (۴۰ پسر و ۴۰ دختر) بودند که از بین دانش‌آموزان دو مرکز ناشنوایی، دانش‌آموزان با اختلال شنوایی به صورت تصادفی ساده و در انتخاب دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی از روش نمونه برداری چند مرحله‌ای استفاده شد. ابزار مورد استفاده مقیاس درک اجتماعی بوزاکی (۱۹۹۸) بود. مقیاس درک اجتماعی شامل ابعاد مفهوم نقش‌پذیری، ادراک شخصی، احساس همدلی و توضیحات متناوب بود. روایی مقیاس از طریق همسانی درونی و پایایی آنها از طریق آلفای کرباخ (۰/۸۱) احراز گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری تحلیل واریانس یک طرفه و دو طرفه و رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد بین دانش‌آموزان دختر و پسر در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن وجود دارد ( $P < 0/001$ ). نتایج نشان داد در میان دانش‌آموزان با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی با توجه به طبقه اقتصادی - اجتماعی (تحصیلات و شغل پدر) در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/001$ ). همچنین نتایج رگرسیون چند متغیره نشان داد که در مقیاس درک اجتماعی به ترتیب، متغیرهای تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر)، شغل پدر (فنی تخصصی و خدماتی) در مقایسه با سایر متغیرها از قدرت پیش‌بینی معنادار و بالاتری برخوردار هستند ( $P < 0/001$ ).

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

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

۲- دانشیار دانشگاه شیراز

## مقدمه

برای درک اجتماعی در گستره سالهای پیش از نوجوانی بکار رفته است (نلسون و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۸؛ مانسفیلد و کلینچی<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۷). اکثر بررسی‌ها بر روی شناخت اجتماعی پیش از نوجوانی در زمینه‌ی اجتماعی یا شناختی - اجتماعی است. علاوه بر این دان<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۸) و لوینسون<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌کنند که روابط عاطفی بستگی به ویژگی حالت‌های ذهنی ما و دیگران و سطح خود ادراکی مثبت دارد. بنابراین رویکردهای تئوری ذهن در حوزه رشد شناختی - اجتماعی در سال‌های پیش از نوجوانی می‌توانند به نشان دادن روابط بین درک اجتماعی (عواطف و نظریه ذهن دیگران)، درک درون فردی (عواطف و نظریه ذهن خود) و روابط اجتماعی کمک کنند (گاردنر<sup>۱۶</sup>، ۱۹۸۵؛ گلن<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۵؛ به نقل از بوزاکی<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۸).

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

شناخت اجتماعی<sup>۱</sup>، شامل تفکر درباره افکار، احساسات، نگرشها و رفتارهای خود و دیگران و نیز استدلال درباره انسانها و روابط انسانی است (فلاول<sup>۲</sup> ۱۹۸۵ به نقل از سیگلن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹). موضوع شناخت اجتماعی، انسان و امور انسانی است و به معنی شناخت مردم و اعمال آنهاست (پینکهام، پن، پرکینز و لیورمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). رشد شناخت اجتماعی پیرامون سه جنبه مهم سازمان داده می‌شود: تفکر درباره خود، تفکر درباره انسان‌ها و تفکر درباره روابط بین انسانها (کارپینتر، پنینگتون و روگرز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). در چارچوب نظریه ذهن، درک اجتماعی به عنوان مفهوم سازی حالات ذهنی مانند باورها، تمایلات، نیت و استفاده از تفسیرها و پیش بینی فعالیت‌های دیگران تعریف شده است. بررسی علمی این نوع شناخت به تازگی مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته و تحقیقات متنوعی بر روی آن انجام شده است. اخیراً برخی مطالعات به بررسی سازه‌های شناخت اجتماعی نظیر ادراک شخص<sup>۶</sup>، مهارت‌های پذیرش نقش<sup>۷</sup> و تئوری ذهن، پرداخته‌اند (گردی و کیتلی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲).

نظریه پردازان شناختی - اجتماعی<sup>۹</sup> و نظریه ذهن معتقدند که توانایی درک خود و دیگران در بافتی از روابط اجتماعی در طول زندگی فرد به‌طور فزاینده‌ای تحول می‌یابد. با این وجود، چگونگی و شرایط این تحول مورد مناقشه است (بنت<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳؛ هارتر<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۳). اگرچه تلاش کمی از سوی رویکردهای تئوری ذهن

1. social cognition
2. Flavel
3. Sigelman
4. Pinkham, Penn, Perkins, Liverman
5. Carpinter, Pennington, Rogers
6. Person Perception
7. role taking skills
8. Grady & Keithley
9. social - cognitive
10. Bennte
11. Harrter

12. Nelson et al
13. Mansfield & Clinchy
14. Dunn
15. Levinson
16. Gardner
17. Golman
18. Bosacki

این حال مطالعات بطور ویژه بر عوامل فرهنگی - اجتماعی متمرکز نشده‌اند (بوزاکی، ۱۹۹۸).

تحقیقات در زمینه‌ی نظریه ذهن همچنین به بررسی مشکلات کودکان و نوجوانان در زمینه خودمحوری پرداخته‌اند (چالندر، ۱۹۸۷؛ الکانید، ۱۹۶۷؛ پیازه و اینهلدر، ۱۹۶۵ به نقل از بوزاکی<sup>۹</sup>، ۱۹۹۸). از دیدگاه نظریه ذهن کسانی که از خودمحوری رنج می‌برند قادر نیستند تا آنچه را دیگران فکر می‌کنند یا احساس می‌کنند، درک کنند. آنها در تصویرسازی از موقعیت‌ها ناتوان هستند. تحقیقات نشان داده که فهم بین فردی پیش‌بینی کننده خوبی از خود محوری کودکان است (جانک و بلانچارد<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳). این بررسی‌ها پیشنهاد می‌کنند که در استدلال و توانایی‌های پردازش اطلاعات بین خود و دیگران رابطه پیچیده‌ای وجود دارد و لازم است در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرد. بررسی تحقیقات پیشین در زمینه مفهوم نقش‌پذیری حاکی است که رویکرد نظریه ذهن برای فهم اجتماعی تلاش می‌کند تا توانایی‌های شناختی مختلفی که فرد برای درک رفتار دیگران استفاده می‌کند را یکپارچه سازد. با استفاده از رویکرد نظریه ذهن می‌توان پیچیدگی درک اجتماعی را بوسیله بررسی جنبه‌های مختلف نقش‌پذیری<sup>۱۱</sup> مانند فهم عواطف و تفکرات دیگران شناخت. در مقابل تحقیقات گذشته مفهوم نقش‌پذیری که علل رفتارها و عواطف را بررسی می‌کنند، تحقیقات نظریه ذهن به روشن شدن رابطه بین شناخت و عواطف کمک می‌کند. بعلاوه با استفاده از رویکرد نظریه ذهن محققان قادر می‌شوند تا رابطه بین توانایی‌های شناختی و اعمال شناختی را توضیح داده و تبیین کنند و حد وسطی بین تحقیقات تحولی - شناختی و روانی - اجتماعی باشند.

9. Chandler, Elkind, Piaget and Inhelder  
10. Jahnk & Blanchard  
11. Perspective taking

شناختی - اجتماعی در یکپارچه کردن اکثر مطالعات شناختی از فرایندهای سطح بالا در میان کودکان، ناموفق بوده‌اند (بویس و چالندر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). چالندر (۱۹۸۷) بیان می‌کند که رویکرد مشارکتی<sup>۲</sup> برای درک ذهن کودکان ممکن است فرایندهای عاطفی و شناختی - اجتماعی پیش از دوران نوجوانی را زمانی که تغییری از واقع‌گرایی به معرفت‌شناختی<sup>۳</sup> اتفاق می‌افتد، نشان دهد. به عبارت دیگر چالندر پیشنهاد می‌کند که یکپارچه کردن مفاهیم نقش‌پذیری، احساس همدلی و ادراک شخصی ممکن است تصویر روشنی از چگونگی استنباط کودکان از حالت‌های ذهنی در دیگران را بهبود بخشد. در نتیجه بررسی این سه ساختار ممکن است به توصیف فرایندهای شناختی - اجتماعی مهم برای درک اجتماعی در طول دوران پیش از نوجوانی کمک کند.

محققان شناختی - اجتماعی و نظریه ذهن در زمینه فهم کودکان از ذهن پژوهش‌های متنوعی انجام داده‌اند (آستینگتون، ۱۹۹۳، فلاول و میلر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷). تحقیقات انجام شده در زمینه فهم کودکان از ذهن یادآور مفهوم نقش‌پذیری اجتماعی در سالهای ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ می‌باشد (میلر، کیسل و فلاول<sup>۵</sup>، ۱۹۷۰). با این حال، اکثر مطالعات بر روی کودکان در سالهای اول مدرسه یا دوره‌ی پیش‌دبستانی انجام شده است. اگر چه تلاش عمده‌ای توسط تحول‌گرایان شناختی همچون میشل چاندلر<sup>۶</sup>، جان فلاول، رابرت سلمن، لورنس کلبرگ<sup>۷</sup> و جان لونیگر<sup>۸</sup> برای بررسی مفهوم نقش‌پذیری و تحول خود در کودکان بزرگتر صورت گرفته است با

1. Boyes & Chandler  
2. Collaborative  
3. Epistemology  
4. Astington, Flavell & Miller  
5. Miller, Kessel & Flavell  
6. Michael Chandler  
7. Lawrence Kohlberg  
8. Jane Loevinger

کودکان پیش‌دبستانی نشان داده که علاوه بر درک شناختی، درک عواطف هم بطور جداگانه رابطه معناداری با رابطه تعاملات اجتماعی دارد (آستینگتون و جنکینز<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵؛ ولمن<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵؛ دان، ۱۹۹۵). همچنین مطالعات شناختی-اجتماعی از همدلی در پیش از نوجوانی دریافتند که پاسخهای همدلانه رابطه ای مثبت با محبوبیت یا پذیرش همسالان (اروین<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳) و کفایت همسالان (فورد، ۱۹۸۲) دارد.

اگرچه ادراک شخصی بوسیله روشهای مختلف و نظریه‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است (شانتز<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۳)، اما فرض اساسی این دیدگاه‌ها این است که تعاملات اجتماعی تأثیر بسیار زیادی بر مفهوم‌سازی فرد از دیگران دارد. به عبارت دیگر، چگونگی ادراک شخص از دیگران تحت تأثیر ادراک فرد از دیگران است. بطور کلی، بررسی‌ها نشان داده که درک کودکان از شخصیت و رفتار دیگران در طول دوران تحول بطور پیوسته رشد می‌کند (شفر<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۶). این پیوستگی از مشاهده دیگران در واژه‌های عینی، مشاهده ویژگی‌ها و نشانگان (برای مثال: او زیباست) به درک بیشتری از دیگران در واژه‌های انتزاعی، مشاهده خصوصیات روانشناختی (برای مثال: او غمگین‌تر از برادرش است) جابجا می‌شود. در طول پیش از نوجوانی، بررسی‌ها نشان داده که افزایشی در استفاده از مقایسه‌های روانشناختی<sup>۱۳</sup> و طبقه‌بندی ویژگی‌ها، علائق و توانایی‌ها و باورها اتفاق می‌افتد (بارنبویم<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۱، فلاپن<sup>۱۵</sup>، ۱۹۶۸).

نقش درک عواطف کودکان جوان در بهبود رشد همدلی (توانایی شناسایی عواطف دیگران) و رفتارهای اجتماع‌گرا<sup>۱</sup> در سال‌های بعدی زندگی قابل توجه است (ایزنبرگ، موسن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹). رویکرد نظریه ذهن در زمینه درک اجتماعی پیش از نوجوانی بیان می‌کند که برای رشد روابط اجتماعی مؤثر، کودکان باید بتوانند تفکرات و احساسات خود و دیگران را درک و تفسیر کنند. بر طبق نظر هافمن<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) و دیویس<sup>۴</sup> (۱۹۸۰) همدلی شامل مؤلفه‌های شناختی و عاطفی می‌شود و با توانایی فرد برای تعامل با دیگران در روابط اجتماعی مرتبط است. اگرچه تعدادی از نظریه‌پردازان نظریه ذهن تمایل خود را به نقش درک عواطف یا احساس همدلی در درک ذهن نشان داده‌اند (آستینگتون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳؛ دان، ۱۹۹۵)، اما این علاقه را در حوزه‌های شناختی-عاطفی منعکس نکرده‌اند، بطوری که می‌بینیم احساس همدلی در درک اجتماعی پیش از نوجوانی مورد بررسی قرار نگرفته است. تحقیقات نشان داده‌اند که اکثر افراد پیش از نوجوانی قادرند تا حالات درونی زیادی را درک کنند و نام ببرند و روابط بین آنها را بطور منطقی مشخص کنند (هریس، ۱۹۸۹؛ برچ کوفسکی<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸). بررسی‌ها همچنین نشان داده‌اند که کودکان پیش از نوجوانی این توانایی را که یک شخص می‌تواند عواطف متفاوتی داشته باشد و یا عواطفش را از دیگران مخفی کند، کسب می‌کنند (گرفین<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵).

اهمیت همدلی در درک اجتماعی برای فرد بوسیله محققین نظریه ذهن و محققان شناختی-اجتماعی مورد تأکید قرار گرفته است. تحقیقات نظریه ذهن بر روی

8. Astington &amp; Jenkins

9. Wellman

10. Erwin

11. Shantz

12. Schaffer

13. psychological comparisons

14. Barenboim

15. Flapan

1. Prosocial behaviour

2. Eisenberg &amp; Mussen

3. Haffman

4. Davis

5. Astington

6. Harris &amp; Bruchkowsky

7. Griffin



ذهن و درک هیجانان می‌باشند. همسو با این یافته، پژوهش کولی و میچل (۲۰۰۰) نیز نشان داد که موقعیت اقتصادی - اجتماعی عامل مهمی در عملکرد در تکالیف تئوری ذهن می‌باشد. محققین مذکور در پژوهش خود تأثیر تعداد خواهر و برادرها را بر تحول تئوری ذهن و فرایندهای کنترل اجرایی ۱۱۹ کودک ۳ تا ۵ ساله مورد توجه قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که برخلاف پیش بینی ها، تعداد خواهر و برادرها ارتباط معناداری با عملکرد در تکالیف تئوری ذهن ندارد. محققین در تبیین یافته های خود به تأثیر غیر مستقیم میزان درآمد و تحصیلات والدین گروه نمونه اشاره نمودند.

در چند دهه گذشته این مسئله که آیا بین تفکرات اجتماعی کودکان با رفتار اجتماعی آنان رابطه ای وجود دارد، مورد توجه زیاد محققین قرار گرفته است. این مسئله در این اواخر توسط تحقیقاتی که در زمینه نظریه ذهن انجام شده است مورد بررسی قرار گرفته است. تحقیقات در این زمینه فرض می کنند که نظریه ذهن کودکان مبنای توجه به حالات ذهنی افراد به منظور ساختن مفهومی از جهان اجتماعی است. یکی از مهمترین زمینه هائی که این مفهوم سازی ذهنی را می تواند شکل بدهد، درک اجتماعی است. پژوهشها در یک تلاش برای فهم مفهوم سازی اجتماعی در پیش از نوجوانی، به بررسی رابطه بین توانائی درک موقعیتهای مبهم اجتماعی می پردازند.

بخش قابل توجهی از کودکان در بدو به دنیا آمدن یا بعد از آن بر اثر عوامل مختلف و متعددی چون عوارض ژنتیکی، عوارض دوره بارداری مادر، مشکلات زایمان و یا ابتلا به عوارض و بیماری ها دچار حدی از معلولیت می گردند. معلولیت با محرومیت هایی که فرد به عنوان نتیجه اختلالات و ناتوانی ها، تجربه می کند در ارتباط است. بنابراین معلولیت ها می توانند در تعامل و

پیرز و موسز<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، در پژوهشی که به منظور تأثیر متغیرهای دموگرافیک و سبک های فرزندپروری والدین بر تئوری ذهن کودکان پیش دبستانی انجام دادند، تعداد ۱۴۲ کودک را با مجموعه ای از تکالیف تئوری ذهن شامل ادراک، باور، میل و درک هیجانان بررسی نمودند، نتایج مطالعه آنها نشان داد که از میان ویژگیهای دموگرافیک به ترتیب تحصیلات پدر<sup>۲</sup> و میزان درآمد<sup>۳</sup> پیش بینی کننده های معناداری درباره تئوری ذهن کودکان می باشند. اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۰)، در تحقیقی که به منظور بررسی روابط بین خودتنظیمی، توانایی حل مسأله، استفاده از راهبردها و تئوری ذهن بر روی ۳۹ کودک (۱۷ پسر و ۲۲ دختر) پیش دبستانی انجام دادند، دریافتند که روابط مثبت و معناداری بین متغیرهای مذکور و نظریه ذهن وجود دارد، این محققین متذکر می شوند که با توجه به تأثیر موقعیت اقتصادی - اجتماعی بر تئوری ذهن، یکی از محدودیت های تحقیق آنها انتخاب آزمودنیها از طبقات اقتصادی - اجتماعی بالا می باشد و لذا پیشنهاد می نمایند که در تحقیقات آتی به نقش این متغیر توجه شود. در پژوهش کاتینگ و دان<sup>۴</sup> (۱۹۹۹)، که در زمینه تأثیر زبان و زمینه خانوادگی آزمودنی ها بر عملکرد در تکالیف تئوری ذهن و درک هیجان صورت گرفت، تعداد ۱۲۸ کودک پیش دبستانی مناطق مختلف شهری انگلستان با ابزارهایی نظیر درک باور غلط، درک هجانان، توانایی های زبانی و مصاحبه با والدین مورد سنجش قرار گرفتند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که توانایی های زبانی و زمینه خانوادگی کودکان بویژه طبقه شغلی<sup>۵</sup> پدران و تحصیلات مادرانشان، پیش بینی کننده های معناداری برای عملکرد در تکالیف تئوری

1. Pears, & Moses
2. father's education
3. Income
4. Cutting & Dunn
5. occupational class

ونمره کل در مقیاس درک اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلال و بدون اختلال شنوایی به تفکیک بیشتر است؟

#### روش پژوهش

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

#### ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس درک اجتماعی استفاده گردید.

برای ارزیابی درک اجتماعی کودکان از دو داستان

انطباق فرد با دیگران و ادراک فرد از خود تأثیر داشته باشند. از جمله این معلولیت‌ها می‌توان به ناشنوایی اشاره کرد. در کشور ما طبق بررسی‌ها و تحقیقات صاحب‌نظران آموزشی و محققان آموزش و پرورش استثنایی به طور متوسط ۱۲ درصد از کودکان و دانش‌آموزان سنین مدرسه رو را دانش‌آموزان استثنایی تشکیل می‌دهند. از این تعداد حدود ۲ درصد دانش‌آموزان با نقص بینایی و ۱/۵ درصد را ناشنوایان و سخت‌شنوایان در بر می‌گیرد (افروز، ۱۳۷۹). از آنجا که بررسی و شناخت تفاوتها و تشابهات این دانش‌آموزان با دانش‌آموزان عادی در زمینه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و غیره لازم و ضروری است در این تحقیق سعی شده به مقایسه درک اجتماعی و ابعاد آن در بین دانش‌آموزان با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی پرداخته شود. هدف این پژوهش مقایسه بین درک اجتماعی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی شهر شیراز بود. تعیین ارتباط برخی مشخصات فردی آزمودنیها نظیر؛ جنسیت، طبقه اقتصادی - اجتماعی (تحصیلات و شغل پدر) و اندازه خانواده، با درک اجتماعی و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی از هدف‌های دیگر این پژوهش بود.

#### سؤالات پژوهش

- ۱- آیا بین درک اجتماعی و ابعاد آن با توجه به جنسیت (دختر و پسر) و نوع دانش‌آموزان (با اختلال و بدون اختلال شنوایی) تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲- آیا بین درک اجتماعی و ابعاد آن در دانش‌آموزان با اختلال شنوایی با توجه به طبقه اقتصادی - اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳- قدرت کدام یک از متغیرهای طبقه اقتصادی - اجتماعی، جنسیت، و اندازه خانواده در هر یک از ابعاد



توضیحات جایگزین بدین گونه است (پاسخهای پرت<sup>۱</sup>:  
نمره صفر، پاسخهای رفتاری- موقعیتی: نمره ۱،  
پاسخهای روانشناختی نمره ۲، و یکپارچه کردن و  
چندین پاسخ روانشناختی نمره ۳). پایایی هر یک از  
داستانها با استفاده از آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۶۷ و  
۰/۶۹ برای آزمون اصلی گزارش شده است. همبستگی  
بین نمره کل و مولفه‌های آزمون در داستان نانسی و  
مارجی در دامنه ۰/۷۷-۰/۵۵ در داستان کنی و مارک  
در دامنه ۰/۸۰-۰/۵۸ گزارش شده است (بوزاکی،  
۱۹۹۸).

کار ترجمه و انطباق آزمون در چندین مرحله و به  
شرح زیر انجام گرفت: در اولین مرحله، پرسشهای  
آزمون توسط محقق و زیر نظر اساتید راهنما و مشاور،  
عیناً به فارسی ترجمه شد، سپس با استفاده از تکنیک  
ترجمه معکوس<sup>۲</sup> متن فارسی دوباره توسط محقق و دو  
نفر از دانشجویان دوره دکتری بخش زبان انگلیسی، به  
انگلیسی برگردان شد، هدف از اینکار یافتن اطمینان  
مضاعف از صحت ترجمه آزمون بود. سپس دو ترجمه  
آزمون (به انگلیسی) و متن اصلی آزمون مورد مقایسه  
قرار گرفت و چالش‌های ایجاد شده در یک بحث  
گروهی با مترجمین بررسی و تصحیحات لازم انجام  
شد. در مرحله بعد متن ترجمه شده با توجه به ویژگیهای  
فرهنگی و زبانی جامعه ایران و زیر نظر متخصصان روان  
شناسی و علوم تربیتی ویراستاری گردید. شایان ذکر  
است که دستورالعمل اجرای مقیاس، میزان نمره برای  
هر پرسش، و قوانین نمره گذاری مقیاس بدون تغییر  
باقی ماند. برای تعیین روایی آزمون در دانش آموزان با  
اختلال شنوایی از روایی صوری و همبستگی هر بعد با  
نمره کل آن بعد و همچنین همبستگی نمره هر بعد با  
نمره کل استفاده شد. روایی صوری آزمون درک

که یک موقعیت مبهم اجتماعی را توصیف می‌کنند  
استفاده شد. این آزمون در سال ۱۹۹۸ توسط بوزاکی  
برای ارزیابی درک اجتماعی کودکان با توجه به نظریه  
ذهن بکار رفته است. داستان اول شامل دو دختر به  
نامهای نانسی و مارجی و داستان دوم شامل دو پسر به  
نامهای کنی و مارک می‌باشد. که به علت درک بهتر  
داستانها از نام فارسی سارا و مینا و علی و رضا استفاده  
گردید. هر یک از داستانها با استفاده از سؤالاتی مفاهیم  
خاصی بقرار زیر را می‌سنجد: ۱- مفهوم نقش پذیری  
(شامل چهار سؤال)، ۲- احساس همدلی (شامل دو  
سؤال)، ۳- ادراک شخصی (شامل یک سؤال)، ۴-  
توضیحات متناوب (شامل یک سؤال). دو سؤال درک  
و فهم قبل از سؤالات اصلی پرسیده خواهد شد تا اثر  
درک و فهم و حافظه کنترل گردد. اگر سؤالات درک  
و فهم بطور درست پاسخ داده نشود محقق دوباره  
داستانها را برای کودک می‌خواند. نمره سؤالات هر  
داستان در ۴ طبقه (۰، ۱، ۲، ۳) دسته بندی می‌گردد.  
حداکثر نمره آزمون ۲۱ می‌باشد. نمره گذاری پاسخهای  
مؤلفه‌های مفهوم نقش پذیری و احساس همدلی بدین  
قرار بود؛ برای مثال در جواب سؤال ۳ در قسمت الف:  
چرا سارا و مینا به سوی آن دختر حرکت کردند؟ برای  
پاسخهایی مانند نمی‌دانم یا بدون جواب نمره صفر،  
برای پاسخهایی که شامل توصیف موقعیتی یا رفتاری  
باشد (برای مثال تا بروند با او سرسره بازی کنند) نمره  
یک، برای پاسخهایی که شامل حالات ذهنی یا فعالیت  
یا ارتباط یا ادراکی باشد (برای مثال برای اینکه آنها می  
خواهند با یکدیگر دوست بشوند) نمره دو و برای  
پاسخهایی که شامل یکپارچگی دو یا بیشتر از چند  
حالات ذهنی یا رابطه آنها با یکدیگر در یک موقعیت  
شبه قضاوت‌های اخلاقی یا حالات روانشناختی باشد،  
نمره سه داده می‌شود. نمره گذاری ادراک شخص و

1. Tangential  
2. back translation

استثنایی شیراز مراجعه نمود و لیستی از کلیه مراکز آموزشی دانش‌آموزان با اختلال شنوایی تهیه کرد. سپس به هر یک از مراکز به صورت حضوری مراجعه کرد و کلیه دانش‌آموزان با اختلال شنوایی را مورد بررسی قرار داد. در مرحله بعد محقق به مدارس عادی مراجعه کرد و تنها دانش‌آموزانی را که بر اساس ویژگی‌هایی چون سن و جنسیت با آزمودنی‌های با اختلال شنوایی هم‌تاسی شدند انتخاب نمود و مورد آزمون قرار داد. همچنین آزماینده پیش از شروع رسمی آزمایش با استفاده از پاره‌ای گفتگوهای غیررسمی با دانش‌آموزان نظیر علاقه‌ها یا مشغولیات‌اش، به برقراری رابطه عاطفی و کاهش هیجانات آزمودنی کمک کرد. سپس در مرحله معرفی آزمون‌ها، آزماینده، کلمات مورد استفاده را با لحن طبیعی و محاوره‌ای ادا و ابهامات احتمالی کودک را رفع نمود. محقق سعی کرد با جملات مناسبی علاقه کودک را نسبت به کاری که در دست انجام دارد تقویت کرده و به طور کلی طرزکار او را تشویق نماید. و در کلیه مراحل، موقعیت آزمایشی را جذاب و مطلوب و درعین حال سازمان یافته حفظ نماید.

#### روشهای آماری

تجزیه و تحلیل آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و تحلیل‌های استنباطی مورد استفاده برای هر یک از سؤالات به شرح ذیل بود: برای پاسخگویی به سؤال ۱ از روش آماری تحلیل واریانس دوطرفه، برای سؤالات ۲ از روش آماری تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی شفه (با توجه به نابرابر بودن اندازه نمونه‌ها) و برای پاسخگویی به

اجتماعی از طریق نظرخواهی از صاحب‌نظران و متخصصین علوم تربیتی و روان‌شناسی احراز شد. در پژوهش حاضر به منظور اخذ روایی، همبستگی بین نمرات آزمودنی‌ها در خرده‌آزمون‌ها و نمره آنها در کل آزمون درک اجتماعی محاسبه گردید. براساس نتایج، ضرایب بین ۰/۹۰ تا ۰/۵۸ متغیر است که این ضرایب در تمام موارد مثبت و در سطح ( $P < 0/01$ ) معنادار است.

به منظور مطالعه پایایی آزمون از روش‌های دوباره‌سنجی و آلفای کرونباخ استفاده گردید. برای تعیین پایایی آزمون، تعداد ۳۰ نفر آزمودنی به صورت تصادفی انتخاب و سپس در فاصله ۳ هفته دوباره آزمایش شدند. ضرایب دوباره‌سنجی برای کل آزمون و هر یک از خرده‌آزمون‌های نقش‌پذیری، احساس‌همدلی و ادراک شخصی و توضیحات متناوب به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۶، ۰/۸۴، ۰/۹۴ و ۰/۹۰ به دست آمد. تمام ضرایب در سطح ( $p < 0/01$ ) معنی‌دار بودند. بررسی ثبات درونی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده‌آزمون‌ها محاسبه شد. این ضرایب برای کل آزمون ۰/۸۱ و برای نقش‌پذیری ۰/۷۲، احساس‌همدلی ۰/۸۰، ادراک شخصی ۰/۸۰ و توضیحات متناوب ۰/۷۶ بدست آمد که نشانگر ثبات درونی مطلوب آزمون می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که مقیاس درک اجتماعی در مجموع از روایی و پایایی مطلوبی جهت ارزیابی درک اجتماعی در کودکان با و بدون اختلال شنوایی برخوردار است.

#### مراحل پژوهش

ابتدا محقق به سازمان آموزش و پرورش





یکسانی در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن داشته‌اند. همچنین یافته نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه بدون اختلال شنوایی در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن، بالاتر از گروه با اختلال شنوایی می‌باشد. به عبارت دیگر، گروه بدون اختلال شنوایی عملکرد بهتری در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن داشته است.

سؤال اول پژوهش: آیا بین درک اجتماعی و ابعاد آن با توجه به جنسیت (دختر و پسر) و نوع دانش آموزان (با اختلال و بدون اختلال شنوایی) تفاوت معناداری وجود دارد؟ به منظور بررسی این سؤال از روش آماری تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد. نتایج حاصل از این بررسی در جداول شماره ۲ الی ۶ ارائه گردیده است.

سوالات ۳ از روش آماری رگرسیون چندگانه استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ بیانگر میانگین و انحراف استاندارد نمرات درک اجتماعی و ابعاد آن بر اساس جنسیت (دختر و پسر) و گروه آزمودنی (با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی) را نشان می‌دهد.

یافته‌های مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن در دو گروه بدون اختلال شنوایی و با اختلال شنوایی، میانگین نمرات پسران و دختران بسیار نزدیک به یکدیگر می‌باشد. به عبارت دیگر، پسران و دختران این دو گروه عملکرد تقریباً

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد نمرات درک اجتماعی و ابعاد آن بر اساس جنسیت و گروه آزمودنی

نقش پذیری	همدلی	ادراک شخصی	توضیحات متناوب	درک اجتماعی
۳	$\bar{X} = 1/95$	$\bar{X} = 1/15$	$\bar{X} = 0/55$	$\bar{X} = 5/90$
	SD=1/15	SD=0/69	SD=0/59	SD=3/20
۳	$\bar{X} = 1/55$	$\bar{X} = 0/97$	$\bar{X} = 0/37$	$\bar{X} = 5/67$
	SD=0/90	SD=0/53	SD=0/62	SD=2/28
۳	$\bar{X} = 3/22$	$\bar{X} = 1/42$	$\bar{X} = 0/80$	$\bar{X} = 10/07$
	SD=1/56	SD=0/71	SD=0/46	SD=4/49
۳	$\bar{X} = 3/10$	$\bar{X} = 1/70$	$\bar{X} = 0/92$	$\bar{X} = 9/67$
	SD=1/33	SD=0/72	SD=0/26	SD=3/48
۳	$\bar{X} = 2/58$	$\bar{X} = 1/28$	$\bar{X} = 0/67$	$\bar{X} = 7/98$
	SD=1/50	SD=0/71	SD=0/54	SD=4/41
۳	$\bar{X} = 2/32$	$\bar{X} = 1/33$	$\bar{X} = 0/65$	$\bar{X} = 7/67$
	SD=1/37	SD=0/72	SD=0/55	SD=3/54
کل	$\bar{X} = 2/45$	$\bar{X} = 1/31$	$\bar{X} = 0/66$	$\bar{X} = 7/83$
	SD=1/44	SD=0/71	SD=0/54	SD=3/99

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

منبع واریانس	SS	DF	MS	F	سطح معنی داری
جنسیت	۳/۹۰	۱	۳/۹۰	۰/۳۲۷	۰/۵۶۹
نوع آزمودنی	۶۶۸/۳۰	۱	۶۶۸/۳۰	۵۵/۸۷	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۰/۳۰۶	۱	۰/۳۰۶	۰/۰۲۶	۰/۸۷۳
خطا	۱۸۶۵/۹۲	۱۵۶	۱۱/۹۶		
کل	۱۲۳۵۱/۰۰	۱۵۹			

نتایج جدول ۳ نشان دهنده آن است که در بعد مفهوم نقش پذیری مقیاس درک اجتماعی تفاوت معناداری بین آزمودنی‌های دختر و پسر وجود ندارد ( $P > 0/05$ ). افزون بر این، جدول بالا نشان می‌دهد که عملکرد آزمودنی‌های با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی تفاوت معناداری با یکدیگر دارد ( $P < 0/001$ ). مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که دانش آموزان بدون اختلال شنوایی در این زمینه نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. همچنین تعامل دو متغیر جنسیت و نوع آزمودنی معنادار می‌باشد ( $P < 0/05$ ) مقایسه میانگین‌ها (جدول ۱) نشان می‌دهد که در گروه با اختلال شنوایی میانگین نمرات دانش آموزان دختر بالاتر از دانش آموزان پسر می‌باشد در حالیکه در گروه بدون اختلال شنوایی میانگین نمرات دانش آموزان پسر بالاتر از دانش آموزان دختر می‌باشد.

نتایج مندرج در جدول ۲ بیانگر آن است که بین گروه دختران و پسران در عملکرد کلی در مقیاس درک اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $P > 0/05$ ). همچنین، نتایج حاکی از آن است که متغیر نوع آزمودنی (با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی)، مستقل از عامل جنسیت ارتباط معناداری با عملکرد کلی آزمودنیها دارد ( $P < 0/001$ ). مقایسه میانگین‌ها (جدول ۱) نشان می‌دهد که دانش آموزان بدون اختلال شنوایی در این زمینه نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. افزون بر این، نتایج حاکی از آن است که تعامل دو متغیر و نوع آزمودنی در عملکرد کلی آزمودنیها معنا دار نمی‌باشد. به عبارت دیگر بین دانش-آموزان با و بدون اختلال شنوایی با در نظر گرفتن جنسیت آنها تفاوت معناداری مشاهده نشده است ( $P > 0/05$ ).

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس دو عاملی جنسیت و نوع آزمودنی در بعد مفهوم نقش پذیری مقیاس درک اجتماعی

منبع واریانس	SS	DF	MS	F	سطح معنی داری
جنسیت	۰/۲۲۵	۱	۰/۲۲۵	۰/۰۸۰	۰/۷۷۸
نوع آزمودنی	۱۲۶/۰۲	۱	۱۲۶/۰۲	۴۴/۷۰	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۱۴/۴۰	۱	۱۴/۴۰	۵/۱۰	۰/۰۲۵
خطا	۴۳۹/۷۵	۱۵۶	۲/۸۱		
کل	۲۴۳۰/۰۰	۱۵۹			



جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس دو عاملی جنسیت و نوع آزمودنی در بعد احساس همدلی مقیاس درک اجتماعی

منبع واریانس	SS	DF	MS	F	سطح معنی داری
جنسیت	۰/۲۲۵	۱	۰/۲۲۵	۰/۰۸۰	۰/۷۷۸
نوع آزمودنی	۱۲۶/۰۲	۱	۱۲۶/۰۲	۴۴/۷۰	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۱۴/۴۰	۱	۱۴/۴۰	۵/۱۰	۰/۰۲۵
خطا	۴۳۹/۷۵	۱۵۶	۲/۸۱		
کل	۲۴۳۰/۰۰	۱۵۹			

آزمودنیهای با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < ۰/۰۰۱$ ). مقایسه میانگینها نشان می‌دهد که دانش آموزان بدون اختلال شنوایی در این زمینه نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. افزون بر این، جدول بالا نشان می‌دهد تعامل دو متغیر جنسیت و نوع آزمودنی (با اختلال و بدون اختلال شنوایی) معنادار می‌باشد ( $P < ۰/۰۰۵$ ). مقایسه میانگینها (جدول ۱) نشان می‌دهد که در گروه با اختلال شنوایی میانگین نمرات دانش آموزان دختر پائین‌تر از دانش آموزان پسر می‌باشد در حالیکه در گروه بدون اختلال شنوایی میانگین نمرات دانش آموزان دختر بالاتر از دانش آموزان پسر می‌باشد.

نتایج مندرج در جدول ۶ بیانگر آن است که بین گروه دختران و پسران در عملکرد آنها در بعد توضیحات درک اجتماعی و ابعاد آن در دانش آموزان با اختلال شنوایی با توجه به طبقه اقتصادی - اجتماعی

نتایج جدول ۴ نشان دهنده آن است که در بعد احساس همدلی مقیاس درک اجتماعی تفاوت معناداری بین آزمودنی‌های دختر و پسر وجود ندارد ( $P > ۰/۰۰۵$ ). اما مشاهده می‌شود که عملکرد آزمودنیهای با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی تفاوت معناداری با یکدیگر دارد ( $P < ۰/۰۰۱$ ). مقایسه میانگینها (جدول ۱) نشان می‌دهد که دانش آموزان بدون اختلال شنوایی در این زمینه نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. افزون بر این، نتایج نشان می‌دهد تعامل دو متغیر جنسیت و نوع آزمودنی (با اختلال و بدون اختلال شنوایی) معنادار می‌باشد ( $P > ۰/۰۰۵$ ).

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان دهنده آن است که در بعد ادراک شخصی مقیاس درک اجتماعی تفاوت معناداری بین آزمودنی‌های دختر و پسر وجود ندارد ( $P > ۰/۰۰۵$ ). همچنین مشاهده می‌شود که بین عملکرد

جدول ۵- نتایج تحلیل واریانس دو عاملی جنسیت و نوع آزمودنی در بعد ادراک شخصی مقیاس درک اجتماعی

منبع واریانس	SS	DF	MS	F	سطح معنی داری
جنسیت	۰/۱۰۰	۱	۰/۱۰۰	۰/۲۲۲	۰/۶۳۸
نوع آزمودنی	۱۰/۰۰	۱	۱۰/۰۰	۲۲/۲۰	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۲/۰۲	۱	۲/۰۲	۴/۴۹	۰/۰۳۶
خطا	۷۰/۲۵	۱۵۶	۰/۴۵۰		
کل	۳۵۸/۰۰	۱۵۹			

جدول ۶- نتایج تحلیل واریانس دو عاملی جنسیت و نوع آزمودنی در بعد توضیحات متناوب مقیاس درک اجتماعی

منبع واریانس	SS	DF	MS	F	سطح معنی‌داری
جنسیت	۰/۱۰۰	۱	۰/۱۰۰	۰/۲۲۲	۰/۶۳۸
نوع آزمودنی	۱۰/۰۰	۱	۱۰/۰۰	۲۲/۲۰	۰/۰۰۱
جنسیت * نوع آزمودنی	۲/۰۲	۱	۲/۰۲	۴/۴۹	۰/۰۳۶
خطا	۷۰/۲۵	۱۵۶	۰/۴۵۰		
کل	۳۵۸/۰۰	۱۵۹			

نتایج حاصله از تحلیل واریانس یکطرفه مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن در میان دانش‌آموزان با اختلال شنوایی با توجه به طبقه اقتصادی - اجتماعی (تحصیلات پدر) که در جدول ۷ ارائه شده‌اند،

تفاوت معناداری وجود دارد؟ به منظور بررسی سؤال دوم از روش تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. نتایج حاصل از این بررسی ۱ در جداول شماره ۷ و ۸ ارائه گردیده است.

جدول ۷- نتایج تحلیل واریانس یکطرفه درباره تفاوت بین دانش‌آموزان با اختلال شنوایی با توجه به طبقه اقتصادی - اجتماعی (تحصیلات پدر) در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن

متغیر وابسته	منابع واریانس	SS	df	MS	F	P
درک اجتماعی	بین گروهی	۱۰۲۸/۷۷	۲	۵۱۴/۳۸	۵۳/۴۹	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۱۵۰۹/۶۶	۱۵۷	۹/۶۱		
	کل	۲۵۳۸/۴۴	۱۵۹			
نقش‌پذیری	بین گروهی	۱۸۹/۱۲	۲	۹۴/۵۶	۳۷/۹۴	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۳۹۱/۲۸	۱۵۷	۲/۴۹۲		
	کل	۵۸۰/۴۰	۱۵۹			
همدلی	بین گروهی	۹۲/۲۱	۲	۴۶/۱۰	۳۰/۲۲	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۲۳۹/۴۸	۱۵۷	۱/۵۲		
	کل	۳۳۱/۶۹	۱۵۹			
ادراک شخصی	بین گروهی	۳۰/۶۸	۲	۱۵/۳۴	۴۶/۵۹	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۵۱/۶۹	۱۵۷	۰/۳۲۹		
	کل	۸۲/۳۷	۱۵۹			
توضیحات متناوب	بین گروهی	۱۱/۰۶	۲	۵/۵۳	۲۳/۶۵	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۳۶/۷۱	۱۵۷	۰/۲۳۴		
	کل	۴۷/۷۷	۱۵۹			



جدول ۸- نتایج تحلیل واریانس یک طرفه درباره تفاوت بین دانش آموزان با اختلال شنوایی با توجه به طبقه اقتصادی - اجتماعی (شغل پدر) در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن

P	F	MS	df	SS	منابع واریانس	متغیر وابسته
۰/۰۰۱	۴۶/۳۸	۳۹۸/۹۰	۳	۱۱۹۶/۷۱	بین گروهی	درک اجتماعی
		۸/۶۰	۱۵۶	۱۳۴۱/۷۲	درون گروهی	
			۱۵۹	۲۵۳۸/۴۴	کل	
۰/۰۰۱	۳۹/۲۱	۸۳/۱۷	۳	۲۴۹/۵۲	بین گروهی	نقش پذیری
		۲/۱۲	۱۵۶	۳۳۰/۸۸	درون گروهی	
			۱۵۹	۵۸۰/۴۰	کل	
۰/۰۰۱	۲۸/۵۸	۳۹/۲۲	۳	۱۱۷/۶۷	بین گروهی	همدلی
		۱/۳۷	۱۵۶	۲۱۴/۰۲	درون گروهی	
			۱۵۹	۳۳۱/۶۹	کل	
۰/۰۰۱	۲۵/۷۸	۹/۱۰	۳	۲۷/۳۰	بین گروهی	ادراک شخصی
		۰/۳۵۳	۱۵۶	۵۵/۰۶	درون گروهی	
			۱۵۹	۸۲/۳۷	کل	
۰/۰۰۱	۱۴/۴۷	۳/۴۶	۳	۱۰/۴۰	بین گروهی	توضیحات متناوب
		۰/۲۴۰	۱۵۶	۳۷/۳۷	درون گروهی	
			۱۵۹	۴۷/۷۷	کل	

(شغل پدر) که در جدول ۸ ارائه شده‌اند، نشان می‌دهد که در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن بر اساس شغل پدر، تفاوت معنادار است ( $P < 0/001$ ). همچنین نتایج آزمون شفه برای تحلیل دقیق‌تر تفاوت میانگین‌ها نشان داد که گروه فنی در مقایسه با گروه‌های اداری و خدماتی، گروه‌های اداری و خدماتی در مقایسه با گروه کشاورزی دارای میانگین بالاتر و معناداری می‌باشند ( $P < 0/001$ ).

یافته‌های جدول ۹ حاکی از آن است که در نمره کل مقیاس درک اجتماعی به ترتیب متغیرهای تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر،  $\beta = 0/727$  و  $P < 0/001$ )، شغل پدر

نشان می‌دهد که در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن بر اساس تحصیلات پدر، تفاوت معناداری ( $P < 0/001$ ) وجود دارد. همچنین نتایج آزمون شفه برای تحلیل دقیق‌تر تفاوت میانگین‌ها نشان داد که گروه لیسانس و بالاتر در مقایسه با گروه‌های دیپلم و فوق دیپلم و زیر دیپلم، گروه دیپلم و فوق دیپلم در مقایسه با گروه زیر دیپلم دارای میانگین بالاتر و تفاوت معناداری می‌باشند ( $P < 0/001$ ).

نتایج حاصله از تحلیل واریانس یکطرفه مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن در میان دانش آموزان با اختلال شنوایی و با توجه به طبقه اقتصادی - اجتماعی

جدول ۹- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی- اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره کل در مقیاس درک اجتماعی در گروه با اختلال شنوایی

مرحله پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	لیسانس و بالاتر	۰/۷۲۷	۰/۵۲۹	۸۷/۵۲	۰/۷۲۷	۹/۳۵	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر	۰/۸۴۱	۰/۷۰۸	۹۳/۳۱	۰/۵۲۶	۷/۷۲	۰/۰۰۱
۲	فنی تخصصی				-۰/۴۶۸	-۶/۸۷	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر				۵۸۹	۸/۹۱	۰/۰۰۱
۳	فنی تخصصی	۰/۸۶۵	۰/۷۴۹	۷۵/۵۹	-۰/۵۲۵	-۸/۰۰	۰/۰۰۱
	خدماتی				-۰/۲۲۶	-۳/۵۲	۰/۰۰۱

واریانس درک اجتماعی را تبیین می کند و زمانیکه متغیر شغل پدر (فنی-تخصصی) وارد معادله می گردد ضریب بالا به ۷۰ درصد و در گام سوم با اضافه شدن متغیر- شغل پدر (خدماتی) این میزان به ۷۵ درصد می رسد.

(فنی تخصصی،  $\beta=۰/۴۶۸$  و  $P<۰/۰۰۱$  و خدماتی  $\beta=۰/۴۶۸$  و  $P<۰/۰۰۱$ ) در مقایسه با سایر متغیرها از قدرت پیش بینی معنادار و بالاتری برخوردار می باشند. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به تنهایی ۵۲ درصد از

جدول ۱۰- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی- اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد مفهوم نقش پذیری در گروه با اختلال شنوایی

مرحله پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	لیسانس و بالاتر	۰/۶۶۶	۰/۴۴۳	۶۲/۰۵	۰/۶۶۶	۷/۸۷	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر	۰/۷۴۹	۰/۵۶۱	۴۹/۱۶	۰/۷۲۸	۹/۴۸	۰/۰۰۱
۲	دختر				۰/۳۴۹	۴/۵۴	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر				۰/۸۴۲	۱۱/۳۳	۰/۰۰۱
۳	دختر	۰/۸۰۴	۰/۶۴۶	۴۶/۲۶	۰/۳۶۹	۵/۳۱	۰/۰۰۱
	اداری				۰/۳۱۳	۴/۲۸	۰/۰۰۱
۴	لیسانس و بالاتر				۰/۶۴۴	۷/۰۹	۰/۰۰۱
	دختر				۰/۳۲۳	۴/۸۵	۰/۰۰۱
	اداری	۰/۸۳۳	۰/۶۹۴	۴۲/۴۸	۰/۳۲۰	۴/۶۷	۰/۰۰۱
	کشاورزی				۰/۲۹۵	۳/۴۱	۰/۰۰۱



جدول ۱۱- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی- اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد احساس همدلی در گروه با اختلال شنوایی

مرحله پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	فنی تخصصی	۰/۶۴۶	۰/۴۲۷	۵۵/۸۲	-۰/۶۴۶	-۷/۴۷	۰/۰۰۱
	فنی تخصصی				-۰/۵۹۲	-۶/۹۱	۰/۰۰۱
۲	اندازه خانواده	۰/۶۸۴	۰/۴۶۸	۳۳/۸۳	-۰/۲۳۲	-۲/۷۰	۰/۰۰۸

نتایج مندرج در جدول شماره ۱۱ حاکی از آن است که متغیر شغل پدر (فنی تخصصی،  $\beta = ۰/۶۴۹$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) بیشترین قدرت پیش بینی را درباره عملکرد آزمودنیهای با اختلال شنوایی در بعد احساس همدلی مقیاس درک اجتماعی داشته و بعد از آن متغیر اندازه خانواده ( $\beta = ۰/۲۳۲$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) از قدرت پیش بینی مثبت و معناداری برخوردار می باشند. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر شغل پدر (فنی- تخصصی) به تنهایی ۴۱ درصد از واریانس بعد مفهوم همدلی را تبیین می کند و زمانیکه متغیر اندازه خانواده وارد معادله می گردد ضریب بالا به ۴۶ درصد افزایش می یابد.

نتایج مندرج در جدول ۱۲ حاکی از آن است که متغیرهای تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر،  $\beta = ۰/۶۷۱$  و  $P < ۰/۰۰۱$ )، اندازه خانواده ( $\beta = ۰/۳۴۹$  و  $P < ۰/۰۵$ ) و

یافته های جدول ۱۰ حاکی از آن است که در بعد مفهوم نقش پذیری مقیاس درک اجتماعی متغیرهای تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر،  $\beta = ۰/۶۶۶$  و  $P < ۰/۰۰۱$ )، جنسیت (دختر،  $\beta = ۰/۳۴۹$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) و شغل پدر (اداری،  $\beta = ۰/۳۱۳$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) و کشاورزی،  $\beta = ۰/۲۹۵$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) در مقایسه با سایر متغیرها از قدرت پیش بینی معنادار و بالاتری برخوردار هستند. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به تنهایی ۴۴ درصد از واریانس بعد مفهوم نقش پذیری را تبیین می کند و زمانیکه متغیر جنسیت (دختر) وارد معادله می گردد ضریب بالا به ۵۶ درصد و در گام سوم با اضافه شدن متغیر شغل پدر (اداری) این میزان به ۶۴ درصد و نهایتاً در گام چهارم با اضافه شدن متغیر شغل پدر (کشاورزی) این میزان به ۶۹ درصد افزایش می یابد.

جدول ۱۲- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی- اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد ادراک شخصی در گروه با اختلال شنوایی

مرحله پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	لیسانس و بالاتر	۰/۶۷۱	۰/۴۵۰	۶۳/۷۴	۰/۶۷۱	۷/۹۸	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر	۰/۶۹۶	۰/۴۸۵	۳۶/۱۹	۰/۵۶۳	۵/۹۶	۰/۰۰۱
۲	اندازه خانواده	۰/۷۱۹	۰/۵۱۶	۲۷/۰۵	-۰/۲۱۵	-۲/۲۸	۰/۰۲۵
	لیسانس و بالاتر	۰/۷۱۹	۰/۵۱۶	۲۷/۰۵	۰/۴۸۱	۴/۸۵	۰/۰۰۱
۳	اندازه خانواده	۰/۷۱۹	۰/۵۱۶	۲۷/۰۵	-۰/۲۱۰	-۲/۲۸	۰/۰۲۵
	فنی تخصصی	۰/۷۱۹	۰/۵۱۶	۲۷/۰۵	-۰/۱۹۸	-۲/۲۳	۰/۰۲۸

جدول ۱۳- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی- اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد توضیحات متناوب در گروه با اختلال شنوایی

مراحل پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	فنی تخصصی	۰/۵۶۰	۰/۳۱۳	۳۵/۶۱	-۰/۵۶۰	-۵/۹۶	۰/۰۰۱
	فنی تخصصی	۰/۶۴۱	۰/۴۱۱	۲۶/۹۱	-۰/۴۱۱	-۴/۲۵	۰/۰۰۱
۲	لیسانس و بالاتر				۰/۳۴۶	۳/۵۸	۰/۰۰۱

شنوایی در بعد توضیحات متناوب مقیاس درک اجتماعی دارند. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر متغیر شغل پدر (فنی تخصصی) به تنهایی ۳۱ درصد از واریانس بعد توضیحات متناوب را تبیین می‌کند و زمانیکه تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) وارد معادله می‌گردد این ضریب به ۴۱ درصد افزایش می‌یابد. یافته‌های جدول ۱۴ حاکی از آن است که در نمره کل مقیاس درک اجتماعی متغیرهای تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر،  $\beta=۰/۶۶۴$  و  $P<۰/۰۰۱$ ، و زیر دیپلم،  $\beta=۰/۳۱۸$  و  $P<۰/۰۰۱$ ) و جنسیت (پسر،  $\beta=۰/۲۲۶$  و  $P<۰/۰۱$ ) به ترتیب در مقایسه با سایر متغیرها از قدرت پیش بینی معنی دار و بالاتری برخوردار است. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به تنهایی ۴۴ درصد

و شغل پدر (فنی تخصصی،  $\beta=۰/۱۹۸$  و  $P<۰/۰۵$ ) بیشترین قدرت پیش بینی را درباره عملکرد آزمودنیهای با اختلال شنوایی در بعد ادراک شخصی مقیاس درک اجتماعی دارند. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به تنهایی ۴۵ درصد از واریانس بعد احساس همدلی را تبیین می‌کند و زمانیکه متغیر اندازه خانواده وارد معادله می‌گردد ضریب بالا به ۴۸ درصد و در گام سوم با اضافه شدن متغیر شغل پدر (فنی تخصصی) این میزان به ۵۱ درصد می‌رسد.

همانطور که از جدول ۱۳ برمی‌آید متغیرهای شغل پدر (فنی تخصصی،  $\beta=۰/۵۶۰$  و  $P<۰/۰۰۱$ ) تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر،  $\beta=۰/۳۴۶$  و  $P<۰/۰۰۱$ ) بیشترین قدرت پیش بینی را درباره عملکرد آزمودنیهای با اختلال

جدول ۱۴- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی- اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره کل در مقیاس درک اجتماعی در گروه بدون اختلال شنوایی

مراحل پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	لیسانس و بالاتر	۰/۶۶۴	۰/۴۴۱	۶۱/۶۳	۰/۶۶۴	۷/۸۵	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر	۰/۷۲۱	۰/۵۲۰	۴۱/۶۳	۰/۵۱۳	۵/۷۱	۰/۰۰۱
۲	زیر دیپلم				-۰/۳۱۸	-۳/۵۳	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر				۰/۵۶۶	۶/۴۶	۰/۰۰۱
	زیر دیپلم	۰/۷۵۴	۰/۵۶۸	۳۳/۲۸	-۰/۳۲۱	-۳/۷۴	۰/۰۰۱
۳	پسر				۰/۲۲۶	۲/۹۱	۰/۰۰۵





جدول ۱۵- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی-اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد مفهوم نقش پذیری در گروه بدون اختلال شنوایی

مراحل پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	لیسانس و بالاتر	۰/۶۰۹	۰/۳۷۱	۴۵/۹۲	۰/۶۰۹	۶/۷۷	۰/۰۰۱
۲	لیسانس و بالاتر	۰/۶۸۷	۰/۴۷۲	۳۴/۴۷	۰/۶۸۷	۸/۰۶	۰/۰۰۱
	دختر				-۰/۳۲۹	-۳/۸۵	۰/۰۰۱
۳	لیسانس و بالاتر	۰/۷۲۶	۰/۵۲۸	۲۸/۲۸	۰/۵۹۷	۶/۸۸	۰/۰۰۱
	دختر				-۰/۳۴۸	-۴/۲۶	۰/۰۰۱
	فنی تخصصی				-۰/۲۵۴	-۲/۹۷	۰/۰۰۴
۴	لیسانس و بالاتر	۰/۷۴۸	۰/۵۵۹	۲۳/۸۰	۰/۴۹۳	۵/۱۷	۰/۰۰۱
	دختر				-۰/۳۰۹	-۳/۸۲	۰/۰۰۱
	فنی تخصصی				-۰/۳۷۲	-۳/۸۲	۰/۰۰۱
	اداری				-۰/۲۲۰	-۲/۳۲	۰/۰۲۳

زمانی که متغیر جنسیت (دختر) وارد معادله می گردد ضریب بالا به ۴۷ درصد و در گام سوم با اضافه شدن متغیر شغل پدر (فنی تخصصی) این میزان به ۵۲ درصد و نهایتاً با اضافه شدن متغیر شغل پدر (اداری) این میزان به ۵۵ درصد افزایش می یابد.

جدول شماره ۱۶ حاکی از آن است که تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر،  $\beta=0/627$  و  $P<0/001$ )، جنسیت (پسر،  $\beta=0/205$  و  $P<0/023$ ) و تحصیلات پدر (زیر دیپلم،  $\beta=0/223$  و  $P<0/021$ ) بیشترین قدرت پیش بینی را درباره عملکرد آزمودنیهای با اختلال شنوایی در بعد ادراک شخصی مقیاس درک اجتماعی داشته و از قدرت پیش بینی مثبت و معناداری برخوردار می باشند. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به تنهایی ۳۹ و درصد از واریانس بعد احساس همدلی را تبیین می کند

از واریانس درک اجتماعی را تبیین می کند و زمانیکه متغیر تحصیلات پدر (زیر دیپلم) وارد معادله می گردد ضریب بالا به ۵۲ درصد و در گام سوم با اضافه شدن متغیر جنسیت (پسر) این میزان به ۵۶ درصد افزایش می یابد.

جدول ۱۵ حاکی از آن است که متغیرهای، تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر،  $\beta=0/609$  و  $P<0/001$ )، جنسیت (دختر،  $\beta=0/329$  و  $P<0/001$ ) و شغل پدر (فنی تخصصی؛  $\beta=0/254$  و  $P<0/001$ ) و اداری ( $\beta=0/22$  و  $P<0/05$ )، بترتیب بیشترین قدرت پیش بینی را درباره عملکرد آزمودنیهای بدون اختلال شنوایی در بعد مفهوم نقش پذیری مقیاس درک اجتماعی دارند. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به تنهایی ۳۷ درصد از واریانس بعد مفهوم نقش پذیری را تبیین می کند و

جدول ۱۶- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی-اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد احساس همدلی در گروه بدون اختلال شنوایی

مراحل پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	لیسانس و بالاتر	۰/۶۲۷	۰/۳۹۳	۵۰/۵۵	۰/۶۲۷	۷/۱۱	۰/۰۰۱
	لیسانس و بالاتر						
۲	پسر	۰/۶۵۸	۰/۴۳۳	۲۹/۴۰	۰/۲۰۵	۲/۳۲	۰/۰۲۳
	لیسانس و بالاتر						
۳	پسر	۰/۶۸۷	۰/۴۷۲	۲۲/۶۱	۰/۲۰۸	۲/۴۲	۰/۰۱۸
	زیر دیپلم				-۰/۲۲۳	-۲/۳۵	۰/۰۲۱

به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در گام اول متغیر تحصیلات پدر (زیر دیپلم) به تنهایی ۳۸ درصد از واریانس بعد ادراک شخصی را تبیین می‌کند و در گام دوم با اضافه شدن متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) این میزان به ۴۵ و در گام سوم با اضافه شدن متغیر شغل پدر (خدماتی) این میزان به ۴۹ درصد افزایش می‌یابد.

یافته‌های جدول ۱۸ حاکی از آن است که در نمره بعد توضیحات متناوب مقیاس درک اجتماعی متغیر تحصیلات پدر (زیر دیپلم،  $\beta=1/411$  و  $P<0/001$ )،

و زمانی که متغیر جنسیت (پسر) وارد معادله می‌گردد ضریب بالا به ۴۳ درصد و در گام سوم با اضافه شدن متغیر تحصیلات پدر (زیر دیپلم) این میزان به ۴۷ درصد افزایش می‌یابد.

یافته‌های جدول ۱۷ حاکی از آن است که در نمره بعد ادراک شخصی مقیاس درک اجتماعی متغیر تحصیلات پدر (زیر دیپلم  $\beta=0/617$  و  $P<0/001$  و لیسانس و بالاتر  $\beta=0/311$  و  $P<0/001$ ) و شغل پدر (خدماتی؛  $\beta=0/197$  و  $P<0/05$ ) در مقایسه با سایر متغیرها از قدرت پیش‌بینی معنادار و بالاتری برخوردار هستند.

جدول ۱۷- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی-اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد ادراک شخصی در گروه بدون اختلال شنوایی

مراحل پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	زیر دیپلم	۰/۶۱۷	۰/۳۸۱	۴۸/۰۴	-۰/۶۱۷	-۶/۹۳	۰/۰۰۱
	زیر دیپلم						
۲	لیسانس و بالاتر	۰/۶۷۵	۰/۴۵۶	۳۲/۲۶	۰/۳۱۱	۳/۲۵	۰/۰۰۲
	زیر دیپلم						
۳	لیسانس و بالاتر	۰/۷۰۲	۰/۴۹۳	۲۴/۵۹	۰/۲۸۶	۶/۰۵	۰/۰۰۳
	خدماتی				۰/۱۹۷	۲/۳۴	۰/۰۲۲



جدول ۱۸- نتایج رگرسیون گام به گام جنسیت، طبقه اقتصادی- اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) و اندازه خانواده بر نمره بعد توضیحات متناوب در گروه بدون اختلال شنوایی

مراحل پیش بینی	متغیر مستقل	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	P
۱	زیر دیپلم	۰/۴۱۱	۰/۱۶۹	۱۵/۸۹	-۰/۴۱۱	-۳/۹۸	۰/۰۰۱

دو جنس می‌دانند (لفرانکوئیز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). افزون بر این، نتایج حاکی از آن بود که متغیر نوع آزمودنی (با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی)، مستقل از عامل جنسیت در عملکرد کلی در مقیاس درک اجتماعی و تمام ابعاد آن ارتباط معناداری دارد. همچنین نتایج حاکی از آن بود که تعامل دو متغیر جنسیت و نوع آزمودنی با ابعاد مفهوم نقش‌پذیری و ادراک شخصی تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بدون اختلال شنوایی در مقیاس درک اجتماعی و تمام ابعاد آن نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. به بیان دیگر بین آزمودنی‌های با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی در عملکرد کلی و عملکرد در هر یک از ابعاد مقیاس درک اجتماعی، تفاوت معناداری به نفع گروه بدون اختلال شنوایی وجود دارد. این یافته با تحقیقاتی که بیان می‌کنند کودکان با اختلال شنوایی در مقایسه با کودکان بدون اختلال شنوایی در تحول نظریه ذهن (درک اجتماعی) تأخیر نشان می‌دهند، همخوانی دارد (راسل و همکاران، ۱۹۹۸؛ پترسون و سیگل، ۱۹۹۵؛ ۲۰۰۰؛ لوندی، ۲۰۰۲). علاوه بر این، با توجه به اینکه در جامعه ایران، کودکان با اختلال شنوایی در مقایسه با کودکان با اختلال شنوایی از امکانات کمتری جهت رشد و ترقی برخوردارند و اجتماع نیز با توجه به انگاره‌های موجود محدودیت بیشتری را برای آنها قائل می‌شود وجود

در مقایسه با سایر متغیرها از قدرت پیش بینی معنی‌دار و بالاتری برخوردار است. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که در متغیر تحصیلات پدر (زیر دیپلم) به تنهایی ۱۶ درصد از واریانس بعد توضیحات متناوب را تبیین می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اول این پژوهش به بررسی تفاوت بین درک اجتماعی و ابعاد آن با توجه به جنسیت (دختر و پسر) و نوع دانش‌آموزان (با اختلال و بدون اختلال شنوایی) می‌پرداخت. نتایج نشان داد که بین گروه دختران و پسران در مقیاس درک اجتماعی و ابعاد آن تفاوت معناداری وجود ندارد، این یافته‌ها دور از انتظار نمی‌باشد و علیرغم ناهمخوانی با برخی پژوهش‌ها (بارون-کوهن و همکاران، ۱۹۹۷؛ هاگز و دان، ۱۹۹۹؛ بوزاکی، ۲۰۰۰)، با یافته‌های جنکینز و آسیتنگتون (۱۹۹۶) و اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۰)، همسو و هم‌جهت می‌باشد. محققین مذکور در پژوهش‌های خویش دریافتند که هیچ یک از توانایی‌های نظریه ذهن خاص یک جنس نبوده و بطور کلی تفاوت معناداری بین دو جنس وجود ندارد. در مجموع باید اشاره نمود که امروزه بسیاری از تفاوت‌های جنسیتی به صورتی که در دهه‌های قبلی گزارش شده است، وجود ندارد. به طور کلی تحقیقات نشان می‌دهد که در سالهای اخیر تفاوت‌های جنسیتی کاهش پیدا کرده و علت آن را بیشتر در تغییرات اجتماعی، مراحل اجتماعی شدن، تغییر بافت‌های فرهنگی و ایجاد فرصت‌های مساوی برای هر

1. Lefrancois

بالا، احتمالاً والدین در برابر موفقیت‌های فرزندان خود تشویق بیشتری معمول می‌دارند، مطالب و فرصت‌ها و تجربه‌های غنی‌تر در اختیار آنها قرار می‌دهند و تعاملات کلامی و عاطفی مناسب‌تری با فرزندان برقرار می‌سازند لذا دور از انتظار نیست که فرزندان نسبت به فرزندان خانواده‌های سطوح پایین اقتصادی-اجتماعی، عملکرد بهتری در تکالیف خود ادراکی داشته باشند.

سؤال سوم پژوهش حاضر، به تعیین سهم پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از متغیرهای جنسیت، اندازه خانواده و طبقه اقتصادی-اجتماعی (تحصیلات و شغل پدر)، در هر یک از ابعاد و نمره کل در مقیاس درک اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلال شنوایی و بدون اختلال شنوایی می‌پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که در گروه با اختلال شنوایی متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به طور مستقیم عملکرد در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد مفهوم نقش‌پذیری، ادراک شخصی و توضیحات متناوب را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنی‌هایی که پدرانشان دارای تحصیلات لیسانس و بالاتر بودند، در مقایسه با سایر آزمودنی‌ها از عملکرد بهتری برخوردار بودند. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که متغیر شغل پدر (فنی تخصصی) به طور معکوس عملکرد در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد احساس همدلی، ادراک شخصی و توضیحات متناوب را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنی‌هایی که پدرانشان دارای شغل پدر (فنی تخصصی) بودند در مقایسه با سایر آزمودنی‌ها از عملکرد پائین‌تری برخوردار بودند. افزون بر این، متغیر جنسیت (دختر) در گروه دانش‌آموزان با اختلال شنوایی به طور مستقیم عملکرد در بعد مفهوم نقش‌پذیری را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنی‌های دختر در مقایسه با آزمودنی‌های پسر از عملکرد بهتری برخوردار بودند. همچنین، یافته‌های

چنین یافته‌هایی دور از انتظار نیست. از طرف دیگر می‌توان به این نکته اشاره کرد که آموزش‌های مدرسه‌ای این دو گروه نیز چه از لحاظ محتوا و چه از لحاظ غنای آموزش در جامعه ایران با هم تفاوت داشته و به نفع گروه بدون اختلال شنوایی می‌باشد که با توجه به تأثیر آموزش بر درک اجتماعی (تحول نظریه ذهن) عملکرد ضعیف‌تر این کودکان قابل توجه می‌باشد (یون چین و برنارد اپیتز، ۲۰۰۰). از سوی دیگر نتایج حاصل از تأثیر گروه احتمالاً حاکی از این واقعیت است که دانش‌آموزان ناشنوا به دلیل مشکلات شنوایی و به دنبال آن مشکلات تکلمی نمی‌توانند ارتباط و تعامل اجتماعی مناسب با افراد در محیط داشته باشند از این رو به خاطر معلولیتی که دارند بطور معناداری عملکرد پائین‌تری را نشان می‌دهند.

سؤال دوم این پژوهش به بررسی تفاوت بین درک اجتماعی و ابعاد آن در دانش‌آموزان با اختلال شنوایی با توجه به طبقه اقتصادی-اجتماعی (شغل و تحصیلات پدر) می‌پرداخت. نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان با اختلال شنوایی شرکت‌کننده در این پژوهش به لحاظ نمرات درک اجتماعی و ابعاد آن بر اساس تحصیلات پدر تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که بین شغل پدر با نمرات درک اجتماعی و ابعاد آن تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، آزمودنی‌هایی که پدرانشان دارای مشاغل فنی تخصصی بودند و سطح تحصیلاتشان لیسانس و بالاتر بود در مقایسه با سایر آزمودنی‌ها از عملکرد بهتری برخوردار بودند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های دیگر در این حوزه (خیر، ۱۳۶۹؛ پیرز و موسز، ۲۰۰۳؛ کولی و میچل، ۲۰۰۰؛ اسپرلینگ و همکاران، ۲۰۰۰؛ مک‌ملین و کرنی، ۲۰۰۴) همخوانی دارد. از سوی دیگر از آنجایی که در خانواده‌های دارای طبقات اقتصادی-اجتماعی

احساس همدلی را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنیهای پسر در مقایسه با آزمودنیهای دختر از عملکرد بهتری برخوردار بودند. در ارتباط با سهم پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای تحصیلات و شغل پدر می‌توان به نتایج سایر پژوهش‌ها اشاره نمود. بعنوان مثال پیرز و موسز (۲۰۰۳)، در پژوهشی که به منظور بررسی روابط بین متغیرهای جمعیت‌شناختی، راهبردهای فرزندپروری و تئوری ذهن در کودکان پیش‌دبستانی انجام دادند، دریافتند که تحصیلات پدر و میزان درآمد با برخی از جنبه‌های تئوری ذهن ارتباط معناداری دارد. در همین راستا، اندرسون و همکاران (۱۹۹۶)، به نقل از پیرز و موسز، (۲۰۰۳) و کاتینگ و دان (۱۹۹۹) و کولی و میچل (۲۰۰۰) به ترتیب بر نقش غیر مستقیم میزان درآمد و تحصیلات والدین بر تئوری ذهن تأکید می‌نمایند. این محققین معتقدند که متغیرهای مزبور از طریق افزایش توانایی‌های شناختی و زبانی کودکان، باعث عملکرد بهتر کودکان در تکالیف نظریه ذهن می‌شوند. این نتایج احتمالاً ناشی از متفاوت بودن سطوح فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها، متفاوت بودن شیوه‌های تربیتی والدین و معلمان و یکسان نبودن فرصتهای مناسب برای ارتباطات اجتماعی است که خانواده‌ها برای کودکانشان ایجاد می‌کنند.

شناخت توانایی‌ها و ویژگیهای کودکان با اختلالات شنوایی و چگونگی ادراک خود و دیگران به معلمان و والدین کمک می‌کند تا نسبت به رفع اشکالات آنان اقدام و از افت تحصیلی که خود از آفت‌های بزرگ نظام آموزشی است، جلوگیری کنند. تعیین نقاط قوت و ضعف کودکان با اختلال شنوایی از شرایط اولیه توجه به تفاوت‌های فردی است و می‌تواند راهگشای برنامه‌ریزی درسی آتی برای کودکان باشد. یافته‌های تحقیقاتی از این نوع ما را در شناخت تواناییهای کودکان با اختلال شنوایی جهت برنامه‌ریزی‌های آموزشی که

پژوهش نشان داد که متغیر اندازه خانواده به طور معکوس عملکرد در نمره ابعاد احساس همدلی و ادراک شخصی را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنیهایی که اندازه خانواده‌شان زیاد بودند در مقایسه با سایر آزمودنیها از عملکرد پائین‌تری برخوردار بودند. افزون بر این، یافته‌های پژوهش نشان داد که در گروه بدون اختلال شنوایی متغیر تحصیلات پدر (لیسانس و بالاتر) به طور مستقیم عملکرد در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد مفهوم نقش‌پذیری، ادراک شخصی و احساس همدلی را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنیهایی که پدرانشان دارای تحصیلات لیسانس و بالاتر بودند، در مقایسه با سایر آزمودنیها از عملکرد بهتری برخوردار بودند. همچنین، متغیر تحصیلات پدر (زیر دیپلم) به طور معکوس عملکرد در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و ابعاد مفهوم توضیحات متناوب، ادراک شخصی و احساس همدلی را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنیهایی که پدرانشان دارای تحصیلات زیر دیپلم بودند، در مقایسه با سایر آزمودنیها از عملکرد پائین‌تری برخوردار بودند. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که متغیر شغل پدر (فنی تخصصی و اداری) به طور معکوس عملکرد در بعد مفهوم نقش‌پذیری را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنیهایی که پدرانشان دارای شغل پدر (فنی تخصصی) بودند در مقایسه با سایر آزمودنیها از عملکرد پائین‌تری برخوردار بودند. افزون بر این، متغیر جنسیت (دختر) در گروه دانش‌آموزان با اختلال شنوایی به طور معکوس عملکرد در بعد مفهوم نقش‌پذیری را پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، آزمودنیهای دختر در مقایسه با آزمودنیهای پسر از عملکرد پائین‌تری برخوردار بودند، در حالیکه متغیر جنسیت (پسر) به طور مستقیم عملکرد در نمره کل مقیاس درک اجتماعی و بعد مفهوم

کودکان نابینا، تیزهوش، بیش فعال، ... و مقایسه‌ی آنها  
کودکان عادی، بررسی درک اجتماعی در گروه‌های  
سنی متفاوت و مقاطع تحصیلی مختلف به منظور  
افزایش بعد تعمیم‌پذیری نتایج، بررسی تاثیر شغل و  
تحصیلات مادر بر رشد درک اجتماعی، انجام پژوهش  
در سایر گروه‌های سنی و سایر دوره‌های تحصیلی و  
مقایسه آنها با یکدیگر از جمله پیشنهاداتی است که  
برای تحقیقات آتی داده می‌شود.

#### منابع

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

Astington, J. W. (2003). Something necessary  
never sufficient: false-belief understanding and  
social competence. In B. Repacholi & V. S. Slagter  
(Eds), *Individual differences in Theory of mind*  
(pp. 13-39). New York: psychology Press.

Astington, J., & Jenkins, J. (1995). Theory  
of mind development and social understanding.  
*Cognition and Emotion*, 9, 151-165.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore,  
C., & Robertson, M. (1999). Another advanced  
test of theory of mind: Evidence from very high  
functioning adults with autism or asperger syn-  
drom. *Journal of child psychology and Psychia-  
try*, 38, 813-822.

Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler,  
J., & Mass, F. (1993). *Development of theory of  
mind in individual with mental retardation*.

Bruene, M. (2003). Theory of mind and the  
role of IQ in chronic schizophrenia. *Schizo-  
phrenia Research*, 60(1), 57-69.

Barenboim, C. (1981). The development of  
person perception in childhood and adoles-  
cence: From behavioral comparisons psychol-  
ogical constructs to psychological compari-  
sons. *Child Development*. 129-144.

هدف آن تامین نیازهای متفاوت دانش‌آموزان با اختلال  
شنوایی می‌باشد یاری می‌کند و توجه را بدین نکته  
معطوف می‌سازد که دانش‌آموزان با اختلال شنوایی  
دارای نقاط ضعف و قوت متفاوتی می‌باشند و توجه به  
این امر در طرح‌ریزی برنامه‌های آموزشی، منجر به  
بازدهی هر چه بیشتر آن برنامه‌ها می‌گردد. همچنین سعی  
شود از طریق رسانه‌های گروهی افراد را با پیشرفت‌ها و  
موفقیت‌های افراد ناشنوا از جمله پیشرفت‌های علمی در  
زمینه بهبود ناشنوایی آگاه کرد و شرایطی به منظور  
گسترش روابط و تعامل این افراد با گروه‌های عادی از  
جمله برنامه‌های آموزش تلفیقی فراهم آورد.

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

محدودیت در اغلب تحقیقات پرسشنامه‌ای این  
است که در تحقیقات مذکور سنجش ما بر اساس  
خودگزارشی است که خود افراد از وضعیت مورد  
سؤال، ارائه می‌دهند در واقع خود فرد واسطه بین  
واقعیت و محقق قرار می‌گیرد که احتمال انحراف  
اطلاعات وجود دارد و کمبود تحقیقات پیشین داخلی و  
خارجی در زمینه درک اجتماعی در کودکان ناشنوا از  
دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. انجام تحقیقات  
مشابه در سایر گروه‌های کودکان استثنایی نظیر



- Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small – scale deceit: Deception as a marker of two, three, and four-year old's early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Davis, M. (1980). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*. 44, 113-129.
- Dodge, K., & Feldman, E. (1990). *Issues in social and sociometric status*. In S. Asher & J. Coie(Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge university Press.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: the later correlates of individual differences in understanding of emotions and other mind. *Emotion and Cognition*. 9, 187-201.
- Damon, W & Hart, D. (1991). *Self Understanding in Children and Adolescence*. Cambridge studies in social & Emotionnal Development. University of Cambridge press.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Univesity Press.
- Erikson, E.H.(1956). "The problem of eaq identity" *Journal of the amarican psycholoa-lytic Association*, Vol.4, pp.56-84.
- Erikson, E.H.(1959). Identity and the Life cycle. Selected paper. *Psychological Issu*, 4.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Fahie, C., & Acadia, U. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically reffered for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.
- Farber, B. (1989). Psychological mindness: Can there be too much of a good things? *Psy-chotherapy*. 26, 210- 217.
- Barreesi, J., & Moore, C. (1995). Intentional relations and social understanding. *Behavioral and Brain Scinence*. 18. 256- 279.
- Bruchkowsky, M. (1992). *The development of empathic cognition in middle and early childhood*. In R. Case (Ed), *The mind staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children thought and knowledge*. (pp. 153-170). New York: Guilfod.
- Brunner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bennett, M. (Ed) (1993). *The child as psy-chologist: An introduction to the development of social cognition*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Bloom, M. (2003). Theory of mind and emo-tion. *Perspective in psychology*, 3, 8.
- Bosacki, S & Astington, J. V. (1999). "Theory of mind in preadolence: Connection among Social Understanding, Self concept, And social Relation" *.social development*, Vol,8.No, 2.
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Link with gender and language. *Journal of Educational Psy-chology*, 92(4), pp. 709-717.
- Boyes, M., & Chandler, M. (1992). Cogni-tive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 21, 277-304.
- Bretherton, L., & Beeghly, M. (1982). Talk-ing about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental psy-chology*, 18, 906-921.
- Chandler, M. (1987). The Othello effect: Essay on the emergence and eclipse of skeptical doubt. *Human Development*. 30. 137- 159.
- Cole, K., & Mitchel, P. (2000). Siblings in the developmental executive control and theory of mind. *British Journal of Developmental psy-chology*, 18, 279-295.

- Harter, S. (1982). " The perceived competence scale for children". *Child Development*, Vol. 52, pp.87-97.
- Harter, S. (1983). *Developmental Perspectives on the Self system*. New York: Wiley.
- Hamacheck, D. (1987). *A History of Humanistic Psychology*, New York: Plenum.
- Heinonen, K., Raikonen, K., Keltikangas-Jarvinen (2003)". Maternal perceptions and Adolescent self-esteem: asix-Year lengitadinal study". *Adolescence*. Vol. 38, No.152, pp. 649-688.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hafmann, V. (1995). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in cgildhood and cognitive functional in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*. 30. 112-124.
- Jahnk, H., & Blanchard-Fields, F. (1993). A test of two models of adolescent egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence*. 22. 313-327.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Jollife, T., & Baron- Cohen, S. (1999). The strange story test : A replication with high functioning adult with autism or asperger. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 395-405.
- Jones, M., & Gerig T. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement and teacher expectations. *The Elementary School Journal*. 2. 169- 182.
- Kerr, G. (1994). *Smart girls two: A new psychology of girls, woman and giftedness*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Kerr, N. (2003). Theory of mind deficit in bipolar affective disorder. *Journal of Affective Disorders* 73(3), 253-259.
- Fodor, J. A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 75, 196- 206.
- Fahie, C., & Acadia, U. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically reffered for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development :Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental World. *International Journal of Behavioral Development* , 24, 15-23.
- Golman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gopink A., & Mellzo, A. MN. (1997). *Words, thoughts, and theoris*. Cambridge, MA: MIT press.
- Hay, I., Ashman, A.F. (2002). " A The Development of Adolescents. Emotional stability and General self-concept: The interplay of parents, peers, and Education. Vol.50, No.1, pp.76-91.
- Happe, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24(2), 129-153.
- Harris, P.L.(1989). *Child and emotion*. Oxford: Blackwell.
- Harter, S. (1975). " Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tusks ". *Child Development*, Vol.46. No.3, pp.370-378.
- Harter.S.(1999). *The Contraction of the Self*. New York: The Guliford.





test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 67-80.

Nelson, K., Plesa, D., & Henseler, S. (1998). Children theory of mind: An experiential interpretation. *Human Development*, 41, 7-29.

Obrzut, J. E & Maddock, G. J & Lee, c.p. (1999). " Determinants of self concept in deaf and hard of hearing children". *Physiscal Journal of Developmental and physical Disailites.*, Vol. 11,pp.273- 251.

Pellegrini, A. (1995). *Social recess and playground behavior*. New Yourk: Cambridge University press.

Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Developmental*, 56, 1228-1238.

Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographic, parenting, and theory of mind in pre-school children. *Social Developmental*, 12(1), 1-19.

Phinney, J. (1990). *Ethnic identity in adolescents and adults: A review of the research*. Psychological Bulletin. 108. 499-514.

Pinkham, A. E., penn, D. L., perkins, D. O., & Liverman, J (2003). Implications for the neural basis of social cognition for the study of schizophrenia. *The American Journal of psy-chiatry*, 29(1), 67-80.

Peterson, C. C., & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind and Language*, 15, 123-145.

Peterson, C. C., & Siegal, M.(1999).Representing inner worlds: Theory of mind inautistic,deaf,and normal hearing children. *Psychological science*,10,126-129.

Plaut, D. C., & Karmi Loff- Smith A. (1993). Representational development and the-

Levinson, S. (1995). *Interaction biases in human thinking*. In E. Goody (Ed). Social intelligence and interaction (pp.221-260). New Yourk: Cambridge University Press.

Lundy ,E.B(2002)Age and Language Skills of Deaf Children in Relation to Theory of Mind Development.*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*; 7( 1),41-55.

Lillard, A. S. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 13(1), 3-22.

Leslie, A. (1987). Pretense and representation: Origins of a theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.

Martin, R.A& Polond, E.Y.(1980). Learning to Change a Self- Management Approach to Adjustment, New York: Mc Grow- Hill Book company.

Martinze, C.D. (1998). " *The concept of self perception system*". Psycholo. [on line] <WWW.net com. es/cdiaz/ self perseption system. html>[8March 2007].

Matthews, D., & Keatings, D. (1995). Domain specificity and habits of mind: An investigation of patterns of high-level development. *Journal of Early Adolescence*.15. 319-343.

Mead, G.H. (1965). *Mind, self and society from the stand of a social behaviorist*. U.S.A: the university of Chicago press.

Miller, P., Kessel, F., & Flavell, J. (1970). Thinking about people thinking about. A study of social cognitive development. *Child Development*.41. 613-623.

Mcmulling, J.A& Cairney,J.(2004). " Self esteem and intersection and jender". *Journal of Aging Studies*, Vol.18,pp. 75-90.

Martin, L., & Mcdonald, S. (2002). Theory of mind find it's piagetian perspective. *Cognitive Development*, 17(3), 1451-1472.

Muris, P., streeneman, P., Meesters, C., Marchelbach, H., Horselenberg, R., Van Den Hogen, T., & Van Dongen, L. (1999). The tom

- Slaughter, V., & Gopnik A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Developmental*, 67, 2967-2988.
- Sperling, R.A, walls, H., & Hill, A.(2000). Early relationship among self – regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problems solving. *Child study journal*, 30, 233- 252.
- Taylor, L. J., & kinderman, P. (2002). An analogue study of attributional complexity theory of mind deficits and paranoia. *British Journal of Psychology*, 93, 137-140.
- Russell, P. A., Hosie, J. A., Gray, C. D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J. S., & Ruffman, T. and etal,(2003) . How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18 ,139-158.
- Ruffman, T., Perner, J., Natip, M., Parkin, & Clements, W.(1998). Older ( but not younger) sibling facilitate false belief understanding. *Developmental psychology*, 34, 171-171.
- Watkins, D. (1998). " Components of self-esteem of children from a deprived cross-cultural background". *Social Behavior and Personality*, Vol. 19, No, 1, pp.139-145.
- Woolfe, T., Want, C. S., & Sigel, M. (2003). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73(3), 768-778.
- Wellman, H. M., Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.
- Wellman, H. M., Philips, A. T., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Developmental*, 71, 895-912.
- Wellman, H. M., & Cross, D. (2001). Theory of mind & conceptual change. *Child Developmental*, 72(3), 702-707.
- ory of mind computations. *Behavioral and Brain Science*, 16, 70-77.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and the theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36, 459-474.
- Rosenberg M.( 1965). *Society and the adolescent Self- Image*. U.S.A. Princeton University Press.
- Sigelman, K. C. (1999). "Life span human Development". Books / Cole publishing Company.
- Shivelson, J.K & Bous, R. (1992). " self concept: the inter play method". *Journal of education psychology*, Vol. 74. pp. 3-14.
- Slaughter, V., & Gopnik A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Developmental*, 67, 2967-2988.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *Journal of Developmental psychology*, 20, 545-564.
- Sprintall, N.A& Collins, W.A.(1995). *Adolescent Psychology*. New York: MCGraw Hill, Inc.
- Sperling, R. A., Walls, H., & Hill, A. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problem solving. *Child study Journal*, 30(4), 233-252.
- Sprinthall, N.A & Collins, W.A. (1995). *Adolescent Psychology*. New York: MCGraw Hill, Inc.
- Scoll, B, J., & Leslie, A. M. (2001). Minds, modules, and meta- analysis. *Child Developmental*, 72(3), 696-701.
- Shivelson, J.K & Bous, R. (1982). " self concept: the inter play method". *Journal of education psychology*, Vol. 74. pp. 3-14



Yirmia, N., Erel, O., Shaked, M., & Solomonica-Levi, D. (1998). Meta analysis comparing theory of mind abilities of individuals with autism and normally and mentally retarded individuals. *Psychological Bulletin*, 124(3), 283-307.

Yirmia, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, G., & Pilowsky, T. (1996). Theory of mind abilities in individuals with autism, down syndrom, and mental retardation of unknown etiology: The role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(8), 1003-1014.

Yun chin, H., & Bernard – Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effects on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.