

پژوهش در حیطه کودکان استثنایی / ۱۵ سال پنجم، شماره ۱ / بهار ۱۳۸۴
Research on Exceptional Children, Spring 2005, Vol.15, No.1,

عفت جمشیدی* دکتر مریم سیف نراقی**

پذیرش نهایی:

تجدید نظر:

(دریافت:

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی و مقایسه مهارتهای اجتماعی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان عادی پایه دوم ابتدایی تا دوم راهنمایی شهر تهران و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله تشکیل می‌دهد که در سال تحصیلی ۱۳۸۱ به تحصیل اشتغال داشتند. برای بدست آوردن نمونه مورد نظر با استفاده از نمونه گیری در دسترس ۳۰ دانش آموز دختر و پسر مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری که در مرکز اختلالات یادگیری یوسف آباد مورد تشخیص قرار گرفته بودند انتخاب شدند و برای انتخاب گروه مقایسه با روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله‌ای ۳۰ دانش آموز دختر و پسر انتخاب شدند و از نظر خصوصیات همچون سن، طبقه اقتصادی - اجتماعی همتا گردیدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده از روش آماری تحلیل واریانس دوراهه استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین اسناد نیت دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت آماری معنادار وجود ندارد. $(\Phi(1,56)=0.212, P>5\%)$. در الگوهای حل مسائل اجتماعی (پرخاشگری، کناره‌گیری و مسأله‌گشایی) تفاوتها از لحاظ آماری معنادار است. $(\Phi(1,56)=7/45, P<10\%)$. در الگوی پرخاشگرانه پسران مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری، در الگوی کناره‌گیری دختران مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری و در الگوی مسأله‌گشایی پسران عادی بالاترین میانگین را بدست آوردند. از طرف دیگر بین رفتار اجتماعی دانش آموزان عادی و دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری تفاوت آماری

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

** استاد دانشگاه علامه طباطبایی

/ پژوهش در حیطه کودکان استثنایی ۱۵ / سال پنجم، شماره ۱ / بهار ۱۳۸۴

معنادار وجود دارد $(\Phi(1.56)=4/78, \Pi<5\%)$. در خود کار آمدی تصویری در دستیابی به اهداف اجتماعی نیز تفاوتها از لحاظ آماری معنادار است. $(\Phi(1.56)=4/78, \Pi<5\%)$

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

مقدمه

مدرسه نهادی اجتماعی است و نمایانگر فرهنگ است که به کودک طرز فکر و جهان بینی خاصی را منتقل می‌کند. در جوامع صنعتی کودکان بین پنج تا هفت سالگی مدرسه را آغاز می‌کنند. مدرسه نظام اجتماعی کوچکی است که کودکان در آن قواعد اخلاقی، عرف اجتماعی، نگرشها و شیوه‌های برقراری ارتباط با دیگران و نیز مهارتهای تحصیلی را می‌آموزند (ماسن و همکاران، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۰). متأسفانه مهارتهای اجتماعی به عنوان جزئی از دروس مدرسه‌ای همیشه مورد بی‌توجهی قرار گرفته است و فقط زمانی به این مهم توجه می‌شود که دانش‌آموزان از خود رفتاری نامناسب، مغایر با آنچه مورد نظر اولیا می‌باشد، نشان دهند. احتمالاً وجود چنین وضعیتی مربوط می‌شود به تأکید بیش از اندازه بر آموزش محدود مهارتهایی که از دیدگاه معلمان با ارزش است و عدم احساس مسئولیت در آموزش مهارتهای اجتماعی از طرف آموزگاران، گویی که این امر جزئی از مسئولیت آنها نمی‌باشد.

فرایند کسب مهارتهای اجتماعی و سازگاری اجتماعی کودکان در روان‌شناسی شناختی و خصوصاً در مبحث شناخت اجتماعی^۱ مورد بحث قرار گرفته است. از مهارت اجتماعی تعاریف زیادی شده است. اسلاموسکی ودان (۱۹۹۶)^۲ شناخت و مهارت اجتماعی را فرایندی می‌دانند که کودکان را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کنند، رفتار خود را کنترل نمایند و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نمایند. یکی از نظریه‌های جدید در مبحث شناخت اجتماعی که به بررسی مهارت اجتماعی پرداخته است نظریه کریک وداج (۱۹۹۴)^۳ در مورد پردازشگری اطلاعات اجتماعی است. برحسب این نظریه برای اینکه تعامل اجتماعی به صورت مناسب تحقق یابد لازم است که محرک اجتماعی به درستی رمزگردانی شده و با دیگر اطلاعات مربوط مقایسه و تفسیر گردد. هر چه محرک اجتماعی بهتر پردازش شود، لیاقت و مهارت اجتماعی کودک بیشتر و تعامل او با دیگران موفقیت‌آمیزتر خواهد بود.

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌ها...

کریک و داج (۱۹۹۴)، در الگوی تجدیدنظر شده پردازش اطلاعات اجتماعی به توصیف فرایندهای حاضر از لحظه مواجهه با محرک اجتماعی تا بروز رفتار و نقش عوامل مختلف در ایجاد تفاوت‌های رفتار اجتماعی در کودکان پرداخته‌اند. براساس این الگو کودک با مجموعه‌ای از اطلاعات که حاصل تجربیات گذشته وی است (دانش اجتماعی، طرحواره‌های اجتماعی، اصول فرا گرفته شده) وارد یک موقعیت اجتماعی می‌شود. در این مرحله کودک باید به نشانه‌های اجتماعی توجه کند و سپس به پردازش آنها بپردازد.

مراحل شش‌گانه پردازش اطلاعات عبارتند از: رمزگردانی نشانه‌های درونی و بیرونی، تفسیر نشانه‌ها، تعیین هدف، دستیابی یا ساخت پاسخ، تصمیم‌گیری در مورد پاسخ یا انتخاب آن و اقدام به عمل.

در مرحله اول کودک به طور گزینشی به نشانه‌های درونی و موقعیتی خاص توجه کرده آنها را رمزگردانی و سپس تفسیر می‌کند. تفسیر نشانه‌ها ممکن است شامل استنباط علی و اسنادیت^۴ باشد. اسنادهای علی به تعیین هدفها و انتخاب پاسخ کمک می‌کند. ارتباط بین ناسازگاری اجتماعی و اسناد علی هنوز نامشخص است و هیچ یک از مطالعات به طور روشن به بررسی آن نپرداخته است.

اسنادیت به معنای درک مفهوم هدفمندی در انجام عمل و تمایز قایل شدن بین عمدی و اتفاقی بودن آن عمل است (برنت، ۱۹۷۵)^۵ در دهه گذشته افرادی که علاقه‌مند به مطالعه سازگاری اجتماعی بودند به بررسی این احتمال پرداختند که تفاوت‌های فردی در رفتار اجتماعی کودکان ممکن است به تفاوت‌های آنها در اسنادیت مربوط باشد (داج، ۱۹۸۵). در مرحله سوم از پردازش اطلاعات اجتماعی، کودک به تدوین یا روشن کردن هدفها مبادرت می‌ورزد. در مرحله چهارم کودک پاسخهای رفتاری قابل دسترس در حافظه بلندمدت را فرا می‌خواند. در مرحله پنجم از پردازش اطلاعات اجتماعی، کودک باید پاسخهای موجود را ارزیابی کند و یکی از آنها را جهت ارائه به موقعیت انتخاب کند. در ارزیابی پاسخهای ممکن به موقعیت اجتماعی، محتوای پاسخ، انتظار در باره پیامدها و میزان اعتماد فرد به توانایی خود (ادراک خود کار آمدی) نقش دارد بررسی ارتباط میان خود کارآمدی^۶ و سازگاری اجتماعی با این فرض همراه است که کودکان با مشکلات اجتماعی به این دلیل که فاقد احساس خود کار آمدی در

رابطه با انجام رفتارهای مناسب و مورد نیاز می‌باشند، قادر به انجام این رفتارها نمی‌باشند (ویلر و ولد، ۱۹۸۲). همچنین کودکان پرخاشگر، ممکن است در مورد دوری کردن از موقعیتهای تحریک کننده فاقد احساس خودکار آمدی باشند (کریک و داج، ۱۹۹۴). در مرحله ششم، کودک پس از ارزیابی پاسخهای بدیل به یک موقعیت اجتماعی ویژه دست به گزینش می‌زند و پاسخی را که مثبت ارزیابی کرده است، اجرا می‌کند.

تحقیقات زیادی نشان می‌دهد، دانش آموزان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری^۸ در مقایسه با همسالان طبیعی شان از محبوبیت کمتری برخوردارند و به همین دلیل در معرض مشکلات اجتماعی قرار دارند. علاوه بر این معلمان کشف کرده اند که آنها مسایل رفتاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و نمی‌توانند خود را با دستور العمل های موجود در کلاس عادی تطبیق دهند (کرک و گالاگر، ترجمه جوادیان، ۱۳۷۶). بنا به نظر کراوتز^۹ و همکاران (۱۹۹۹)، ادراک بین فردی کودکان مبتلا به نارساییهای ویژه یادگیری بسیار خود مدارانه است و کمتر از دیدگاه اطرافیان تأثیر می پذیرد و بروز برخی رفتارهای نامناسب توسط آنها به دلیل فقدان درک دیدگاه دیگران است در حالی که منابع قدرت مانند والدین و معلمان این گونه رفتارها را نافرمانی عمدی تلقی کرده و سریعاً آن را منع 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 بی توجهی می‌تواند تعامل اجتماعی آنها را تحت تأثیر قرار دهد (سیسترهن^{۱۰} و گریب^{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 جهت‌یابی احتیاج دارد. همچنین ادراک اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری پایین‌تر از همسالان عادی آنها می‌باشد (استیلیادیس^{۱۸} و واینر^{۱۹}، ۱۹۸۹).

گریشام^{۲۰} و الیوت^{۲۱} (۱۹۹۹) مشکلات رفتاری افراد مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری را به ضعف شناخت اجتماعی آنها مرتبط می‌دانند و معتقدند این قبیل نقایص به دلیل فقدان تجارب اجتماعی مناسب و کافی است و علت عصب‌شناختی 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 (دشلرو شومیکر، ۱۹۹۵)^{۲۲} و با در نظر گرفتن این مسأله که یک سوم از دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری، مشکلاتی را در مهارت‌های اجتماعی تجربه می‌کنند (وولر، ۱۹۹۴، به نقل از لرنر،^{۲۳} ۱۹۹۷) بنابراین در تحقیق حاضر این مسأله بررسی می‌شود که:

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

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

فرضیه‌های تحقیق:

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

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

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

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

روش پژوهش

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

جامعه آماری روش نمونه‌گیری و نمونه

پژوهش حاضر دارای دو جامعه آماری است:

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

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

نمونه مورد مطالعه دربرگیرنده دو گروه عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری بود. در گزینش نمونه دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری از روش نمونه‌گیری در دسترس^{۲۵} و در گزینش نمونه عادی از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای^{۲۶} استفاده شد. در مورد نمونه نخست تعداد ۳۰ دانش‌آموز ۸ تا ۱۲ ساله که به مرکز اختلالات یادگیری یوسف‌آباد مراجعه می‌کردند انتخاب گردیده و در مطالعه حاضر شرکت داده شدند و در مورد نمونه بعدی تعداد ۳۰ دانش‌آموز 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 دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری هم‌تا شدند.

روش جمع‌آوری اطلاعات و ابزار پژوهش:

برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه زیر استفاده شده است .
(۱) پرسشنامه ارزیابی مهارت‌ها و الگوهای حل مسائل اجتماعی دانش‌آموزان و خود کار آمدی آنها در دست‌یابی به اهداف اجتماعی ۹ گانه (اردلی و اشرف، ۱۹۹۶)^{۲۷}.
این پرسشنامه حاوی شش داستان موقعیت مبهم است که توسط اردلی و اشرف (۱۹۹۶) تنظیم شده است و هر داستان شامل یک موقعیت فرضی است که در آن همسال همجنس عملی را انجام می‌دهد که به او آسیب می‌رساند (مثل ریختن شیر روی لباس کودک) اما مشخص نیست که این همسال این کار را به صورت عمدی انجام داده یا تصادفی و غیر عمدی بوده است .
بعد از هر داستان سه سؤال مجزا وجود دارد که هر سؤال به منظور هدفی به شرح زیر مطرح می‌گردد:

سؤال اول :

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

سؤال دوم :

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

سؤال سوم :

آزمودنیها میزان موافقت یا مخالفت خود را از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) با داشتن احساس خودکار آمدی در دست‌یابی به یکی از هفت فهای 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 قسمت‌های این پرسشنامه برای هر دو گروه دانش‌آموزان با استفاده از مصاحبه انفرادی اجرا گردید.

در تحقیق اردلی و اشرف (۱۹۹۶) ضرایب آلفای کرانباخ برای رفتارهای پرخاشگری، کناره‌گیری و مسأله‌گشایی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۵۸، ۰/۹۴ است. همچنین در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرانباخ کل پرسشنامه ۰/۶۹ است. که به تفکیک در دانش‌آموزان دارای نارساییهای ویژه یادگیری ۰/۶۳، و در دانش‌آموزان عادی ۰/۷۵ است.

معصومه شکوری فر (۱۳۷۷) این پرسشنامه را به فارسی ترجمه کرده و طی یک بررسی مقدماتی بر روی ۳۲ دانش‌آموز پسر مشغول به تحصیل در کلاس پنجم اجرا گردید. نتایج این بررسی نشانگر هیچگونه ابهامی در قسمت‌های مختلف پرسشنامه نبوده است.

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

این پرسشنامه جهت ارزیابی جنبه‌های مثبت رفتار اجتماعی کودکان استفاده گردید و علاوه بر مقدمه دارای ۲۰ سؤال است که برای اجرای آن پرسشنامه‌ها در اختیار معلم کلاس قرار گرفت که آنرا تکمیل کنند. حداقل نمره اکتسابی ۲۰ و حداکثر ۶۰ است. ویر و دواین (۱۹۸۰) از طریق تحلیل و محاسبه روائی سئوال‌ها به این نتیجه رسیدند که پرسشنامه فوق وسیله مناسبی جهت مطالعه جنبه‌های مثبت رفتار اجتماعی کودکان است.

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

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌ها.../

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های گرد آوری شده از طریق نرم افزار آماری SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل واریانس دوره^{۲۸} استفاده شده است.

فرضیه اول:

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

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

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
پسر نارسا	۱۵	۱۳	۲/۳۲	۲/۳۲
پسر عادی	۱۵	۱۷	۲/۱۹	۲/۱۹
دختر نارسا	۱۵	۱۰	۱/۶۵	۱/۶۵
دختر عادی	۱۵	۱۵	۲/۴۶	۲/۴۶
کل	۶۰	۱۳	۲/۴۴	۲/۴۴

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

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

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

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

نتایج مندرج در جدول نشان می‌دهد که اثر تعاملی جنسیت و وضعیت نیز در الگوهای حل مسایل اجتماعی از لحاظ آماری معنادار است. همانگونه که ملاحظه می‌کنید F محاسبه شده (۷/۴۵) با درجه آزادی (۱,۵۶) از F بحرانی (۷/۲۵) بزرگتر است.

فرضیه دوم:

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

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

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

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

ویژه یادگیری

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

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌ها...

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

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

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

فرضیه سوم:

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

جدول ۵- اطلاعات توصیفی مربوط به ادراک خود کارآمدی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری

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

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس دو عاملی مربوط به ادراک خودکارآمدی در دستیابی به اهداف اجتماعی (۹ گانه) دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت	۶۴۶/۸۱۷	۱	۶۴۶/۸۱۷	۴/۴۳۰	۰/۰۴۰
وضعیت	۱۴۴۵	۱	۱۴۴۵	۷/۳۲	۰/۰۰
تعامل جنسیت و وضعیت	۲۵۲/۱۵۰	۱	۲۵۲/۱۵۰	۴/۷۸	۰/۰۴

خطا	۸۱۷۵/۸۶۷	۵۶	۱۴۵/۹۹۸
کل	۲۰۶۷۹۹/۰۰۰	۵۹	

نتایج گزارش شده در جدول نشان می‌دهد که در مورد اثر اصلی عامل جنسیت بر ادراک خودکارآمدی اهداف اجتماعی (۹ گانه)، F محاسبه شده (۴/۴۳) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) بزرگتر است. لذا می‌توان گفت فرضیه پژوهش 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 (۷/۳۲) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۷/۲۵) بزرگتر است. لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین ادراک خودکارآمدی در دستیابی به اهداف اجتماعی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد.

در مورد اثر متقابل جنسیت و وضعیت بر ادراک خود کار آمدی، نتایج نشان می‌دهد که F محاسبه شده (۴/۷۸) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۴/۰۹) بزرگتر است. لذا می‌توان چینی 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 نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد.

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

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

جدول ۸: نتایج تحلیل واریانس دو عاملی مربوط به رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر عادی و مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	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	تعامل 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 (۴/۵۸) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی

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

در مورد اثر اصلی عامل وضعیت بر رفتار اجتماعی، F محاسبه شده (۷/۴۳) با درجه آزادی (۱،۵۶) از F بحرانی (۷/۲۵) بزرگتر است. از این رو می‌توان گفت که بین رفتار اجتماعی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. ($F(1, 56): 9/43, P < 0/01$)

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 نتیجه‌گیری

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 مسأله‌گشایی را داشتند و در مجموع دانش‌آموزان عادی (پسر و دختر) از الگوی مسأله‌گشایی استفاده بیشتری می‌کردند. در تفسیر یافته‌های فوق می‌توان گفت افرادی که از راهبردهای رویارویی مؤثر مانند راهبردهای مسأله‌مدار استفاده

می کنند 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 لای^{۲۹} (۱۹۹۴) هاگ^{۳۰} و جولی^{۳۱} (۱۹۹۳) است. در تفسیر یافته های فوق می توان گفت تفاوت های جنسیتی در رفتار پرخاشگرانه در تمام طبقات اجتماعی و همه فرهنگها دیده می شود. در واقع 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 می شود؛ از پسرها انتظار می رود پرخاشگر باشند و حتی تشویق هم می شوند (یاسایی، ۱۳۸۰) در مورد تأثیر وضعیت تحصیلی (عادی، اختلال یادگیری) در الگوی پرخاشگرانه، نتایج نشان میدهد دانش آموزان مبتلا به نارسائیهای ویژه یادگیری به دلیل توانائی ضعیف در اکتساب و کار برد قوانین و راهبردهای فراشناختی در تعاملات بین فردی با مشکل مواجه هستند (الیوا و لاگریکا ۱۹۸۸). در ضمن دختران مبتلا به نارسائی های ویژه یادگیری نسبت به پسران کناره گیری بیشتری را نشان دادند. در تفسیر یافته های فوق می توان گفت زنان بیشتر از مردان مایلند شیوه عاطفه محور را بکاربرند (موس^{۳۲} و بلینگر^{۳۳}، ۱۹۸۲). کودکان پیش دبستانی فکر می کنند که قالبهای جنسیتی تعیین کننده رفتار درست برای زن یا مرد است و گاهی برای این گمان خود بیش از بزرگسالان پافشاری می کنند. پسرها بزرگ، پرسر صدا، پرخاشگر، مستقل و توانا و دخترها کوچک، ساکت، مهربان، مطیع و عاطفی به حساب می آیند (ماسن و همکاران، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۰) نتایج این تحقیق همخوان با تحقیقات موس و بلینگر (۱۹۸۲)، گنزالس^{۳۴}، یان تین^{۳۵}، ساندلر^{۳۶} و فریدمن^{۳۷}

(۲۰۰۱) است.

نتایج تحلیل واریانس اسناد نیت (خصمانه و غیر خصمانه) دانش آموزان عادی با نارسائیهای ویژه در یادگیری نشان داد که جنسیت و وضعیت تحصیلی نتوانسته اند بر

اسناد نیت (خصمانه و غیر خصمانه) مؤثر باشند که این نتایج ناهمخوان با نتایج داج^{۳۸} (۱۹۸۰، ۱۹۸۵، ۱۹۸۶) است.

در تجزیه و تحلیل ادراک خود کار آمدی در دست یابی به اهداف اجتماعی نتایج نشان داد که پسران عادی با میانگین ۶۴ خود کار آمدی تصویری بالائی در اهداف ۹ گانه دارند این نتایج همخوان با تحقیقات (بینجستون و رییدی، ۱۹۸۵؛ به نقل از عابدینی ۱۳۸۰) است. در تفسیر یافته های فوق شواهد تجربی نشان میدهد که بین خود کار آمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. علاوه بر این باورهای خود کار آمدی تأثیر متغیر های دیگر پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی را تعدیل میکند و آنها به عنوان صافی بین متغیر ها 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 برخوردارند و تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه تا بیست سالگی به اوج خود میرسد و در سالهای بعد کاهش می یابد (عابدینی ، ۱۳۸۰).

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

در نهایت از آنجا که در این پژوهش به دلیل مشکلات نمونه‌گیری، محدوده سنی گروه نمونه وسیع انتخاب شده است لذا ضروری است در تحقیقات بعدی گروه سنی

محدود شود و یا اینکه مهارت‌های اجتماعی گروه‌های سنی از لحاظ تحولی با یکدیگر مقایسه شود. همچنین چون نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین کمبود مهارت‌های حل مسایل اجتماعی و اختلالات رفتاری کودکان از قبیل پرخاشگری و کناره‌گیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، لذا به مربیان و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌گردد که با برگزاری و طراحی برنامه‌های مشاوره‌ای و درمانی و آموزشی در جهت کاربرد راهبردهای موثر رویارویی با موقعیت‌های اجتماعی برای کودکان و نوجوانان مبتلا به نارسایی‌های ویژه در یادگیری اقدام گردد. از طرفی دیگر در مدارس عادی نیز کلاسهای آموزشی ابراز وجود، آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش انعطاف‌پذیری، روش‌های حل مساله و خودارزیابی 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- Sinternern |
| 11- Gerber | 12- Holder |
| 13- Oliva | 14- Lagerica |
| 15- Bruck | 16- Herbert |
| 17- Meta-cognition | 18- Stiliadis |
| 19- Wiener | 20- Greesham |
| 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.

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌ها.../

عابدینی ، یاسمین (۱۳۸۰) بررسی رابطه مهارت‌های حل مسائل اجتماعی با پذیرش همسالان در دانش‌آموزان دختر پایه های دوم و پنجم ابتدائی شهر تهران . پایان نامه کارشناسی ارشد ، چاپ نشده ، دانشگاه تهران .

کرک،

ساموئل ای وگالاگر، جیمز جی (۱۳۷۶)، آموزش و پرورش کودکان استثنایی. ترجمه مجتبی جوادیان. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

ماسن ، پاول هنری و کیگان ، جروم و هوستون ، آلتا کارول و کانجر ، جان جین وی (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک . ترجمه مهشید یاسائی . تهران :نشر مرکز .

والاس،

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

دلاور، علی (۱۳۷۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.

- Bruck, M. & Herbert, M. (1982). Correlates of learning disabled students peer interaction patterns. Learning disability quarterly, 5, 353-362.
- Berndet, T.J. & Berndet, E.G. (1975). Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. Child development. 46, 904-912
- Crick, N.R & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information in children's social adjustment. Psychological social bulletin. 115, 74 -101.
- Dodge, K.A (1998) . facts of social interaction and the assessment of social competence in children in b. H schneider , k.a & rubin fj . b landigham [Eds] . children's peer relation : issues in assessment and intervention . pp 3 _ 22 . new york : springe lverlag .
- Erdly, C.A & Asher, R. (1999). A social goal perspective on children's social competence. Journal of emotional and behavioral disorders, 7, 721-729.
- Erdly , C.A & Asher , S. R (1996) children's social goals and self efficacy peception as influence on their responses to ambiguous provocation . child development , 97 . 1329 – 1344
- Greeshham, Stephaniel (1999). Learning disabilities and psychological adjustment: A critical preview child neurophysiology. Sep (1999) Vol 5(3).
- Gonzales , N.A & YUN TIEN , J& SANDLER , I.V & FRIED MAN . R.. J (2001) . on the limits of ping : interaction between stress and copping 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 cappid peers in the elementary class room utilizing a social skill training program Esk aric _ ed 375579 .
- Holder, H.B & Kirkpatrick, S.W. (1991). Interpretation of emotion from facial expression in children with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 24, 170-177.
- kravetz , shlomo & faust , miriam & lip shitz , shalar & shalar shlomo . LD inter personal understanding & social behavior in the class room . may _ jun 1999 , vol . 32 issue 3 , pp248 , 8 . http : llehostergw 12 . epent . com

- lavoie , rechar (1994) social competence and the child with learning disabilities , teachers guide to last one _ picked first one picked on , www . idoline . org/ id _ indepth / social skill .
- 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.

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌ها.../

Abstract

Evaluating and comparing The social skills in learning disabilities 8 th-12 th years and normal students in Tehran

The research aim to investigate and compare the social skills in students with specific learning disabilities (S.L.D) with normal Student in age range 8-12 in Tehran. Data on social behavior questionnaire and social problem solving skills questionner were collected by using accessible sampling for 30 (L.D) students in yousefabad learning disorder and cluster

Sampling for 30 normal student in same grade that all from elementry and secondary school in Tehran. The gathered data were analyzed through two-way. Analysis of variance. The result indicated that: there is no differences between the intention attribution of the normal students and L.D. Students. in aggression model, the boys with Learning disabilities in Isolation model, the girls with the learning disabilities and in problem-solving model, the normal boys got the high avarage. in teacher evaluation of the social behaviour, the normal boys got high avarage and in percived self-efficacy for achieving the social goals they obtained high efficiency.