

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز دانش‌آموزان مبتلا به کم‌توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجار

Comparing the problematic social situations in students with autism and mental retardation with normal students

A.A. Hossein Khanzadeh, Ph.D.

دکتر عباسعلی حسین‌خانزاده*

چکیده

نتایج مطالعات مختلف حاکی از آن است که کودکان مبتلا به کم‌توانی ذهنی و طیف درخودماندگی در رویارویی با موقعیت‌های اجتماعی مختلف، مشکلات عمده‌ای را تجربه می‌کنند، با این حال تفاوت‌های ظریف بین این کودکان با همسالان بهنجار در واکنش به شرایط اجتماعی مختلف کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز دانش‌آموزان مبتلا به کم‌توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجار انجام شد. طرح پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه‌ای است که طی آن ۱۴۹ نفر دانش‌آموز مبتلا به کم‌توانی ذهنی و درخودماندگی شهرستان رشت به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. همچنین ۱۰۰ نفر دانش‌آموز با هوش متوسط به عنوان گروه مقایسه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس طبقه‌بندی موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز (داج، ۱۹۹۰) استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که گروه‌ها از نظر موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز تفاوت معناداری دارند ($p < 0/001$)؛ بدین معنا که کودکان

*. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه گیلان

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز دانش‌آموزان مبتلا به کم‌توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجار

مبتلا به درخودماندگی و کم‌توانی ذهنی در موقعیت‌های ورود به گروه همسالان، پاسخ به تحریک شدن، پاسخ به شکست، پاسخ به موفقیت، انتظارات اجتماعی، و همچنین انتظارات معلم به صورت معناداری دارای مشکلات بیشتری از کودکان بهنجار هستند. بر اساس نتایج پژوهش حاضر کودکان بهنجار، کم‌توان ذهنی و درخودمانده واکنش‌های متفاوتی در موقعیت‌های اجتماعی مختلف از خود نشان می‌دهند که می‌تواند در برنامه‌ریزی‌های جامع و منظم برای این کودکان مورد توجه قرار گیرد.

واژه - کلیدها: موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز، دانش‌آموزان، کم‌توان ذهنی، درخودماندگی.

Abstract

The results of several studies indicate that children with mental retardation and autism spectrum in facing with different social situations, experience severe problems. However, the subtle differences between these children and normal peers in the response to different social conditions have been less studied. So the purpose of the present study was to comparing the problematic social situations in students with autism and mental retardation with normal students. This research is a causal-comparative study. 149 students with autism and mentally retardation were selected by multi-stage cluster sampling method from Rasht city. Also 100 students with average intelligence were selected as the comparison group. To collect data, the Scale of Taxonomy of Problematic Social Situations for Children (Dodge, 1990) was used. The results of the analysis showed that there are significant difference between the groups of students in problematic social situations ($p < 0.001$); this means that students with autism and mental retardation have more problems than normal students in components such as peer group entry, response to provocation, response to failure, response to success, social expectations, and teacher expectations. Based on the results of this study, students with autism, mental retardation and normal students, have different responses in different social situations that can be addressed in a comprehensive and regular planning for these children.

Keywords: problematic social situations, students, mental retardation, autism.

Contact information: abbaskhanzade@gmail.com

مقدمه

موضوع مشکلات اجتماعی در کودکان با نیازهای ویژه^۱، به ویژه کودکان مبتلا به در خودماندگی^۲ و کودکان کم توان ذهنی^۳ همیشه مورد توجه متخصصان بوده است. براساس مطالعات تطبیقی و آمارهای رایج بین المللی، حداقل ۱۰ درصد از کودکان سنین مدرسه در هر جامعه‌ای، دارای نیاز ویژه و از نظر جسمی، روانی و ذهنی با همسالان خود تفاوت چشمگیری دارند. در کشور ما نیز با توجه به درصد قابل ملاحظه جمعیت پایین تر از ۲۰ سال، حدود ۲ میلیون کودک و نوجوان با نیاز ویژه وجود دارد (افروز، ۱۳۷۵). با وجود افزایش مداوم در شیوع اختلال‌های طیف در خودماندگی و کم توانی ذهنی، تحقیقات موجود نشان می‌دهند که این کودکان از مشکلات اجتماعی که موضوع محوری در این اختلال‌ها است رنج می‌برند (بارن-کوهن، گولان و آشوین، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهند که مشکلات بین فردی این کودکان معمولاً پایدارند و گاهی در بزرگسالی بدتر می‌شوند. چالش در موفقیت شغلی و تحصیلی، زندگی مستقل، برقراری تعامل مثبت با دیگران، اضطراب، افسردگی و طرد از سوی همسالان از جمله پیامدهای مشکلات اجتماعی در این کودکان است (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲؛ بلینی، پیترز، بنت و هاپف، ۲۰۰۷). همچنین گزارش شده که این کودکان تعاملات منفی زیادی با همسالان خود دارند که این امر ممکن است سبب طرد و انزوای آنها از همسالان می‌گردد (لوک، ایشینجاما، کسری و لونون، ۲۰۱۰؛ بامینگر، شالمن و آگام، ۲۰۰۳؛ پراساد، ۲۰۰۳). از این رو، آسیب و پیامدهای منفی مهارت‌های سازشی اجتماعی در این کودکان، متخصصان و پژوهشگران را بر این داشته که به تجزیه و تحلیل رفتار اجتماعی و بررسی موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز در این کودکان پردازند. در واقع پژوهشگران در صدند دریابند این کودکان در موقعیت‌های اجتماعی چگونه رفتار می‌کنند که با پیامدهای نامطلوب اجتماعی مواجه می‌شوند.

برخی پژوهش‌ها بیان می‌کنند که نارسایی در شناخت اجتماعی^۴ عامل اصلی مشکلات اجتماعی کودکان مبتلا به در خودماندگی و کم توان ذهنی است (ساسون و همکاران، ۲۰۱۰) و

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی، در خودماندگی و بهنجاری

پيامدهای درازمدت مشکلات مهارت‌های اجتماعی در دانش آموزان غیرقابل جبران هستند، مانند: شکست‌های متوالی، طرد توسط همسالان، نتایج ضعیف در مدرسه، و مشکلات سازش‌یافتگی در بزرگسالی (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۰). این پژوهش‌ها بیان می‌کنند که کودکان مبتلا به در خودماندگی و کم‌توانی ذهنی، دامنه گسترده‌ای از مشکلات مربوط به شناخت اجتماعی شامل مشکلات در تشخیص بیانات چهره‌ای، احساس، تنظیم، درک و بیان هیجان‌ها (هارمز، مارتین و والاس) مشکل در تشخیص احساسات و تئوری ذهن^۵ دارند (توانایی استنباط حالت‌های ذهنی دیگران) که با نابهنجاری‌های عصبی در مناطق مربوطه به پردازش اجتماعی ارتباط دارد (پنکمن و هپفینگر، پلگری، پیون و پن، ۲۰۰۸؛ پلگری، آدلفز و موریس، ۲۰۰۴). همچنین، محدودیت‌های شناختی ممکن است مشکلات در مهارت‌های اجتماعی را وخیم‌تر سازد، به طوری که افراد مبتلا به کم‌توانی ذهنی نمی‌توانند درک کنند که در موقعیت‌های اجتماعی چگونه رفتار کنند (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳).

برخی از محققان بر اهمیت مشکلات بازشناسی نشانه‌های اجتماعی در نارسایی اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی پرداختند. آنها بیان کردند که بازشناسی نشانه‌های اجتماعی و همچنین پاسخ‌های مناسب به موقعیت‌های خاص در افراد کم‌توان ذهنی، بسیار دشوار است، بالاخص در افرادی که دچار مشکلاتی در زبان دریافتی و بیانی هستند. در نتیجه این عوامل ممکن است سبب طرد و انزوای آنها شود. همچنین تجزیه و تحلیل رفتار اجتماعی کودکان در خودمانده نشان داده که تعاملات اجتماعی در این افراد به‌طور کلی کیفیت ضعیفی دارد و بیشتر احتمال دارد که شامل رفتارهای کلیشه‌ای باشد (بیومینگر، شالمن و آگار، ۲۰۰۳). علاوه بر این، کمبود در توجه مستقیم به دیگران (استرین و هویسون، ۲۰۰۰)، عدم توجه به صدای دیگران (تونسو، هریس و کورچسن، ۱۹۹۶)، عدم علاقه به کودکان دیگر، استفاده محدود از اشاره در ارتباط با دیگران، کمبود در به اشتراک گذاشتن لذت با دیگران (لارد، ۱۹۹۵) به‌عنوان عوامل مهم دخیل در مشکلات اجتماعی این کودکان معرفی شده‌اند.

برخی پژوهش‌ها به بررسی رابطه حل مسئله اجتماعی و طرد اجتماعی در کودکان در خودمانده و کم‌توان ذهنی اشاره کردند. اسمیت (۱۹۸۶) بیان کرد که کودکان کم‌توان ذهنی از راهبردهای حل مسئله محدود و با تنوع کمتر نسبت به همسالانشان استفاده می‌کنند. مطالعات همچنین نشان می‌دهند که کودکان کم‌توان ذهنی بر خلاف کودکان بهنجار از درخواست‌های

مقیاسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجار

اجتماعی ساده (به عنوان مثال: لطفاً، آیا می توانم؟) استفاده می کنند؛ حتی زمانی که پیامدهای مطلوبی به دست نمی آورند (هارمز، مارتین و والاس، ۲۰۱۰).

برخی بیان کردند که کودکان درخودمانده و کم توان ذهنی در درک سر نخ های اجتماعی و شرکت در تبادلات بین فردی مشکل دارند در واقع این مشکل آنها ممکن است از توانایی آنها برای شرکت در تعاملات اجتماعی ممانعت کرده و در ایجاد روابط دوستانه با کیفیت پایدار تداخل کند (ویلیامز وایت، کونینگ و اسکاهیل، ۲۰۰۷). همچنین شواهدی در دسترس است که نشان می دهد مشکلات رفتاری در کودکان کم توان ذهنی و درخودمانده سبب طرد اجتماعی آنها می گردد (بلینی، ۲۰۰۴)؛ بنابراین هر گونه طراحی برنامه مداخله ای باید با شناسایی موقعیت هایی که این کودکان بیشترین مشکل را دارند انجام پذیرد.

بدین ترتیب با در نظر گرفتن نتایج پژوهش های قبلی و با توجه به این که پژوهش های اندکی در این باره در ایران انجام شده، پژوهش حاضر با هدف هدف مقایسه موقعیت های اجتماعی مشکل ساز دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجار صورت گرفته است.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی و درخودماندگی شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بوده است که از این تعداد نمونه ای به حجم ۱۴۹ نفر (۹۷ کودک کم توان ذهنی و ۵۲ کودک درخودمانده) به شیوه نمونه گیری چندمرحله ای تصادفی انتخاب شدند. همچنین ۱۰۰ دانش آموز نیز به عنوان گروه مقایسه از میان دانش آموزان مدارس عمومی بعد از همتاسازی از لحاظ سن (۹ تا ۱۱) و پایه تحصیلی (ابتدایی) انتخاب شدند.

ابزار پژوهش:

در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات، از ابزار زیر استفاده شد:
برای جمع آوری داده های لازم در این تحقیق از مقیاس طبقه بندی موقعیت های اجتماعی (داج، ۱۹۹۰) استفاده شد. مقیاس طبقه بندی موقعیت های اجتماعی مشکل ساز کودکان^۱ تلاش می کند تا موقعیت هایی را که کودک دارای بیشترین مشکل است شناسایی کند. برای هر موقعیت شیوه رفتار کودک بر روی یک مقیاس پنج گزینه ای مشخص می گردد. این مقیاس

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز دانش‌آموزان مبتلا به کم‌توانی ذهنی، در خودماندگی و بهنجاری

دارای ۴۴ گویه است که شش بعد ورود به گروه همسالان، پاسخ به تحریک شدن، پاسخ به شکست، پاسخ به موفقیت، انتظارات اجتماعی، و انتظارات معلم را می‌سنجد (به نقل از حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲). داج، مک کلاستی و فلومن (۱۹۸۵) آلفای کرونباخ ۶ عامل را در محدوده ۰/۸۹ تا ۰/۹۷ و آلفای کرونباخ نمره کل ۴۴ سؤال را ۰/۹۸ گزارش کردند که حاکی از انسجام درونی بالای این پرسشنامه است در تحقیقات داخلی نیز قابلیت اعتماد و درستی آزمایی این ابزار مورد تأیید قرار گرفته است (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳).

داده‌ها یافته‌ها

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز به تفکیک گروه‌ها

زیرمقیاس	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	زیرمقیاس	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
ورود به گروه همسالان	بهنجار	۲/۶۹	۰/۷۷	پاسخ به موفقیت	بهنجار	۲/۵۸	۰/۷۶
	کم‌توان ذهنی	۳/۰۶	۰/۶۹		کم‌توان ذهنی	۲/۷۶	۰/۹۹
	درخودمانده	۲/۶۸	۱/۱۳		درخودمانده	۲/۳۷	۱/۱۰
پاسخ به تحریک شدن	بهنجار	۲/۸۲	۰/۵۹	انتظارات اجتماعی	بهنجار	۲/۵۹	۰/۷۲
	کم‌توان ذهنی	۳/۲۴	۰/۷۲		کم‌توان ذهنی	۲/۹۶	۰/۷۳
	درخودمانده	۲/۸۱	۰/۹۶		درخودمانده	۲/۷۵	۱/۰۹
پاسخ به شکست	بهنجار	۲/۸۰	۰/۶۷	انتظارات معلم	بهنجار	۲/۶۹	۰/۸۳
	کم‌توان ذهنی	۳/۰۶	۰/۶۸		کم‌توان ذهنی	۳/۰۵	۰/۸۰
	درخودمانده	۲/۸۱	۱/۰۹		درخودمانده	۳/۰۱	۱/۱۴

نتایج بررسی میانگین دانش‌آموزان در هر سه گروه مبتلا به درخودماندگی، کم‌توانی ذهنی و بهنجاری در هر یک از موقعیت‌های اجتماعی (در سطح تک تک گویه‌های تست) نشان داده است که کودکان کم‌توان ذهنی در موقعیت‌هایی مانند: "وقتی که یک همسال کودک را خشمگین می‌سازد، وقتی که کودک توسط همسالان مورد تمسخر قرار می‌گیرد، وقتی که همسالان کودک را با نام بدی صدا می‌زنند، و وقتی که یک همسال در جلوی این کودک در صف قرار می‌گیرد و حق او را ضایع می‌کند" دارای بیشترین مشکل، و در موقعیت‌هایی مانند: وقتی که کودک در رقابت با یک همسال، بازی را برنده می‌شود، وقتی که کودک می‌خواهد با یک گروه از همسالانی که از قبل یک بازی را انجام می‌دادند بازی کند، هنگامی که این

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز دانش‌آموزان مبتلا به کم‌توانی ذهنی، در خودماندگی و بهنجاری

کودک در تکالیف مدرسه بهتر از همسال خود عمل می‌کند، و وقتی که کودک سعی می‌کند به یک گروه از همسالانی که در حال انجام بازی هستند بپیوندد و گروه به او می‌گوید که باید منتظر بماند، دارای کمترین مشکل هستند.

همچنین کودکان مبتلا به درخودماندگی، در موقعیت‌هایی مانند: "وقتی که یک همسال اسباب بازی یا شیء دارد که این کودک آن را می‌خواهد، وقتی که یکی از اموال کودک در اختیار یک همسال است و کودک می‌خواهد آن را پس بگیرد، وقتی که معلم تلاش می‌کند که با کل کلاس صحبت کند، وقتی که کودک در یک خط با همسالان می‌ایستد و باید به مدت طولانی منتظر بماند" دارای بیشترین مشکل و در موقعیت‌هایی مانند: هنگامی که این کودک در تکالیف مدرسه بهتر از همسال خود عمل می‌کند، هنگامی که همسالان به این کودک به خاطر مشکل داشتن در تکالیف مدرسه می‌خندند، وقتی که کودک توسط همسالان مورد تمسخر قرار می‌گیرد، و هنگامی که این کودک در بازی بهتر از همسال خود عمل می‌کند دارای کمترین مشکل هستند. در جدول شماره (۱) شاخص‌های توصیفی موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز به تفکیک گروه‌ها در سطح مؤلفه‌ها گزارش شده است.

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مؤلفه‌های موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز با توجه گروه (بهنجاری، کم‌توان ذهنی و درخودمانده) نشان داد که بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد $(F(12,508)=3.71, p<0.001)$ ؛ به عبارت دیگر کودکان بهنجاری، کم‌توانی ذهنی و درخودمانده واکنش‌های متفاوتی در موقعیت‌های اجتماعی از خود نشان می‌دهند. جدول شماره (۲) خلاصه تحلیل واریانس تک‌متغیری مؤلفه‌های موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز براساس گروه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲: خلاصه تحلیل واریانس تک‌متغیری

مؤلفه‌های موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز براساس گروه‌ها

زیرمقیاس	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	معنی‌داری p
ورود به گروه همسالان	۸/۴۴	۱۷۸/۸۵	۴/۲۲	۰/۶۹	۶/۱۱	۰/۰۰۳
پاسخ به تحریک شدن	۱۱/۱۷	۱۳۷/۳۶	۵/۵۸	۰/۵۳	۱۰/۵۳	۰/۰۰۱
پاسخ به شکست	۹/۶۴	۱۵۸/۲۷	۴/۸۲	۰/۶۱	۷/۸۸	۰/۰۰۱
پاسخ به موفقیت	۵/۲۳	۲۲۳/۴۹	۲/۶۱	۰/۸۶	۳/۰۳	۰/۰۵
انتظارات اجتماعی	۷/۲۱	۱۷۲/۵۰	۳/۶۰	۰/۶۶	۵/۴۱	۰/۰۰۵
انتظارات معلم	۷/۷۰	۲۰۸/۷۷	۳/۸۵	۰/۸۰	۴/۷۸	۰/۰۰۹

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی، در خودماندگی و بهنجار

با توجه به جدول شماره (۲) آماره F برای مؤلفه پاسخ به تحریک شدن (۱۰/۵۳) و پاسخ به شکست (۷/۸۸) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. مؤلفه‌های ورود به گروه همسالان (۶/۱۱)، انتظارات اجتماعی (۵/۴۱) و انتظارات معلم (۴/۷۸) نیز در سطح ۰/۰۱ و مؤلفه پاسخ به موفقیت نیز (۳/۰۳) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در جدول شماره (۳)، نتایج مقایسه‌های زوجی برای بررسی معناداری تفاوت میانگین گروه‌ها، گزارش شده‌اند.

جدول ۳: نتایج مقایسه‌های زوجی موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز در گروه‌ها

سطح معنی داری	تفاوت میانگین	گروه‌ها		زیرمقیاس
۱	۰/۰۱	در خودمانده	بهنجار	ورود به گروه همسالان
۰/۰۰۵	۰/۳۶	بهنجار	کم توان ذهنی	
۰/۰۰۲	۰/۳۸	در خودمانده	کم توان ذهنی	
۱	۰/۰۱	در خودمانده	بهنجار	پاسخ به تحریک شدن
۰/۰۰۱	۰/۴۲	بهنجار	کم توان ذهنی	
۰/۰۰۲	۰/۴۳	در خودمانده	کم توان ذهنی	
۰/۱۲	۰/۲۶	در خودمانده	بهنجار	پاسخ به شکست
۰/۰۶	۰/۲۵	بهنجار	کم توان ذهنی	
۰/۰۰۱	۰/۵۲	در خودمانده	کم توان ذهنی	
۰/۵۶	۰/۲۰	در خودمانده	بهنجار	پاسخ به موفقیت
۰/۴۷	۰/۱۸	بهنجار	کم توان ذهنی	
۰/۰۴	۰/۳۸	در خودمانده	کم توان ذهنی	
۰/۷۴	۰/۱۵	بهنجار	در خودمانده	انتظارات اجتماعی
۰/۰۰۳	۰/۳۷	بهنجار	کم توان ذهنی	
۰/۳۸	۰/۲۱	در خودمانده	کم توان ذهنی	
۰/۱۰	۰/۳۱	بهنجار	در خودمانده	انتظارات معلم
۰/۰۱	۰/۳۵	بهنجار	کم توان ذهنی	
۱	۰/۰۴	در خودماندگی	کم توان ذهنی	

یافته‌های جدول شماره (۳) نشان می‌دهند که در زیرمقیاس ورود به گروه همسالان تفاوت میانگین کودکان کم توانی ذهنی با کودکان بهنجار (۰/۳۶) و در خودمانده (۰/۳۸) معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که کودکان مبتلا به کم توانی ذهنی نسبت به کودکان بهنجار و

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز دانش‌آموزان مبتلا به کم‌توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجار

درخودمانده مشکلات بیشتری را در این زیرمقیاس تجربه می‌کنند. اما تفاوت بین کودکان بهنجار و درخودمانده معنادار نیست. در زیرمقیاس پاسخ به تحریک شدن تفاوت میانگین کودکان مبتلا به کم‌توان ذهنی با کودکان بهنجار (۰/۴۲) و درخودمانده (۰/۴۳) معنادار است. با توجه به این یافته می‌توان گفت که کودکان مبتلا به کم‌توان ذهنی نسبت به کودکان بهنجار و درخودمانده مشکلات بیشتری را در این زیرمقیاس تجربه می‌کنند، اما تفاوتی بین کودکان بهنجار و درخودمانده وجود ندارد. در زیرمقیاس پاسخ به شکست تفاوت میانگین کودکان کم‌توان ذهنی با درخودمانده (۰/۵۲) معنادار است. با توجه به این یافته می‌توان گفت که کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به درخودمانده مشکلات بیشتری را در این زیرمقیاس تجربه می‌کنند، اما تفاوتی بین کودکان بهنجار با درخودمانده و بهنجار با کم‌توان ذهنی وجود ندارد. در زیرمقیاس تفاوتی بین کودکان بهنجار با درخودمانده و بهنجار با کم‌توان ذهنی وجود ندارد. در زیرمقیاس پاسخ به موفقیت تفاوت میانگین کودکان بهنجار با کودکان کم‌توان ذهنی و درخودمانده (۰/۳۸) معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به درخودمانده مشکلات بیشتری را در این زیرمقیاس تجربه می‌کنند، اما تفاوتی بین کودکان بهنجار با درخودمانده و بهنجار با کم‌توان ذهنی وجود ندارد. در زیرمقیاس انتظارات اجتماعی تفاوت میانگین کودکان کم‌توان ذهنی با بهنجار (۰/۳۷) معنادار است. با توجه به این یافته می‌توان گفت که کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به کودکان بهنجار مشکلات بیشتری را در این زیرمقیاس تجربه می‌کنند، اما تفاوتی بین کودکان بهنجار با درخودمانده و درخودمانده با کم‌توان ذهنی وجود ندارد. در زیرمقیاس انتظارات معلم تفاوت میانگین کودکان کم‌توان ذهنی با کودکان بهنجار (۰/۳۵) معنادار است. با توجه به این یافته می‌توان گفت که کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به کودکان بهنجار مشکلات بیشتری را در این زیرمقیاس تجربه می‌کنند، اما تفاوتی بین کودکان بهنجار با درخودماندگی و کم‌توان ذهنی با درخودماندگی وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی موقعیت‌های مشکل‌ساز کودکان کم‌توان ذهنی، درخودمانده و بهنجار انجام شد. نتایج نشان داد که کودکان کم‌توان ذهنی در موقعیت‌هایی مانند: وقتی که یک همسال کودک را خشمگین می‌سازد، وقتی که کودک توسط همسالان مورد تمسخر قرار

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجاری

می‌گیرد دارای بیشترین مشکل؛ و کودکان درخودمانده در موقعیت‌هایی مانند وقتی که یک همسال اسباب‌بازی یا شیء دارد که این کودک آن را می‌خواهد، وقتی که یکی از اموال کودک در اختیار یک همسال است و کودک می‌خواهد آن را پس بگیرد، دارای بیشترین مشکل هستند. یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد بین گروه‌ها از نظر موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع کودکان درخودمانده و کم توان ذهنی نسبت به کودکان بهنجار در تمامی موقعیت‌ها مشکلات بیشتری را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های بارن-کوهن و همکاران (۲۰۰۹)، بلینی (۲۰۰۴)، لوک و همکاران (۲۰۱۰)، بیونگمر، شالمن و آگن (۲۰۰۳)، پراساد (۲۰۰۳)، پلفری، ادولف و موریس (۲۰۰۴)، استرین و هویسون (۲۰۰۰)، تونسو، هریس و کورپسن (۱۹۹۶)، ساسون و همکاران (۲۰۱۰) و لارد (۱۹۹۵) همسو است. براساس این پژوهش‌ها کودکان درخودمانده و کم توان ذهنی از مشکلات اجتماعی زیادی رنج می‌برند و تعاملات اجتماعی ضعیفی دارند.

مسئله اجتماعی شدن و توان برقراری تعامل سازنده با دیگران، در داشتن تحول سازنده و شخصیت مثبت فرد اهمیت بسزایی دارد. همان‌گونه که در پژوهش‌های مختلف مانند ساسون و همکاران (۲۰۱۰) مطرح شده مشکلات اجتماعی ویژگی محوری کم توانی ذهنی و اختلال درخودماندگی است. این کودکان نه تنها از نظر تحول شناختی بلکه از نظر تعاملات اجتماعی نیز مشکلات جدی تجربه می‌کنند که پیامدهای سنگینی بر آنها تحمیل می‌کند. لذا هدف اصلی آموزش و پرورش این کودکان باید باید توجه به سازش‌پذیری اجتماعی این کودکان باشد.

تبیین نتایج حاضر نیز را می‌توان بر اساس نظریه تئوری ذهن و شناخت اجتماعی انجام داد که طی آن کودکان کم توان ذهنی و درخودمانده، در درک نگاه دیگری مشکل دارند. آنها نمی‌توانند درک کنند که دیگران می‌توانند دیدگاه و نظر متفاوتی از آنها داشته باشند. لذا پاسخ‌های نامطلوب اجتماعی از جانب دیگران آنها را گیج کرده و سرانجام منجر به تنهایی و رفتارهای گوشه‌گیرانه در آنها می‌شود. مشکلات پردازش اطلاعات اجتماعی نیز در این کودکان می‌تواند بر این مشکلات دامن زند. کودکان درخودمانده و کم توان ذهنی همچنین در شروع و تداوم گفتگو دچار مشکل هستند. مشکل در آغازگری، و تداوم گفتگو می‌تواند به مرور زمان انگیزه ارتباطات اجتماعی را در این کودکان سلب کرده و آنها را منزوی کند. این

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز دانش‌آموزان مبتلا به کم‌توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجاری

کودکان همچنین در خیلی موارد، پاسخ‌های نامتناسبی به موقعیت اجتماعی می‌دهند و به دلیل عدم آگاهی از تأثیر رفتارشان بر دیگران، و دور باطل رفتارهایشان مورد طرد و بی‌مهری از سوی افراد دیگر، قرار می‌گیرند. آنها همچنین در حل تعارض و مسائل اجتماعی ناتوان هستند. نارسایی اجتماعی آنها بیشتر ناشی از مشکلات زبان، و گفتار، حافظه کاری و تأخیر شناختی است (استرین و هویسون، ۲۰۰۰؛ حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳). بررسی مشاهده‌ای رفتارهای سازش‌نا یافته اجتماعی در کودکان درخودمانده نشان داده که این کودکان از ادا و اطوارهای کلیشه‌ای استفاده می‌کنند، علاقه‌ای به مشارکت با کودکان دیگر ندارند، و در برقراری ارتباط چشمی مشکل دارند. این عوامل می‌تواند مانع از برقراری تعامل با دیگران شود. آنها همچنین علاقه‌ای به بازی با همسالان و ارتباط با کودکان دیگر نشان نمی‌دهند، در نتیجه طبیعی است که گرایش کودکان بدون ناتوانی به ارتباط با آنها کاهش یابد. بنابراین طبیعی است که در بیشتر موقعیت‌های اجتماعی دارای مشملات عمده‌ای هستند. همچنین مشخص شده است که کودکان کم‌توان ذهنی در اولین تجربه اجتماعی یعنی ارتباط با والدین‌شان دچار مشکل هستند. این کودکان مشکلات زیادی را در دل‌بستگی والد-کودک تجربه می‌کنند. این مسئله بر سبک‌های تعاملی آنها در آینده تأثیر می‌گذارد. کودکان کم‌توان ذهنی به خاطر مزاج دشوار و نیاز به تعامل و هدایت بیشتر توسط والدین، در معرض ایجاد روابط غیربهنجار هستند. بی‌تردید عوامل خانوادگی نقش بسیار مهمی را در تحول اجتماعی و هیجانی کودک کم‌توان ذهنی بازی می‌کنند. هنگامی که روابط کودک-والدین به صورت متقابل و همراه با تقویت کودک پیش رود، روابط اجتماعی کودک با همسالان نیز افزایش می‌یابد (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳). بنابراین روابط والد-کودک نیز یک متغیر اساسی در درک تحول قابلیت اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی به‌شمار می‌آید. در تبیین نتایج به‌دست آمده در کودکان درخودمانده نیز باید گفت که یک عامل اساسی مهم در برقراری ارتباط اجتماعی، تقلید کردن است. کودکان با تقلید از رفتارهای افراد بزرگتر، چگونگی برخورد و تعاملات اجتماعی را یاد می‌گیرند و پایه‌های شکل‌گیری تعاملات اجتماعی خود را محکم می‌کنند. کودکان درخودمانده در تقلید کردن مشکل اساسی دارند و این امر در برقراری رفتار اجتماعی مطلوب با دیگران تأثیر دارد.

علاوه بر مسایل فوق، مشکلات رفتاری در کودکان کم‌توان ذهنی و به‌ویژه در کودکان

مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی، درخودماندگی و بهنجاری

درخودمانده نیز، مزید بر علت شده و می تواند محل برقراری تعاملات مثبت اجتماعی با دیگران شود. مشکلات رفتاری برونی سازی شده همچون پرخاشگری، تکانشگری و مشکلات رفتاری درونی سازی شده همچون افسردگی، اضطراب و... سبب انزوا، و طرد کودک شده و گسیختگی از اجتماع را سبب می شود. با توجه به اینکه در این پژوهش معلوم شد که دانش آموزان کم توان ذهنی و درخودمانده در موقعیت‌های اجتماعی دچار مشکل هستند، بنابراین ارائه برنامه‌های مداخله‌ای جهت توجه به نیازهای این دانش آموزان پیشنهاد می شود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می توان به کم بودن تعداد نمونه‌ها و محدود بودن آن به یک شهر و یک مقطع تحصیلی اشاره کرد، که پیشنهاد می شود در پژوهش‌های آتی ضمن افزایش تعداد نمونه، این محدودیت‌ها نیز مورد توجه قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها:

- 1- children with special needs
- 3- Mental retardation
- 5- Theory of mind

- 2- Autism
- 4- Social cognition
- 6- Taxonomy of Problematic Social Situations for Children (TOPS)

منابع و مآخذ فارسی:

- افروز، غلامعلی. (۱۳۷۵). مصاحبه و مشاوره با والدین کودکان استثنایی. تهران: انتشارات اولیاء و مریبان جمهوری اسلامی ایران.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۰). طراحی و اعتباربخشی الگوی مناسب برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش آموزان عقب مانده ذهنی. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۰، ۶۳-۳۷.
- حسین خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۲). *آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان*. تهران: رشد فرهنگ.
- حسین خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۳). *مقایسه موقعیت‌های اجتماعی مشکل ساز دانش آموزان با آسیب بینایی، آسیب شنوایی و عادی*. طرح پژوهشی، دانشگاه گیلان.

منابع و مأخذ خارجی:

- Baron-cohen, S., Golan, O., & Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions?. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 364, 3567-3574.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-function children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 489-507.
- Bellini, S. (2004). Social skill deficits and anxiety in high-functioning adolescents with autism spectrum. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 78-86.
- Bellini, S., Peters, J.K., Bennett, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.
- Dodge, K.A., Mcclaskey, C.L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Harms, M.B., Martin, A., & Wallace, G.L. (2010). Facial emotion recognition in autism spectrum disorders: a review of behavioral and neuroimaging studies. *Neuropsychology Review*, 20, 290-322.
- Locke, J., Ishijima, E.H., Kasari, C., & Lonon, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational needs*, 10, 74-81.
- Lord, C. (1995). Follow-up of two-year-olds referred for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1365-1382.
- Pelphrey, K., Adolphs, R., & Morris, J.P. (2004). Neuroanatomical substrates of social cognition dysfunction in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Reviews*, 10, 259-271.
- Pinkham, A.E., Hopfinger, J.B., Pelphrey, K.A., Piven, J., & Penn, D.L. (2008). Neural bases for impaired social cognition in schizophrenia and autism spectrum disorders. *Schizophrenia Research*, 99, 164-175.
- Prasad, S. (1994). Assessing social interaction skills of children with disabilities teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 3, 23-25.
- Sasson, N.J., Pinkham, A.E., Richard, J., Hughett, P., Gur, R.E., & Gur, R.C. (2010). Controlling for response biases clarifies sex and age differences in facial affect recognition. *Journal of nonverbal behavior*, 34, 207-221.

Strain, P.S., & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 116-125.

Townsend, J., Harris, N.S., & Courchesne, E. (1996). Visual attention abnormalities in autism: Delayed orienting to location. *Journal of the International Neuropsychological Society, 26*, 541-550.