

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری و دانش آموزان عادی ۸ تا ۱۲ ساله

عفت جمشیدی،* دکتر مریم سیف نراقی**

(دریافت: ۸۳/۱۰/۲۷ تجدید نظر: ۸۴/۱/۲۵ پذیرش نهایی: ۸۴/۳/۶)

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی و مقایسه مهارت‌های اجتماعی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان عادی پایه دوم ابتدایی تا دوم راهنمایی شهر تهران و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله تشکیل می‌دهد که در سال تحصیلی ۱۳۸۱ به تحصیل اشتغال داشتند. برای بدست آوردن نمونه مورد نظر با استفاده از نمونه گیری در دسترس ۳۰ دانش آموز دختر و پسر مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری که در مرکز اختلالات یادگیری یوسف آباد مورد تشخیص قرار گرفته بودند انتخاب شدند و برای انتخاب گروه مقایسه با روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله‌ای ۳۰ دانش آموز دختر و پسر انتخاب شدند و از نظر خصوصیات همچون سن، طبقه اقتصادی - اجتماعی هم‌تا گردیدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده از روش آماری تحلیل واریانس دوره استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین اسناد نیت دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت آماری معنادار وجود ندارد. (۰/۰۲۱۲ = $F(۱,۵۶)$ ب $۵/۵$ ٪). در الگوهای حل مسائل اجتماعی (پرخاشگری، کناره‌گیری و مسأله‌گشایی) تفاوتها از لحاظ آماری معنادار است. (۰/۱۰ = $F(۱۰,۷۴)$ ب $۵/۵$ ٪). در الگوی پرخاشگرانه پسران مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری، در الگوی کناره‌گیری دختران مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری و در الگوی مسأله‌گشایی پسران عادی بالاترین میانگین را بدست آوردند. از طرف دیگر بین رفتار اجتماعی دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت آماری معنادار وجود دارد (۰/۰۰۰۴ = $F(۱,۵۶)$ ب $۵/۵$ ٪). در خود کار آمدی تصویری در دستیابی به اهداف اجتماعی نیز تفاوتها از لحاظ آماری معنادار است. (۰/۰۰۰۴ = $F(۱,۵۶)$ ب $۵/۵$ ٪)

واژه‌های کلیدی: نارساییهای ویژه یادگیری، الگوهای حل مسائل اجتماعی، رفتار اجتماعی، خود کار آمدی تصویری، اسناد نیت.

* کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی E-mail: jamshidi_2451@yahoo.com

** استاد دانشگاه علامه طباطبائی

اجتماعی ویژه دست به گزینش می‌زند و پاسخی را که مثبت ارزیابی کرده است، اجرا می‌کند.

تحقیقات زیادی نشان می‌دهد، دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری^۸ در مقایسه با همسالان طبیعی شان از محبوبیت کمتری برخوردارند و به همین دلیل در معرض مشکلات اجتماعی قرار دارند. علاوه بر این معلمان کشف کرده اند که آنها مسایل رفتاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و نمی‌توانند خود را با دستور العمل های موجود در کلاس عادی تطبیق دهند (کرک و گالاگر، ترجمه جوادیان، ۱۳۷۶). بنا به نظر کراوتز^۹ و همکاران (۱۹۹۹)، ادراک بین فردی کودکان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری بسیار خود مدارانه است و کمتر از دیدگاه اطرافیان تأثیر می پذیرد و بروز برخی رفتارهای نامناسب توسط آنها به دلیل فقدان درک دیدگاه دیگران است در حالی که منابع قدرت مانند والدین و معلمان این گونه رفتارها را نافرمانی عمدی تلقی کرده و سریعاً آن را منع می کنند.

افراد مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری در تشخیص صدا و آهنگ آن و معنای اجتماعی حالات چهره نسبت به افراد عادی حساسیت کمتری نشان می دهند و این بی‌توجهی می تواند تعامل اجتماعی آنها را تحت تأثیر قرار دهد (سیسترهن^{۱۰} و گربر^{۱۱}، ۱۹۸۹؛ هلدن^{۱۲} و دیگران، ۱۹۹۱).

الیوا^{۱۳} و لاگریکا^{۱۴} (۱۹۸۸)، مشکلات بین فردی و اجتماعی افراد مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری را پیامد توانایی ضعیف آنها دراکتساب و کاربرد قوانین و راهبردهای فراشناختی دانسته‌اند و معتقدند این قبیل نقایص می تواند علت برخی از مشکلات این افراد در زمان مواجهه با تکالیف یادگیری باشد.

الیوا و لاگریکا (۱۹۸۸) همراه با محققان و نظریه پردازانی مانند بروک^{۱۵} و هربرت^{۱۶} (۱۹۸۲) معتقدند بین مهارتهای فراشناختی ضعیف و مشکلات رفتاری رابطه وجود دارد. زیرا فرض بر این است که تعامل اجتماعی مناسب به مهارتهای شناختی پیچیده مانند تمیز شکل و زمینه، ادراک و جهت یابی احتیاج دارد. همچنین ادراک اجتماعی دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری پایین تر از همسالان عادی آنها می باشد (استیلیادیس^{۱۸} و واینر^{۱۹}، ۱۹۸۹).

گريشام^{۲۰} و اليوت^{۲۱} (۱۹۹۹) مشکلات رفتاری افراد مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری را به ضعف شناخت اجتماعی آنها مرتبط می‌دانند و معتقدند این قبیل نقایص به دلیل فقدان تجارب اجتماعی مناسب و کافی است و علت عصب شناختی ندارد. آنها همچنین معتقدند که این گروه از کودکان کمتر مورد پذیرش همسالان قرار می‌گیرند.

با توجه به تحقیقات بیان شده افراد مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری در موقعیتهای اجتماعی عملکرد ضعیفی دارند. آنها ممکن است از نظر کلامی یا عملی در حد بهنجار یا بالاتر باشند اما در نیازهای اجتماعی اولیه در زندگی روزمره دچار مشکل می‌شوند و این قبیل نقایص اجتماعی ماهیتاً می‌تواند موجب شکست آنها در یادگیری آموزشی شود (دشلرو شومیکر، ۱۹۹۵)^{۲۲} و با در نظر گرفتن این مسأله که یک سوم از دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری، مشکلاتی را در مهارت‌های اجتماعی تجربه می‌کنند (وولر، ۱۹۹۴، به نقل از لرنر،^{۲۳} ۱۹۹۷). بنابراین در تحقیق حاضر این مسأله بررسی می‌شود که:

الف: آیا بین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و عادی تفاوتی وجود دارد؟

ب: آیا بین پسران و دختران هر دو گروه تفاوتی وجود دارد؟

فرضیه های تحقیق

۱ - بین الگوهای حل مسائل اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.

۲ - بین اسناد نیت دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.

۳ - بین ادراک خود کار آمدی در دستیابی به اهداف اجتماعی (۹ گانه) دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.

۴ - بین رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

هدف از روش تحقیق علی - مقایسه‌ای، یافتن علت‌های احتمالی یک الگوی رفتاری است. بدین منظور، آزمودنی‌هایی که دارای رفتار مورد مطالعه هستند با آزمودنی‌هایی که این رفتار در آنها مشاهده نمی‌شود، مقایسه می‌شوند. این روش را غالباً پژوهش پس رویدادی^{۲۴} می‌نامند (دلاور، ۱۳۷۴). در تحقیق حاضر نیز مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و دانش آموزان عادی مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و نمونه

پژوهش حاضر دارای دو جامعه آماری است:

۱- کلیه دانش آموزان عادی پایه دوم ابتدایی تا دوم راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۱ که جمع کل آنها ۶۳۴۳۶۲ نفر است و از این تعداد ۳۱۶۶۵۰ نفر پسر و ۲۱۷۷۱۲ نفر دختر است. (دفتر آمار شهر تهران ۱۳۸۲ بنقل از واحد تحقیقات آموزش و پرورش)

۲- کلیه دانش آموزان ۸ تا ۱۲ ساله مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری که به مراکز مربوطه مراجعه می‌کنند و تعداد آنها ۱۲۰ نفر است از این تعداد ۷۴ نفر پسر و ۴۶ نفر دختر است. (بنقل از دفتر آمار مرکز اختلال و یادگیری یوسف آباد)

نمونه مورد مطالعه دربرگیرنده دو گروه عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری بود. در گزینش نمونه دانش آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری از روش نمونه‌گیری در دسترس^{۲۵} و در گزینش نمونه عادی از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای^{۲۶} استفاده شد. در مورد نمونه نخست تعداد ۳۰ دانش آموز ۸ تا ۱۲ ساله که به مرکز اختلالات یادگیری یوسف آباد مراجعه می‌کردند انتخاب گردیده و در مطالعه حاضر شرکت داده شدند و در مورد نمونه بعدی تعداد ۳۰ دانش آموز دختر و پسر در مقاطع ابتدایی و راهنمایی به شیوه تصادفی از مدارس ابتدایی و راهنمایی واقع در ۲۰ منطقه آموزشی شهر تهران انتخاب گردیدند که از نظر طبقه اقتصادی - اجتماعی و سن با دانش آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری هم‌تا شدند.

روش جمع‌آوری اطلاعات و ابزار پژوهش:

برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه زیر استفاده شده است .

(۱) پرسشنامه ارزیابی مهارت‌ها و الگوهای حل مسائل اجتماعی دانش‌آموزان و خود کار آمدی آنها در دستیابی به اهداف اجتماعی ۹ گانه (اردلی و اشرف، ۱۹۹۶)^{۲۷}.

این پرسشنامه حاوی شش داستان موقعیت مبهم است که توسط اردلی و اشرف (۱۹۹۶) تنظیم شده است و هر داستان شامل یک موقعیت فرضی است که در آن همسال همجنس عملی را انجام می‌دهد که به او آسیب می‌رساند (مثل ریختن شیر روی لباس کودک) اما مشخص نیست که این همسال این کار را به صورت عمدی انجام داده یا تصادفی و غیر عمدی بوده است .

بعد از هر داستان سه سؤال مجزا وجود دارد که هر سؤال به منظور هدفی به شرح زیر مطرح میگردد:

سؤال اول :

اسنادهای کودکان در باره نیت همسال به وسیله سؤال در مورد اینکه کودک همسال بصورت عمدی یا تصادفی باعث آزار او شده است، ارزیابی می‌شود .

سؤال دوم :

مهارت‌ها و الگوهای حل مسائل اجتماعی کودکان با توجه به چگونگی پاسخ آنها به موقعیت محرک اجتماعی مبهم ارزیابی می‌گردد. شش رفتار به صورت تصادفی بعد از هر داستان ارائه می‌شود . این رفتارها شامل پرخاشگری کلامی، پرخاشگری فیزیکی، عکس العمل منفعل، پاسخ اجتنابی، نوعی رفتار حل مسأله و سؤال کردن برای روشن نمودن اینکه چرا تحریک رخ داده است، می‌باشد. بعد از هر رفتار کلمات خیر - بله ظاهر شده و به آزمودنیها گفته می‌شود یک رفتار را از میان شش رفتار عنوان شده که معتقدند به احتمال زیاد انجام داده یا اولین بار در پاسخ به تحریک انجام می‌دهند، علامت بگذارند.

سؤال سوم :

آزمودنیها میزان موافقت یا مخالفت خود را از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) با داشتن احساس خودکار آمدی در دستیابی به یکی از هدفهای ۹ گانه زیر مشخص می‌کنند . این هدفها عبارتند از : تلافی کردن، عدم ایجاد درگیری، دوری کردن از

همسال، ایجاد احساس ناخوشایند، دفاع از خود، حل مشکل، دوری از خطر، کنار آمدن با همسال و اثبات قدرت و توانمندی.

کلیه قسمت های این پرسشنامه برای هر دو گروه دانش آموزان با استفاده از مصاحبه انفرادی اجرا گردید.

در تحقیق اردلی و اشرف (۱۹۹۶) ضرایب آلفای کرانباخ برای رفتار های پرخاشگری، کناره گیری و مسأله گشائی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۵۸، ۰/۹۴ است. همچنین در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرانباخ کل پرسشنامه ۰/۶۹ است. که به تفکیک در دانش آموزان دارای نارساییهای ویژه یادگیری ۰/۶۳، و در دانش آموزان عادی ۰/۷۵ است.

شکوری^۱ (۱۳۷۷) این پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرده و طی یک بررسی مقدماتی بر روی ۳۲ دانش آموز پسر مشغول به تحصیل در کلاس پنجم اجرا گردید. نتایج این بررسی نشانگر هیچگونه ابهامی در قسمت های مختلف پرسشنامه نبوده است.

۲ - پرسشنامه ارزیابی رفتار اجتماعی توسط معلم (ویر و دواین، ۱۹۸۰؛ به نقل از عابدینی، ۱۳۸۰).

این پرسشنامه جهت ارزیابی جنبه های مثبت رفتار اجتماعی کودکان استفاده گردید و علاوه بر مقدمه دارای ۲۰ سؤال است که برای اجرای آن پرسشنامه ها در اختیار معلم کلاس قرار گرفت که آن را تکمیل کنند. حداقل نمره اکتسابی ۲۰ و حداکثر ۶۰ است. ویرو داوین (۱۹۸۰) از طریق تحلیل و محاسبه روائی سئوالات به این نتیجه رسیدند که پرسشنامه فوق وسیله مناسبی جهت مطالعه جنبه های مثبت رفتار اجتماعی کودکان است.

حمیدی (۱۳۷۵) ضریب اعتبار آزمون را تا ۰/۸۱ برآورد کرده است. در تحقیق حاضر نیز ضریب آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ بدست آمده است که این ضریب برای دانش آموزان عادی ۰/۸۷ و برای دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری ۰/۹۲ است.

روش تحلیل دادهها

داده های گردآوری شده از طریق نرم افزار آماری SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل داده ها از روش آماری تحلیل واریانس دوره^{۲۸} استفاده شده است.

فرضیه اول:

بین الگوهای حل مسایل اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.

جدول ۱- اطلاعات توصیفی مربوط به الگوهای حل مسایل اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
پسر نارسا	۱۵	۱۳	۲/۳۲	۲/۳۲
پسر عادی	۱۵	۱۷	۲/۱۹	۲/۱۹
دختر نارسا	۱۵	۱۰	۱/۴۵	۱/۴۵
دختر عادی	۱۵	۱۵	۲/۴۶	۲/۴۶
کل	۶۰	۱۳	۲/۴۴	۲/۴۴

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس دوعاملی مربوط به الگوی حل مسایل اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری

منابع تغییر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
جنسیت	۹۶/۲۶۷	۱	۹۶/۲۶۷	۶/۷۳۸	۰/۰۱۲
وضعیت	۱۷۶/۸۱۶	۱	۱۷۶/۸۱۶	۸/۳۷۵	۰/۰۰۰
تعامل جنسیت و وضعیت	۱۰۶/۶۶۷	۱	۱۰۶/۶۶۷	۸/۳۷۵	۰/۰۰۸
خطا	۸۰۰/۱۳۳	۵۶	۱۴/۲۸۸۸	۷/۴۵۶	
کل	۶۷۵۲/۰۰۰	۵۹			

همانگونه که نتایج مندرج در این جدول نشان می‌دهد اثر اصلی عامل جنسیت در الگوهای حل مسایل اجتماعی از لحاظ آماری معنادار است. یعنی بین دانش‌آموزان دختر و پسر در الگوهای حل مسائل اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد.

نتایج مندرج در جدول نشان می‌دهد که F محاسبه شده مربوط به عامل وضعیت (۸/۳۷) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۷/۲۵) بزرگتر است از این رو می‌توان گفت بین الگوی حل مسایل اجتماعی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان مبتلا به نارساییهای یادگیری تفاوت آماری معنادار وجود دارد.

نتایج مندرج در جدول نشان می‌دهد که اثر تعاملی جنسیت و وضعیت نیز در الگوهای حل مسایل اجتماعی از لحاظ آماری معنادار است. همانگونه که ملاحظه

می‌کنید F محاسبه شده (۷/۴۵) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۷/۲۵) بزرگتر است.

فرضیه دوم:

بین اسنادنیت دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.

جدول ۳- اطلاعات توصیفی مربوط به اسنادنیت دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
پسر نارسا	۱۵	۱/۸۷	۰/۳۵	۹/۰۸
پسر عادی	۱۵	۲	۰/۰۰	۰/۰۰
دختر نارسا	۱۵	۱/۸۷	۰/۳۵	۹/۰۸
دختر عادی	۱۵	۱/۹۳	۰/۲۵	۶/۶۶
کل	۶۰	۱/۹۱	۰/۲۷	۳/۵۹

جدول ۴ - نتایج تحلیل واریانس دو عاملی مربوط به اسنادنیت دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت	۱/۶۶۷	۱	۱/۶۶۷	۰/۲۱۲	۰/۶۴۷
وضعیت	۰/۱۵	۱	۰/۱۵	۱/۹۰۹	۰/۱۷۳
تعامل جنسیت و وضعیت	۱/۶۶۷	۱	۱/۶۶۷	۰/۲۱۲	۰/۶۴۷
خطا	۴/۴۰۰	۵۶	۷/۸۵۷		
کل	۴/۵۸۹	۵۹			

نتایج گزارش شده در جدول نشان می‌دهد که در مورد اثر اصلی عامل جنسیت بر اسنادنیت، F محاسبه شده (۰/۲۱۲) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) کوچکتر است. از این رو می‌توان چنین نتیجه گرفت که بین اسنادنیت دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت آماری معنادار وجود ندارد و فرضیه پژوهش تأیید نمی‌شود. در مورد اثر اصلی عامل وضعیت بر اسنادنیت، F محاسبه شده (۱/۹۰۹) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) کوچکتر است. لذا فرضیه پژوهش تأیید نمی‌شود. از این رو می‌توان گفت بین اسنادنیت دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان مبتلا به نارسائیهای ویژه در یادگیری تفاوت معنادار وجود ندارد.

در مورد اثر متقابل جنسیت و وضعیت نیز بر اسنادنیت، نتایج نشان می‌دهد که F محاسبه شده (۰/۲۱۲) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) کوچکتر است و نشان می‌دهد که وجود اثر متقابل بین جنسیت و وضعیت آزمودنی‌ها در ارتباط با اسنادنیت مورد تأیید قرار نگرفته است.

فرضیه سوم:

بین ادراک خودکارآمدی در دستیابی به اهداف اجتماعی (۹ گانه) دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه در یادگیری تفاوت وجود دارد.

جدول ۵- اطلاعات توصیفی مربوط به ادراک خود کار آمدی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارساییهای

ویژه یادگیری

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
پسر نارسا	۱۵	۵۷	۱۴/۴۵	۱/۵۱
پسر عادی	۱۵	۶۴	۸/۸۶	۲/۲۸
دختر نارسا	۱۵	۵۴	۸/۴۰	۲/۱۷
دختر عادی	۱۵	۶۲	۱۴/۲۱	۳/۶۷
کل	۶۰	۵۹	۱۰/۶۹	۱/۳۸

جدول ۶، نتایج تحلیل واریانس دو عاملی مربوط به ادراک خودکارآمدی در دستیابی به اهداف اجتماعی (۹ گانه)

دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت	۶۴۶/۸۱۷	۱	۶۴۶/۸۱۷	۴/۴۳۰	۰/۰۴۰
وضعیت	۱۴۴۵	۱	۱۴۴۵	۷/۳۲	۰/۰۰
تعامل جنسیت و وضعیت	۲۵۲/۱۵۰	۱	۲۵۲/۱۵۰	۴/۷۸	۰/۰۴
خطا	۸۱۷۵/۸۶۷	۵۶	۱۴۵/۹۹۸		
کل	۲۰۶۷۹۹/۰۰۰	۵۹			

نتایج گزارش شده در جدول نشان می‌دهد که در مورد اثر اصلی عامل جنسیت بر ادراک خودکارآمدی اهداف اجتماعی (۹ گانه)، F محاسبه شده (۴/۴۳) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) بزرگتر است. لذا می‌توان گفت فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. از این رو بین ادراک خودکارآمدی در دستیابی به اهداف اجتماعی دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد.

در مورد اثر اصلی عامل وضعیت بر ادراک خودکارآمدی اهداف اجتماعی، F محاسبه شده (۷/۳۲) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۷/۲۵) بزرگتر است. لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین ادراک خودکارآمدی در دستیابی به اهداف اجتماعی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد.

در مورد اثر متقابل جنسیت و وضعیت بر ادراک خود کار آمدی، نتایج نشان می‌دهد که F محاسبه شده (۴/۷۸) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) بزرگتر است. لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که بین جنسیت و وضعیت آزمودنیها در ارتباط با ادراک خودکارآمدی اثر متقابل وجود دارد.

فرضیه چهارم:

بین رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۷- اطلاعات توصیفی مربوط به رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
پسر نارسا	۶	۴۱	۷/۳۳	۲/۹۹
پسر عادی	۱۵	۴۷	۴/۶۴	۱/۱۹
دختر نارسا	۱۲	۳۹	۱/۳۴	۱/۱۹
دختر عادی	۱۵	۴۳	۱/۶۴	۱/۹۷
کل	۴۹	۴۰/۲۴	۹/۷۲	۱/۳۸

جدول ۸- نتایج تحلیل واریانس دوعاملی مربوط به رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت	۶۵۰/۸۱۹	۱	۶۵۰/۸۱۹	۴/۵۸	۰/۰۴
وضعیت	۱۴۴۹/۰۷۵	۱	۱۴۴۹/۰۷۵	۷/۴۳۲	۰/۰۰
تعامل جنسیت و وضعیت	۲۵۳/۱۴۰	۱	۲۵۳/۱۴۰	۴/۷۸	۰/۰۴
خطا	۸۱۷۶/۸۷۵	۵۶	۱۴۸/۶۷		
کل	۲۰۶۷۲/۰۰۰	۵۹			

نتایج گزارش شده در جدول نشان می‌دهد که در مورد اثر اصلی عامل جنسیت بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان، F محاسبه شده (۴/۵۸) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F

بحرانی (۴/۰۹) بزرگتر است. لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد.

در مورد اثر اصلی عامل وضعیت بر رفتار اجتماعی، F محاسبه شده (۷/۴۳) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۷/۲۵) بزرگتر است. از این رو می‌توان گفت که بین رفتار اجتماعی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. ($F(۱،۵۶):۹/۴۳, P < ۰/۰۱$)

در مورد اثر متقابل جنسیت و وضعیت بر رفتار اجتماعی، نتایج نشان می‌دهد که F محاسبه شده (۴/۷۸) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۲) بزرگتر است و نشان می‌دهد که بین جنسیت و وضعیت آزمودنی‌ها در ارتباط با رفتار اجتماعی تعامل وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

در این قسمت با عنایت به مسأله تحقیق تلاش شده است تا نتایج بدست آمده را مورد بحث قرار داده و به تبیین یافته‌های پژوهش پرداخته شود. نتایج تحلیل واریانس الگوهای حل مسائل اجتماعی آزمودنی‌ها نشان داد که پسران عادی بالاترین میزان استفاده از الگوهای مسأله گشائی را داشتند و در مجموع دانش‌آموزان عادی (پسر و دختر) از الگوی مسأله گشائی استفاده بیشتری می‌کردند. در تفسیر یافته‌های فوق می‌توان گفت افرادی که از راهبردهای رویارویی مؤثر مانند راهبردهای مسأله مدار استفاده می‌کنند عملکرد تحصیلی بهتری دارند به طوری که این افراد قدرت سازگاری و رویارویی بهتری با مسائل و مشکلات را دارند. پسران مبتلا به نارساییهای ویژه در یادگیری با میانگین ۳/۶۶ بیشترین میزان استفاده از الگوی پرخاشگرانه را داشتند و این نتایج همخوان با تحقیقات لاوی^{۲۹} (۱۹۹۴) هاگ^{۳۰} و جولی^{۳۱} (۱۹۹۳) است. در تفسیر یافته‌های فوق می‌توان گفت تفاوت‌های جنسیتی در رفتار پرخاشگرانه در تمام طبقات اجتماعی و همه فرهنگها دیده می‌شود. درواقع شاید عواملی زیست شناختی سبب شود که بعضی از پسران آمادگی یادگیری رفتار پرخاشگرانه را داشته باشند ولی در حال حاضر دانشمندان وجود چنین سیستم زیست شناختی را نشان نداده‌اند و تجارب اجتماعی دخترها و پسرها در مورد پرخاشگری متفاوت است زیرا رفتار پرخاشگرانه

بخشی از قالبهای مردانگی قلمداد می شود؛ از پسرها انتظار می رود پرخاشگر باشند و حتی تشویق هم می شوند (یاسایی، ۱۳۸۰) در مورد تأثیر وضعیت تحصیلی (عادی، اختلال یادگیری) در الگوی پرخاشگرانه، نتایج نشان می دهد دانش آموزان مبتلا به نارسایی های ویژه یادگیری به دلیل توانایی ضعیف در اکتساب و کار برد قوانین و راهبردهای فراشناختی در تعاملات بین فردی با مشکل مواجه هستند (الیوا و لاگریکا ۱۹۸۸). در ضمن دختران مبتلا به نارسائی های ویژه یادگیری نسبت به پسران کناره گیری بیشتری را نشان دادند. در تفسیر یافته های فوق می توان گفت زنان بیشتر از مردان مایلند شیوه عاطفه محور را بکار برند (موس^{۳۲} و بلینگر^{۳۳}، ۱۹۸۲). کودکان پیش دبستانی فکر می کنند که قالبهای جنسیتی تعیین کننده رفتار درست برای زن یا مرد است و گاهی براین گمان خود بیش از بزرگسالان پافشاری می کنند. پسرها بزرگ، پرسر صدا، پرخاشگر، مستقل و توانا و دخترها کوچک، ساکت، مهربان، مطیع و عاطفی به حساب می آیند (ماسن و همکاران، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۰) نتایج این تحقیق همخوان با تحقیقات موس و بلینگر (۱۹۸۲)، گنزالس^{۳۴}، یان تین^{۳۵}، ساندلر^{۳۶} و فریدمن^{۳۷} (۲۰۰۱) است.

نتایج تحلیل واریانس اسناد نیت (خصمانه و غیر خصمانه) دانش آموزان عادی با نارسائیهای ویژه در یادگیری نشان داد که جنسیت و وضعیت تحصیلی نتوانسته اند بر اسناد نیت (خصمانه و غیر خصمانه) مؤثر باشند که این نتایج ناهمخوان با نتایج داج^{۳۸} (۱۹۸۰، ۱۹۸۵، ۱۹۸۶) است.

در تجزیه و تحلیل ادراک خود کار آمدی در دست یابی به اهداف اجتماعی نتایج نشان داد که پسران عادی با میانگین ۶۴ خود کار آمدی تصویری بالائی در اهداف ۹ گانه دارند این نتایج همخوان با تحقیقات (بینجستون و رییدی، ۱۹۸۵) به نقل از عابدینی (۱۳۸۰) است. در تفسیر یافته های فوق شواهد تجربی نشان می دهد که بین خود کار آمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. علاوه بر این باورهای خود کار آمدی تأثیر متغیر های دیگر پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی را تعدیل می کند و آنها به عنوان صافی بین متغیر ها عمل می کنند (کدیور و جوادی، ۱۳۷۴). علاوه بر این خود کار آمدی با توجه به سن و جنسیت متفاوت است. تحقیقات بر روی کودکان و بزرگسالان نشان می دهد که مردان به طور متوسط در مقایسه با زنان از خود کار

آمدی بالاتری برخوردارند و تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه تا بیست سالگی به اوج خود می‌رسد و در سالهای بعد کاهش می‌یابد (عابدینی، ۱۳۸۰).

همچنین در ارزیابی معلم از رفتار اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس درس تفاوتها به نفع پسران است. رفتار اجتماعی پسران عادی و پسران مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری در کلاس توسط معلمان به طور مثبت تری ارزیابی شده است بنابر این در مقایسه جنسیت، تفاوتها به نفع پسران است. در مقایسه دانش‌آموزان عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری، دانش‌آموزان عادی در ارزیابی معلم از رفتار اجتماعی، میانگین بالاتری بدست آورده‌اند و این نتایج همخوان با یافته‌های بندر (۱۹۸۵؛ بندر و گلدن، ۱۹۸۸؛ بیل و سنیف، ۱۹۹۲؛ کراوتر، ۱۹۹۹) است و در تفسیر یافته‌های فوق می‌توان گفت، دانش‌آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری در مقیاس ارتباطات و زبان روزمره و کنار آمدن با همسالان نمرات ضعیفی بدست آوردند و همچنین معلمان در آنها حواس‌پرتی را گزارش کردند و بنابر این در رفتار اجتماعی و تعاملات با همسالان و همکلاسیها به طور ضعیفی توسط معلم مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

در نهایت از آنجا که در این پژوهش به دلیل مشکلات نمونه‌گیری، محدوده سنی گروه نمونه وسیع انتخاب شده است لذا ضروری است در تحقیقات بعدی گروه سنی محدود شود و یا اینکه مهارت‌های اجتماعی گروههای سنی از لحاظ تحولی با یکدیگر مقایسه شود. همچنین چون نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین کمبود مهارت‌های حل مسایل اجتماعی و اختلالات رفتاری کودکان از قبیل پرخاشگری و کناره‌گیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، لذا به مربیان و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌گردد که با برگزاری و طراحی برنامه‌های مشاوره‌ای و درمانی و آموزشی در جهت کاربرد راهبردهای موثر رویارویی با موقعیتهای اجتماعی برای کودکان و نوجوانان مبتلا به نارساییهای ویژه در یادگیری اقدام گردد. از طرفی دیگر در مدارس عادی نیز کلاسهای آموزشی ابراز وجود، آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش انعطاف‌پذیری، روشهای حل مساله و خود ارزیابی بر پا گردد.

یادداشت‌ها

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1- Social cognition | 2- Slomowski & Dann |
| 3- Crickdoge | 4- Intention attribution |
| 5- BerndetBerndet | 6- Self efficacy |
| 7- Wheler ladd | 8- Specific learning disabilities |
| 9- Kravetz | 10- Sisternern |
| 11- Gerber | 12- Holder |
| 13- Oliva | 14- Lagerica |
| 15- Bruck | 16- Herbert |
| 17- Meta-cognition | 18- Stiliadis |
| 19- Wiener | 20- Greeshham |
| 21- Elliot | 22- Schumacher & Deshler |
| 23- Lerner | 24- Expost fac to |
| 25- Accessible Sampling method | 26- Systematic Cluster Sampling |
| 27- Erdly & Asher | 28- Two Way Analysis of Variance |
| 29- Lavois | 30- Haak |
| 31- Julie | 32- Moss |
| 33- Billings | 34- Gonzales |
| 35- Yuntien | 36- Sandler |
| 37- Friedman | 38- Dodge |

منابع

- پروین ، لارنس (۱۳۷۴). روان شناسی شخصیت . ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور . تهران :انتشارات رسا.
- عابدینی ، یاسمین (۱۳۸۰) بررسی رابطه مهارتهای حل مسائل اجتماعی با پذیرش همسالان در دانش آموزان دختر پایه های دوم و پنجم ابتدائی شهر تهران . پایان نامه کارشناسی ارشد ، چاپ نشده ، دانشگاه تهران .
- کرک، ساموئل ای وگالاگر، جیمز جی (۱۳۷۶) ،آموزش و پرورش کودکان استثنایی. ترجمه مجتبی جوادیان. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ماسن ، پاول هنری و کیگان ، جروم و هوستون ، آلتا کارول و کانجر ، جان جین وی (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک . ترجمه مهشید یاسائی . تهران :نشر مرکز .
- والاس، جرالدمک لافلین، جیمز(۱۳۷۸) . ناتوانیهای یادگیری. ترجمه محمد تقی منشی طوسی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- دلاور، علی (۱۳۷۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.

- Bruck, M. & Herbert, M. (1982). Correlates of learning disabled students peer interaction patterns. *Learning disability quarterly*, 5, 353-362.
- Berndet, T.J. & Berndet, E.G. (1975). Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. *Child development*. 46, 904-912
- Crick, N.R & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information in children's social adjustment. *Psychological social bulletin*. 115, 74 -101.
- Dodge, K.A (1998) . facts of social interaction and the assessment of social competence in children in b. H schneider , k.a & rubin fj . b landigham [Eds] . children's peer relation : issues in assessment and intervention . pp 3 _ 22 . new york : springe lverlag .
- Erdly, C.A & Asher, R. (1999). A social goal perspective on children's social competence. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 7, 721-729.
- Erdly , C.A & Asher , S. R (1996) children's social goals and self efficacy peception as influence on their responses to ambiguous provocation . *child development* , 97 . 1329 – 1344
- Greeshham, Stephaniel (1999). Learning disabilities and psychological adjustment: A critical preview child neurophysiology. Sep (1999) Vol 5(3).
- Gonzales , N.A & YUN TIEN , J& SANDLER , I.V & FRIED MAN . R.. J (2001) . on the limits of ping : interaction between stress and coping for inner city adolescents , *journal of adolescents* , vol . 16, no 4 .
- Haak , JULIE . (1993) establishing social skill for exceptional needs students and their non handi cappod peers in the elementary class room utilizing a social skill training program Esk aric _ ed 375579 .
- Holder, H.B & Kirkpatrick, S.W. (1991). Interpretation of emotion from facial expression in children with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 24, 170-177.
- kravetz , shlomo & faust , miriam & lip shitz , shalar & shalar shlomo . LD inter personal understanding & social behavior in the class room . may _ jun 1999 , vol . 32 issue 3 , pp248 , 8 . [http : llehostergw 12 . epent . com](http://lehostergw12.epent.com)

- lavoie , rechar (1994) social competence and the child with learning disabilities , teachers guide to last one _ picked first one picked on , [www . idoline . org/ id _ indepth / social skill .](http://www.idoline.org/id_indepth/socialskill)
- Lerner , JANET W . (1997) learning disabilities : theories , diagnosis & teaching strategies . 7 . ed northeastern illinois , boston , new york .
- Moss , r.h & Billings , a.g . (1982) conceptualizing measuring coping resources and process . in hand book of stress gold berger , l . and breznitz , s . (eds) . pp 212-230 , new york : free press .
- Oliva . a.h & la greca , a.m (1988) . children with learning disabilities : social goals and strategies . journal of learning disabilities , 27 , 307-316 .
- Sisterhern, D.H. & Gerber, P.J. (1989). Auditory, visual and multisensory nonverbal social perception in adolescents with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities. 22, 24. 42-49.
- Stiliadis, k. & Wiener, J. (1989). Relationship between social perception and peer status in children with learning disabilities. Journal of learning disabilities, 22, 624-629.
- Schumacher Jean B. & Deshler, D Donald. (1995). Social skill and learning disabilities LDA newsbreifs, March – April 1995. www.idoline.org/id_indepth/social-skills/social-skills.htm.
- Slomowski, C. & Ounn, J. (1996). Young children understand of other people's feeling and beliefs. Child development, 62, 1352-1360.
- Wheeler, V.A & Ladd, G.W. (1982). Assessment of children's self efficacy for social interactions with peers. Development psychology. 18, 795-8.5.