

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

زهره لطینی<sup>\*</sup>، دکتر مختار ملک پور<sup>۲</sup>، دکتر شعله امیری<sup>۳</sup>، دکتر حسین مولوی<sup>۴</sup>

پذیرش نهایی: ۸۸/۹/۱۰

تجدیدنظر: ۸۸/۸/۹

تاریخ دریافت: ۸۸/۳/۲۲

### چکیده

هدف: این تحقیق به منظور بررسی تأثیر مداخله 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، تعداد ۳۰ 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 مداخله 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 مداخله رفتاری به صورت معناداری تعارضات بین فردی گروه آزمایش را در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس آزمون 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، مداخله رفتاری، تعارضات بین فردی.

### مقدمه

سه بعد ضعف دارند: ۱) در تفسیر سرنخهای متنوع محیطی، ۲) در تولید راه حل‌های جانشین برای حل تعارضات و ۳) ارزیابی پیامد راه حل‌های احتمالی، ناتوانی در مهارتهای اجتماعی، احتمالاً مهم‌ترین مشکل این دسته از دانشآموزان است؛ به این علت 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

تحقيقات متعددی نشان داده‌اند که کودکان با ناتوانی یادگیری مشکلات بیشتری را در حل تعارضات بین فردی، به مثابه یکی از ابعاد مهم و پیچیده قابلیت اجتماعی، تجربه می‌کنند، و از این نظر، در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی، قرار دارند (تورو، ویسبرگ، گوارولا بین 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 بین فردی، در

(Email: z.latifi@psych.ui.ac.ir)

\*- نویسنده رابط: عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور- اصفهان

-۱- استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

-۲- استاد یار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

-۳- استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

-۴- استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

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 اثرگذارند و موجب طرد و انزواج فرد شوند (میش نا، ۲۰۰۳، ویل مات وهاکر، ۲۰۰۱) اهمیت به کار گیری 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 برنامه 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 تعیین و تداوم مهارت‌های فوق نیز کمک کند. واکلکا، کتز و راجر<sup>۱</sup> (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 درون‌سازی شده نظیر اضطراب و افسردگی و همچنین رفتارهای مخرب و ناسازگارانه 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

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 عمدهاً بر مشکلات یادگیری، تحصیلی و شناختی این کودکان، متمرکز بوده است و مداخلات نیز بر همین مبنای طراحی شده‌اند (تورو، ویس برگ، گارولیبیستین، ۱۹۹۰، 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 توأم‌نمدی 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 مبین این است که رفتار انتخابی کودکان با ناتوانی یادگیری، در مواجهه با تعارضات میان فردی و موقعیت‌های مبهم اجتماعی، عمدهاً پرخاشگری و کناره‌گیری است. در همین زمینه شهریم (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 درمان‌گی آموخته‌شده را در تعارضات بین فردی و مشکلات هیجانی، تجربه می‌کنند. با توجه به اهمیت

روانی (۲۰۰۵) و آزمونهای خواندن (شفیعی، ۱۳۸۷) و نوشتن (فلاح چای، ۱۳۷۳) و آزمون ریاضی ایران کی - مت (محمد اسماعیل، ۱۳۸۷) در سه حوزه 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 و ۱۵ نفر در گروه کنترل گماشته شدند. گروه‌های آزمایش و کنترل هر یک متشکل از ۱۰ دانشآموز پسر و ۵ دانشآموز دختر بودند. بررسی پرونده سلامت دانشآموزان و مصاحبه بالینی مبین سلامت عمومی آنها بود و هیچ کدام از اعضای گروه و ناتوانی، همراه دیگری نداشتند. ۱۰ نفر از گروه آزمایش کلاس پنجم و ۵ 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 (۱۰/۷۷) و ۱۰/۸۸ (۱۰/۷۲) و میانگین و انحراف استاندارد معدل گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۱۴/۸۵ (۱۴/۸۵) و ۱۴/۶۵ (۲/۶۵) محاسبه شد.

### ابزار پژوهش

۱- آزمون هوش هنجارشده و کسلر (شهیم ۱۳۸۵). مقیاس هوش و کسلر برای کودکان (ویسک) در سال ۱۹۶۹ به وسیله و کسلر برای سنجش هوش کودکان، تهیه شده است؛ این مقیاس برخلاف 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 توافقی را می‌سنجند و مجموع آن، هوش کلی را نشان می‌دهد. این مقیاس (ویسک) فرم نزولی مقیاس هوش و کسلر بزرگسالان (ویز) است که بسیاری از پرسش‌های آن، از میان

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 مداخله رفتاری بر کاهش تعارضات بین فردی کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با گروه کنترل بود.

### روش

جامعه آماری در تحقیق حاضر، همه کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در سالین 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 کسب شده در دوره آموزشی پس از یک ماه. بنابراین روش اصلی این تحقیق روش نیمه‌آزمایشی بود. براساس همانگی 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 و یک کارشناس گفتار درمانی و با توجه به نمرات هوش آنها، در آزمون و کسلر، چک لیست ناتوانی‌های یادگیری در راهنمای آماری تشخیص و طبقه بنده بیماری‌های

آزمون از طریق فرمهای همتا ۰/۹۰ و با روش باز آزمایی ۰/۷۷ و اعتبار آن به طریق اعتبار محتوایی بررسی و تأیید، شده است.

۵- آزمون بیان نوشتاری (فلاح چای، ۱۳۷۳)؛ در این پژوهش از آزمونهای املا که توسط فلاح چای تهیه و اعتبار یابی شده، استفاده شده است. روایی این آزمون را متخصصان و معلمان مجرب تشخیص داده‌اند و پایایی آن با روش پایایی مصححان ۰/۹۵ تخمین زده شده است.

۶- آزمون موقعیتهای مبهم اجتماعی اردلی و آشر (۱۹۹۶). این آزمون برای بررسی تعارضات بین فردی در کودکان ۱۲ تا ۹ ساله ساخته شده است، و شامل قضاویت و واکنش کودک در مورد ۶ داستان کوتاه دارای ابهام، مسایل مشابه با موقعیتهای واقعی زندگی کودک، است. در هر موقعیت فرضی، کودک باید تصور می‌کرد که یک کودک همسال و همجنس، عملی را انجام می‌دهد که موجب مشکل و آسیبی برای او می‌شود، اما مشخص نبود که این عمل را عمدی انجام داده یا اتفاقی است؟ سپس نحوه واکنش کودک مورد بررسی قرار گرفت، اجرای آزمون در این تحقیق به صورت مصاحبه فردی و به طور انفرادی انجام شد. این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ را در دفعات مختلف اجرا، بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. روایی محتوایی این آزمون را پنج تن از استادان دانشگاه تهران (شکوری فرد ۱۳۷۷) و ۵ تن از استادان دانشگاه اصفهان در این تحقیق بررسی و تأیید کرده‌اند. این آزمون دارای یک نمره کل تعارضات بین فردی و ۴ خرده‌مقیاس شامل اسناد نیت، واکنش رفتاری، هدف رفتاری و میزان خود کارآمدی است.

۷- فرم نظر سنجی والدین و معلمین در مورد چهار خرده‌مقیاس آزمون موقعیتهای مبهم اجتماعی (محقق‌ساخته).

۸- مصاحبه بالینی: پس از ارزیابی با ابزارهای فوق و تشخیص با ناتوانی یادگیری این گروه مجدداً به‌وسیله یک روان‌شناس بالینی کودک به منظور

پرسشهای مقیاس ویز برگزیده و پرسشهای جدید ساده‌تری، به آنها افزوده شده است. مقیاس ویسک ۲۵ سال پس از تدوین، در ۱۹۷۴ مورد تجدید نظر و هنجاریابی قرار گرفت و مقیاس هوش و کسلر کودکان تجدید نظر شده (ویسک-آر) نامیده شد. این مقیاس دارای ۱۲ زیرآزمون است که ۲ آزمون آن جنبه ذخیره‌ای و ۶ آزمون کلامی و ۶ آزمون غیرکلامی (عملی) است. اعتبار و روایی مطلوب این آزمون، در تحقیقات متعدد داخلی و خارجی تأیید شده است.

۲- چک لیست تشخیصی در راهنمای آماری تشخیص و طبقه‌بندی بیماریهای روانی.

۳- آزمون ریاضیات ایران کی - مت. آزمون ایران کی- مت که در ایران برای دانش‌آموزان ۶/۶ تا ۱۱/۸ ساله هنجاریابی شده، از لحاظ گستره و توالی شامل سه بخش زیر است : الف- حوزه مفاهیم اساسی که از سه آزمون فرعی تشکیل می‌شود: شمارش، اعداد گویا و هندسه. ب- حوزه عملیات که عبارت است از : جمع، تفریق، ضرب، تقسیم و محاسبه ذهنی. ج- حوزه کاربرد که شامل پرسشهایی است که اندازه‌گیری زمان و پول، تخمین، تحلیل داده‌ها و حل مسئله را می‌سنجد. اعتبار آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پنج پایه ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (محمد اسماعیل، ۱۳۷۸).

۴- آزمون سیاهه خواندن (شفیعی و همکاران، ۱۳۸۷): این آزمون غربالی سریع و ساده است که برای تشخیص کلی یا غربالی اختلال در خواندن دانش‌آموزان پایه‌های اول تا پنجم مقطع ابتدایی طراحی شده است. بدنه اصلی آزمون، مرکب از پنج متن چهل کلمه‌ای خواندنی مناسب برای هر پایه است که در پایان هر متن ۴ سؤال درک مطلب راجع به هر متن، وجود دارد. دانش‌آموز باید در حضور کارشناس، اختلالات یادگیری متن را با صدای بلند بخواند و سپس به سؤالات درک مطلب آن، پاسخ گوید. در نتیجه انجام آزمون در یکی از سه سطح مستقل، آموزشی و دارای اختلال خواندن، قرار می‌گیرد. روایی

اعلام و تأیید می‌شد. اول هر جلسه ابتدا ارزیابی و یادآوری مطالب جلسه گذشته به وسیله 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 تنها‌ی) 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 قرارداد مشارکت و بیان آثار آموزش (به منظور افزایش انگیزه). جلسه دوم: آموزش مهارتها 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، بی‌حصولگی، 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 مهارتها در پایی. جلسه نهم: روشهای پیوستن به گروه، همکاری و مسئولیت پذیری در مقابل دوستان و نکاتی برای تداوم دوستیها. جلسه دهم: جمع‌بندی 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.

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 راهنمای 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 (مداخله رفتاری شامل: آشنایی با مهارتها 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 اجازه 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 معلمان قرار گرفت. در خصوص چگونگی انتخاب عناوین جلسات، عناوین جلسات آموزشی با توجه به ویژگیهای کودکان و براساس تلفیقی از برنامه آموزشی بنرسون (۱۹۹۱)، گری芬 (۱۹۹۵)، وبستر- استراتون (۲۰۰۰) و هافمن (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، به وسیله 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،

جدول ۱- نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانسها

دو گروه در مرحله پیش آزمون (۱) و پی گیری (۲)

معنا داری	درجه آزادی دوم	درجه آزادی اول	F	شاخص آماری	متغیرها
۰/۸۵	۲۸	۱	۰/۰۳۵	پرخاشگری ۱	
۰/۱۵	۲۸	۱	۲/۲۵	کناره گیری ۱	
۰/۲۹	۲۸	۱	۱/۱۵	حل مسئله اجتماعی ۱	
۰/۲۵	۲۸	۱	۱/۳۴	استند دهی ۱	
۰/۰۹۴	۲۸	۱	۲/۹۹	پرخاشگری ۲	
۰/۷۸	۲۸	۱	۰/۰۸	کناره گیری ۲	
۰/۲۳	۲۸	۱	۱/۴۸	حل مسئله اجتماعی ۲	
۰/۹۰	۲۸	۱	۰/۰۱۳	استند دهی ۲	

دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون تفاوت وجود دارد.

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

با توجه به جدول ۱ فرض صفر در مورد تساوی واریانسها دو گروه در همه متغیرها تأیید می شود؛ یعنی پیش فرض تساوی واریانسها نمرات در دو گروه برقرار است.

فرضیه ۱- بین میانگینهای تعارضات بین فردی

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

منبع تغییر	شاخص آماری	لامبادای ویلکز	نسبت F	سطح معنا داری	میزان تأثیر	توان آزمون
پس آزمون			۲۲/۴۵	۰/۱۳۹		۰/۸۶۱
پی گیری			۵۱/۷۱	۰/۶۸		۰/۹۳

نمرات کل باقیمانده در مرحله پس آزمون 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 درصد بوده است. همچنین توان آماری نشان‌دهنده کفايت حجم نمونه بوده است.

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

طبق جدول ۲ تفاوت بین میانگینهای تعدیل شده در مرحله پس آزمون و پی گیری دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ آماری معنادار ( $p \leq 0.0001$ ) بوده است؛ بنابراین فرضیه اول و دوم پژوهش تأیید می شود. همچنین میزان تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش آزمون ۰/۸۶ و در مرحله پس آزمون ۰/۹۳ بوده است؛ یعنی ۸۶ درصد واریانس در مرحله پیش آزمون و ۹۳ درصد واریانس

جدول ۳- تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل به لحاظ خرد 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
	حل مسئله اجتماعی	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

آماری نیز بین ۹۱/۰ تا ۱۰۰ شده است؛ یعنی میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوت‌های معنادار، بالا بوده است.

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

همان‌گونه که در جدول ۳ نشان داده شده است، تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در همه خردۀ مقیاس‌ها از لحاظ آماری، معنادار است. و مداخلۀ 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

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

منبع تغییر	شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آزمون
پرخاشگری	۵/۸۳	۱	۵/۸۳	۰/۲۱	۰/۰۶۴	۰/۲۳۱	۱/۵۱	۰/۰۶۴
کناره گیری	۹۹/۰۵	۱	۹۹/۰۵	۱۰۰	۰/۰۵۹	۰/۰۰۱	۳۳/۹۴	۰/۰۵۹
حل مسئله اجتماعی	۱۵۰/۱۱	۱	۱۵۰/۱۱	۱۰۰	۰/۰۸۲	۰/۰۰۱	۱۰۵/۰۲	۰/۰۸۲
اسناد دهی	۷۳/۰۶	۱	۷۳/۰۶	۱۰۰	۰/۰۷۹	۰/۰۰۱	۹۱/۲۹	۰/۰۷۹

(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 تا ۸ سال نتایج معناداری را مشاهده نکرد. در تحلیل نتایج توانسته است توانمندی گروه آزمایش مداخلۀ رفتاری 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 وضعیت 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 عمدى 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

همان طور که نتایج جدول ۴ نشان داده شده است تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در سه خردۀ مقیاس کناره گیری، حل مسئله اجتماعی و اسناد از لحاظ آماری معنادار ولی در پرخاشگری معنادار نیست و مداخلۀ 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 اثربخشی بالا و توان آماری نیز یک شده است؛ یعنی میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوت‌های معنادار، بالا بوده است. همچنین توان آماری نشان دهنده کفایت حجم نمونه بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق به منظور بررسی تأثیر مداخلۀ رفتاری بر کاهش تعارضات بین فردی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری انجام شد. یافته‌های این تحقیق با یافته‌های تحقیق شکوری فرد (۱۳۷۷)، شهریم (۱۳۸۲)، کرمعلی (۱۳۸۵)، حجازی (۱۳۸۷)، و تورو، ویس برگ، گارولیبستین (۱۹۹۰)، واکلکا، کتز و راجر

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 مبین این است که ادراک خودکارآمدی گروه آزمایش در زمینه‌های مثبت اجتماعی افزایش یافته است، ادراک خود کارآمدی 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 گری芬 (۱۹۹۵) و برای سرمایه‌گذاری کلان و در حد آموزش‌پرورش، امیدوارکننده است.

از سوی دیگر بین خردۀ مقیاس‌های آزمون در مقیاس هدفهای اجتماعی در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود داشت و تحلیل واریانس بین خردۀ مقیاس‌های آزمون در مقیاس ادراک خودکارآمدی بیان کننده 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 مبین این بود که دانش‌آموزان، مهارت‌های آموخته شده را بیشتر در

کارگیری مهارت‌های آموخته شده 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 علت باشد که احتمالاً شرکت در گروه، زمینه 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 داشتند، 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 دریافت‌های 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 ترجیحی اجتماعی تشویق و احسان ناخوشایند نسبت به همسال در او کاهش یافته است. در راستای این یافته

## یادداشت‌ها

۱) 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 ۱۳۷۶-۷۷. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- حجازی، الهه؛ شکوری فرد، معصومه (۱۳۸۷). «رابطه بین پاسخهای رفتاری به محرك اجتماعی مبهم با اسناد نیت، هدفهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی». مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال چهارم. شماره ۲، ۴۷-۶۵.
- حمید، نجمه. (۱۳۸۵). «بررسی اختلال یادگیری ریاضی در دانشآموزان دختر و پسر دوره ابتدایی ناحیه یک شهر تهران اثر آموزش کاربردی، تقویت ژتونی و آراشن عضلانی در کاهش اختلال یادگیری ریاضی در آنان». مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی. اهواز: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، سال ۱۳، شماره ۲، ۱۹-۱۳۶.
- فللاح‌چای، حمید رضا. (۱۳۷۳). بررسی اختلال خواندن و نوشتن در بین دانشآموزان ابتدایی، پایان نامه کارشناسی 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 شنوایی‌شناسی، دوره هفدهم، شماره ۲، سال ۱۳۸۷، ۵۳-۶۰.
- شهریم، 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 روان‌شناسی و علوم تربیتی ۱۲۱، ۳۳-۱۳۸.
- شکوری فرد، معصومه. (۱۳۷۷). بررسی ارتباط بین اسناد نیت، هدفهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی در کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری و مدارس عادی سبزوار. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- طبائیان، راضیه. (۱۳۸۶). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان بیش فعال. پایان نامه کارشناسی ارشد

منزل، در ارتباط با اعضای خانواده و بالاخص با مادر به کار می‌برند. شاید علت این رخداد بیان کننده احساس نیاز به امنیت روانی این گروه باشد که آنان در درجه اول به احساس آرامش و امنیت نیاز دارند تا بتوانند مهارت‌های کسب شده را به کار 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 آموزش و پرورش کشور مورد استفاده قرار گیرد. لذا با توجه به اینکه برنامه مداخله فوق دارای مبانی نظری و پشتونه 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 تفهم مطالب به نحو کاملتری صورت گیرد و به کارگیری 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، همچنین 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.

- 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 justice bulletin . u.s. department of justice 120.
- Wilmot, W & hocker, G.(2001). Interpersonal conflict. New York: Mc new york: sage pulications, g.e. (1996).Learning disabilities-
- روان شناسی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی  
دانشگاه اصفهان.
- کرمعلی اسماعیلی، سمانه؛ بیات زاده، اکبر؛ حجازی، الهه و شفارودی، نرگس (۱۳۸۵). «مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری». *مجله اندیشه و رفتار. ۱، ۴۲-۳۶.*
- محمد اسماعیل، الهه. (۱۳۷۸). *اطباق 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، اطباق 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 with learning disabilities. 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,8<sup>th</sup> ed. Publisher: lippincott Williams & wilkins. Philadelphia.*
- Kaufman D.P, J,& Lioud, J(1995).*Introduction to Learning 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 .*