

## مقایسه توانایی حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و همسالان با تحول ذهنی بهنجار

معصومه شمس<sup>۱</sup>، قربان همتی علمدارلو<sup>۲\*</sup>، ستاره شجاعی<sup>۳</sup>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
۲. دانشیار گروه آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
۳. استادیار گروه آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۷/۰۴

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۰۱

### چکیده

**زمینه و هدف:** دانش آموزان کم توان ذهنی از جمله افرادی هستند که در توانایی حل مسئله اجتماعی ضعف دارند و در هنگام رویارویی با موقعیت‌های اجتماعی با مشکلات بسیاری روبرو می‌شوند. هدف از پژوهش حاضر مقایسه توانایی حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار بود.

**روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای بود. حجم نمونه این پژوهش شامل ۱۳۴ نفر (۶۷ نفر دانش آموز کم توان ذهنی و ۶۷ نفر دانش آموز بهنجار) بودند که آزمودنی‌های کم توان ذهنی به روش در دسترس و آزمودنی‌های با تحول ذهنی بهنجار با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از مراکز آموزش عمومی و ویژه شهر شیراز انتخاب شدند. به منظور سنجش میزان توانایی حل مسئله اجتماعی از نسخه تجدیدنظر شده سیاهه حل مسئله اجتماعی دزوریلا و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تی مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره تحلیل شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که بین دو گروه دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و بهنجار در نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/01$ )؛ بدین معنا که دانش آموزان کم توان ذهنی در نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن ضعیف‌تر از دانش آموزان دختر با تحول ذهنی بهنجار بودند.

**نتیجه‌گیری:** می‌توان نتیجه گرفت که کم‌توانی ذهنی افزون بر تأثیرگذاری منفی بر عملکرد شناختی، بر توانمندی اجتماعی نیز تأثیر می‌گذارد. بدین ترتیب، آموزش مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی به افراد کم‌توان ذهنی در محیط‌های گوناگون و همچنین توانمندسازی خانواده‌های این افراد ضروری است.

**کلیدواژه‌ها:** کم‌توانی ذهنی، توانایی حل مسئله اجتماعی، دانش آموزان

\*نویسنده مسئول: قربان همتی علمدارلو، دانشیار گروه آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

ایمیل: Ghemati@shirazu.ac.ir تلفن: ۰۷۱-۳۶۱۳۴۶۵۴

## مقدمه

توانایی حل مسئله اجتماعی<sup>۱</sup> یکی از مهم‌ترین راهبردهای سازش‌یافتگی با محیط است که از طریق آن افراد تلاش می‌کنند برای موقعیت‌های خاصی که در زندگی با آن مواجه می‌شوند، به پاسخ‌های سازش‌یافته دست یابند (۱). عقیده بر این است که برخورداری از مهارت‌های توانایی حل مسئله، فرد را برای مقابله مؤثر با موقعیت‌های یاری می‌کند و به شخص کمک می‌کند در رابطه با سایر افراد جامعه، فرهنگ‌ها، و محیط خود به گونه‌ای مثبت و سازش‌یافته عمل کند و سلامت روان‌شناختی خود را تأمین کند (۲). افرادی که قادر به انتخاب راه‌حل‌های موثر برای مشکلات اجتماعی هستند در درازمدت سازش‌یافتگی شخصی و عملکرد اجتماعی بهتری خواهند داشت (۳).

اگرچه بسیاری از افراد مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی را در طی زندگی به دست می‌آورند و می‌توانند بر مشکلات اجتماعی غلبه کنند، اما افرادی هم هستند که به‌طور معناداری در توانایی حل مسئله اجتماعی نارسایی دارند (۴). کم‌توانی ذهنی<sup>۲</sup> عبارت است از محدودیت قابل ملاحظه در کنش‌وری ذهنی و رفتار سازشی که در مهارت‌های مفهومی<sup>۳</sup> (زبان دریافتی، زبان بیانی، خواندن، نوشتن، مفاهیم پول، خودهدایتی)، اجتماعی<sup>۴</sup> (مهارت‌های بین‌فردی، مسئولیت‌پذیری، حرمت خود، پیروی از دستورات، اطاعت از قوانین و ممانعت از مورد سوءاستفاده قرار گرفتن)، و عملی<sup>۵</sup> (فعالیت‌های زندگی روزمره از قبیل خوردن، جابه‌جایی، دستشویی و لباس پوشیدن و فعالیت‌های ابزاری زندگی روزمره یعنی رفتارهای مرتبط با زندگی مستقل از قبیل آماده کردن غذا، خانه‌داری، حمل‌ونقل، مصرف درست دارو، مدیریت پول، استفاده از تلفن و مهارت‌های شغلی) ظاهر

می‌شود؛ این کم‌توانی قبل از ۱۸ سالگی اتفاق می‌افتد (۵). دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از جمله افرادی هستند که در توانایی حل مسئله اجتماعی ضعف دارند و در هنگام برخورد با موقعیت‌های اجتماعی با چالش‌ها و مشکلات بسیاری روبرو می‌شوند (۶-۲۵). در تأیید این موضوع، لفرت، سیرستاین و میلیکان (۲۶)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که کودکان کم‌توان ذهنی در ادراک اجتماعی، به‌ویژه در شناخت و تفسیر اشارات اجتماعی و اهداف همسالان مشکل دارند، آنها به احتمال زیاد دارای راهبردهای کمتری در حل مسائل اجتماعی بوده و برای حل مسائل اجتماعی به دیگران نیاز داشته و در پردازش شناختی اجتماعی ضعف دارند. همچنین جاکوبس، تورنر، فاوست و اسیتوارت (۲۷) در بررسی توانایی حل مسئله اجتماعی گزارش کردند که کودکان کم‌توان ذهنی در تفسیر هدف موقعیت‌های اجتماعی، در مقایسه با همسالان بهنجار، دقت کمتری دارند و راه‌حل‌های خصمانه بیشتری به کار می‌برند. افزون بر این، راه‌حل‌های جرات‌مندانه را کمتر به کار می‌برند و بیشتر به راه‌حل‌های قدرتی متوسل می‌شوند. با توجه به یافته‌های بیان‌شده می‌توان گفت که افراد کم‌توان ذهنی در مهارت توانایی حل مسئله اجتماعی نارسایی دارند و این ضعف منجر به بروز رفتارهای منفی و سازش‌نیافته بیشتری از سوی آنها می‌شود (۲۸).

از سویی دیگر، با توجه به تأثیر مثبت برخورداری از مهارت توانایی حل مسئله اجتماعی بر سازش‌یافتگی تحصیلی، تنیدگی، سلامتی، انگیزش و عملکرد تحصیلی (۲۹)، ارتقاء بهداشت روانی (۳۰)، ارتقای تاب‌آوری<sup>۷</sup> و بهزیستی روان‌شناختی (۳۱)، کاهش رفتارهای ضداجتماعی، پرخاشگری، افزایش مهار خود، افزایش سطح سلامت روانی و رضایت از زندگی (۳۲) و افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری (۳۳)، توجه به مهارت توانایی حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بسیار مهم و ضروری است. یکی از مهم‌ترین هدف‌های

1. Social problem solving
2. Intellectual disability
3. conceptual
4. Social
5. Self esteem
6. practical

7. Resilience

ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی و مدارس آموزش عمومی شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه این پژوهش شامل ۱۳۴ نفر (۶۷ نفر دانش آموز کم توان ذهنی و ۶۷ نفر دانش آموز با تحول ذهنی بهنجار) بود که به شرح زیر انتخاب شدند.

ابتدا پس از اخذ مجوزهای لازم از کمیته علمی و اخلاقی سازمان آموزش و پرورش استثنایی و آموزش و پرورش عمومی، و همچنین گرفتن معرفی نامه، به مدارس دانش آموزان کم توان ذهنی و دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار، مراجعه شد. شرکت کنندگان کم توان ذهنی به روش در دسترس انتخاب شدند. بدین صورت که به همه دبیرستان‌های دخترانه ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی ناحیه ۱ (ناحیه معرف) شهر شیراز مراجعه شد و همه آنها بر حسب شرایط ورود به پژوهش به عنوان نمونه انتخاب شدند. پرسشنامه‌ها توسط دانش آموزان کم توان ذهنی به صورت انفرادی خوانده و تکمیل شد. همچنین دانش آموزانی که در خواندن سوال‌ها مشکل داشتند سوال‌ها برای آنها به صورت انفرادی خوانده شد و پاسخ‌هایشان ثبت شد. برای انتخاب نمونه دختران دبیرستانی بدون کم توانی ذهنی از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد؛ به این صورت که فهرست دبیرستان‌های ناحیه ۱ شهر شیراز تهیه و به‌طور تصادفی ۴ دبیرستان دخترانه انتخاب شد و با مراجعه به دبیرستان‌های یادشده با رعایت شرایط همتاسازی دو گروه از نظر پایه تحصیلی، شغل والدین، درآمد خانواده و تحصیلات والدین، ۶۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. علت انتخاب ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر شیراز، همگونی وضعیت اقتصادی، اجتماعی، آموزشی، و فرهنگی جامعه هدف بود؛ بدین معنا که این ناحیه از نظر اقتصادی، اجتماعی، آموزشی، و فرهنگی در طبقه متوسط هستند.

#### (ب) ابزار

۱- نسخه تجدیدنظر شده سیاهه حل مسئله اجتماعی<sup>۱</sup>: این سیاهه

آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای آماده‌سازی افراد برای یک زندگی مستقل و آموزش توانایی حل مسئله اجتماعی است. اما افراد کم توان ذهنی دچار اختلال‌های رفتاری هستند و در تنظیم هیجان‌های خود مشکل دارند، به عنوان مثال از خشم زیاد استفاده می‌کنند و همچنین مسائل را بیشتر به‌صورت تکانشی حل می‌کنند (۳۴). در واقع این افراد در بسیاری از زمینه‌ها دچار مشکل هستند. درک و درمان افراد کم توان ذهنی در گذر زمان بسیار تغییر کرده است و در این مسیر دچار افراط و تفریط‌هایی شده است تا اینکه امروزه تقریباً می‌توان گفت که ماهیت دقیق این افراد در جامعه مشخص شده است (۳۵). افراد کم توان ذهنی برای اینکه بتوانند خود را با زندگی اجتماعی سازش دهند، باید مهارت‌هایی را که بیشتر در حوزه خودیاری است، کسب کنند. از این‌رو هدف اصلی آموزش و پرورش افراد کم توان ذهنی باید با هدف سازش‌یافتگی اجتماعی باشد (۳۶) در همین راستا، اگرچه در ایران پژوهش‌های متعددی در رابطه با مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی افراد با و بدون نیازهای ویژه انجام شده است اما بر اساس بررسی‌های پژوهشگران، پژوهشی که به مقایسه مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار پرداخته باشد، یافت نشد؛ بنابراین پژوهش حاضر به دنبال مقایسه مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی این دو گروه دانش آموزان بود تا افزون بر پر کردن خلاءهای پژوهشی در حیطه یادشده، بتواند زمینه برنامه‌ریزی و آموزش‌های لازم برای بهبود مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی در افراد کم توان ذهنی را فراهم کند.

#### روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان:** روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار بود که در مدارس آموزش

1. Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)

(۰/۶۹) به دست آمد.

**ج) روش اجرا:** جهت جمع آوری داده‌ها، پس از انتخاب ناحیه ۱ به عنوان ناحیه معرف از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز و پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش و همچنین گرفتن معرفی نامه به همه دبیرستان‌های دخترانه ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی ناحیه ۱ مراجعه شد و همه دختران دبیرستانی کم توان ذهنی این ناحیه به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش انتخاب نمونه دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انجام شد و دو گروه نیز با یکدیگر همتا شدند. پرسشنامه‌ها به صورت انفرادی و توسط پژوهشگر تکمیل شد. لازم به ذکر است که علاوه بر گرفتن مجوزهای لازم از سازمان آموزش و پرورش، سایر ملاحظات اخلاقی در پژوهش رعایت شد. بعد از هماهنگی با مدیر رضایت کامل والدین دانش آموزان و همچنین خود دانش آموزان برای انتخاب نمونه‌ها و همچنین مشارکت در پژوهش گرفته شد. همچنین به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده فقط برای اهداف پژوهشی به کار می‌رود و کاملاً محرمانه باقی می‌ماند و همچنین در تکمیل پرسشنامه نیازی به ذکر نام نیست.

#### یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته در دو گروه دانش آموزان دختر کم توانی ذهنی و بهنجار ارائه شده است.

توسط دزوریلا، نزو، میدو- الیورز در سال ۲۰۰۲ تهیه شد. این سیاهه یک پرسشنامه خود گزارشی است که مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی را می‌سنجد و دارای ۵ بعد است که دو بعد آن جهت گیری نسبت به مسئله را اندازه گیری می‌کند که شامل جهت گیری مثبت نسبت به مسئله و جهت گیری منفی نسبت به مسئله است و ۳ بعد آن سبک‌های توانایی حل مسئله را اندازه گیری می‌کنند که شامل سبک توانایی حل مسئله منطقی، سبک توانایی حل مسئله اجتنابی، و سبک توانایی حل مسئله بی‌دقت- تکانشی است. این مقیاس دارای ۲۵ گویه است. اعتبار این مقیاس با روش باز آزمایی بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ به دست آمده است (۳۷). بیانی و بیانی (۳۰) به منظور تعیین روایی و اگر این مقیاس، ضریب همبستگی آن را با نسخه کوتاه مقیاس افسردگی- شادزیستی، مقیاس رضایت از زندگی، سیاهه افسردگی بک و سیاهه هراس اجتماعی به طور همزمان محاسبه کردند و نتایج نشان داد همبستگی نمره‌های این مقیاس با مقیاس‌های رضایت از زندگی، افسردگی- شادزیستی، افسردگی و هراس اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۲۸، ۰/۳۸، ۰/۴۱، و ۰/۳۹- است. در این پژوهش نیز ضرایب همبستگی از ۰/۷۳ (جهت گیری مثبت به مشکل) تا ۰/۷۷ (سبک توانایی حل مسئله اجتنابی) به دست آمد. اعتبار این پرسشنامه نیز در این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب آن به ترتیب سبک توانایی حل مسئله اجتنابی (۰/۷۲)، جهت گیری منفی نسبت به مسئله (۰/۷۱)، جهت گیری مثبت به مشکل (۰/۷۳)، سبک توانایی حل مسئله منطقی (۰/۶۸)، و سبک توانایی حل مسئله بی‌دقتی- تکانشی

جدول ۱: جدول میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته در دو گروه دانش آموزان و نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	دانش آموزان کم توان ذهنی		دانش آموزان با تحول ذهنی		سطح معناداری
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی	۵۵/۷۷	۲/۷۱	۶۳/۵۳	۳/۱۷	۰/۷۷۴
جهت گیری مثبت به مسئله	۴/۵۵	۱/۴۶	۷/۰۸	۱/۳۵	۰/۱۰۹
جهت گیری منفی به مسئله	۱۸/۴۰	۱/۵۴	۱۵/۴۵	۱/۲۸	۰/۰۸۸
حل مسئله منطقی	۴/۷۱	۱/۳۴	۷/۳۱	۱/۵۵	۰/۰۶۸
سبک تکانشی	۱۷/۷۵	۱/۷۸	۱۳/۱۶	۱/۵۹	۰/۱۱۴
سبک اجتنابی	۱۷/۴۶	۲/۰۲	۱۳/۱۵	۱/۴۳	۰/۱۱۶

بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که این آزمون برای نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی معنی دار نبود ( $F=1/65$ ،  $P \geq 0/05$ )، بنابراین استفاده از آزمون تی مستقل بلا مانع است. در جدول ۲ نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان کم توان ذهنی و بهنجار ارایه شده است.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود بین میانگین دو گروه تفاوت‌هایی وجود دارد. برای بررسی تفاوت دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار در نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی از آزمون تی دو نمونه مستقل استفاده شد. شایان ذکر است که نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده‌ها در همه متغیرهای پژوهش نرمال بود ( $P > 0/05$ ). همچنین برای

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی در دو گروه دانش آموزان

متغیر	تعداد	درجه آزادی	T	سطح معناداری
نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی	۱۳۴	۱۳۲	۱۵/۲۰	۰/۰۰۱

هیچ کدام از متغیرها معنی دار نبود ( $P \geq 0/05$ )، در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل واریانس بلا مانع است. همچنین برای بررسی همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس‌ها از آزمون ام‌باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار ام‌باکس معنی دار نیست ( $F=6/05$ ،  $P \geq 0/05$ ) و در نتیجه پیش فرض تجانس بین کوواریانس‌ها برقرار است. همچنین نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده‌ها در همه متغیرهای پژوهش نرمال بود ( $P > 0/05$ ). در جدول ۳ نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیره بر خرده‌مقیاس‌های توانایی حل مسئله اجتماعی در دو گروه دانش آموزان دختر ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود آزمون تی مستقل نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه معنادار است ( $p < 0/01$ )؛ بدین صورت که دانش آموزان کم توان ذهنی ( $\bar{x}=55/77$ ) در نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی نسبت به دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار ( $\bar{x}=63/53$ ) ضعیف تر هستند.

برای بررسی تفاوت دانش آموزان دختر کم توان ذهنی در نمره خرده‌مقیاس‌های توانایی حل مسئله اجتماعی از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. پیش از انجام تحلیل واریانس چندمتغیره ابتدا برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که این آزمون برای

جدول ۳: نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیره بر خرده مقیاس های توانایی حل مسئله اجتماعی در دو گروه دانش آموزان

لامبدا و یکنز منبع	مقدار	F	dF فرضیه	Df خطا	P	Eta
گروه	۰/۱۶۳	۱/۳۱	۵	۱۲۸	۰/۰۰۱	۰/۸۳

شده است.

در جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره برای مقایسه خرده مقیاس های توانایی حل مسئله اجتماعی در دو گروه دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و بهنجار ارایه شده است.

بر اساس داده های مشاهده شده در جدول ۳ اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنی دار است ( $F=1/31$ ،  $P<0/01$ ) به همین دلیل برای بررسی اینکه این تاثیر بر کدام یک از متغیرهای وابسته معنی دار است از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ ارائه

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره برای مقایسه خرده مقیاس های توانایی حل مسئله اجتماعی در دو گروه دانش آموزان

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	ضریب اتا
جهت گیری مثبت	۱۶۵/۶۷	۱	۱۶۵/۶۷	۷۹/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۷
جهت گیری منفی	۲۶۶/۵۷	۱	۲۶۶/۵۷	۱۱۷/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۴۷۱
حل مسئله منطقی	۲۹۵/۵۳	۱	۲۹۵/۵۳	۱۴۸/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲۹
سبک تکانشی	۶۹۸/۷۷	۱	۶۹۸/۷۷	۲۳۵/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۱
سبک اجتنابی	۶۰۶/۱۰	۱	۶۰۶/۱۰	۲۰۲/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۶۰۶

نمرات بالاتری دارند که این نشان دهنده ضعف دانش آموزان دختر کم توان ذهنی نسبت به دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار در خرده مقیاس های یاد شده است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه توانایی حل مسئله اجتماعی بین دانش آموزان دختر کم توان ذهنی و دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار بود. نتایج نشان داد که دانش آموزان کم توانی ذهنی در نمره کل توانایی حل مسئله اجتماعی نسبت به دانش آموزان بدون کم توانی ذهنی ضعیف تر هستند. از نتایج غیرمستقیم و تقریباً همسو با این پژوهش می توان به پژوهش های تیمور و همکاران (۱۱)، نلسون و سیم (۳)، شکوهی یکتا و همکاران (۱۶)، عطادخت و همکاران (۱۴) و آندرسون و کازانتزیس (۷) اشاره کرد. در تبیین این یافته می توان گفت که دانش آموزان کم توان ذهنی به دلیل نارسایی شناختی (برای مثال ضعف در توانایی حل مسئله، برنامه ریزی، استدلال، و قضاوت) دچار بی کفایتی اجتماعی و خودمحوری

همان گونه که در جدول ۴ ملاحظه می شود نتایج تحلیل واریانس تک متغیره نشان می دهد که اثرات بدست آمده برای گروه در خرده مقیاس های جهت گیری مثبت ( $F=79/80$ ،  $p<0/05$ )، توانایی جهت گیری منفی ( $F=117/62$ ،  $p<0/05$ )، توانایی حل مسئله منطقی ( $F=148/40$ ،  $p<0/05$ )، سبک تکانشی ( $F=235/23$ ،  $p<0/05$ )، و سبک اجتنابی ( $F=202/75$ ،  $p<0/05$ )، معنادار است؛ بنابراین نتیجه می گیریم که بین میانگین گروه های مورد مقایسه در تمام خرده مقیاس ها تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین صورت که در جهت گیری مثبت به توانایی حل مسئله و توانایی حل مسئله منطقی دانش آموزان کم توان ذهنی ( $\bar{x}=4/55$ ؛  $\bar{x}=4/71$ ) نسبت به دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار ( $\bar{x}=7/08$ ؛  $\bar{x}=7/31$ ) ضعیف تر هستند. همچنین در خرده مقیاس های جهت گیری منفی به مسئله، سبک تکانشی و سبک اجتنابی دانش آموزان کم توان ذهنی ( $\bar{x}=18/40$ ؛  $\bar{x}=17/75$ ؛  $\bar{x}=17/46$ ) نسبت به دانش آموزان با تحول ذهنی بهنجار ( $\bar{x}=15/45$ ؛  $\bar{x}=13/16$ ؛  $\bar{x}=13/15$ )

حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نسبت به دانش‌آموزان با تحول ذهنی بهنجار است.

در تبیین ضعیف بودن جهت‌گیری مثبت به مسئله در افراد کم‌توان ذهنی می‌توان گفت که از سویی این افراد خودکارآمدپنداری پایینی دارند (۱۶) و از سویی دیگر، خودکارآمدپنداری یکی از متغیرهای مهم و مؤثر در جهت‌گیری مثبت به مسئله است (۱۷)؛ بنابراین می‌توان این طور استنباط کرد که افراد کم‌توان ذهنی به دلیل خودکارآمدپنداری پایین، در جهت‌گیری مثبت به مسئله دچار ضعف هستند.

در تبیین بالاتر بودن جهت‌گیری منفی به مسئله در افراد کم‌توان ذهنی می‌توان گفت هرگونه آسیب (جسمی یا ذهنی) در افراد موجب برداشت و تصویر منفی آنها از خویشتن می‌شود و بر کارایی و عملکرد آنها اثر منفی می‌گذارد (۱۸). این نگرش‌های منفی و موانع روانی - اجتماعی باعث می‌شود که این افراد نسبت به افراد بهنجار، حرمت خود و اعتماد به خود پایین‌تری داشته باشند تا جایی که این افراد در برقراری ارتباط و تعامل اجتماعی با دیگران ممکن است احساس ضعف کنند و در مواجهه با مسائل اجتماعی جهت‌گیری منفی داشته باشند (۱۴ و ۱۵).

در تبیین ضعیف بودن توانایی حل مسئله منطقی در افراد کم‌توان ذهنی می‌توان گفت دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی معمولاً به توانایی‌های خود شک دارند، در نتیجه تفکر انعطاف‌پذیری برای پیدا کردن راه‌حل‌های جدید در برخورد با مسائل را ندارند و همین عامل سبب می‌شود که این دانش‌آموزان از سبک‌های توانایی حل مسئله غیرمنطقی استفاده کنند (۷ و ۲۶). همچنین، این دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی ضعف دارند (۱۹ و ۲۰) که این مشکل به نوبه خود باعث می‌شود نتوانند مهارت‌های مربوط به توانایی حل مسئله را به صورت منظم به کار ببرند و در نتیجه در توانایی حل مسئله به صورت منطقی دچار مشکل می‌شوند.

می‌شوند و محدودیت‌های شناختی باعث عدم آگاهی از چگونگی رفتار در موقعیت‌های گوناگون اجتماعی می‌شود (۶). بارزترین خصوصیت این کودکان، توانایی اندک آنها در برقراری ارتباط است (۲۶)، و از آن‌جا که یکی از مهارت‌های ضروری برای توانایی حل مسئله اجتماعی توانایی برقراری ارتباط و کمک گرفتن از دیگران است (۷)، در نتیجه به دلیل وجود این محدودیت‌ها، افراد کم‌توان ذهنی در توانایی حل مسئله اجتماعی دچار مشکلاتی می‌شوند. افزون بر این، برای تعامل، افراد باید بتوانند موقعیت‌ها و مشکلات اجتماعی را به‌طور مناسب تفسیر کرده و برای مواجهه با موقعیت موردنظر راهبرد مقبولی را انتخاب و آن را اجرا کنند و در واقع از توانایی و مهارت توانایی حل مسئله بهره‌مند باشد اما نقایص مربوط به توانایی حل مسئله از ویژگی‌های معمول افراد کم‌توان ذهنی است (۱۰)، به همین دلیل در مواجهه با موقعیت‌هایی که نیاز به توانایی حل مسئله دارد، مشکل دارند و اغلب یک سبک رفتاری آشناتر و آسان‌تر را انتخاب می‌کنند (۱۰، ۱۱ و ۱۲). افزون بر تبیین‌های بیان‌شده، می‌توان گفت این افراد دچار اختلال‌های اضطرابی نیز هستند که به شکل‌های مختلفی از جمله پرخاشگری، عصبانیت، ترس و گریه خود را نشان می‌دهد (۱۳) و منجر به ضعف مهارت توانایی حل مسئله اجتماعی در آنها می‌شود. همچنین احساس ضعف و کمتری (۱۴) و داشتن نگرش منفی نسبت به خود (۱۵) نیز در بین افراد کم‌توان ذهنی رایج است که می‌توانند بر توانایی حل مسئله اجتماعی آنها تأثیر گذارد و باعث حل ناکارآمد مسائل اجتماعی شود.

همچنین در رابطه با خرده‌مقیاس‌های توانایی حل مسئله یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نسبت به دانش‌آموزان با تحول ذهنی بهنجار در خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری مثبت به توانایی حل مسئله و توانایی حل مسئله منطقی نمرات کمتر و در خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری منفی به مسئله، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی نمرات بیشتری گرفتند که این نشان‌دهنده ضعف توانایی

در تبیین بالاتر بودن سبک توانایی حل مسئله بی‌دقتی - تکانشی در افراد کم‌توان ذهنی می‌توان گفت که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دامنه توجه کمتری نسبت به همسالان بهنجار خود دارند که همین امر باعث می‌شود آنها در جنبه‌های کلیدی اطلاعات موجود در مسئله دچار مشکل شوند و در فرایند تحلیل تکلیف یعنی شکستن آن به مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده، دچار مشکل شوند (۲۱). به همین دلیل از سبک توانایی حل مسئله بی‌دقتی - تکانشی که یکی از ابعاد غیرسازنده توانایی حل مسئله است، بیشتر استفاده می‌کنند. همچنین مشکلات رفتاری مانند اضطراب و پرخاشگری و خودمهارگری پایین در افراد کم‌توان ذهنی باعث می‌شود که این افراد نتوانند قبل از تصمیم‌گیری برای توانایی حل مسئله تمام جوانب را به صورت منظم در نظر بگیرند و در نتیجه از سبک توانایی حل مسئله بی‌دقتی - تکانشی استفاده کنند (۲۲).

در تبیین این یافته که چرا افراد کم‌توان ذهنی در مقایسه با افراد بهنجار از سبک اجتنابی بیشتری استفاده می‌کنند می‌توان گفت که افراد کم‌توان ذهنی به سبب محدودیت‌های گوناگون که غالباً از محدودیت‌های شناختی آنها ناشی می‌شود، با شکست‌های متعددی روبه‌رو می‌شوند و پیامد همه این عدم موفقیت‌ها، کام‌نایافتگی است؛ در نتیجه آنها کوششی در راه توانایی حل مسئله از خود نشان نمی‌دهند، از دیگر دانش‌آموزان کمک نمی‌گیرند و هیچ‌گونه راهی را جستجو نمی‌کنند (۲۳). به همین دلیل این افراد از توانایی حل مسئله به صورت کارآمد اجتناب می‌کنند. افزون‌براین، یکی دیگر از ویژگی‌های افراد کم‌توان ذهنی پایین بودن سطح انگیزش آنها است (۲۴)، این ویژگی در این افراد نیز ممکن است در استفاده آنها از سبک توانایی حل مسئله اجتنابی مؤثر باشد (۲۵).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که نمونه پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان مقطع دبیرستان بود، بنابراین تعمیم نتایج آن به سایر مقاطع تحصیلی باید با احتیاط

صورت گیرد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود به مقایسه توانایی حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و سایر گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بپردازند. با توجه به یافته این پژوهش مبنی بر ضعیف‌تر بودن توانایی حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آنها جهت بهبود مهارت‌های توانایی حل مسئله اجتماعی آنها بسیار ضروری است. همچنین برگزاری کارگاه و افزایش دانش و آگاهی مربیان، معلمان و والدین در مورد نقش، ضرورت و اهمیت آموزش توانایی حل مسئله اجتماعی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی باید از اولویت‌های سازمان‌ها، نهادها، مسئولان و دست‌اندرکاران متولی آموزش و توانبخشی این دانش‌آموزان باشد. نتیجه این که آگاهی دادن به والدین و مربیان در خصوص ضعف مهارت‌های توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و اهمیت نقش آموزش در بهبود آنها می‌تواند مفید واقع شود.

**تشکر و قدردانی:** این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم معصومه شمسی در رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی با کد ۲۳۷۴۸۱۳ است. همچنین مجوز اجرای آن بر روی افراد نمونه از سوی اداره آموزش و پرورش استثنایی استان فارس با شماره مجوز ۹۴/۲۱۷۴/۸ و از سوی مدیریت آموزش و پرورش ناحیه ۱ شیراز با شماره مجوز ص/۱۲/۹۴۸۶۷۹/۱۲ صادر شد. از همه معلمان، والدین و دانش‌آموزان دختر کم‌توانی ذهنی و دانش‌آموزان با تحول ذهنی بهنجار در آموزش و پرورش شهر شیراز که ما را در اجرای این پژوهش یاری رساندند و همچنین استاد راهنما و مشاور این پژوهش صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

**تضاد منافع:** این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافی نداشته است.



## References

1. D'Zurilla TJ, Maydeu-Olivares A, Gallardo-Pujol D. Predicting social problem solving using personality traits. *Pers Individ Dif*. 2011; 50(2):142-7. [\[link\]](#)
2. Spencer NJ. Social equalization in youth: evidence from a cross-sectional British survey. *Eur J Public Health*. 2006; 16(4):368-75. [\[link\]](#)
3. Nelson DW, Sim EK. Positive affect facilitates social problem solving. *J. Appl. Soc. Psychol*. 2014; 44(10):635-42. [\[link\]](#)
4. Heppner PP, Witty TE, Dixon WA. Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem-solving inventory. *J Couns Psychol*. 2004; 32(3): 344-428. [\[link\]](#)
5. Schalock RL, Borthwick-Duffy SA, Bradley VJ, Buntinx WH, Coulter DL, Craig EM, Gomez SC, Lachapelle Y, Luckasson R, Reeve A, Shogren KA. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington, DC; 2010. [\[link\]](#)
6. Ailey SH, Miller AM, Fogg L. Social problem solving in staffed community homes among individuals with intellectual disabilities and their staff. *J Ment Health Res Intellect Disabil*. 2014; 7(3): 208-28. [\[link\]](#)
7. Anderson G, Kazantzis N. Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behav Change*. 2008; 25(2): 97-108. [\[link\]](#)
8. Bowler J. Towards social competence in verbal children with special needs-The parent's dilemma. *Aust J Learn Diffic*. 1996; 1(3):33-6. [\[link\]](#)
9. Lindsay WR, Hamilton C, Moulton S, Scott S, Doyle M, McMurran M. Assessment and treatment of social problem solving in offenders with intellectual disability. *Psychol. Crime Law*. 2011; 17(2):181-97. [\[link\]](#)
10. Wehmeyer ML, Agran M. Mental retardation and intellectual disabilities: Teaching students using innovative and research-based strategies. Prentice Hall; 2005, pp: 27-77. [\[link\]](#)
11. Cole PG, Barrett S. Figural problem-solving processes of children with intellectual disabilities: Interrogative strategies and solution time rates. *J. Intellect. Dev. Disabil*. 1997; 22(1): 49-61. [\[link\]](#)
12. Crites SA, Dunn C. Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. *Educ Train Dev Disabil*. 2004; 39(4): 301-309. [\[link\]](#)
13. Masi G, Favilla L, Mucci M. Generalized anxiety disorder in students and young adults with mild mental retardation. *PsyA*. 2000; 63(1): 54-64. [\[link\]](#)
14. Ailey SH, Friese TR, Nezu AM. Modifying a social problem-solving program with the input of individuals with intellectual disabilities and their staff. *Res Nurs Health*. 2012; 35(6): 610-623. [\[link\]](#)
15. Cote DL. Implementing a problem-solving intervention with students with mild to moderate disabilities. *Interv. Sch. Clin*. 2011; 46(5): 259-265. [\[link\]](#)
16. Poor Naseh S, Khanjani Z. Effectiveness of the soft music during the professional activities on job performance, self-efficacy and adaptive behavior in girls with intellectual disabilities. *J Except Child*. 2015; 15(5): 50-60. [Persian]. [\[link\]](#)
17. Maydeu-Olivares A, D'Zurilla TJ. A factor-analytic study of the social problem-solving inventory: An integration of theory and data. *Cognit Ther Res*. 1996; 20(2):115-33. [\[link\]](#)
18. Cote D, Pierce T, Higgins K, Miller S, Tandy R, Sparks S. Increasing skill performances of problem solving in students with intellectual disabilities. *Educ Train Autism Dev Disabil*. 2010; 45(4): 512-524. [\[link\]](#)
19. Henry L. Short-term memory coding in children with intellectual disabilities. *Am J Ment Retard*. 2008; 113(3):187-200. [\[link\]](#)
20. Merrill EC. Preattentive orienting in students with mental retardation. *Am J Ment Retard*. 2005; 110(1): 28-35. [\[link\]](#)
21. Cote DL, Jones VL, Barnett C, Pavelek K, Nguyen H, Sparks SL. Teaching problem solving skills to elementary age students with autism. *Educ Train Autism Dev Disabil*. 2014; 49(2):189-199. [\[link\]](#)

22. Dimitropoulos A, Feurer ID, Butler MG, Thompson T. Emergence of compulsive behavior and tantrums in children with Prader-Willi syndrome. *Am J Ment Retard.* 2001; 106(1):39-51. [[link](#)]
23. Afrooz Gh. Introduction to psychology and education of intellectually disabled children. Tehran: Tehran University. 2009, pp: 50-80. [Persian]. [[link](#)]
24. Hallahan D, Koffman J. Exceptional children: An introduction to special education. [Persian Translator] Mojtaba Javadian. 2007. Mashhad: Astan Quds Razavi. [Persian]. [[link](#)]
25. Fowler CH, Konrad M, Walker AR, Test DW, Wood WM. Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Educ Train Dev Disabil.* 2007; 42(3): 270-285. [[link](#)]
26. Leffert JS, Siperstein GN, Millikan E. Understanding social adaptation in children with mental retardation: A social-cognitive perspective. *Except. Child.* 2000; 66(4): 530-45. [[link](#)]
27. Jacobs L, Turner LA, Faust M, Stewart M. Social problem solving of children with and without mental retardation. *J Dev Phys Disabil.* 2002; 14(1):37-50. [[link](#)]
28. Taymur I, Budak E, Duyan V, Kanat BB, Önen S. Examination of personality traits and social problem-solving skills of individuals whose driving licenses have been confiscated due to drunk driving. *Traffic Inj Prev.* 2017; 18(1):3-8. [[link](#)]
29. Baker SR. A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Pers Individ Dif.* 2003; 35(3): 569-91. [[link](#)]
30. Bayani A A, Bayani A. Psychometric properties of the short form of social problem solving inventory. *J. Iran. Psychol.* 2010; 7(26):147-54 [Persian]. [[link](#)]
31. Ata Dokht A, Noorzi H, Ghafari O. The effect of social problem solving education in promoting the psychological well-being and resilience of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* 2013; 3(2):92-108 [Persian]. [[link](#)]
32. Babapoor Khair Aldin J, Rasool Zadeh Tabatabai S K, Ejei J, Fathi Ashtiani A. Investigating the relationship between problem solving methods and psychological health of students. *J Psychol.* 2003; 7(1, 25):3-16 [Persian]. [[link](#)]
33. Shokohi Yekta M, Zamani N, Poor Karimi J. The effect of interpersonal problem solving skills training on increasing social skills and reducing behavioral problems of slow learner first-grade elementary school students. *Psychological Studies.* 2014; 10(4):7-31. [Persian]. [[link](#)]
34. Hamelin J, Travis R, Sturmey P. Anger management and intellectual disabilities: A systematic review. *J Ment Health Res Intellect Disabil.* 2013; 6(1): 60-70. [[link](#)]
35. Dave D, Mittal S, Tiwari D, Parmar MC, Gedan S, Patel V. Study of anxiety and depression in caregivers of intellectually disabled children. *J Res Med Den Sci.* 2014; 2(1):8-13. [[link](#)]
36. Rezaei, A; Hafezi, A. Comparison of social skills of students with specific learning disabilities, intellectual disabilities, autism and typically development students in elementary schools of Tabriz. *J Except Child.* 2011; 11 (4): 363-374. [Persian]. [[link](#)]
37. D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Social problem solving inventory revised (SPSI-R): Manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems. 2002. [[link](#)]

## Comparison of Social Problem Solving Ability in Girl Students with Intellectual Disability and Normally Developing Peers

Masoomeh Shamsi<sup>1</sup>, Ghorban Hemmati Alamdarloo<sup>\*2</sup>, Setareh Shojaee<sup>3</sup>

1. M.A. in Special Education, Faculty of Education and Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran

2. Associate Professor, Department of Special Education, Faculty of Education and Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran

3. Assistant Professor, Department of Special Education, Faculty of Education and Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran

Received: September 26, 2017

Accepted: February 20, 2018

### Abstract

**Background and Purpose:** Students with intellectual disabilities are among those who are weak in the ability to cope with social problems and encounter many problems when confront with social situations. The purpose of the present study was to compare the social problems solving ability in girl students with intellectual disability and normally developing peers.

**Method:** The research method was causal-comparative study. The sample size of this study included 134 subjects (67 students with intellectual disability and 67 normally developing students) that subjects with intellectual disability were selected by convenience sampling method and normally developing subjects were selected by multi-stage random sampling method from public and special education centers. *Social problem-solving inventory-revised* (SPSI-R) (D’Zurilla et al, 2002) was used to gather of data. The collected data were analyzed using independent t-test and multivariate analysis of variance.

**Results:** The results showed that girl students with intellectual disability and normally developing peers had a significant difference in the total score of social problem solving ability and its subscales ( $P < 0.01$ ). This means that students with intellectual disability in the total score of social problem solving and its subscales were weaker than normally developing peers.

**Conclusion:** Therefore, it can be concluded that intellectual disability, in addition to the negative effect on cognitive function, also affects social development. Therefore, the teaching of the ability to solve social problems to students with intellectual disabilities in different environments as well as the empowerment of their families is necessary.

**Keywords:** Intellectual disability, social problem solving, students

---

**Citation:** Shamsi M, Hemmati Alamdarloo G, Shojaee S. Comparison of social problem solving ability in girl students with intellectual disability and normally developing peers. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2018; 5(1): 15-24.

---

**\*Corresponding author:** Ghorban Hemmati Alamdarloo, Associate Professor, Department of Special Education, Faculty of Education and Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran.  
Email: Ghemati@shirazu.ac.ir      Tel: (+98) 071-36134654