

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

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی 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 یا به 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 خصوصیاتی همچون سن، طبقه اقتصادی - اجتماعی همتا گردیدند. برای تعزیز و تحلیل داده‌های بدست آمده از روش آماری تحلیل واریانس دوراهه استفاده شده است. بافت‌ها نشان می‌دهد که بین استناد نیت دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت آماری معنادار وجود ندارد. ($0.21, 1, 0.56 = 0.5$). در الگوهای حل مسائل اجتماعی (پرخاشگری، کناره‌گیری و مسئله گشایی) تفاوت‌ها از لحاظ آماری معنادار است. ($1.00, 1.56 = 1.45$). در الگوی پرسان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری، در الگوی کناره گیری دختران مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری و در الگوی مسئله گشایی پسران عادی بالاترین میانگین را بدست آورده‌اند. از طرف دیگر بین رفتار اجتماعی دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت آماری معنادار وجود دارد ($0.56, 1.00 = 1.56$). در خود کار آمدی تصوری در دستیابی به اهداف اجتماعی نیز تفاوت‌ها از لحاظ آماری معنادار است. ($0.56, 1.00 = 1.56$)

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

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

** استاد دانشگاه علامه طباطبائی

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

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 می‌پذیرد 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 می‌کنند.

افراد مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری در تشخیص صدا و آهنگ آن و معنای اجتماعی حالات چهره نسبت به افراد عادی حساسیت کمتری نشان می‌دهند و این بی‌توجهی می‌تواند تعامل اجتماعی آنها را تحت تأثیر قرار دهد (سیسترhen^{۱۰} و گربر^{۱۱}، ۱۹۸۹؛ هلدر^{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 در اکتساب و کاربرد قوانین و راهبردهای فراشناختی دانسته‌اند و معتقدند این قبیل نقایص می‌تواند 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 می‌باشد (استیلیادیس^{۱۷} و واینر^{۱۸}، ۱۹۸۹).

گریشام^{۲۰} و الیوت^{۲۱} مشکلات رفتاری افراد مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری را به ضعف شناخت اجتماعی آنها مرتبط می‌دانند و معتقدند این قبیل نقایص به دلیل فقدان تجربه 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 آموزشگاهی شود (دلخواه شومیکر، ۱۹۹۵)^{۲۲} و با درنظر گرفتن این مسئله که یک سوم از دانش آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری، مشکلاتی را در مهارتهای اجتماعی تجربه می‌کنند (وولر، ۱۹۹۴، به نقل از لرنر، ۱۹۹۷^{۲۳}). بنابراین در تحقیق حاضر این مسئله بررسی

می‌شود که:

الف: آیا بین مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و عادی تفاوت وجود دارد؟

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

فرضیه‌های تحقیق

- ۱ - بین الگوهای حل مسائل اجتماعی دانش آموزان دختروپسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.
- ۲ - بین اسناد نیت دانش آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.
- ۳ - بین ادراک خود کار آمدی در دست یابی به اهداف اجتماعی (۹ گانه) دانش آموزان دختروپسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.
- ۴ - بین رفتار اجتماعی دانش آموزان دختروپسر 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 نمونه گیری 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 ۳۱۶۵۰ نفر پسر و ۲۱۷۷۱۲ نفر دختر است. (دفتر آمار شهر تهران ۱۳۸۲ بنقل از واحدهای 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 در برگیرنده 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 خوشای 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 جمع آوری اطلاعات و ابزار پژوهش:

برای جمع آوری اطلاعات از دو پرسشنامه زیر استفاده شده است.

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

این پرسشنامه حاوی شش داستان موقعیت مبهم است که توسط اردلی واشر (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 محرك 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 مسئله 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 کلمات خیر - بله ظاهر 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 خود کار آمدی در دست یابی 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 واشر (۱۹۹۶) ضرایب آلفای کرانباخ برای رفتار های پرخاشگری ، کناره گیری و مسئله گشائی به ترتیب 0.90 ، 0.94 ، 0.98 است. همچنین در تحقیق حاضر ضرایب آلفای کرانباخ کل پرسشنامه 0.69 است. که به تفکیک در دانش آموزان دارای نارساییهای ویژه یادگیری 0.63 ، و در دانش آموزان عادی 0.75 است.

شکوری فر (۱۳۷۷) این پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرده و طی یک بررسی مقدماتی برروی 32 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 (ویروداوین، ۱۹۸۰؛ به نقل از عابدینی، ۱۳۸۰).

این پرسشنامه جهت ارزیابی جنبه های مثبت رفتار اجتماعی کودکان استفاده گردید و علاوه بر مقدمه دارای 20 سؤوال است که برای اجرای آن پرسشنامه ها در اختیار معلم کلاس قرار گرفت که آن را تکمیل کنند. حداقل نمره اکتسابی 20 و حداقل 6 است. ویرو داوین (۱۹۸۰) از طریق تحلیل و محاسبه روابط سؤوالات 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 0.81 برآورد کرده است . در تحقیق حاضر نیز ضرایب آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه 0.90 بدست آمده است که این ضرایب برای دانش آموزان عادی 0.87 و برای دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری 0.92 است.

روش تحلیل دادها

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

فرضیه اول:

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

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

گروهها	تعداد	میانگین	العرف میانگین	سطان انتادار
پسر نارسا	۱۵	۱۳	۲/۳۲	۲/۳۲
پسر عادی	۱۵	۱۷	۲/۱۹	۲/۱۹
دختر نارسا	۱۵	۱۰	۱/۶۵	۱/۶۵
دختر عادی	۱۵	۱۵	۲/۴۶	۲/۴۶
کل	۶۰	۱۳	۲/۴۴	۲/۴۴

جدول ۲، نتایج تحلیل واریانس دوعلاملی مربوط به الگوی حل مسائل اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری

متابع تعییر	مجموع معنودرات	درجه آزادی	میانگین معنودرات	F	سطح معناداری
جنسیت	۹۶/۲۶۷	۱	۹۶/۲۶۷	۶/۷۲۸	.۰/۱۲
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	.۰/۰۱۲
کل	۶۷۵۲/۰۰۰	۵۹			

همانگونه که نتایج مندرج در این جدول نشان می‌دهد اثر اصلی عامل جنسیت در الگوهای حل مسائل 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 مسائل 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 مسائل 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 استاندینت دانشآموzan دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری تفاوت وجود دارد.

جدول ۳ - اطلاعات توصیفی مربوط به استاندینت دانشآموzan دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	نطای 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	۰/۱۷	۳/۵۹

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

متابع تغییر	مجموع مجددرات	دورجه آزادی	میانگین مجددرات	F	سطوح معناداری
جنسیت	۱/۶۶۷	۱	۱/۶۶۷	۰/۲۱۲	۰/۶۴۷
وضعیت	۰/۱۱۵	۱	۰/۱۱۵	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 استاندینت، 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 استاندینت دانشآموzan دختر و پسر تفاوت آماری معنادار وجود ندارد و فرضیه پژوهش تایید نمی‌شود.

در مورد اثر اصلی عامل وضعیت بر استاندینت، F محاسبه شده (۱/۹۰۹) با درجه آزادی (۱,۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) کوچکتر است. لذا فرضیه پژوهش تائید نمی‌شود. از این رو می‌توان گفت بین استاندینت دانشآموzan عادی و دانشآموzan مبتلا به نارسائیهای ویژه در یادگیری تفاوت معنادار وجود ندارد.

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان مبتلا به نارساییهای... ۷۹٪

در مورد اثر متقابل جنسیت و وضعیت نیز بر استاندارت، 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 آزمودنیهاد را ارتباط با استاندارت مورد تائید قرار نگرفته است.

فرضیه سوم :

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

جدول ۵- اطلاعات توصیفی مربوط به ادراک خود کار آمدی دانش آموزان 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) دانش آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری

متابع تغییر	مجموع معدودرات	درجه آزادی	میانگین معدودرات	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	۱۴۰/۹۹۸		
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 تائید 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 ($7/32$) با درجه آزادی ($1,56$) از F بحرانی ($7/25$) 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 ($4/78$) با درجه آزادی ($1,56$) از F بحرانی ($4/09$) 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

خطای استاندارد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروهها
۲/۹۹	۷/۲۲	۴۱	۶	پسر نارسا
۱/۱۹	۴/۶۴	۴۷	۱۵	پسر عادی
۱/۱۹	۱/۳۴	۳۹	۱۲	دختر نارسا
۱/۹۷	۱/۶۴	۴۳	۱۵	دختر عادی
۱/۳۸	۹/۷۲	۴۰/۲۴	۴۹	کل

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

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

نتایج گزارش شده در جدول نشان می‌دهد که در مورد اثر اصلی عامل جنسیت بر رفتار اجتماعی دانشآموزان، F محاسبه شده ($4/58$) با درجه آزادی ($1,56$) از F

بحranی (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 نارسائیهای ویژه یادگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. (F ۰/۰۱ < P ۹/۴۳، F ۱،۵۶)

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 نارسائیهای ویژه در یادگیری با میانگین ۳/۶۶ بیشترین میزان استفاده از الگوی پرخاشگرانه را داشتند و این نتایج همخوان با تحقیقات لاوی^{۲۹} (۱۹۹۴) هاک^{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 نداده اند و تجارب اجتماعی دخترها و پسرها در مورد پرخاشگری متفاوت است زیرا رفتار پرخاشگرانه

بخشی از قالب‌های مردانگی قلمداد می‌شود؛ از پسرها انتظار می‌رود پرخاشگر باشند و حتی تشویق هم می‌شوند (یاسایی، ۱۳۸۰) در مورد تأثیر وضعیت تحصیلی (عادی، اختلال یادگیری) در الگوی پرخاشگرانه، نتایج نشان می‌دهد دانش آموزان مبتلا به نارسایی‌های 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 نارسایی‌های ویژه یادگیری نسبت به پسران کناره‌گیری بیشتری را نشان دادند. در تفسیر یافته‌های فوق می‌توان گفت زنان بیشتر از مردان مایلند شیوه عاطفه محور را بکاربرند (موس ^{۳۲} و بلینگر ^{۳۳} ۱۹۸۲). کودکان پیش دبستانی فکر می‌کنند که قالب‌های جنسیتی تعیین کننده رفتار درست برای زن یا مرد است و گاهی براین گمان خود بیش از بزرگسالان پافشاری می‌کنند. پسرها بزرگ، پرسر صدا، پرخاشگر، مستقل و توانا و دخترها کوچک، ساکت، مهربان، مطیع و عاطفی به حساب می‌آیند (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 خصم‌مانه) دانش آموزان عادی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری نشان داد که جنسیت و وضعیت تحصیلی نتوانسته اند بر اسناد نیت (خصمانه و غیر خصم‌مانه) 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 تصوری بالاتی در اهداف ۹ گانه دارند این نتایج همخوان با تحقیقات (بینجستون وریدی، ۱۹۸۵؛ به نقل از عابدینی ۱۳۸۰) است. در تفسیر یافته‌های فوق شواهد تجربی نشان می‌دهد که بین خود کار آمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. علاوه بر این باورهای خود کار آمدی تأثیر متغیرهای دیگر پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند و آنها به عنوان صافی بین متغیرها عمل می‌کنند (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 می‌دهد که مردان به طور متوسط در مقایسه با زنان از خود کار

آمدی بالاتری برخور دارند 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 دانش آموزان 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 دانش آموزان عادی و مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری ، دانش آموزان 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؛ کراوتز، ۱۹۹۹) است و در تفسیر یافته‌های فوق می‌توان گفت ، دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری در مقیاس ارتباطات و زبان روزمره و کنار آمدن با همسالان نمرات ضعیفی بدست آورده 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 مسائل اجتماعی و اختلالات رفتاری کودکان از قبیل پرخاشگری و کناره گیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، لذا به مربيان 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 انعطاف پذیری، 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). روان‌شناسی شخصیت . ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور . تهران : انتشارات رسا.

عبدینی ، 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 ، سامول ای و گالاگر ، 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 .

والس ، جرالدومک لافلین ، جیمز (۱۳۷۸) . ناتوانیهای یادگیری . ترجمه محمد تقی منشی طوسی . مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی .

دلور ، 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 interpersonal understanding & social behavior in the class room . may _ jun 1999 , vol . 32 issue 3 , pp248 , 8 . <http://lhostergw12.epnet.com>

- lavoie , rechard (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/social_skill) .
- 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 strees 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.