پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال دهم، شماره ۱، ۱۳۸۹ / ۱۰-۱
Research on Exceptional Children, 2010, Vol.10, No. 1, 1-10

اثر بخشی مداخلهٔ رفتاری بر میزان تعارضات بین فردی، پاسخهای رفتاری و ادراک خود کار آمدی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری

زهره لطیفی*[۱]، دکتر مختار ملک پور[۲]، دکتر شعله امیری[۳]، دکتر حسین مولوی[۴]

تاریخ دریافت: ۸۸/۳/۲۲ تجدیدنظر:۸۸/۸/۹ پذیرش نهایی:۸۸/۹/۱۰

چکیده

هدف: این تحقیق به منظور بررسی تأثیر مداخلهٔ رفتاری بر کاهش تعارضات بین فردی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری انجام شد. **روش:** جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم و پنجم ابتدایی دارای ناتوانی یادگیری که در سال تحصیلی ۸۷ -۸۶ در استان اصفهان مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند که از بین آنان، تعداد۳۰ نفر به شیوه هدفمند انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه طی دو ماه و نیم به صورت هفتگی تحت مداخلهٔ رفتاری شامل آموزش مهارتهای ارتباط اجتماعی، شناخت و تنظیم هیجانات و دوست‌یابی، قرار گرفتند. ابزارهای اندازه‌گیری در این پژوهش، آزمون وکسلر، چک لیست ناتوانیهای یادگیری، آزمونهای خواندن، نوشتن و ریاضیات و آزمون" موقعیتهای مبهم اجتماعی "برای سنجش تعارضات بین فردی بود. **یافته‌ها:** نتایج حاکی از آن بود که مداخلهٔ رفتاری به صورت معناداری تعارضات بین فردی گروه آزمایش را در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون و پی‌گیری، کاهش داده است. **نتیجه‌گیری:**با توجه به اینکه علاوه بر مشکل یادگیری، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری از لحاظ اجتماعی، آمار بالاتری از افسردگی، تنهایی و عزت نفس پایین را تجربه می‌کنند، با انجام مداخله فوق می‌توان به بهبود روابط بین فردی آنان کمک کرد.

واژه‌های کلیدی: *ناتوانیهای یادگیری، مداخلهٔ رفتاری، تعارضات بین فردی.*

مقدمه

تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که کودکان با ناتوانی یادگیری مشکلات بیشتری را در حل تعارضات بین فردی، به مثابهٔ یکی از ابعاد مهم و پیچیدهٔ قابلیت اجتماعی، تجربه می‌کنند، و از این نظر، در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی، قرار دارند(تورو، ویسبرگ، گوارولایبن اشتین، ۱۹۹۰، وان وسینا گوب، ۱۹۹۸، راش کنید، ۲۰۰۷).در همین زمینه، هافمن (۲۰۰۴) معتقد است که کودکان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با کودکان عادی، در مواجهه با تعارضات بین‌فردی، در سه بعد ضعف دارند:۱) در تفسیر سرنخهای متنوع محیطی،۲) در تولید راه حلهای جانشین برای حل تعارضات و ۳) ارزیابی پیامد راه‌حلهای احتمالی، ناتوانی در مهارتهای اجتماعی، احتمالاً مهم‌ترین مشکل این دسته از دانش‌آموزان است؛ به این علّت که ناتوانی در مهارتهای اجتماعی، در چگونگی عملکرد حوزه‌های مختلف زندگی شامل مدرسه، خانه، و حتی در بازی، اثر می‌گذارد (لاووی،۲۰۰۵). بندر و اسمیت (۱۹۹۰) و کاول و فورنس(۱۹۹۶) معتقدند کودکان و

*۱- **نویسنده رابط:** عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور- اصفهان (Email: :z.latifi@psyc.ui.ac.ir)
۲- .استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
۳- .استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
۴- استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

نوجوانان با ناتوانی یادگیری، دچار مشکلات اجتماعی مانند پایین بودن عزت نفس و خود کارآمدی، مشکلات عاطفی مانند افسردگی و مشکلات ارتباطی و بین فردی مانند پرخاشگری هستند. پژوهشهای قبلی در مورد کودکان با ناتوانی یادگیری عمدتاً بر مشکلات یادگیری، تحصیلی و شناختی این کودکان، متمرکز بوده است و مداخلات نیز بر همین مبنا طراحی شده‌اند (تورو، ویس برگ،گارولیبستین۱۹۹۰، آموری، ۲۰۰۷). پالو (۲۰۰۶) بیان می‌کند که آموزشهای ترمیمی تحصیلی متعددی برای کودکان با ناتوانی یادگیری در نظر گرفته شده است، اما، نیازهای اجتماعی و عاطفی این گروه، به ندرت، مورد نظر قرار گرفته، مگر وقتی که بر حوزه تحصیلی آنان اثر منفی گذاشته باشد. امین بیگی (۱۳۷۷) در گزارش خود در خصوص مقایسه توانمندی حل مسئله اجتماعی اظهار می‌کند که کودکان با ناتوانی یادگیری، در مراحل مختلف حل مسئله با کاستیهایی روبه‌رو هستند. تحقیق حجازی و شکوری فرد (۱۳۷۸) نیز مبیّن این است که رفتار انتخابی کودکان با ناتوانی یادگیری، در مواجهه با تعارضات میان فردی و موقعیتهای مبهم اجتماعی، عمدتاً پرخاشگری و کناره‌گیری است. در همین زمینه شهیم (۱۳۸۲) در تحقیقی، به مقایسه مهارتهای اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و با ناتوانی یادگیری در خانه و مدرسه پرداخته و گزارش داده که از دیدگاه والدین، کودکان با ناتوانی یادگیری، در زمینه کسب مهارتهای اجتماعی، در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار دارند و مشکلات رفتاری بیشتری از خود بروز می‌دهند. نتایج تحقیق کرمعلی و همکاران (۱۳۸۵) تحت عنوان "بررسی مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری" نیز یافته‌های فوق را تأیید کرد. کراینین (۱۹۸۷) در پژوهش خود دریافت که کودکان با ناتوانی یادگیری سطح بالاتری از درماندگی آموخته‌شده را در تعارضات بین فردی و مشکلات هیجانی، تجربه می‌کنند. با توجه به اهمیت تعارضات بین فردی از جمله ناتوانی در به کار گیری مهارتهای اجتماعی و ناتوانی یا فقدان خودکارآمدی که می‌توانند عملکرد تحصیلی و اجتماعی کودکان با ناتوانی یادگیری را به گونه‌ای منفی تحت تأثیر قرار دهند و بر روابط بین فردی، شخص اثر گذارند و موجب طرد و انزوای فرد شوند (میش نا، ۲۰۰۳، ویل مات وهاکر، ۲۰۰۱) اهمیت به کارگیری برنامه‌های مداخله‌ای به منظور کاهش یا از میان بردن این مشکلات، ضرورت می‌یابند. در این رابطه گریفین (۱۹۹۵) تحقیقی در مورد آموزش مهارتها و قابلیتهای اجتماعی روی گروهی از کودکان با ناتوانی یادگیری ۱۰ تا ۱۲ ساله انجام داد. او برنامهٔ مداخله‌ای ده‌هفته‌ای را با محتوای آموزش حل مسئله اجتماعی به سبک رفتاری به منظور کاهش مشکلات بین فردی طراحی و اجرا کرد و به این نتیجه رسید که این آموزش، می‌تواند موجب افزایش قابلیت اجتماعی شود و به تعمیم و تداوم مهارتهای فوق نیز کمک کند. واکلکا، کتز و راجر[1] (۱۹۹۹) نیز اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری را با استفاده از فنون تن آرامی، خودگویی مثبت، تصویرسازی ذهنی هدایت شده و آموزش مهارتهای مطالعه، در کاهش اضطراب امتحان و بهبود عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر، گزارش دادند(به نقل از هافمن ۲۰۰۷ و حمید، ۱۳۸۶).

ویژگیهای روان‌شناختی، مشکلات رفتاری، حالات خلقی و همایندی سایر اختلالات روانی دوران کودکی با ناتوانی یادگیری لزوم توجه و انجام مداخلات بهنگام و پیشگیرانه را برای این گروه از کودکان آشکار می‌سازد، زیرا که این گروه از کودکان در معرض خطر بیشتری برای اختلالات درون‌سازی‌شده نظیر اضطراب و افسردگی و همچنین رفتارهای مخرب وناسازگارانه هستند (کاظمی، ۲۰۰۶). با توجه به یافته‌های فوق، شناسایی این قبیل دانش‌آموزان و دادن راهکارهای مناسب و منطبق با ویژگیهای آنان، حائز اهمیت فراوانی است و این پژوهش تلاشی بود به منظور چاره

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

جویی مشکل گروه نسبتاً وسیعی از دانش‌آموزان که تاکنون یا به طور کلی مورد غفلت قرار گرفته‌اند و یا فقط به پاره‌ای از مشکلات آنان، یعنی فقط زمینه تحصیلی آنها توجه شده است. هدف از این تحقیق، بررسی تأثیر مداخلهٔ رفتاری بر کاهش تعارضات بین فردی کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با گروه کنترل بود.

روش

جامعه آماری در تحقیق حاضر، همهٔ کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در سنین ۱۰ تا ۱۱ (پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی) استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۷ -۱۳۸۸ بودند. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. این تحقیق طی پنج مرحله انجام گرفت؛ مرحله اول: تشخیص کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مرحله دوم: سنجش تعارضات بین فردی کودکان با ناتوانی یادگیری. مرحله سوم: اعمال مداخله آموزشی به روش رفتاری. مرحله چهارم: بررسی اثر بخشی مداخله با در نظر گرفتن سایر متغیرهای مؤثر در گروه کنترل و گروه آزمایش، مرحله پنجم: بررسی توانایی تداوم و نگه‌داری مهارتهای کسب‌شده در دوره آموزشی پس از یک ماه. بنابراین روش اصلی این تحقیق روش نیمه‌آزمایشی بود. براساس هماهنگی با سازمان آموزش و پرورش استان و پیرو ارسال بخشنامه در مهر ماه ۱۳۸۷ مبنی بر ارجاع دانش‌آموزان مشکوک به ناتوانیهای یادگیری با توجه به دوره‌های ضمن خدمت معلمان مقطع ابتدایی، دانش‌آموزان زیادی به مرکز ناتوانیهای یادگیری استان اصفهان مراجعه کردند که از بین آنان، پس از توجیه هدف پژوهش ۳۰ نفر انتخاب شدند و براساس تشخیص گروهی متشکل از دو روان‌شناس، دو روان‌پزشک، دو کارشناس ناتوانیهای یادگیری ویک کارشناس گفتار درمانی و با توجه به نمرات هوش آنها، در آزمون و کسلر، چک لیست ناتوانیهای یادگیری در راهنمای آماری تشخیص و طبقه بندی بیماریهای روانی(۲۰۰۵) و آزمونهای خواندن (شفیعی، ۱۳۸۷) و نوشتن(فلاح چای،۱۳۷۳) و آزمون ریاضی ایران کی – مت(محمد اسماعیل، ۱۳۸۷) در سه حوزهٔ خواندن، بیان نوشتاری و ریاضیات برای حضور در پژوهش، مورد سنجش و تأیید قرار گرفتند. از بین این ۳۰ نفر ۱۵ نفر به طور تصادفی، در گروه آزمایش و۱۵ نفر در گروه کنترل گماشته شدند. گروه‌های آزمایش و کنترل هر یک متشکل از۱۰ دانش‌آموز پسر و ۵ دانش‌آموز دختر بودند. بررسی پروندهٔ سلامت دانش‌آموزان و مصاحبه بالینی مبیّن سلامت عمومی‌آنها بود و هیچ‌کدام از اعضای گروه و ناتوانی، همراه دیگری نداشتند. ۱۰ نفر از گروه آزمایش کلاس پنجم و۵ نفر آنان کلاس چهارم ابتدایی بودند. ۶ نفر دچار ناتوانی در بیان نوشتاری، ۴ نفر دچار ناتوانی در ریاضیات، ۴ نفر دچار ناتوانی در خواندن و نوشتن و ۲ نفر دچار ناتوانی هم در ریاضیات هم در بیان نوشتاری بودند. میانگین هوشی این گروه، براساس آزمون و کسلر ۹۶/۵ بودند. میانگین و انحراف استاندارد سنی گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۱۰/۹۳(۰۷۷) و ۱۰/۸۸ (۰/۷۲) و میانگین و انحراف استاندارد معدل گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۱۴/۸۵ (۲/۳)و۱۴/۶۵ (۲/۶۵) محاسبه شد.

ابزار پژوهش

۱-آزمون هوش هنجارشده وکسلر (شهیم ۱۳۸۵). مقیاس هوش وکسلر برای کودکان (ویسک)در سال ۱۹۶۹ به وسیلهٔ وکسلر برای سنجش هوش کودکان، تهیه شده است ؛این مقیاس بر خلاف مقیاسهای انفرادی مشابه، به صورت سطوح سنی تنظیم نشده، بلکه دارای آزمونهای فرعی بود که ماده‌های هر آزمون، به ترتیب دشواری مرتب شده است. هر یک از آزمونهای فرعی توانایی متفاوتی را می‌سنجند و مجموع آن، هوش کلی را نشان می‌دهد. این مقیاس (ویسک) فرم نزولی مقیاس هوش وکسلر بزرگسالان (ویز) است که بسیاری از پرسشهای آن، از میان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

پرسشهای مقیاس ویـز برگزیـده و پرسـشهای جدیـد ساده‌تری، به آنها افزوده شده است. مقیاس ویسک ۲۵ سال پـس از تـدوین، در ۱۹۷۴ مـورد تجدیـد نظـر و هنجاریابی قرار گرفت و مقیاس هوش وکسلر کودکـان تجدید نظر شده (ویسک-آر) نامیده شـد.ایـن مقیـاس دارای ۱۲ زیرآزمـون اسـت کـه ۲ آزمـون آن جنبـه ذخیـره‌ای و ۶ آزمـون کلامـی و ۶ آزمـون غیرکلامـی (عملی) است. اعتبار وروایـی مطلـوب ایـن آزمـون، در تحقیقات متعدد داخلی و خارجی تأیید شده است.

۲-چـک لیـست تشخیـصی در راهنمـای آمـاری تشخیص و طبقه‌بندی بیماریهای روانی.

۳- آزمون ریاضیات ایران کی - مت. آزمـون ایـران کی- مت که در ایران برای دانش‌آموزان۶/۶ تـا ۱۱/۸ ساله هنجاریابی شده، از لحاظ گستره و تـوالی شـامل سه بخش زیر است : الف- حوزه مفاهیم اساسی کـه از سه آزمون فرعی تشکیل می‌شود: شمارش، اعداد گویـا و هندسـه. ب- حـوزه عملیـات کـه عبـارت اسـت از : جمع، تفریـق، ضـرب، تقـسیم و محاسـبه ذهنـی. ج- حوزه کاربرد که شامل پرسشهایی است که اندازه‌گیری زمان وپول، تخمین، تحلیـل داده‌هـا و حـل مـسئله را می‌سـنجد. اعتبـار آزمـون بـا اسـتفاده از روش آلفـای کرونباخ در پنج پایه۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده اسـت (محمد اسماعیل، ۱۳۷۸).

۴-آزمـون سـیاهه خوانـدن (شـفیعی و همکـاران، ۱۳۸۷): این آزمون غربالی سریع و ساده است که برای تـشخیص کلـی یـا غربـالی اخـتلال در خوانـدن دانش‌آموزان پایـه‌هـای اول تـا پـنجم مقطـع ابتـدایی طراحی شده است. بدنهٔ اصلی آزمـون، مرکـب از پـنج متن چهل کلمه‌ای خواندنی مناسب برای هر پایه است که در پایان هر متن ۴ سؤال درک مطلب راجع به هـر متن، وجود دارد. دانش‌آموز باید در حضور کارشـناس، اختلالات یادگیری مـتن را بـا صـدای بلنـد بخوانـد و سپس بـه سـؤالات درک مطلـب آن، پاسـخ گویـد. در نتیجهٔ انجـام آزمـون در یکـی از سـه سـطح مـستقل، آموزشی و دارای اختلال خواندن، قرار می‌گیرد. روایـی آزمـون از طریـق فرمهـای همتـا ۰/۹۰ و بـا روش بـاز آزمایی ۰/۷۷ و اعتبار آن بـه طریـق اعتبـار محتـوایی بررسی و تأیید، شده است.

۵- آزمون بیان نوشتاری (فلاح چـای، ۱۳۷۳): در این پژوهش از آزمونهای املا که توسط فلاح‌چای تهیه و اعتبار یابی شده، استفاده شده است.روایی این آزمون را متخصـصان و معلمـان مجـرب تـشخیص داده‌انـد و پایایی آن با روش پایایی مصححان ۰/۹۵ تخمـین زده شده است.

۶- آزمون موقعیتهای مبهم اجتماعی اردلی و آشـر (۱۹۹۶). این آزمون برای بررسی تعارضات بین فـردی در کودکان ۱۲ تا۹ ساله ساخته شـده اسـت، و شـامل قضاوت و واکـنش کـودک در مـورد ۶ داسـتان کوتـاه دارای ابهام، مسایل مشابه با موقعیتهای واقعی زنـدگی کودک، است. در هر موقعیت فرضی، کودک باید تصور می‌کرد که یک کودک همسال و همجـنس، عملـی را انجام می‌دهد کـه موجـب مـشکل و آسـیبی بـرای او می‌شود، اما مشخص نبود که این عمل را عمدی انجام داده یا اتفاقی است؟ سپس نحوه واکنش کودک مـورد بررسی قرار گرفت، اجرای آزمـون در ایـن تحقیـق بـه صورت مصاحبهٔ فردی و به طور انفرادی انجام شد. این پژوهـشگران ضـرایب آلفـای کرونبـاخ را در دفعـات مختلف اجرا، بـین ۰/۹۴ تـا ۰/۹۰ گـزارش کـرده‌انـد. روایـی محتـوایی ایـن آزمـون را پـنج تـن از اسـتادان دانشگاه تهران (شکوری فرد ۱۳۷۷) و ۵ تن از استادان دانـشگاه اصـفهان در ایـن تحقیـق بررسـی و تأییـد کرده‌اند. این آزمون دارای یک نمره کل تعارضات بـین فردی و ۴ خرده‌مقیـاس شـامل اسـناد نیـت، واکـنش رفتاری، هدف رفتاری و میزان خود کارآمدی است.

۷-فرم نظر سنجی والدین و معلمین در مورد چهار خـرده‌مقیـاس آزمـون موقعیتهـای مـبهم اجتمـاعی (محقق‌ساخته).

۸- مصاحبه بالینی: پس از ارزیابی با ابزارهای فوق و تـشخیص بـا نـاتوانی یـادگیری ایـن گـروه مجـدداً به‌وسیلهٔ یـک روان‌شـناس بـالینی کـودک بـه منظـور

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

بررسی هر نوع اختلال همراه مورد بررسی قرار گرفت و فقط گروه خالص از لحاظ ناتوانی یادگیری در گروه، قرار گرفتند.

روش اجرا

نخست در نوعی بررسی راهنما بر روی ۷ نفر مشکلات موجود در روند کار شناخته شد و تجدید نظرهای لازم در مورد چگونگی اجرای آزمون و چگونگی تشکیل جلسات صورت گرفت؛ پس از انتخاب گروه نمونه و گماردن تصادفی آنها، آزمون قبل و بعد از اجرای متغیر مستقل (مداخلهٔ رفتاری شامل: آشنایی با مهارتهای ارتباطی، شناخت و تنظیم هیجانات و دوست‌یابی) اجرا شد. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه طی ۱۰ هفته متوالی تحت مداخله قرار گرفتند. ولی گروه کنترل این مداخله را دریافت نکردند. برای رعایت نکات اخلاقی، آزمون با اجازهٔ والدین آزمودنیها انجام شد. در پایان دوره نیز جلسات آموزشی به صورت فشرده برای گروه کنترل اجرا شد. در ضمن، در پایان دوره بروشوری در مورد ویژگیهای این کودکان تهیه شد و در اختیار والدین و معلّمان قرار گرفت. در خصوص چگونگی انتخاب عناوین جلسات، عناوین جلسات آموزشی با توجه به ویژگیهای کودکان و براساس تلفیقی از برنامه آموزشی بنرسون (۱۹۹۱)، گریفن(۱۹۹۵)، وبستر- استراتون(۲۰۰۰) وهافمن(۲۰۰۴) واسکنیتزر و همکاران (۲۰۰۷) طرح و تدوین شد. آموزش مطالب کلاس به صورت دو زمان ۳۰ دقیقه‌ای و با فاصله ۱۵ دقیقه استراحت، بازی و پذیرایی انجام شد. برای آموزش، از شیوه‌های فعال یادگیری همچون بارش فکری در اول جلسه پس از طرح یک سؤال، ایفای نقش، به‌وسیلهٔ محقق و دیگر دانش‌آموزان، تعویض نقش، بازی، بحث و مناظره استفاده شد. علاوه بر آن، در ضمن دوره، در برخی جلسات فعالیتی به کودکان داده می‌شد و از پشت آینه یک طرفه مواردی مانند مشارکت، خودگویی و همکاری در آنها مورد مشاهده و ارزیابی قرار می‌گرفت و نکات مثبت رفتاری فرد یا افراد مورد نظر در جمع، اعلام و تأیید می‌شد. اول هر جلسه ابتدا ارزیابی و یادآوری مطالب جلسهٔ گذشته به وسیلهٔ همکار محقق که از محتوای آموزش اطلاعی نداشت، به عمل می‌آمد و در پایان جلسات نیز به منظور یادگیری بهتر مهارتها، تکلیف داده می‌شد. اهداف جلسات آموزشی به ترتیب ذیل بود: جلسه اول: ۱- معارفه و آشنایی اعضای گروه با همدیگر و توضیح نوع ناتوانی افراد گروه برای یکدیگر (با هدف پذیرش مشکل و رفع احساس تنهایی) ۲-مفهوم‌سازی و توصیف ناتوانی یادگیری، علائم و پیامدهای آن در عملکرد اجتماعی. ۳- آشنایی با اهداف جلسات مداخله و علت برگزاری جلسات ۴- بستن قرار داد مشارکت و بیان آثار آموزش(به منظور افزایش انگیزه). جلسه دوم: آموزش مهارتهای گفت‌وگو و مواجهه با دیگران در هنگام دیدن آنها (خانواده، دوستان، کارمندان مدرسه). جلسه سوم:شناخت هیجانات با استفاده از تصاویر و با کمک افراد گروه (آرامش، تعجب، غم، خشم، تردید، شادی نگرانی، شرم، بی حوصلگی، ترس، گریه). جلسه چهارم: تنظیم هیجانات در زمانها و مکانهای متفاوت با استفاده از طرح داستان. جلسه پنجم: شناخت هیجان خشم و نگرانی. جلسه ششم: آموزش تن‌آرامی. جلسه هفتم: بیان فلسفه دوستی، دوست داشتن و دوست داشته شدن. توصیف تعارضات بین فردی در خانه و مدرسه. جلسه هشتم: بررسی چگونگی دوست‌یابی افراد گروه، نشانه‌های دوستان خوب و مهارتهای دوست یابی. جلسه نهم: روشهای پیوستن به گروه، همکاری و مسئولیت پذیری در مقابل دوستان و نکاتی برای تداوم دوستیها. جلسه دهم: جمع بندی و مرور جلسات قبلی و پرسش از چگونگی به کار گیری مهارتها در طول هفته گذشته و ارائه تکلیف برای تمرین مهارتها برای همیشه.

یافته‌ها

به منظور بررسی تفاوتهای بین دو گروه از تحلیل کوواریانس استفاده شد و نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همگام وارد تحلیل شدند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

جدول ۱- نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانسهای دو گروه در مرحله پیش‌آزمون(۱) و پی‌گیری (۲)

متغیرها / شاخص آماری	F	درجهٔ آزادی اول	درجهٔ آزادی دوم	معنا داری
پرخاشگری ۱	۰/۰۳۵	۱	۲۸	۰/۸۵
کناره گیری۱	۲/۳۵	۱	۲۸	۰/۱۵
حل مسئله اجتماعی۱	۱/۱۵	۱	۲۸	۰/۲۹
اسناد دهی۱	۱/۳۴	۱	۲۸	۰/۲۵
پرخاشگری ۲	۲/۹۹	۱	۲۸	۰/۰۹۴
کناره گیری ۲	۰/۰۸	۱	۲۸	۰/۷۸
حل مسئله اجتماعی۲	۱/۴۸	۱	۲۸	۰/۲۳
اسناد دهی ۲	۰/۰۱۳	۱	۲۸	۰/۹۰

با توجه به جدول ۱ فرض صفر در مورد تساوی واریانسهای دو گروه در همهٔ متغیرها تأیید می‌شود؛ یعنی پیش فرض تساوی واریانسهای نمرات در دو گروه بر قرار است.

فرضیهٔ ۱- بین میانگینهای تعارضات بین فردی دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت وجود دارد.

فرضیه ۲- بین میانگینهای تعارضات بین فردی دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پی‌گیری، تفاوت وجود دارد.

جدول ۲- تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل به لحاظ نمره کل تعارضات بین فردی در مرحله پس‌آزمون و پی‌گیری

منبع تغییر / شاخص آماری	لامبدای ویلکز	نسبت F	سطح معنا داری	میزان تأثیر	توان آزمون
پس‌آزمون	۰/۱۳۹	۲۳/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۸۶۱	۱۰۰
پی گیری	۰/۶۸	۵۱/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳	۱۰۰

مطابق جدول ۲ تفاوت بین میانگینهای تعدیل شده در مرحله پس‌آزمون و پی‌گیری دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ آماری معنادار ($p \leq ۰.۰۰۰۱$) بوده است؛ بنابراین فرضیه اول و دوم پژوهش تأیید می‌شود. همچنین میزان تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون۰/۸۶ و در مرحله پس‌آزمون ۰/۹۳ بوده است؛ یعنی ۸۶ درصد واریانس در مرحله پیش‌آزمون و ۹۳ در صد واریانس نمرات کل باقی‌مانده در مرحله پس‌آزمون مربوط به تأثیر مداخله بوده است و توان آماری نیز برابر با یک شده است. یعنی میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوتهای معنادار صد در صد بوده است. همچنین توان آماری نشان‌دهندهٔ کفایت حجم نمونه بوده است.

فرضیه ۳- بین میانگینهای خرده مقیاسهای آزمون تعارضات بین فردی دو گروه آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون تفاوت وجود دارد.

جدول ۳- تحلیل کوواریانس چندمتغیری(مانکوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل به لحاظ خرده مقیاسهای آزمون تعارضات بین فردی.

منبع تغییر	شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنا داری	میزان تأثیر	توان آزمون
عضویت گروهی	پرخاشگری	۷۳/۶۱	۱	۷۳/۶۱	۳۲/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۸۵	۱۰۰
	کناره گیری	۴۶/۹۰۰	۱	۴۶/۹۰۰	۱۵/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۸۵	۱۰۰
	حل‌مسئله‌اجتماعی	۵۲/۲۱۱	۱	۵۲/۲۱۱	۲۱/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۹۹
	اسناد دهی	۱۱/۴۳	۱	۱۱/۴۳	۱۲/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۱

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

همان‌گونه که در جدول ۳ نشان داده شده است، تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در همهٔ خرده‌مقیاسها از لحاظ آماری، معنادار است. و مداخلهٔ رفتاری در مرحله پس‌آزمون بر گروه آزمایش، مؤثر بوده است؛ لذا فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود. همچنین میزان تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل یا تأثیر مداخله حاکی از اثربخشی بالا و توان آماری نیز بین ۰/۹۱تا ۱۰۰ شده است؛ یعنی میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوتهای معنادار، بالا بوده است.

فرضیه ۴- بین میانگینهای خرده‌مقیاسهای آزمون تعارضات بین فردی دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیگیری تفاوت وجود دارد.

جدول ۴- تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل به لحاظ خرده مقیاسهای آزمون تعارضات بین فردی در مرحلهٔ پی‌گیری.

شاخص آماری / منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنا داری	میزان تأثیر	توان آزمون
پرخاشگری	۵/۸۳	۱	۵/۸۳	۱/۵۱	۰/۲۳۱	۰/۰۶۲	۰/۲۱
کناره گیری	۹۹/۰۵	۱	۹۹/۰۵	۳۳/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۱۰۰
حل مسئله اجتماعی	۱۵۰/۱۱	۱	۱۵۰/۱۱	۱۰۵/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱۰۰
اسناد دهی	۷۳/۰۶	۱	۷۳/۰۶	۹۱/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۷۹	۱۰۰

همان طور که نتایج جدول ۴ نشان داده شده است تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در سه خرده‌مقیاس کناره‌گیری، حل مسئلهٔ اجتماعی و اسناد از لحاظ آماری معنادار ولی در پر خاشگری معنادار نیست و مداخلهٔ رفتاری در مرحله پس‌آزمون بر گروه آزمایش، مؤثر بوده است؛ لذا فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌شود. همچنین میزان تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل یا تأثیر مداخله حاکی از اثر بخشی بالا و توان آماری نیز یک شده است؛ یعنی میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوتهای معنادار، بالا بوده است. همچنین توان آماری نشان دهندهٔ کفایت حجم نمونه بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق به منظور بررسی تأثیر مداخلهٔ رفتاری بر کاهش تعارضات بین فردی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری انجام شد. یافته‌های این تحقیق با یافته‌های تحقیق شکوری فرد(۱۳۷۷)، شهیم(۱۳۸۲)، کرمعلی (۱۳۸۵)، حجازی (۱۳۸۷)، و تورو، ویس برگ، گارولیبستین(۱۹۹۰)، واکلکا، کتز و راجر (۱۹۹۹) به نقل از هافمن، ۲۰۰۷) همخوانی دارد،از طرف دیگر نتیجه این تحقیق با یافته بنرسون (۱۹۹۱) همخوانی ندارد؛ چرا که او در تحقیق خود در خصوص آموزش حل مسئله اجتماعی و پذیرش باز خورد منفی در آزمودنیهای ۶ تا۸ سال نتایج معناداری را مشاهده نکرد. در تحلیل نتایج تحقیق حاضر مشخص شد که مداخلهٔ رفتاری توانسته است توانمندی گروه آزمایش را برای کاهش تعارضات بین فردی و بهبود رفتاری افزایش دهد. این یافته با استفاده از نظرسنجی معلمان و والدین قبل و پس از پایان دوره نیز تأیید شد. در تبیین یافته فوق، می‌توان گفت چنین مشکلی نبوده، بلکه کودکان دیگری نیز هستند که وضعیتی مشابه او دارند و این آگاهی احتمالاً در آرامش یافتن او و یادگیری مهارتها، نقش داشته است. بر اساس تحلیل سؤال اول، مبنی بر اینکه آسیب وارد شده از طرف همسالان عمدی یا اتفاقی بوده است، نتایج حاکی از آن است که میزان اسناد منفی به همسالان در پس‌آزمون و پی‌گیری کاهش یافته است. در تبیین این نتیجه، شاید بتوان گفت: قرار گرفتن دانش‌آموز در محیطی دوستانه در جلسات گروهی و علاوه بر آن به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

کارگیری مهارتهای آموخته‌شده در مدرسه موجب بهتر شدن نگرش و قضاوت دانش‌آموز به دیگران شده است. کاهش رفتار کناره‌گیری و افزایش رفتار حل مسئله اجتماعی بر اساس تحلیل سؤال دوم، یعنی میزان بروز رفتارهای کناره‌گیری، پرخاشگری، و حل مسئله، شاید به این علّت باشد که احتمالاً شرکت در گروه، زمینهٔ کسب نوعی تجربه مثبت ارتباطی و بهبود نگرش دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری به دیگران را فراهم کرده و دانش‌آموزان نه تنها توانستند هیجانات خود و دیگران را بشناسند، بلکه آنها یاد گرفتند که می‌توانند هیجانات خود را مدیریت کنند و به سالم‌ترین شکل آن را بروز دهند. ولی کاهش پرخاشگری در مرحله پس‌آزمون تداوم نداشته است، شاید عادات رفتاری دانش‌آموز از جمله پرخاشگری وسیله‌ای، علت بازگشت مجدد این رفتار باشد. در تحلیل سؤال سوم تحقیق، مبنی بر انتخاب اهداف اجتماعی، مشخص شد که دانش‌آموزان از هدف تلافی کردن، انتقام‌جویی، پرخاشگری عملی و کلامی به سمت انتخاب اهداف مطلوب اجتماعی مانند آرامش داشتن، گذشت و سازگاری و استفاده از فنون حل مسئله اجتماعی تغییر موضع داده‌اند. بریان(۱۹۹۸) در مورد این موضوع معتقد است که انتخاب اهداف اجتماعی نامناسب از سوی کودکان دارای ناتوانی یادگیری، می‌تواند نشانگر پذیرفته نشدن یا نادیده گرفته شدن آنها از سوی همسالان باشد. در تبیین این موضوع می‌توان گفت: احتمالاً یادگیری مهارتهای برقراری ارتباط اجتماعی و تنظیم و مدیریت هیجانات موجب کاهش رفتار تکانش‌گری و پرخاشگری آشکار و ناآشکار شده است، و دانش‌آموز احتمالاً در محیطی دوستانه و شاید برای اولین بار به تجربه دریافته است که با انجام رفتار دوستانه، از طرف گروه و محقق به خوبی مورد پذیرش قرار گرفته و بازخورد مثبت دریافت می‌کند و بنابراین بر تداوم اهداف مطلوب تر اجتماعی تشویق و احساس ناخوشایند نسبت به همسال در او کاهش یافته است. در راستای این یافته داج، کوی و همکاران(۱۹۹۰، به نقل از طبائیان ۱۳۸۶) در پژوهشی نشان دادند که تفاوتهای فردی کودکان در تعیین هدفهای اجتماعی باسطح پذیرش آنها از سوی همسالان، ارتباط دارد. هرچه سطح رابطه با همسالان بهتر باشد، کودک اهداف اجتماع گرایانه را که مهم‌ترین آنها حل مسئله است، بیشتر انتخاب خواهد کرد. بر اساس تحلیل سؤال چهارم، مبنی بر ادراک خود کارآمدی نتایج مبیّن این است که ادراک خودکارآمدی گروه آزمایش در زمینه‌های مثبت اجتماعی افزایش یافته است، ادراک خود کار آمدی یعنی اینکه دانش‌آموز خودش را در چه حیطه‌ای کارآمد می‌داند. خودکارآمدی کودک ملاکی برای ارزیابی و برنامه ریزی ذهنی برای پیدا کردن و نگه‌داری دوستان عامل مؤثری در اثرگذاری بر احساس خود کارآمدی دانش‌آموزان در زمینه‌های مثبت اجتماعی بوده است. از یافته‌های دیگر پژوهش اشاره به تداوم اثر درمانی آموزش در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. بدین ترتیب که نتایج آزمون پیگیری نشان داد، میزان کاهش رفتار کناره‌گیری و افزایش حل مسئله دانش‌آموزان در طول زمان تقریباً ثابت مانده است. این یافته همسو با نتایج تحقیق گریفن (۱۹۹۵) و برای سرمایه‌گذاری کلان و در حد آموزش‌وپرورش، امیدوارکننده است.

از سوی دیگر بین خرده‌مقیاسهای آزمون در مقیاس هدفهای اجتماعی در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود داشت و تحلیل واریانس بین خرده مقیاسهای آزمون در مقیاس ادراک خودکارآمدی بیان‌کنندهٔ آن بود که میزان انتخاب گزینه‌های تلافی کردن، دوری کردن از دیگران و داشتن احساس بد به همسال در مرحله پس‌آزمون و پی‌گیری به طور معناداری کاهش و میزان آرامش‌یابی و سازگاری به طور معناداری افزایش یافته ولی اثبات باعرضگی و قدرت تغییر معناداری نداشته است. علاوه بر آن، بررسی تکالیف هر جلسه به طور شفاهی مبیّن این بود که دانش‌آموزان، مهارتهای آموخته شده را بیشتر در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

منزل، در ارتباط با اعضای خانواده و بالاخص با مادر به کار می‌بردند. شاید علت این رخداد بیان‌کنندهٔ احساس نیاز به امنیت روانی این گروه باشد که آنان در درجه اول به احساس آرامش و امنیت نیاز دارند تا بتواند مهارتهای کسب شده را به‌کار گیرند و شاید بهتر باشد وزارت آموزش و پرورش مهارتهای اجتماعی را در مدرسه آموزش دهد تا تعمیم آنها راحت‌تر صورت گیرد. از محدودیتهای این تحقیق، می‌توان به ناتوانی پژوهشگر در جداسازی دختران و پسران مبتلا به ناتوانی یادگیری و نیز عدم تفکیک نوع ناتوانی و پایه تحصیلی اشاره کرد. از محدودیتهای دیگر این پژوهش، این است که در دو پایه چهارم و پنجم ابتدایی و با تعداد محدودی صورت گرفته، لذا در تعمیم نتایج به سایر پایه‌های تحصیلی و مقاطع دیگر، باید احتیاط لازم صورت گیرد. با توجه به اهمیت سازگاری اجتماعی در خانه و مدرسه، این یافته‌ها می‌توانند برای آموزش‌وپرورش کشور مورد استفاده قرار گیرد. لذا با توجه به اینکه برنامه مداخله فوق دارای مبانی نظری و پشتوانه و پژوهشی قوی است، لذا قابلیت آموزش به مسئولین مربوطه در آموزش و پرورش و مشاوران و روان‌شناسان درگیر با این گروه را دارد. اگرچه عناوین آموزشی بارها در جلسه و در جلسات بعد تکرار می‌شد ولی به نظر می‌رسد لازم است. طول جلسات بیشتر شود تا تفهیم مطالب به نحو کاملتری صورت گیرد و به‌کارگیری مهارت در انتخاب اهداف بهتر اجتماعی، احساس خودکارآمدی در زمینه‌های مثبت اجتماعی درونی شود. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دانش‌آموزان هر دو جنس به طور جداگانه و در مقاطع سنی دیگر با تعداد بیشتر و با استفاده از فرم کوتاه‌شده آزمون نیز انجام شود و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود. پیشنهاد می‌شود از روشهای مداخله‌شناختی، فراشناختی و ترکیب روشهای فوق و مداخله تلفیقی، والدین و کودک نیز استفاده و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود.

یادداشتها

1)Wachelka , Katz & Rager

.

منابع

امین بیگی، علی (۱۳۷۷). *مقایسه مهارتهای حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان عادی و دارای ناتوانی رفتاری ۹ و ۱۵ ساله شهر تهران در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ . پایان نامه کار شناسی ارشد روان‌شناسی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.*

حجازی، الهه؛ شکوری فرد، معصومه(۱۳۸۷) . «رابطه بین پاسخهای رفتاری به محرک اجتماعی مبهم با اسناد نیت، هدفهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی». *مجله روان شناسی و علوم تربیتی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.* سال چهارم. شماره ۲، ۶۵-۴۷ .

حمید، نجمه. (۱۳۸۵). «بررسی اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ابتدایی ناحیه یک شهر تهران اثر آموزش کاربردی، تقویت ژتونی و آرامش عضلانی در کاهش اختلال یادگیری ریاضی در آنان». *مجله علوم تربیتی و روان شناسی. اهواز: دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی*، سال ۱۳، شماره۲، ۱۳۶-۱۹ .

فلاح‌چای، حمید رضا.(۱۳۷۳). *بررسی اختلال خواندن و نوشتن در بین دانش‌آموزان ابتدایی، پایان نامه کار شناسی ارشد، رشته روان‌شناسی عمومی، دانشگاه تربیت مدرس.*

شفیعی، بیژن؛ توکل، سمیرا؛ علی نیا، لیلا؛ مراسی، محمد رضا؛ صداقتی، لیلا؛ رقیه، فروغی(۱۳۸۷). «طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان». *نشریه شنوایی شناسی*، دوره هفدهم، شماره ۲، سال ۱۳۸۷، ۵۳-۶۰.

شهیم، سیما(۱۳۸۲). «مقایسه مهارتهای اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و مبتلا به ناتوانی است یادگیری در خانه و مدرسه» . *مجله روان شناسی و علوم تربیتی* ۱۲۱،۳۳- ۱۳۸.

شکوری فرد، معصومه. (۱۳۷۷). *بررسی ارتباط بین اسناد نیت، هدفهای اجتماعی و ادراک خودکار آمدی در کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری و مدارس عادی سبزوار. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.*

طبائیان. راضیه.(۱۳۸۶) *آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان بیش فعال . پایان نامه کار شناسی ارشد*

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]

روان‌شناسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

کرمعلی اسماعیلی، سمانه؛ بیات زاده، اکبر؛ حجازی، الهه و شفارودی، نرگس (۱۳۸۵) . «مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری». *مجله اندیشه و رفتار*. ۱، ۴۲-۳۶.

محمد اسماعیل، الهه. (۱۳۷۸). *انطباق و هنجار گزینی آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی ایران کی- مت*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

وکسلر، دیوید(۱۳۸۵) . *مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان*، انطباق و هنجاریابی سیما شهیم. شیراز: مرکز نشر دانشگاه.

Amaury, s(2007). *The effect of social skill instruction on sport and game related behaviors of children and adolescents with emotional or behavioral disorders. Unpublished ph. D. dissertation* , University of Ohio State University .

Bender , w. n. & smith . J.k. (1990) . Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities:A metaanalysis .*Journal of Learning Disabilities*, 23,298-305 .

Bennerson, D. T.(1991). *The effects of an interpersonal prolem program for young children with learning solving skills training university of diabilities. Unpublished ph. D. dissertation, myaimi.*

Crinean , w J.(1987). Learned- help lessness in learning disabled. Unpublished ph. D . Dissertation , University of Nebraska Erdly,

C . A, & Asher, s. a . (1996). children's social goals and self- efficacay perception as influences on their responses to ambiguous provocation . *Child Development*, 67, 1329-1344 ,

Griffin, M (1995) . *a study of social competence training maintenence , and generalization in preadolescent learning disabled children Unpubilshed Dissertation*, Ford ham University. Hallahan

Hoffman, A.(2004) A Profile of Interpersonal conflict resolution of children wityh learningdisabilities. Retrieved feb 14, 2008, from: http://www.LDonline. Orgarticle.

Hoffman, A.(2007) A profile of interpersonal conflict resolution of children with learning disabilities (review). Retrieved feb 14, 2008 , from: http://www. I Donline . Orgarticle .

Kaplan, H&sadock, B. (2005) . *Comprehensive textbook of psychiatry*. Vol IV,8th ed. Publisher: lippincott Williams & wilkins. Philadelphia.

Kauffman D.P, J,& Lioyd, J(1995).*Introduction to Learnimg disabilities Needham Hrighs*. MA:Allyx & Balon.

Kaval, k.& Forness, s.(1996). Socias skill deficits and learning disabilities a meta analysis. *Journal ofLearning Disabilities*,29: (3), 226-237 .

Kazami, E,(2006). *Psychological factors in learning disabilities unpublished ph. D. Dissertation, university of California, Los. angeles.*

Lavoie, R.D.(2005*). Its so much work to be your friend: helping the child with learning disabilities find social success publish by*. Simon & Schuster. New York. Touch stone

Macintosh, r, Vaughn, s & Bennerson, d.(1995). Fast social rap . *teaching exceptional children, skills with a siam and a* 27,37-44.

Mishna, F.(2003). *Learning disabilities and bullying*: double disabilities, 36 (4), 336-347. Jeopardy, *Journal of learning. Paula, W.B.(2006). Gestalt play therapy with children receiving remedial intervention unpublished ph. D. dissertation,* University of South Africa (south Africa).

Rashknid, M (2007). Journal of learning, Disabilities (January/ February 2009), from: // www.*Schwablearning*. Org .

Schnitzer, C; Andries, C& lebeer. G.(2007) usefulness of cognitive for socio- emotional and behavior intervention programmes gournal of problems in children with learning disabilities. *Research in special education needs.* 7, 3 . 1610

Oliva, a.& la Greca, a. (1988). Ghildren with learning strategies. Gournal of learning, disabilities: social goals and disabilities, 21(5), 301-306.

Swanson, g. l.& malone,s. (1992). Social skills and learning of the literature.*School psychology disabilitiwe:a meta-analysis review,* 21 (3), 427-443.

Toro , p. a. weissberg, r.p.gura, g.& liebenstein, n.l.(1990).a with and without learning disabilities on comparison of children and family social problem- solving skill, school behavior, Background. *Journal of learning disabilities*,23.

Vaughn, s.h.& Sinagub, G.(1998). Social competence of disabilities: interventions and issues. In b. students with learning disabilities (2 nd. Ed) worg (ed). The incredible years traning series. Washington. Dc: guvenile gustice bulletin . u.s. department of gustice 120.

Wilmot, W & hocker, G.(2001). Interpersonal conflict. New York: Mc new york: sage pulications, g.e. (1996).Learning disabilitiese-

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.1.2]