

## اثربخشی آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر کیفیت دوستی، احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی دانش‌آموزان نارساخوان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱/۲۶ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۵

دکتر امیر قمرانی<sup>۱</sup>

دکتر احمد یارمحمدیان<sup>۲</sup>

سمیه معصومی<sup>۳</sup>

مریم مستاجران<sup>۴</sup>

### چکیده

**مقدمه:** پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر کیفیت دوستی، احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی در دانش‌آموزان نارساخوان انجام شد. **روش:** با استفاده از طرح شبه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل، ۲۰ دانش‌آموز پایه سوم تا پنجم ابتدایی، طبق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. آزمودنی‌های هر دو گروه به پرسشنامه صمیمیت اجتماعی میلر (۱۹۸۲)، کیفیت دوستی حجازی و ظهره‌وند (۱۳۸۰) و احساس تنهایی آشر و همکاران (۱۹۸۴) پاسخ دادند. سپس آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه طبق داستان‌های اجتماعی برایان و تورکاسپا (۱۹۹۴) مورد آموزش قرار گرفتند. هر دو گروه مجدداً در مرحله پس‌آزمون به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. **یافته‌ها:** نتایج بدست آمده از تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر کیفیت دوستی و احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در سطح  $P < 0/001$  معنی‌دار بوده است.

۱ استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان

aghamarani@yahoo.com

۲ استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان

ayarmohammadian@yahoo.com

۳ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان masoumis@gmail.com

۴ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان mostajeran.maryam@yahoo.com

**نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش، آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی می‌تواند موجب افزایش صمیمیت اجتماعی و برقراری روابط دوستی بهتر بین دانش‌آموزان و کاهش احساس تنهایی آنها شده و در برقراری رابطه سالم‌تر به آنها کمک نماید. در مجموع، نتایج کارایی مدل پردازش اطلاعات اجتماعی را تأیید می‌نماید.

**کلید واژگان:** مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، صمیمیت اجتماعی، کیفیت دوستی، احساس تنهایی، نارساخوانی

## **Effectiveness of training social information processing model on friendship quality, loneliness and social intimacy in students with dyslexia**

**Amir Ghamarani**

**Ahmad Yarmohammadian**

**Somaye Masoumi**

**Maryam Mostajeran**

### **Abstract**

**Introduction:** The study aimed to evaluate the effectiveness of social information processing model on friendship quality, loneliness and social intimacy of dyslexia students was performed.

**Methods:** Method was a quasi-experimental design with pretest, posttest. 20 students in 3rd to 5th grades were selected and were divided randomly into control and experimental groups.

**Tool:** The participants responded to the Miller social intimacy scale (1982), Hejazi and Zohrevand Friendship Quality (1380) and Asher and colleagues Loneliness Scale (1984). The experimental group was trained with social stories for 8 sessions.

**Results:** The results of Multivariate covariance analysis showed that training social information processing model on the friendship quality and loneliness and social intimacy in the experimental group resulted in a significant differences between the two groups ( $P < 0.001$ ).

**Conclusion:** Results can confirm the effectiveness of social information processing model on friendship quality, loneliness and social intimacy in dyslexia students.

**Keywords:** social information processing model, social intimacy, friendship quality, loneliness, dyslexia.

## مقدمه

اختلالات یادگیری<sup>۱</sup> یکی از معضلات مهم و تعیین‌کننده سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید. طبق تعریف انجمن اختلالات یادگیری<sup>۲</sup>، اختلالات یادگیری آسیب در یک یا چند فرآیند روان‌شناختی لازم برای درک و فهم و یا استفاده از زبان گفتار یا نوشتار است که ممکن است خود را به شکل توانایی ناقص در گوش‌دادن، تفکر، تکلم، خواندن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی نشان دهد. این اصطلاح شامل کودکانی که از مشکلات یادگیری ناشی از معلولیت‌های دیداری، شنیداری، حرکتی، ناتوانی‌های ذهنی، آشفستگی هیجانی، زبان‌های محیطی، فرهنگی یا اقتصادی رنج می‌برند، نمی‌شود. نارساخوانی<sup>۳</sup> یکی از شایع‌ترین اختلالات یادگیری است. انجمن بین‌المللی نارساخوانی این اختلال را به‌صورت ناتوانی خاص یادگیری که مبنای عصب‌شناختی و نورولوژیک دارد، دانسته است به‌گونه‌ای که این نقص در دقت و سرعت بازشناسی کلمه، هجی کردن و برقراری رابطه سریع واج‌نویسی تأثیر منفی می‌گذارد (احمدپناه و پاکادانایا، ۱۳۸۶). همچنین از مشخصه‌های نارساخوانی، ناتوانی برای بازشناسی واژه‌ها، خواندن کند و نادرست و فهم ضعیف است (سادوک و سادوک، ۲۰۰۳؛ به نقل از رفیعی و رضایی، ۱۳۸۵). دانش‌آموزان نارساخوان معمولاً از هوش متوسط و یا بالاتر برخوردارند ولی در شرایط تقریباً یکسان آموزشی نسبت به دانش‌آموزان دیگر عملکرد ضعیف‌تری دارند (آدنیس، ۲۰۰۸؛ به نقل از مرادی). بر اساس پژوهش صدقاتی (۱۳۸۸) شیوع نارساخوانی در افراد فارسی زبان، در پایه‌های دوم و سوم ابتدایی به ترتیب ۱۰٫۸٪، ۵٫۹٪ در پسران و ۶٫۴٪، ۴٫۴٪ در دختران می‌باشد. به‌طور کلی میزان شیوع اختلالات خواندن در دانش‌آموزان پسر به مراتب بیشتر از دانش‌آموزان دختر است (مردانی، ۱۳۹۳). پژوهشگران سه عامل را در ارتباط با علت نارساخوانی موثر می‌دانند: نقایص عصب- روان‌شناختی، شاخص‌های عصب‌شناختی کارکرد ناپه‌نچار مغز، عوامل خانوادگی و ژنتیکی مرتبط با اختلال.

کودکانی که اختلال یادگیری دارند، در مقایسه با همسالان سالم خود بیشتر مورد بی‌توجهی، بی‌محبی و طرد از طرف همکلاسی‌هایشان قرار می‌گیرند و این موضوع در طول زمان همچنان باقی می‌ماند. گفته می‌شود که بعضی از کودکان مبتلا به اختلال یادگیری در برقراری ارتباط با دیگران مهارت‌های اجتماعی ضعیفی نشان می‌دهند، اعتماد به نفس پایینی دارند، در مورد توانایی‌های تحصیلی از خودپنداره ضعیفی برخوردارند (گنجی، ۱۳۹۲). کودکان مبتلا به اختلال خواندن مورد توجه همسالان نبوده و دارای مشکلات متعدد در برقراری روابط اجتماعی و نقص در مهارت‌های اجتماعی هستند (شمیم، ۱۳۸۲).

1 Learning disorders

2 Learning disorders association

3 Dyslexia

تمام این مسائل می‌تواند در روابط کودکان با همسالان خود موثر باشد. توانایی برقراری روابط صمیمانه با دیگران یکی از عوامل کلیدی در سلامت و بهزیستی روانی افراد محسوب می‌شود (نولر<sup>۱</sup>، فینی<sup>۲</sup> و پترسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). منظور از صمیمیت ظرفیتی برای بازبودن دوسویه، مشارکت در روابط با دیگران و اعتماد متقابل است (راسکین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). رابطه‌ی دوستی صمیمانه می‌تواند نگرش نسبت به مدرسه و عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد. وقتی نوجوانان در مدرسه از تعامل با دوستان لذت ببرند، شاید تمام جنبه‌های زندگی تحصیلی را به‌صورت خوشیندی در نظر بگیرند (برنت و کیف، ۱۹۹۵؛ به نقل از برک، ۱۳۸۳ ترجمه سید محمدی). همچنین داشتن دوست صمیمی می‌تواند کودک را در برابر فشار و وقایع استرس‌زا و تنهایی محافظت کند، عزت نفس را افزایش و اضطراب و نشانه‌های افسردگی را کاهش دهد و کودک را در مقابل قربانی‌شدن به‌وسیله‌ی همگنان محافظت کند (فرانکل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳).

دوستی رابطه‌ای بین‌فردی است که میان دو نفر شکل می‌گیرد و به‌صورت متقابل سازنده است و به‌وسیله‌ی احترام متقابل توصیف می‌شود (تستو، ۲۰۰۴؛ به نقل از کاظمی، ۱۳۸۹). بر اساس تحقیقات، افراد نه تنها از حالت انزوا از دیگران احساس تنهایی<sup>۶</sup> می‌کنند بلکه هنگامی که تصور می‌کنند فاقد روابط اجتماعی دوستانه هستند نیز بر این احساس دچار می‌شوند (برکووتیز، ۱۳۷۳، ترجمه فرجاد و محمدی‌اصل).

به‌طور کلی، تنهایی حالت ناخوشایندی است که از تفاوت در روابط بین‌فردی که افراد خواهان آن هستند و روابطی که با دیگران در شرایط واقعی دارند، نشأت می‌گیرد. کمبود دوستان نزدیک و صمیمی عاملی است که عموماً به نوعی ناراحتی و فشار عاطفی می‌انجامد و آن را اصطلاحاً احساس تنهایی می‌نامند. این احساس با آگاهی شناختی درباره‌ی کمبود روابط اجتماعی آغاز می‌شود و این آگاهی شناختی با بروز نشانه‌های عاطفی همچون احساس غم، خالی‌بودن، دور افتادگی از دیگران و در نهایت عدم احساس رضایت عاطفی و سلامت روان شناختی آشکار می‌شود (مارونو، ۲۰۰۲؛ به نقل از روحانی). نتیجه‌ی تنهایی اضطراب، افسردگی، ناشادبودن، نارضایتی، بدبینی درباره‌ی آینده، خود ملامت‌گری و خجالتی‌بودن می‌باشد (بارون<sup>۷</sup> و بایرن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴).

بنابراین، عدم توجه به صمیمیت اجتماعی<sup>۹</sup> دانش‌آموزان و کیفیت دوستی<sup>۱۰</sup>‌ها و احساس تنهایی آن‌ها می‌تواند در تعامل مثبت با دیگران مشکل‌ساز باشد، نیاز به پیگیری این رابطه‌ها و

1 Noller

2 Feeney

3 Peterson

4 Raskin

5 Frankel

6 Loneliness

7 Baron

8 Byrne

9 Social intimacy

10 Friendship quality

مداخله در جهت بهبود روابط آن‌ها ضروری به نظر می‌رسد. تاکنون مداخلات گوناگونی در جهت شکل‌دهی یا نگهداری دوستی‌ها و افزایش تعامل اجتماعی دانش‌آموزان، به کار گرفته شده است. روش‌هایی مانند تقویت رفتارهای مناسب اجتماعی، شکل‌دهی، سرمشق‌گیری، آماده‌سازی که همگی از دیدگاه تحلیل رفتاری نشأت می‌گیرد. در این میان کرک<sup>۱</sup> و دوچ<sup>۲</sup> (۱۹۹۴)، با بهره‌گیری از رویکرد پردازش اطلاعات و از رهگذر تعاملات اجتماعی مدلی با عنوان پردازش اطلاعات اجتماعی ارائه کردند که کاربرد آن در سال‌های اخیر گسترش یافته است. براساس این مدل، هنگامی که کودکان خود را در موقعیت‌های اجتماعی می‌بینند و زمانی که با یک موقعیت دشوار مواجه می‌شوند، ابتدا به رمزگردانی و تفسیر سرخ‌های اجتماعی اطلاعات می‌پردازند سپس اطلاعات را در دسترس خزانه شناختی‌شان قرار می‌دهند. بر اساس آن تصمیم می‌گیرند و پاسخ‌های احتمالی به موقعیت‌های معین را ارزشیابی می‌کنند و نهایتاً انتخاب می‌کنند و براساس پاسخ‌های انتخابی عمل می‌کنند (بورگس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۶).

مدل پردازش اطلاعات اجتماعی علاوه بر تبیین تعاملات اجتماعی موفق کودکان، دارای کاربردهای گوناگون به منظور تبیین علل و پیشگیری از مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان نیز می‌باشد. برای مثال، کاربردهای این الگو در پیش‌بینی پرخاشگری کودکان و نوجوانان (لی و فرسر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ کالوت و ایزاسکن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ دوچ و لسنفرد، ۲۰۰۳). برای پیشگیری از رفتارهای ضد اجتماعی در نوجوانان (دوگ و گودوین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳)، رابطه مدل پردازش اطلاعات اجتماعی با دو بعد اجتماعی "تحریک همسالان و ورود به گروه همسالان" (کیلی و پرایس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹)، با مهارت‌های شناختی- اجتماعی (نیوونژن<sup>۸</sup> و ورینز، ۲۰۱۲)، و با درک عاطفی در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری (بامینگر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵)، همچنین رشد مدل پردازش اطلاعات اجتماعی در کودکان با ناتوانی هوشی (نیوونژن و همکاران، ۲۰۱۱)، مورد بررسی قرار گرفته شده است.

در ایران عابدی و همکاران (۱۳۹۲)، رابطه مدل پردازش اطلاعات اجتماعی را با علائم نافرمانی مقابله‌ای در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بررسی کرده‌اند. نمونه استفاده‌شده در این پژوهش ۱۰۰ نفر دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بودند که نتایج نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که در پردازش اطلاعات اجتماعی نمرات کمتری کسب کرده بودند علائم نافرمانی مقابله‌ای را بیشتر نشان می‌دادند. همچنین پورمودت و بشاش (۱۳۸۸) به بررسی تحول پردازش اجتماعی در

1 Crick

2 Dodge

3 Burgess

4 Li & Fraser

5 Calvete & Izaskun

6 Dodge & Godwin

7 Keil & Price

8Nieuwenhuijzen

9Bauminger

کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر پرداختند. نمونه ۱۲۰ نفری از دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۸ سال انتخاب شدند و نتایج نشان داد که سیر رشد شناخت اجتماعی این کودکان کند می‌باشد. با توجه به ارتباط گسترده بین پردازش اطلاعات اجتماعی با متغیرهای اجتماعی و رفتاری، محققان در سال‌های اخیر به موضوع بررسی تاثیر آموزش مدل مهارت‌های اجتماعی علاقه‌مند شده‌اند. ترزین<sup>۱</sup> و لی (۲۰۱۴)، مهارت‌های پردازش اطلاعات اجتماعی و پرخاشگری را در یک مطالعه نیمه آزمایشی بررسی کردند. آموزش برنامه‌های تدوین‌شده بر طبق این مدل، باعث کاهش قابل توجه رفتار پرخاشگرانه و افزایش اهداف اجتماعی مثبت در پسران شد. مارکوویتز<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، نشان داد که یادگیری اجتماعی و آموزش بررسی نشانه‌ها و تفسیر آن‌ها در هر موقعیت بر طبق مدل پردازش اطلاعات اجتماعی می‌تواند در کنترل پرخاشگری فیزیکی موثر باشد. از آنجا که تعامل با همسالان و دوستی‌ها از جمله نموده‌های تعاملات اجتماعی‌اند که نقش محوری در شناخت اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های پردازش اطلاعات اجتماعی به دانش‌آموزان و آشنایی آن‌ها با مراحل این مدل (رمزگردانی، تفسیر، جستجوگری، پاسخ، ارزشیابی پاسخ و اجرای عمل) ضروری می‌باشد. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر صمیمیت اجتماعی، کیفیت دوستی و احساس تنهایی دانش‌آموزان نارساخوان می‌باشد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت داده‌ها و اهداف مورد بررسی، از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه سوم تا پنجم ابتدایی نارساخوان در مدارس آموزش و پرورش ناحیه ۳ استان اصفهان می‌باشد. به روش نمونه‌گیری در دسترس ۲۰ دانش‌آموز که مبتلا به اختلال یادگیری خواندن تشخیص داده شده بودند، انتخاب شدند. کلیه افراد پرسشنامه‌های صمیمیت اجتماعی، کیفیت دوستی و احساس تنهایی را قبل از ارائه آموزش تکمیل نمودند و پس از آن به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه به نسبت مساوی جایگزین شدند.

### روند اجرا

به‌منظور انجام پژوهش، آزمودنی‌های گروه آزمایش داستان‌ها اجتماعی تورکاسپا و برایان<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) را که بر اساس مدل پردازش اجتماعی داج (۱۹۸۷) طراحی شده، به شیوه نقش بازی و بحث و گفتگوی فعال در طی ۸ جلسه به مدت ۳۰ دقیقه و به‌صورت سه روز در هفته تجربه کردند. برایان و تورکاسپا

1 Terzian

2 Markovits

3Turkaspa & Bryan

برای اندازه‌گیری پردازش اطلاعات اجتماعی ۵ داستان اجتماعی را به‌کار بردند. روایی همزمان داستان‌ها با استفاده از مقیاس قضاوت معلمان به‌دست‌آمده است. همچنین پایایی داستان‌ها نیز از طریق بازآزمایی بررسی شد که، پایایی آزمون مجدد داستان‌ها بین ۵۰ درصد تا ۸۳ درصد معنی‌دار بود (بشاش و لطفیان، ۱۳۸۰). در این مدت گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. در طول جلسات هر داستان خوانده می‌شد و از دانش‌آموزان داوطلب خواسته می‌شد آن را به‌صورت نقش بازی کنند و سوال‌های مربوط به هر داستان به بحث گذاشته می‌شد. علاوه بر گفتگوی داوطلبانه از هر یک از دانش‌آموزان نیز خواسته می‌شد پاسخ‌ها و راه‌حل‌های پیشنهادی خود را نسبت به هر سوال ارائه دهند. در صورتی که داستانی احتیاج به بحث بیشتر داشت در جلسه بعدی روی آن دوباره بحث شده و از آزمودنی‌ها در مورد اتفاقات واقعی رخ داده‌شده مشابه داستان پرسش و نگرش و عملکرد آن‌ها مورد بحث قرار می‌گرفت و پس از پایان جلسات گروه آزمایش و گواه مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. شرح جلسات آموزش در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱: شرح جلسات آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی

جلسات	هدف	محتوای کلی فرایند درمان
جلسه اول	شناخت آزمودنی‌ها	آشنایی و برقراری ارتباط با آزمودنی‌ها
جلسه دوم	ورود به جمع همسالان	خواندن داستان شماره یک (ورود به جمع همسالان)، اجرای نقش توسط آزمودنی‌ها، ارزیابی مشکل، تفسیر و ارائه پاسخ‌ها و ارزشیابی آن‌ها
جلسه سوم	اجرای کاربردی داستان ورود به جمع همسالان	بیان نظرات هر یک از آزمودنی‌ها و آموزش تفسیر و دیدگاه درست در موقعیت‌های واقعی
جلسه چهارم	روابط بین معلم و شاگرد	خواندن داستان شماره دو (روابط بین معلم و شاگرد)، تکرار داستان توسط آزمودنی‌ها، رمزگردانی و تفسیر و ارائه پاسخ‌ها. ارزشیابی پاسخ همه آزمودنی‌ها
جلسه پنجم	روابط بین خواهر و برادر	خواندن داستان شماره سه (روابط بین خواهر و برادر)، ایجاد موقعیت نقش، رمزگردانی و تفسیر و ارائه پاسخ‌ها. ارزشیابی پاسخ همه آزمودنی‌ها، دادن الگوی موقعیت مشابه داستان (رابطه با دوستان)
جلسه ششم	بررسی برانگیخته‌شدن توسط یک قربانی	خواندن داستان شماره چهار (برانگیخته‌شدن توسط یک قربانی)، ایجاد موقعیت داستان با اجرا، ارائه تفسیر و نظرات و ارزشیابی نظرات
جلسه هفتم	آموزش تفسیر موقعیت	قراردادن دانش‌آموزان در موقعیت‌های مشابه تجربه‌شده توسط آزمودنی‌ها و تفسیر و ارزشیابی پاسخ‌ها، ایجاد دیدگاه درست در برخورد با موقعیت‌ها
جلسه هشتم	بررسی موقعیت قربانی بوسیله یک کودک	خواندن داستان شماره پنج (قربانی بوسیله یک کودک)، بازگویی داستان، اجرای نقش، رمزگردانی و تفسیر و ارائه پاسخ‌ها. ارزشیابی پاسخ همه آزمودنی‌ها، آموزش دیدگاه واقعی در موقعیت‌ها



## ابزار پژوهش

- ابزارهای این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بدین شرح می‌باشد:
- **آزمون هوش ریون:** برای اندازه‌گیری هوش بهر آزمودنی‌ها از آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده ریون استفاده شد. فرم اول این آزمون در سال ۱۹۳۸ و فرم دوم آن در سال ۱۹۴۷ تهیه شده است. فرم ۱۹۴۷ آن ۳۶ عنصر دارد که به کودکان و عقب‌ماندگان ذهنی اختصاص دارد. آزمون ریون دارای دو نوع متفاوت است. آزمون ریون رنگی کودکان که برای کودکان ۵ تا ۹ ساله به‌کار می‌رود، دارای تصاویر رنگی است. در حالی که آزمون کودکان بالای ۹ سال و بزرگسالان دارای تصویر سیاه و سفید است. این آزمون در مورد کودکان ایرانی نیز استفاده شده و ضریب پایایی آن برای گروه‌های مختلف از ۰٫۷ تا ۰٫۹ گزارش شده است.
  - **تشخیص اختلالات یادگیری خواندن:** تشخیص آزمودنی‌ها، بر اساس مصاحبه بالینی DSM-IV، توسط متخصصان سازمان آموزش و پرورش انجام شد.
  - **مقیاس صمیمیت اجتماعی میلر (MSIS):** این مقیاس را میلر و لنکفورت (۱۹۸۲) برای ارزیابی صمیمیت دریافتی از روابط مختلف طراحی نمودند. این مقیاس در بردارنده دو گروه پرسش می‌باشد که شش پرسش برای توصیف فراوانی صمیمیت و یازده پرسش دیگر به شدت صمیمیت تجربه‌شده در زمان کنونی اختصاص داده شده‌اند. این آزمون یک ابزار خودسنجی است و توسط خود آزمودنی‌ها تکمیل می‌شود. همه پرسش‌ها با بهره‌گیری از مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت، از خیلی به‌ندرت یا کم (۱) تا تقریباً همیشه یا زیاد (۱۰) پاسخ داده می‌شوند. پرسش‌های ۲ و ۱۴ به‌طور معکوس امتیاز داده می‌شوند. میلر و لنکفورت (۱۹۸۲) ضریب آلفای کرونباخ را در اجرای گوناگون ۸۶ درصد تا ۹۱ درصد گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه توسط دانشورپور (۱۳۸۵) در ایران به فارسی ترجمه شد. سپس ضریب آلفای کرونباخ در بررسی مقدماتی که بر روی یک نمونه ۳۳۰ نفری (۱۶۶ پسر و ۱۶۴ دختر) انجام شد ۰٫۷۹ به دست آمد.
  - **پرسشنامه کیفیت دوستی:** پرسشنامه کیفیت دوستی توسط حجازی و ظهره‌وند (۱۳۸۰)، برای بررسی کیفیت دوستی آزمودنی‌ها، تهیه شده است. این پرسشنامه ۱۴ آیتم دارد که آیتم‌های ۱، ۱۲، ۱۳، آن به‌صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای تنظیم شده است و "هرگز" نمره صفر، "به‌ندرت" نمره یک، "بعضی اوقات" نمره دو، "اکثر اوقات" نمره سه، "همیشه" نمره چهار می‌گیرد (حجازی و ظهره‌وند، ۱۳۸۰). روایی و پایایی پرسشنامه مذکور مطلوب احراز شده است.
  - **پرسشنامه احساس تنهایی:** پرسشنامه احساس تنهایی و نارضایتی اجتماعی به‌وسیله آشر و همکاران (۱۹۸۴) طراحی شد و پس از آن به‌وسیله آشر و هیلر (۱۹۸۵)، با تمرکز بر زمینه و بافت مدرسه مورد بازنگری مجدد قرار گرفت (کسیدی و آشر، ۱۹۹۲). از کودکانی که از طریق جامعه‌سنجی انتخاب شدند، برای سنجش میزان تنهایی‌ای که در کلاس احساس می‌کنند آزمونی به‌عمل آمد؛ که این پرسشنامه متن ترجمه شده پرسشنامه آشر و همکاران (۱۹۸۴) است و شامل ۲۴ سوال و مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. در این پرسشنامه، ۱۶ آیتم بر تنهایی

ادراک شده کودکان (برای مثال "من در مدرسه تنها هستم")، شایستگی اجتماعی (برای مثال "من با بقیه بچه‌ها در کلاس به خوبی کار می‌کنم")، و برآورد وضعیت اجتماعی (برای مثال "من دوستان زیادی در کلاس دارم") آنان تمرکز دارد. ۸ آیتم باقی مانده بر فعالیت‌هایی که کودکان ترجیح می‌دهند انجام دهند (برای مثال "من کتاب خواندن را دوست دارم") تمرکز می‌کند؛ آش و همکاران (۱۹۸۴)، ضریب پایایی اسپیرمن-بران را برای این پرسشنامه  $r=0/9$  گزارش کردند. در حالی که لوفیتک (۱۹۸۷)، در یک مطالعه از ۲۰ دانش‌آموز، پایایی آن را برای کلاس دومی‌ها برابر با  $0/84$  و برای کلاس سوم‌ها برابر با  $0/93$  برآورد کرد. روایی این پرسشنامه نیز توسط لوفیتک (۱۹۸۷)، از طریق همبستگی بین درجه‌بندی معلمان و تنهایی واقعی گزارش شده توسط دانش‌آموزان برابر با  $r=0/8$  برآورد شد. این پرسشنامه در ایران توسط الهی‌دوست (۱۳۸۹)، ترجمه و آلفای کرونباخ برای آن  $0/88$  برآورد شد.

### یافته‌ها

در این پژوهش از آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین‌های گروه‌های مختلف استفاده شد. ۲۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری در این مطالعه شرکت داشتند که به‌طور مساوی ( $n = 10$ ) در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. جدول ۲ شاخص‌های توصیفی نمرات گروه‌های آزمودنی را در متغیرهای صمیمیت اجتماعی، کیفیت دوستی و احساس تنهایی در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه

متغیرها	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
کیفیت دوستی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۲,۶۰	۶,۵۸
		پس‌آزمون	۳۰,۳۰	۳,۶۵
	گواه	پیش‌آزمون	۲۲,۸۰	۶,۱۶
		پس‌آزمون	۲۲,۷۰	۵,۸۶
احساس تنهایی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۴,۸۰	۵,۲۶
		پس‌آزمون	۴۸	۵,۷۵
	گواه	پیش‌آزمون	۵۴,۹۰	۴,۲۰
		پس‌آزمون	۵۴	۴,۴۹
صمیمیت اجتماعی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰۲	۱۶,۹۳
		پس‌آزمون	۱۳۰	۱۳,۹۸
	گواه	پیش‌آزمون	۹۷,۷۰	۱۶,۵۲
		پس‌آزمون	۹۸,۴۰	۱۵,۹۱

مطابق با داده‌های جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیر کیفیت دوستی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب ۲۲٫۶۰ و ۶٫۵۸ و در مرحله پس‌آزمون ۳۰٫۳۰ و ۳٫۶۵ می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد که آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی موجب افزایش کیفیت دوستی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است. نمرات برای متغیر احساس تنهایی گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۵۴٫۸۰ و ۵٫۲۶ و در مرحله پس‌آزمون ۴۸ و ۵٫۷۵ به دست آمده است. مطابق با نتایج، نمرات احساس تنهایی آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش داشته است. میانگین و انحراف استاندارد برای متغیر صمیمیت اجتماعی گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۱۰۲ و ۱۶٫۹۳ و در مرحله پس‌آزمون ۱۳۰ و ۱۳٫۹۸ می‌باشد. با توجه به نتایج، افزایش در نمرات صمیمیت اجتماعی گروه آزمایش مشاهده می‌گردد. نمرات میانگین و انحراف استاندارد هر سه متغیر در گروه گواه که مداخله‌ای دریافت نکرده است در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

با توجه به طرح پژوهش که از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون بود، برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس می‌باشد که بدین منظور، از آزمون باکس استفاده شده است. برای پس‌آزمون  $F = 0.696$ ,  $P = 0.06 > 0.05$  و  $Box's M = 5.110$ . با توجه به اینکه میزان معناداری آزمون باکس از ۰٫۰۵ بیشتر است، لذا نتیجه گرفته می‌شود ماتریس واریانس کوواریانس‌ها همگن است.

برای بررسی همگونی واریانس دو گروه از آزمون لوین استفاده شد. آزمون لوین محاسبه شده در مورد هیچ‌یک از متغیرهای مورد بررسی از لحاظ آماری معنی‌دار نبود. (پس‌آزمون‌ها: کیفیت دوستی:  $F = 5.918$ ,  $P = 0.03 > 0.05$  - احساس تنهایی:  $F = 2.664$ ,  $P = 0.11 > 0.05$  - صمیمیت اجتماعی:  $F = 0.17$ ,  $P = 0.11 > 0.05$ ). بنابراین مفروضه همگونی واریانس‌ها نیز تأیید شد.

جدول ۳: نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مانکوا برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون کیفیت دوستی، احساس تنهایی، صمیمیت اجتماعی گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
لامبدای ویلکز	۰٫۲۱۹	۱۵٫۴۶۳	۳	۱۳	۰٫۰۰۱	۰٫۷۸	۰٫۹۹

نتیجه آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که ترکیب خطی متغیرهای پژوهش بین گروه‌های آزمودنی در سطح ( $p < 0,001$ ) معنادار بود. به عبارت دیگر بین گروه آزمایش و کنترل حداقل به لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد.

جدول ۴: نمرات حاصل از تجزیه و تحلیل مانکوا برای مقایسه نمرات پس‌آزمون متغیرها در گروه آزمایش

شاخص منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر آماری	توان
کیفیت دوستی	پیش آزمون	۱	۲۲۰,۱۲	۱۸۰,۸۹۸	۰,۰۰۱	۰,۵۵	۰,۹۸
	گروه	۱	۲۸۷,۸۲	۲۴,۷۱۰	۰,۰۰۱	۰,۶۲	۰,۹۹
خطا	۱۱,۶۴۸	۱۵	۱۷۴,۷۱۸				
احساس تنهایی	پیش آزمون	۱	۹۲,۲۶۷	۳,۶۶۱	۰,۰۰۱	۰,۱۹	۰,۴۳
	گروه	۱	۱۸۰,۲۷	۷,۱۵۳	۰,۰۰۱	۰,۳۲	۰,۷۰
خطا	۲۰,۱۰۲	۱۵	۱۳۷۹,۰۲۹				
صمیمیت اجتماعی	پیش آزمون	۱	۱۶۴۲,۱۷	۱۰,۷۵	۰,۰۰۵	۰,۴۱	۰,۸۶
	گروه	۱	۴۳۲۷,۰۰۶	۲۸,۳۵	۰,۰۰۱	۰,۶۵	۰,۹۹
خطا	۱۵۲,۶۲۸	۱۵	۲۲۸۹,۴۱۹				

نتایج حاصل از جدول ۴، تحلیل کوواریانس چند متغیره روی میانگین پس‌آزمون نمرات کیفیت دوستی، احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد. در متغیرهای کیفیت دوستی مقدار  $F = 24/710$  و در سطح  $P < 0/001$ ، احساس تنهایی مقدار  $F = 7/153$  در سطح  $P < 0/01$  و متغیر صمیمیت اجتماعی مقدار  $F = 28/350$  در سطح  $P < 0/001$  تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است. بر این اساس می‌توان بیان داشت که آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی باعث افزایش کیفیت دوستی و صمیمیت اجتماعی آزمودنی‌ها و کاهش احساس تنهایی آن‌ها در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر کیفیت دوستی، احساس تنهایی و صمیمیت اجتماعی دانش‌آموزان نارساخوان بود. همان‌گونه که نتایج حاصل از پژوهش نشان داد، آموزش مدل پردازش اطلاعات اجتماعی موجب افزایش کیفیت دوستی و صمیمیت اجتماعی و کاهش احساس تنهایی آزمودنی‌های گروه آزمایش شده بود. این یافته با نتایج تحقیقات لی (۲۰۱۳) که یک تحقیق مداخله‌ای برای کاربرد نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی بر کفایت اجتماعی و پیشگیری از پرخاشگری کودکان انجام داده است و مطابق آن موجب بهبود درک و فهم و انطباق اجتماعی کودکان شده است هم‌سو می‌باشد. این مطالعه رابطه قوی بین مدل پردازش اطلاعات اجتماعی و رفتار مشاهده‌شده کودکان را نشان می‌دهد. نیوونزن (۲۰۱۲) مهارت‌های شناختی- اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی را در کودکان با ناتوانی هوشی خفیف تا مرزی بررسی کرده است که نتایج نشان می‌دهد مهارت پردازش اطلاعات اجتماعی می‌تواند مهارت بازداری و بازشناخت و تفسیر را پیش‌بینی کند. بنابراین باید روی مداخله و درمان مطابق با این مدل تمرکز کرد. کیلی (۲۰۰۹) مدل پردازش اطلاعات اجتماعی را در دو حوزه اجتماعی (تحریک همسالان و ورود به گروه همسالان) در کودکان بدرفتار بررسی کرده است. نتایج نشان می‌دهد که این مدل در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی کودکان موثر است و باید به آموزش بر اساس این مدل به کودکان و نوجوانان توجه کرد.

این روش بر اساس نظریه پردازش اطلاعات است که از راهبردهای مسلط در رشد شناختی می‌باشد. در رویکرد پردازش اطلاعات ذهن آدمی به‌عنوان یک سامانه شناختی که قابل قیاس با رایانه‌های دیجیتال است در نظر گرفته می‌شود. این سامانه، اطلاعات را به شیوه‌های مختلف، نظیر رمزگذاری، رمزگشایی، مقایسه یا ترکیب اطلاعات جدید با دیگر اطلاعات ذخیره، بازیابی و با قراردادن اطلاعات در محور توجه یا هوشیاری، پردازش می‌کند (فلاول، ۱۳۷۷). پردازش اطلاعات پیش از آنکه به توصیف کلی بپردازد، به بررسی قدم به قدم آنچه در برخورد با تکالیف رخ می‌دهد علاقه‌مند است (خانجانی به نقل از خانجانی، ۱۳۸۸). هدف مطلوب رویکرد پردازش اطلاعات، دست‌یافتن به چنان الگوی دقیق و صریحی از پردازش اطلاعات است که بتواند به‌طور موفقیت‌آمیزی به‌عنوان یک برنامه کارآمد رایانه‌ای عمل کند. این الگو همچنین باید بتواند درباره نحوه رفتار آزمودنی تحت شرایط و محدودیت‌های خاص تکلیف و در پاسخ به دروندادهای ویژه، پیش‌بینی‌های دقیقی به‌عمل آورد (فلاول، ۱۳۷۷). در همین راستا مدل پردازش اطلاعات اجتماعی نیز همین‌گونه عمل می‌نماید. بنابراین آموزش مراحل این مدل می‌تواند در شناخت و سازگاری اجتماعی موثر باشد. از آنجا که در آموزش گام‌های

این مدل سعی می‌شود، دانش‌آموز در موقعیت‌های ساده‌ای قرار بگیرد، شرایط را بشناسد، نظرات خود را ابراز نماید، راه‌حل‌های مختلف را که می‌تواند پیش رو داشته باشد بررسی و تفسیر نماید، بهترین راه‌حل را برگزیند و کمک می‌کند تا از موقعیت‌های ساده، تجربه به‌دست آورده و آن را به موقعیت‌های دشوارتر تعمیم دهد. در این مدل دانش‌آموز متوجه سرنخ‌های اجتماعی که در هر موقعیت برای وی ایجاد می‌شود شده و با پردازش آن‌ها سعی در کنترل موقعیت و مسلط شدن بر آن دارد. علاوه بر این کودکان و نوجوانان از همسالان خود رفتارهای اجتماعی را می‌آموزند و در تعامل با یکدیگر می‌توانند تجربیات خود را انتقال داده و در تحکیم دوستی‌ها گام بردارند. طبق پژوهش حاضر آموزش این مدل و به‌کارگیری آن در موقعیت‌های چالش‌برانگیز منجر به برقراری رابطه قوی‌تر و ایجاد صمیمیت شده و از احساس تنهایی که در اثر برخورد نامناسب در روابط می‌تواند ایجاد شود جلوگیری نماید.

در تبیین این یافته‌ها باید اشاره کرد که برخی از دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری مشکلات هیجانی و اجتماعی قابل ملاحظه‌ای دارند. آن‌ها نسبت به هم‌تایان عادی خود در معرض خطر بیشتری برای ابتلا به انواعی از مشکلات هیجانی و اجتماعی قرار داشته و آمادگی بیشتری برای طرد شدن از سوی همسالان خود دارند و دارای خودپنداره ضعیفی هستند (احدی و کااوند، ۱۳۸۷). همچنین کودکانی که در یادگیری خواندن مشکل دارند معمولاً نسبت به شایستگی خود دیدی منفی پیدا می‌کنند و نسبت به مسایل تحصیلی بی‌علاقه می‌شوند (مک نالی، ۲۰۰۳؛ به نقل از هالان و کافمن). بنابراین دوستی می‌تواند به‌عنوان عامل حمایتی برای شخص مطرح باشد. حمایت اجتماعی از طریق دوستان می‌تواند فرد را در سازگاری بیشتر یاری داده و محرک بسیاری از رفتارهای انطباقی در وی گردد (عابدینی، ۱۳۸۲).

افرادی که مشکلات مداومی در ایجاد و حفظ ارتباط با دیگران دارند و در ارضای نیازهای تعلق‌پذیری‌شان مشکل دارند، رشد هیجانی و اجتماعی‌شان با مشکل مواجه می‌شود و به آشفتگی‌های روان‌شناختی از قبیل احساس تنهایی دچار می‌شوند (گوزنز و همکاران، ۲۰۰۹). احساس تنهایی در کودکان موجب عدم برقراری روابط صمیمی شده و فرد را دچار اضطراب می‌کند که به نوبه خود باعث افزایش مشکلات تحصیلی می‌شود. بر این اساس می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های پردازش اطلاعات اجتماعی به دانش‌آموزان و آشنایی آن‌ها با مراحل (رمزگردانی، تفسیر، جستجوگری پاسخ، ارزشیابی پاسخ و اجرای عمل) می‌تواند موجب کاهش مشکلات اجتماعی و افزایش دوستی و صمیمیت در بین کودکان و نوجوانان شود، تا با بهره‌گیری از این آموزش بتوانند رفتارهای خود را در موقعیت‌های اجتماعی کنترل و هدایت کنند و تعامل موفقیت‌آمیزی با دیگران داشته باشند.

با توجه به این که پژوهش حاضر بر روی نمونه‌ی دانش‌آموزان پسر انجام گرفته، بنابراین برای تعمیم نتایج به جامعه دختران محدودیت ایجاد می‌کند. همچنین متغیرهای محبوبیت اجتماعی، درک عاطفی، نگرش مثبت و سایر متغیرهای مرتبط می‌تواند با آموزش این مدل مورد بررسی قرار بگیرد. پژوهش‌های آتی می‌تواند، این موارد را با اجرای مجدد و تعمیم‌پذیری نتایج یاری رساند.

### تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از مسئولان آموزش و پرورش ناحیه ۳ اصفهان و مدارس اختلال یادگیری شکوفه و شهدای قائمیه که همکاری صمیمانه‌ای در راستای اجرای پژوهش داشتند، تشکر و قدردانی به-عمل می‌آید.

### منابع

- احدی، حسن. کاکاوند، علیرضا. (۱۳۸۷). اختلال‌های یادگیری: (از نظریه تا عمل). تهران: نشر ارسباران.
- احمدپناه، محمد. پاکادانایا، پراکاش. (۱۳۸۶). نارساخوانی: مروری بر پژوهش‌های اخیر. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. ۷(۳): ۲۳۷-۳۵۲.
- الهی‌دوست، الهه. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش دوست‌یابی به کودکان و آموزش از طریق والدین بر روابط با همگنان، کیفیت دوستی، عزت نفس و احساس تنهایی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی.
- برک، لورا. ای. (۱۳۸۳). روان‌شناسی رشد. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ارسباران.
- برکوویتز، لئونارد. (۱۳۷۲). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه محمدحسین فرجاد و عباس محمدی اصل. تهران: نشر اساطیر.
- بشاش، لعیلا. لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). رابطه بین احساس تنهایی کودکان ناتوان ذهنی با تشخیص رفتار اجتماعی از سوی معلم. خلاصه مقالات نخستین همایش یافته‌های نوین.
- پورمودت، خاتون. بشاش، لعیلا. (۱۳۸۸). بررسی تحول پردازش اطلاعات اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. سال ۹، شماره ۳، ۲۱۱-۲۲۲.
- خانجانی، زینب. شریعتی، مریم. (۱۳۸۸). الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی در تبیین مشکلات رفتاری کودکان. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، ۹۱.

- روحانی، ریحانه سادات. عزیزاده فرد، سوسن. (۱۳۹۱). رابطه احساس تنهایی و کاربرد وبلاگ در دانشجویان و غیر دانشجویان. فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، سال دوم، شماره ۵.
- سادوک، و سادوک، ب. (۱۳۸۵). خلاصه روانپزشکی علوم رفتاری، روانپزشکی بالینی (جلد سوم). ترجمه حسن رفیعی و فرزین رضایی. تهران: انتشارات ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۷).
- شمیم، سیما. (۱۳۸۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و مبتلا به اختلال یادگیری در خانه و مدرسه. روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره ۳۳، شماره ۱.
- صدقاتی، لیلا. شفیع، بیژن. مرآتی، م. فروغی، ر. (۱۳۸۸). شیوع نارساخوانی در دانش‌آموزان کلاس اول تا پنجم اصفهان. مجله شنوایی شناسی. ۱۹، ۱. ۹۴-۱۰۱.
- ظهره‌وند، راضیه. حجازی، الهه. (۱۳۸۰). بررسی ملاک‌ها و کیفیت دوستی در کودکان و نوجوانان دختر. روان‌شناسی و علوم تربیتی. ۳۱، ۱. ۲۱-۲۰.
- عابدی، احمد. شمس، عبدالحسین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه مدل پردازش اطلاعات اجتماعی با علائم مشکل نافرمانی مقابله‌ای در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. مجله شناخت اجتماعی، شماره ۲، پیاپی ۴.
- عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۲). رابطه کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی در نوجوانان دختر. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران، ۶۷.
- فلاول، اچ. (۱۹۸۸). رشد شناختی. ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۷). ویرایش دوم. تهران: انتشارات رشد.
- کاظمی، زینب. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر رفتارهای پرخاشگرانه و صمیمیت اجتماعی دختران فراری شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روان‌شناسی عمومی. دانشگاه اصفهان.
- گنجی، مهدی. (۱۳۹۲). روان‌شناسی کودکان استثنایی براساس DSM-5. تهران: نشر سالوان.
- ماسن، پارل، هنری، کانجر. جین، وی. کیگان، جروم. هوستون، آلتا، کارول. (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشر مرکز.
- مردانی، نجمه. الهی، الهه. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای مهارت تشخیص قافیه در کودکان نارساخوان ۷-۹ ساله با کودکان طبیعی. مجله علوم پیراپزشکی و توانبخشی مشهد. دوره ۳ شماره ۱.
- مرادی، محمدرضا. فرامرزی، سالار. عابدی، احمد. (۱۳۹۳). اثربخشی بازی‌های واجی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان پسر نارساخوان. مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. سال ۱۵، شماره ۱. پیاپی ۴۴، ۵۵-۵۱.



- هالاهان، دانیل. لویر، جان. کافمن، جیمز.(۱۳۹۲). اختلال‌های یادگیری: مبانی، ویژگی‌ها و تدریس موثر. ترجمه حمید علیزاده. تهران: ارسباران.
- Asher, S, R. & Wheeler, V, A. (1985).Children loneliness: a comparison of rejected and nelected peer status, *J. Of consulting and clinical psychology*, 53, 4,500-505.
  - Baron, R. A. & Byrne. (2004).*Social pscology*.10ed.United state: pearson.
  - Bauminger, Nirit. Edelsztein, H,S. Morash, J.(2005).Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. *Journal of Learning Disabilities*,38:45.
  - Burgess, K.B.; Wojslawowicz, J.C.; Rubi K.H.; Rose, K.L. & Laforce, C.B. (2006). "Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter?"*Child Development*, 77(2), 371-383.
  - Calvete, Esther. Izaskun, Orue.(2012).The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development*.36: 338.
  - 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, Kenneth A. Godwin. J.(2013).Social-Information-Processing Patterns Mediate the Impact of Preventive Intervention on Adolescent Antisocial Behavior. *Psychological Science*.24: 456.
  - Dwyer,M. Bridget K. Fredstrom, & Kenneth, H. Rubin.(2010). Attachment, social information processing, and friendship quality of early adolescent girls and boys. *Journal of social and personal relationship*,27:91.
  - Frankel, F.(2003).*Children friendship training*. NortreDame : Brunner – Routledge.
  - Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, P., Masy, E. (2009).Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Journal of Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
  - Keil, V. Price, J, M.(2009). Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 43–52
  - Li,J.Fraser,M,W.Traci,L.Wilke.(2013).Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and violent behavior*,18, 357-364.
  - Markovits, Henry.(2013).Physical aggression facilitates social information processing.*Journal of Experimental Social Psychology*. 49 (2013) 1023–1026
  - Montgomery, M.J. (2005). Psychological intimacy and identity: From

- early adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research* 20 (3), 346-375.
- Nieuwenhuijzen, M, van.Vriens,A.Scheepmaker,M. Smit, M. Porton, E.(2011). The development of a diagnostic instrument to measure social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 358–370.
  - Nieuwenhuijzen, M. van. Vriens, A.(2012).(Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*.33 (2012) 426–434.
  - Noller, P., Feeney,J.A. & Peterson, C.(2001).Personal relationships across the life span.New York: Brunner – Rutledge.
  - Raskin, P.M.(2001).The relationship between identity and intimacy in early adulthood. *The Journal of Genetic Psychology*, 147.161-181.
  - Terzian, Mary, A. Li. Jilan. Mark, W. Fraser, Steven, H. Day and Roderick A. Rose.(2014).Social Information-Processing Skills and Aggression: A Quasi-Experimental Trial of the Making Choices and Making Choices Plus Programs. *Research on Social Work Practice*, 10, 1177.
  - Tur-kaspa, H., & Byran, T,H.(1994).Social information processing skill of student with LD. *Learning Disabilities Research& Practice*.9.12-23.