

مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری

سمانه کر معلی اسماعیلی*، دکتر سیداکبر بیانزاده**، دکتر الهه حجازی***، نرگس سفارودی****

چکیده

مقدمه: این پژوهش با هدف مقایسه برخی ویژگی‌های مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی دبستانی شهر تهران انجام شده است.

مواد و روش کار: ۶۰ دانش‌آموز (۳۰ نفر در هر گروه) از پایه‌های سوم، چهارم و پنجم دبستان شهر تهران بررسی شدند. گروه مبتلا به ناتوانی یادگیری به روش نمونه‌گیری در دسترس و گروه عادی به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب و از نظر متغیرهای سن، جنس، پایه تحصیلی و بهره هوشی هم‌تاسازی شدند. داده‌ها به کمک مصاحبه با آموزگار، پرونده دبستان یا درمانگاه، آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده ریون کودکان و آزمون موقعیت‌های مبهم اجتماعی به صورت مصاحبه انفرادی به دست آمد. داده‌ها به کمک آزمون‌های آماری مستقل و خی‌دو تحلیل شدند.

یافته‌ها: دو گروه در هدف حل مسئله، احساس ناخوشایند نسبت به همسال و ادراک خودکارآمدی در اثبات قدرت و توانمندی با یکدیگر تفاوت آماری معنی‌دار داشتند.

نتیجه‌گیری: کودکان دارای ناتوانی یادگیری در موقعیت‌های حل مسئله اجتماعی، هدف‌های اجتماع‌گرایانه که مهم‌ترین آن‌ها حل مسئله می‌باشد را دنبال نمی‌کنند و هدف‌های اجتماعی و ادراک خودکارآمدی آن‌ها در راستای پاسخ‌های رفتاری کناره‌گیری یا پرخاشگری است.

کلیدواژه: ناتوانی یادگیری، مهارت حل مسئله اجتماعی، دانش‌آموزان دبستانی

* کارشناس ارشد کاردرمانی (گرایش روانی)، کاردرمانگر کلینیک توان‌بخشی باور. تهران، خیابان شریعتی، بالاتر از خیابان یخچال، کوچه کدویی (نویسنده مسئول).
E-mail: smaeili_ot@yahoo.com

** دکترای تخصصی توان‌بخشی روانی، دانشیار دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران. تهران، خیابان ستارخان، خیابان نیایش، نبش خیابان شهید منصوری، انستیتو روانپزشکی تهران و مرکز تحقیقات بهداشت روان.

*** دکترای تخصصی روانشناسی رشد، استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. تهران، بزرگراه جلال آل احمد، روبروی کوی نصر، دانشگاه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

**** کارشناس ارشد کاردرمانی (گرایش روانی)، مربی دانشکده علوم توان‌بخشی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران. تهران، خیابان میرداماد، میدان مادر، خیابان شهید شاه‌نظری، دانشکده علوم توان‌بخشی.

مقدمه

کودکان دارای ناتوانی یادگیری^۱، در یک یا چند مورد از توانایی‌های تحصیلی مانند خواندن، نوشتن و ریاضیات، مشکلات جدی دارند و این مشکلات ناشی از بهره‌های پایین، نارسایی‌های حسی، آموزش ناکافی و کمبودهای فرهنگی نیست (وان^۲ و سیناگوب^۳، ۱۹۹۸). بررسی‌ها نشان می‌دهند که ۷۵٪ دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی همتای خود، در مهارت‌های اجتماعی کمبود دارند. این کودکان به علت داشتن مشکلات میان فردی با همسالان، اغلب از سوی همکلاسی‌های خود پذیرفته نشده، از سوی آنها طرد شده یا نادیده گرفته می‌شوند (همان‌جا). پذیرفته نشدن از سوی اطرافیان و همسالان، بدبینی کودک به درس و مدرسه، گوشه‌گیری، تنهایی و افت تحصیلی کودک را در پی دارد (هاگر^۴ و وان، ۱۹۹۵). هوش از عوامل مهم در انتخاب بهترین راه حل در موقعیت‌های حل مسئله میان فردی است، اما چه بسا با داشتن بهره‌های هنجار ولی خودانگاره و عزت‌نفس پایین در کودک نتوان چشمداشت عملکرد خوبی از او داشت (رورک^۵ و دل‌دوتو^۶، ۱۹۹۴).

مشکل اساسی و پایه در ناتوانی یادگیری، اختلال در پردازش اطلاعات (توجه، درک، حافظه و زبان) است که بر روی تفکر، گوش دادن و صحبت کردن کودک تأثیر می‌گذارد. مهم‌ترین بخش زندگی که در آن همه این عناصر همراه با هم درگیر هستند، تعاملات میان فردی می‌باشد. بنابراین در درمان این کودکان، تنها توجه به پردازش اطلاعات در خواندن، نوشتن و ریاضی و چشم‌پوشی از اهمیت تعاملات اجتماعی، درک ما را از اهمیت مشکل در ناتوانی یادگیری و توانایی کمک به آنها محدود خواهد کرد (بریان^۷، ۱۹۹۸).

بررسی‌ها نشان می‌دهند که این کودکان در مهارت حل مسئله اجتماعی^۸ یا میان فردی، به عنوان یک بعد مهم و پیچیده قابلیت اجتماعی دارای کاستی‌هایی بوده، از این نظر در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار دارند (تورو^۹، ویسبرگ^{۱۰}، گوار^{۱۱} و لایسن‌اشتین^{۱۲}، ۱۹۹۰). حل مسئله اجتماعی بخشی از توانمندی‌های اجتماعی است که مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم پیوسته را در زمینه حل

تضادهای میان فردی فراهم می‌کند (جستن^{۱۳}، ۱۹۸۸، به نقل از امین‌بیگی، ۱۳۷۷). کودکان با ناتوانی یادگیری در مراحل مختلف حل مسئله شامل جهت‌گیری کلی نسبت به مسئله، تعریف مسئله و تعیین هدف، ایجاد راه حل‌های مختلف، ارزیابی راه‌حل‌ها، انتخاب بهترین راه حل و اجرا و بازبینی آن با کاستی‌هایی روبرو هستند (تورو و همکاران، ۱۹۹۰؛ وان و سیناگوب، ۱۹۹۸).

بررسی‌ها نشان می‌دهند که مهارت‌های شناختی پایه و اساس حل مسئله میان فردی، درک احساس‌ها و شکل‌گیری ادراک فرد از افراد دیگر می‌باشند (ریف^{۱۴} و گرببر^{۱۵}، ۱۹۹۰). در این جا توجه به مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، ضروری است. مراحل شش‌گانه پردازش اطلاعات اجتماعی عبارتند از: رمزگردانی نشانه‌های درونی و بیرونی، تعبیر نشانه‌ها، تعیین هدف، ساخت پاسخ‌های مختلف، انتخاب پاسخ و اقدام به عمل (کریک^{۱۶} و داج^{۱۷}، ۱۹۹۴، به نقل از اردلی^{۱۸} و آشر^{۱۹}، ۱۹۹۶). کودکان دارای ناتوانی یادگیری از دیدگاه پردازش اطلاعات اجتماعی نیز دارای مشکلاتی در موقعیت‌های حل مسئله اجتماعی هستند. شلتون^{۲۰}، آناستوپولوس^{۲۱} و لیندن^{۲۲} (۱۹۸۵) دریافتند که این کودکان در تعاملات اجتماعی در اسناد نیت به افراد دچار مشکل هستند. لاجمن^{۲۳}، وایلند^{۲۴} و وایت^{۲۵} (۱۹۹۳) نشان دادند که پاسخ رفتاری این کودکان در موقعیت‌های حل مسئله اجتماعی بستگی به هدف‌های آنان دارد. دیل‌شانگک^{۲۶} (۱۹۸۹)، به نقل از بریان، (۱۹۹۸) دریافت که ادراک خودکارآمدی این کودکان به‌طور کلی پایین‌تر از کودکان عادی است.

روشن نیست که کودکان دارای ناتوانی یادگیری در موقعیت‌های حل مسئله اجتماعی چه نیتی را به همسالان خود نسبت می‌دهند. آیا هدف‌های اجتماعی خاص را بیشتر دنبال می‌کنند؟ ادراک خودکارآمدی آن‌ها در مورد هر هدف چگونه

1- learning disability	2- Vaughn
3- Sinagub	4- Haager
5- Rourke	6- Del Dotto
7- Bryan	8- social problem solving
9- Toro	10- Wiessberg
11- Guare	12- Liebenstein
13- Gesten	14- Reiff
15- Gerber	16- Crick
17- Dodge	18- Erdly
19- Asher	20- Shelton
21- Anastopoulos	22- Linden
23- Lochman	24- Wayland
25- White	26- Dale-Shunk

مرحله‌ای در مناطق ۲، ۵، ۸، ۱۶ و ۲۰ آموزش و پرورش شهر تهران انجام شد. آزمودنی‌های دو گروه از نظر سن (با تفاوت میانگین ۱/۷۳ ماه)، جنس، پایه تحصیلی، و بهره هوشی (با تفاوت میانگین ۱/۶۸ نمره) با یکدیگر هم‌تا شدند. در هر گروه ۱۳ دانش آموز پایه سوم، ۷ دانش آموز پایه چهارم و ۱۰ دانش آموز پایه پنجم دبستان وجود داشت.

“آزمون موقعیت‌های مبهم اجتماعی” برای بررسی مهارت حل مسئله اجتماعی به کار گرفته شد که توسط اردلی و آشر (۱۹۹۶) برای ارزیابی اسناد نیت، پاسخ رفتاری، هدف‌های اجتماعی و ادراک خودکارآمدی هر هدف در کودکان ۹-۱۱ ساله ساخته شده است. این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ را برای رفتارهای پرخاشگری، کناره‌گیری و حل مسئله، به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۵۸ و ۰/۹۴ گزارش نمودند. روایی محتوای^۴ این آزمون را پنج تن از استادان متخصص دانشگاه تهران بررسی و تأیید نمودند (شکوری‌فر، ۱۳۷۷).

نخست در یک بررسی راهنما^۵ بر روی ۱۶ نفر مشکلات موجود در روند کار شناخته شد و تجدیدنظرهای لازم انجام شد.

پیش از انجام آزمون حل مسئله اجتماعی، هوش کلی هر آزمودنی به وسیله آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده ریون و نمونه‌های دارای بهره هوشی ۱۱۰-۹۰ انتخاب شدند. آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده ریون کودکان توسط براهنی، اصغرزاده امین، رضوی خسروشاهی، شمالی و خمیری (۱۳۷۱) بر روی کودکان تهرانی هنجار شده که ضریب همبستگی آن با آزمون بندر گشتالت ۰/۷۵-۰/۵۲ و پایایی آن با روش بازآزمایی ۰/۹۱-۰/۶۹ و پایایی آن با روش دو نیمه کردن ۰/۹۳-۰/۸۰ به دست آمده است.

آزمون موقعیت‌های مبهم اجتماعی دربرگیرنده یک موقعیت تمرینی و شش موقعیت مبهم مسئله ساز و پرسش‌های بسته است که به صورت مصاحبه فردی با کودک انجام شد. 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 بوده است. هر موقعیت

است و در نهایت با چه نوع پاسخ رفتاری بیشتر موافق هستند؟ از آن جا که بررسی‌های انجام شده در این زمینه بیشتر در فرهنگ غرب انجام شده‌اند و عوامل فرهنگی نقش بسیار مهمی در چگونگی ارتباط‌ها و حل مسائل میان‌فردی افراد دارند، انجام این بررسی در فرهنگ ایرانی ضروری به نظر می‌رسید.

بررسی حاضر با هدف مقایسه برخی ویژگی‌های مهارت حل مسئله اجتماعی شامل اسناد نیت، پاسخ رفتاری، هدف‌های اجتماعی و ادراک خودکارآمدی در این هدف‌ها میان کودکان دارای ناتوانی یادگیری با کودکان عادی انجام شده است. برای انجام پژوهش دو گروه از دانش آموزان عادی دبستان و دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شهر تهران انتخاب و به کمک آزمون موقعیت‌های مبهم اجتماعی^۱ برای بررسی حل مسئله اجتماعی ارزیابی شدند.

مواد و روش کار

بررسی حاضر توصیفی-مقایسه‌ای است. جامعه مورد بررسی دانش آموزان ۹-۱۱ ساله دبستانی شهر تهران بودند که در فاصله سال‌های ۷۲-۱۳۷۰ متولد شده و به ترتیب در یکی از پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. آزمودنی‌های دچار ناتوانی یادگیری ۳۰ نفر از دانش آموزان مناطق مختلف آموزش و پرورش شهر تهران، مراجعه کننده به مراکز شماره ۱ و ۲ بهداشت و پیشگیری سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ویژه اختلال‌های یادگیری بودند که به تشخیص روانپزشک و روانشناس این مراکز و با بهره‌گیری از آزمون‌های وکسلر (وکسلر^۲، ۱۹۹۷) و بندرگشتالت (لزاک^۳، ۱۹۹۵) و آزمون‌های غیررسمی خواندن، نوشتن و ریاضی دچار ناتوانی یادگیری شناخته شده بودند. این افراد با توجه به پرونده آنها تنها مبتلا به ناتوانی یادگیری بوده، اختلال همراه دیگری نداشتند. هم‌چنین در این پژوهش انواع ناتوانی یادگیری، جدا نشد و به طور کلی بررسی شدند. به علت کم بودن شمار نمونه‌های دارای شرایط، نمونه‌گیری به صورت در دسترس انجام شد. نمونه‌های گروه عادی نیز ۳۰ نفر از دانش آموزان مشغول به تحصیل در مدارس عادی بودند که با توجه به پرونده دبستان، نمره‌های آنها و هم‌چنین مصاحبه با آموزگار مشکلی که نشان‌دهنده ناتوانی یادگیری در آنها باشد شناخته نشد. نمونه‌گیری این گروه به صورت خوشه‌ای چند

1- The Test of Ambiguous Provocation Situations

2- Wechsler

4- content validity

3- Lezak

5- pilot study

به صورت شفاهی برای کودک توضیح داده شد و سپس پرسش‌هایی به این شرح پرسیده شد.

در پرسش اول، اسناد کودک در مورد نیت همسال بررسی شد. آزمودنی‌هایی که گزینه عمدی بودن را در دست کم چهار موقعیت مبهم از شش موقعیت مطرح شده انتخاب کردند به عنوان اسناددهندهٔ پرخاشگری و نمونه‌هایی که گزینه تصادفی بودن را در دست کم چهار موقعیت مبهم انتخاب کردند، به عنوان اسناددهندهٔ نبود پرخاشگری در نظر گرفته شدند.

در پرسش دوم، پاسخ رفتاری کودک به موقعیت فرضی شامل گزینه‌های پرخاشگری کلامی، پرخاشگری بدنی، واکنش منفعل، پاسخ اجتنابی و رفتارهای حل مسأله بررسی شد و پاسخ‌ها در سه گروه حل مسأله، کناره‌گیری و پرخاشگری دسته‌بندی شدند. از این رو، پاسخ رفتاری هر نمونه، رفتاری بود که کودک احتمال انجام آن را بیشتر از سایر رفتارها در موقعیت فرضی بیان می‌کرد. به طوری که ملاک تشخیص نوع رفتار در این سؤال، داشتن سبک‌های رفتاری یکسان (حل مسأله، کناره‌گیری و پرخاشگری) در دست کم سه موقعیت مبهم بود و این نوع رفتار به عنوان پاسخ رفتاری غالب در نظر گرفته شد.

در این مرحله، دو موقعیت از موقعیت‌هایی که به عنوان پاسخ رفتاری غالب برگزیده شده بودند، به تصادف انتخاب شدند. پرسش‌های سوم و چهارم در مورد این دو موقعیت پرسیده شد.

در سری سوم پرسش‌ها، هدف‌های اجتماعی کودکان به معنی میزان موافقت یا مخالفت آن‌ها با نُه هدف مطرح شده در نُه پرسش مشخص شد. آزمودنی‌ها باید میزان موافقت یا مخالفت خود با هر هدف را در یک مقیاس سه درجه‌ای نشان می‌دادند. هدف‌ها عبارت بودند از: تلافی کردن، ایجاد درگیری نکردن، دوری کردن از همسال، ایجاد احساس ناخوشایند نسبت به همسال، دفاع از خود، حل مسأله، دوری از خطر، کنار آمدن با همسال و اثبات قدرت و توانمندی.

در چهارمین سری پرسش‌ها، ادراک خودکارآمدی کودک در هر یک از هدف‌های یادشده در پرسش سوم نیز به کمک نُه پرسش ارزیابی شد (بدین صورت که اگر کوشش کند، آیا به خوبی می‌تواند به هر یک از هدف‌های مورد نظر دست یابد و آن کار را انجام دهد). در این جا نیز آزمودنی

باید ادراک خودکارآمدی خود در هر یک از این هدف‌ها را در یک مقیاس سه درجه‌ای نشان می‌داد.

برای رعایت نکات اخلاقی، آزمون با اجازهٔ پدر و مادر و آموزگاران آزمودنی‌ها انجام شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده از دانش آموز محرمانه تلقی خواهد شد. داده‌های به دست آمده به کمک آزمون خی دو برای متغیرهای کیفی و آزمون t برای متغیرهای کمی به کار برده شد.

یافته‌ها

۳۰ دانش آموز دارای ناتوانی یادگیری و ۳۰ دانش آموز عادی شهر تهران از نظر ویژگی‌های مهارت حل مسأله اجتماعی بررسی شدند. ۴۶/۷٪ آزمودنی‌ها دختر و ۵۳/۳٪ پسر بودند.

مقایسهٔ پاسخ رفتاری دو گروه از نظر سه نوع رفتار حل مسأله، کناره‌گیری و پرخاشگری به کمک آزمون خی دو نشان داد که در جدول فراوانی آزمون بیشتر از ۲۰٪ (۶۶/۷٪) مقادیر کمتر از ۵ وجود دارد. ادغام پاسخ‌های کناره‌گیری و پرخاشگری با عنوان پاسخ رفتاری عدم حل مسأله نشان داد که دانش‌آموزان عادی و دارای ناتوانی یادگیری، در پاسخ رفتاری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار آماری ندارند.

دو گروه در اسناد نیت نیز با یکدیگر تفاوت معنی‌دار آماری نداشتند.

مقایسه داده‌های مربوط به هدف‌های اجتماعی گوناگون به کمک آزمون t نشان داد که تفاوت دو گروه تنها در هدف حل مسأله ($p < ۰/۰۵$ ، $t = -۰/۴۱$) و هدف احساس ناخوشایند نسبت به همسال معنی‌دار است ($p < ۰/۰۵$ ، $t = ۲/۹۰$).

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در هدف حل مسأله، میانگین نمره‌های کمتری را نسبت به دانش‌آموزان عادی به دست آوردند و در هدف احساس ناخوشایند نسبت به همسال نمرهٔ میانگین بالاتری داشتند (جدول ۱).

مقایسهٔ ادراک خودکارآمدی دو گروه در هدف‌های مختلف نشان داد که نمونه‌های دارای ناتوانی یادگیری، نمرهٔ میانگین بیشتری از نمونه‌های عادی در ادراک خودکارآمدی در هدف اثبات قدرت و توانمندی دارند. این تفاوت از نظر آماری معنی‌دار است ($p < ۰/۰۵$ ، $t = -۲/۵۸۷$) (جدول ۲). دو گروه تفاوت معنی‌داری در زمینه ادراک خودکارآمدی در سایر هدف‌ها نداشتند.

جدول ۱- مقایسه هدف‌های اجتماعی دو گروه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری

هدف اجتماعی	گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای معیار	t	سطح معنی‌داری
تلافی کردن	ناتوانی یادگیری	۰/۹۳	۱/۳۹	۰/۲۵	۱/۰۹۲	N.S.
	عادی	۰/۶	۰/۹۳	۰/۱۷		
عدم درگیری	ناتوانی یادگیری	۳/۲۳	۱/۳۶	۰/۲۵	-۰/۶۷۳	N.S.
	عادی	۳/۴۳	۰/۹	۰/۱۶		
دوری از همسال	ناتوانی یادگیری	۱/۸۷	۱/۷	۰/۳۱	۰/۸۳۷	N.S.
	عادی	۲/۲۳	۱/۷	۰/۳۱		
احساس ناخوشایند	ناتوانی یادگیری	۱/۳۳	۱/۳۷	۰/۲۵	۲/۰۹	۰/۰۴۱
	عادی	۰/۶۳	۱/۲۲	۰/۲۲		
دفاع از خود	ناتوانی یادگیری	۳/۵۳	۰/۹۷	۰/۱۸	-۱/۷۱۳	N.S.
	عادی	۳/۸۷	۰/۴۳	۷/۹۳		
حل مسأله	ناتوانی یادگیری	۳/۷۷	۰/۶۳	۰/۱۱	-۲/۰۴۱	۰/۰۵
	عادی	۴	۰	۰		
دوری از خطر	ناتوانی یادگیری	۳/۶۷	۰/۶۶	۰/۱۲	۰/۸۴۱	N.S.
	عادی	۳/۵	۰/۸۶	۰/۱۶		
کنار آمدن با همسال	ناتوانی یادگیری	۳/۰۳	۱/۳۵	۰/۲۵	-۱/۶۶۴	N.S.
	عادی	۳/۵	۰/۷۳	۰/۱۳		
اثبات قدرت و توانمندی	ناتوانی یادگیری	۲/۲	۱/۷۱	۰/۳۱	۰/۰۷۷	N.S.
	عادی	۲/۱۷	۱/۶۴	۰/۳		

جدول ۲- مقایسه ادراک خودکارآمدی دو گروه مورد بررسی در هدف‌های اجتماعی گوناگون

ادراک خودکارآمدی	گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای معیار	t	سطح معنی‌داری
تلافی کردن	ناتوانی یادگیری	۲/۵	۱/۳۸	۰/۲۵	۱/۲۲۹	N.S.
	عادی	۲/۱	۱/۱۲	۰/۲۱		
عدم درگیری	ناتوانی یادگیری	۲/۸۷	۱/۳۸	۰/۲۵	۰/۱۰۳	N.S.
	عادی	۲/۸۳	۱/۱۲	۰/۲		
دوری از همسال	ناتوانی یادگیری	۲/۴	۱/۴۳	۰/۲۶	-۰/۳۹۶	N.S.
	عادی	۲/۵۳	۱/۱۷	۰/۲۱		
احساس ناخوشایند	ناتوانی یادگیری	۲/۳۳	۱/۴	۰/۲۶	۰/۹۳۵	N.S.
	عادی	۲	۱/۳۶	۰/۲۵		
دفاع از خود	ناتوانی یادگیری	۳/۱۷	۱/۰۵	۰/۱۹	۱/۵۸۳	N.S.
	عادی	۲/۷۷	۰/۹	۰/۱۶		
حل مسأله	ناتوانی یادگیری	۳/۷۳	۰/۵۲	۹/۵۱	۱/۹۰۱	N.S.
	عادی	۳/۳۳	۱/۰۳	۰/۱۹		
دوری از خطر	ناتوانی یادگیری	۲/۸۷	۱/۱۱	۰/۲	۱/۲۲	N.S.
	عادی	۲/۵۳	۱/۰۱	۰/۱۸		
کنار آمدن با همسال	ناتوانی یادگیری	۳/۱۳	۱/۱۷	۰/۲۱	۱/۶۸۲	N.S.
	عادی	۲/۷	۰/۷۹	۰/۱۵		
اثبات قدرت و توانمندی	ناتوانی یادگیری	۳/۱۳	۱/۰۴	۰/۱۹	-۲/۵۸۷	۰/۰۵
	عادی	۲/۳۷	۱/۲۵	۰/۲۳		

بحث

دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی هدف حل مسأله را انتخاب نموده، بیشتر با هدف احساس ناخوشایند نسبت به همسال موافق بودند. این یافته نشان‌دهنده نارسایی مهارت حل مسأله اجتماعی در

این بررسی نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی در برخی ویژگی‌های مهارت حل مسأله اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند.

خودکارآمدی کودک ملاکی برای ارزیابی پاسخ رفتاری اوست.

بررسی ارتباط میان خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی بر پایه این فرض انجام شده است که کودکان با مشکلات اجتماعی به این دلیل که دارای احساس کارآمدی در انجام رفتارهای مناسب و مورد نیاز نیستند، توانایی انجام این رفتارها را ندارند. بررسی‌های دیگر بر پایه این فرضیه انجام شده است که رفتار ناسازگار برخی از کودکان ممکن است به دلیل وجود احساس کارآمدی برای انجام رفتارهای نامناسب باشد. به ویژه بررسی‌ها نشان می‌دهند که کودکان پرخاشگر بیش از همسالان در زمینه انجام رفتارهای پرخاشگرانه فیزیکی و کلامی، احساس خودکارآمدی می‌کنند (شکوری فر، ۱۳۷۷).

در مورد سایر متغیرهای مورد بررسی، از نظر آماری تفاوت معنی‌داری بین دو گروه دیده نشد. به نظر می‌رسد که اگر شمار آزمودنی‌ها بیشتر بود، امکان مقایسه بهتر دو گروه از نظر متغیرهای مخدوش کننده وجود داشت.

این پژوهش نشان داد که کودکان دارای ناتوانی یادگیری، در تعاملات میان‌فردی با همسالان، مهارت‌های حل مسئله اجتماعی مورد نیاز را ندارند. بنابراین نیاز به ارزیابی دقیق و همه‌جانبه این مهارت‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی برای آن وجود دارد. پیشنهاد می‌شود که متخصصان درمان و توان بخشی ناتوانی‌های یادگیری به ویژه کاردرمان‌گران و روانشناسان این ارزیابی و آموزش را در برنامه درمانی بگنجانند. کازدین^۷ (۱۹۸۸)، به نقل از ریف و گریب، (۱۹۹۰) بر این باور است که مهارت‌های حل مسئله همانند یک سپر در برابر رویدادهای منفی عمل خواهند کرد.

به دلیل محدود بودن وقت و بودجه، امکان کمک گرفتن از فرد دیگری برای اجرای آزمون وجود نداشت. هم‌چنین به دلیل شمار کم دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری دارای تشخیص توسط روانپزشک و روانشناس، نمونه‌های کمی بررسی شدند. از این رو پیشنهاد می‌شود این پژوهش بر روی شمار بیشتری از دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و توسط دو آزمون‌گر برای دو گروه انجام شود تا یافته‌ها را بتوان به جامعه بزرگ‌تری تعمیم داد. هم‌چنین بهتر است که مهارت حل مسئله اجتماعی در موقعیت‌های واقعی (موقعیت‌های ساختگی توسط پژوهشگر) بررسی گردد تا یافته‌ها به واقعیت نزدیک‌تر باشند.

کودکان دارای ناتوانی یادگیری می‌باشد؛ چرا که هدف حل مسئله هدفی اجتماع‌گرایانه بوده که شاید پاسخ رفتاری حل مسئله را در پی داشته و هدف احساس ناخوشایند نسبت به همسال هدفی ضداجتماعی است که پاسخ‌های رفتاری کناره‌گیری و پرخاشگری را به دنبال داشته است (اردلی و آشور، ۱۹۹۶). بررسی‌های گذشته نیز هم‌سو با این یافته می‌باشند. الیوا^۱ و لاگراکا^۲ (۱۹۸۸)، به نقل از تورو و همکاران، (۱۹۹۰) در بررسی مهارت حل مسئله اجتماعی کودکان دارای ناتوانی یادگیری دریافتند که این کودکان در ایجاد و انتخاب بهترین هدف‌ها در موقعیت‌های اجتماعی کمبودهایی دارند. اشنیدر^۳ و یوشیدا^۴ (۱۹۸۸)، به نقل از همان‌جا) نیز نشان دادند که این کودکان معمولاً هدف‌ها و راه‌حل‌هایی را انتخاب می‌کنند که پیامدهای اجتماعی پسندیده‌ای ندارند.

داج^۵، کوی^۶ و همکاران (۱۹۹۰)، به نقل از شکوری فر، (۱۳۷۷) نشان دادند که تفاوت‌های فردی کودکان در تعیین هدف‌های اجتماعی با سطح پذیرش آن‌ها از سوی همسالان ارتباط دارد. هر چه سطح رابطه با همسالان بهتر باشد، کودک اهداف اجتماع‌گرایانه را که مهم‌ترین آن‌ها حل مسئله است بیشتر انتخاب خواهد کرد. بررسی‌ها نشان داده‌اند که راه‌حل‌های در دسترس کودکان مطرود در موقعیت‌هایی که توسط همسالان تحریک شده‌اند بیشتر اجتنابی و پرخاشگرانه هستند (حجازی و شکوری فر، ۱۳۷۸) و کودکان دارای ناتوانی یادگیری از دید گروه همسال و همکلاسی‌های خود دارای موقعیت اجتماعی پایینی شمرده می‌شوند؛ از این رو از سوی همسالان خود پذیرفته نشده و طرد می‌شوند (هاگر و وان، ۱۹۹۵؛ وان و سیناگوب، ۱۹۹۸). بنابراین انتخاب اهداف اجتماعی نامناسب از سوی کودکان مورد بررسی دچار ناتوانی یادگیری می‌تواند نشانگر پذیرفته نشدن آن‌ها یا نادیده گرفته شدن آن‌ها از سوی همسالان باشد که خود کناره‌گیری کودک دارای ناتوانی یادگیری از موقعیت‌های میان‌فردی و احساس ناخوشایند نسبت به همسالان را در پی دارد. بررسی‌ها نشان‌دهنده ادراک خودکارآمدی پایین این کودکان نسبت به کودکان عادی هستند (بریان، ۱۹۹۸).

همان‌گونه که بیان شد، کودکان مورد بررسی دچار ناتوانی یادگیری به طور معنی‌داری بیشتر از کودکان عادی در هدف اثبات قدرت و توانمندی، ادراک خودکارآمدی دارند. در الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی، کودک هنگام انتخاب یک پاسخ، نخست باید احساس کند که توانایی انجام موفقیت‌آمیز آن را دارد؛ یعنی ادراک

1- Oliva
3- Schneider
5- Dodge
7- Kazdin

2- La Greca
4- Youshida
6- Coie

سپاسگزاری

از کارکنان و آموزگاران کلینیک ویژه اختلال‌های یادگیری و دبستان‌های عادی که در زمینه نمونه‌گیری و اجرای پژوهش همکاری داشتند، سپاسگزاری می‌شود.

دریافت مقاله: ۱۳۸۲/۱۲/۱۳؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۳/۴/۳۰؛

پذیرش مقاله: ۱۳۸۳/۵/۷

منابع

- امین‌بیگی، علی (۱۳۷۷). *مقایسه مهارت‌های حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال رفتاری ۹ و ۱۵ ساله شهر تهران در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- براهنی، محمدنقی؛ اصغرزاده امین، صفیه؛ رضوی خسروشاهی، عزت‌السادات؛ شمالی، راضیه؛ خمیری، طاهره (۱۳۷۱). *هنجاریابی آزمون ماتریس‌های رنگی ریون در گروه ۵ تا ۱۱ ساله تهرانی*. مقاله ارائه شده در نخستین کنگره روانپزشکی و روانشناسی بالینی. گروه روانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی تهران. ۳-۱ آذرماه.
- حجازی، الهه؛ شکوری‌فر، معصومه (۱۳۷۸). رابطه پاسخ‌های رفتاری به محرک اجتماعی مبهم با اسناد نیت، هدف‌های اجتماعی و ادراک خودکارآمدی کودکان. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال چهارم، شماره ۲، ۶۵-۴۷.
- شکوری‌فر، معصومه (۱۳۷۷). *بررسی ارتباط بین اسناد نیت، هدف‌های اجتماعی و ادراک خودکارآمدی در کودکان مدارس عادی سبزوار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- Bryan, T. (1998). Social competence of students with learning disabilities. In B. Wong (Ed.). *Learning about learning disabilities* (2nd. ed.) (p.p. 454-466). San Diego: Academic Press.
- Erdly, C. A., & Asher, S. A. (1996). Children's social goals and self-efficacy perception as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1329 – 1344.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-231.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment (3rd ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Lochman, J. E., Wayland, K. K., & White, K. J. (1993). Social goals: Relationship to adolescent adjustment and to social problem-solving. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 135-151.
- Reiff, H. B., & Gerber, P. J. (1990). Cognitive correlates of social perception in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 260-262.
- Rourke, B. P., & Del Dotto, J. E. (1994). *Learning disabilities, a neuropsychological perspective*. New York: SAGE Publications.
- Shelton, T. L., Anastopoulos, A. D., & Linden, J. D. (1985). An attribution training program with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 261- 265.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 115-120.
- Vaughn, S. H., & Sinagub, J. (1998). Social competence of students with learning disabilities: Interventions and issues. In B. Wong (Ed.). *Learning about learning disabilities* (2nd. ed.) (p.p. 454-466). San Diego: Academic Press.
- Wechsler, D. (1997). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale (Third Edition) (WAIS-III)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.