

شناسایی کیفیت دوستی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

حسین کشاورز افشار^۱ / عباس جواهری^{۲*} / نیکو قاضی نژاد^۳

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۷

تاریخ ارسال: ۹۸/۷/۲۶

چکیده

ناتوانی‌های یادگیری از مهم‌ترین مسائل مربوط به مدرسه هستند و دانش آموزان مبتلا به آن اغلب در جریان مهارت‌های اجتماعی و دوست‌یابی با مشکل روبرو هستند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی کیفیت دوستی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری انجام شد. در این مطالعه، از روش تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه‌ی آماری پژوهش، کودکان و نوجوانان ۱۰ تا ۱۴ ساله‌ی دارای اختلال یادگیری شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که در روند پژوهش از بین مراجعان ارجاع داده شده به مراکز مشاوره آموزش و پرورش مناطق ۲ و ۵ شهر تهران، ۱۰ دانش آموز دارای اختلال یادگیری به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و مورد مصاحبه‌ی عمیق قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کیفی با روش ون من استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها ۳ مضمون اصلی و ۱۷ مضمون فرعی را مشخص کرد. مضمون اصلی اول «مشکلات ارتباطی» بود که مضامین فرعی (خود افشاسازی ضعیف، بی‌اعتمادی، بی‌ثباتی در رابطه‌ی دوستی، طرد و تمسخر توسط همسالان، کناره‌گیری، ضعف در ایجاد رابطه دوستی، محدودیت دایره‌ی دوستی و انزوا) را شامل می‌شد. مضمون اصلی دوم، «نیاز به صمیمیت» شامل مضامین فرعی (ترس از تنهایی، توجه‌طلبی، احساس حقارت، تصویر دوست ایده آل، احساس نیاز به حمایت) بود. مضمون اصلی سوم نیز «پیامدهای دوستی دلخواه» شامل مضمون‌های فرعی (تجربه‌ی داشتن

۱- استادیار گروه مشاوره دانشگاه تهران. keshavarz1979@ut.ac.ir

۲- *استادیار گروه مشاوره دانشگاه تهران (نویسنده مسئول). javaheri.m@ut.ac.ir

۳- کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه تهران. nikoo.ghazinejad

حامی، تجربه‌ی حس رضایت، تبادل صمیمیت و ایجاد همدلی) بود. نتایج پژوهش، بیش‌تر در باب شناسایی کیفیت دوستی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به وجود می‌آورد و بررسی تجارب این افراد حول محور دوستی حاکی از محدودیت‌ها، تفاوت‌ها و نیازهای مربوط به دوستی در این دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: کیفیت دوستی، اختلال یادگیری، دانش‌آموزان.

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری^۱، اختلال در یک یا چند فرآیند روان‌شناختی پایه است که خود را به صورت ناتوانی در گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، املاء یا محاسبات ریاضی نشان می‌دهد؛ اما این اختلال شامل آن دسته از مشکلات یادگیری که نتیجه‌ی معلولیت‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، عقب‌ماندگی ذهنی، اختلال هیجانی، وضع نامساعد محیطی، فرهنگی یا اقتصادی است، نمی‌باشد (مک کلین، کلین، تاکر و تامپسون^۲، ۲۰۱۱). ناتوانی‌های یادگیری براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، در طبقه اختلال‌های عصبی- تحولی قرار دارد. این ناتوانی به صورت مشکلات یادگیری و نارسایی در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن، در سال‌های اولیه تحصیلی آشکار می‌گردد. این مشکلات حداقل ۶ ماه دوام یافته و ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و اختلال‌های تحولی یا عصبی حرکتی ندارد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۳، ۲۰۱۳). ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی DSM-5 معیارهای DSM-IV برای اختلالات ویژه‌ی یادگیری را وسعت می‌دهد تا اختلال‌های مستقل و مجزایی را پوشش دهد که یک یا چند مهارت تحصیلی، نظیر زبان شفاهی، خواندن، زبان کتبی، یا ریاضیات را محدود می‌سازد و برای هر اختلال، سطح شدت نیز ذکر شود (گنجی، ۱۳۹۳). برخی از منابع نشان داده‌اند که ۷۰ درصد دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری شامل گروه ناهمگنی از نیازها هستند که فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک است (سایدردیدیس، مورگان، بوتساس، پادلیادو و فوج^۴، ۲۰۰۶؛ وودکاک و جیانگ^۵، ۲۰۱۲).

با توجه به این که دانش آموزان ناتوان در یادگیری دچار اختلالات هیجانی، رفتاری و نارساکنش‌وری اجتماعی نیز می‌شوند (لمنز، والکنبرگ، گودمن، فورد و بورج^۶، ۲۰۱۱) این امر منتهی به مفهوم خود ضعیف، اختلال‌های رفتاری بیشتر و طرد از سوی سایرین

1. Learning disability
2. Mcquillan, M. K., Coleman, G. A., Tucker, C. R. & Thompson, A. L.
3. American Psychiatric Association
4. Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliddu, S. & Fuchs, D.
5. Woodcock, S. & Jiang, H.
6. Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., Goodman, P. R., Ford, T., & Beveridge, M.

(کوک^۱، ۲۰۰۸)، نظر منفی همسالان (کف^۲، ۲۰۰۸)، مشکل در دوست‌یابی و منزلت اجتماعی پایین در آن‌ها می‌شوند (برنان، برادشاو و ساویر^۳، ۲۰۰۹). کودکان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر از کودکان عادی افسردگی، پرخاشگری، تنهایی و احساس طردشدگی از سوی هم‌تایان و احساس خشم را تجربه می‌کنند (مگک و رد^۴، ۲۰۰۶).

تعامل با همگنان به‌عنوان یکی از نموده‌های تعامل اجتماعی نقش اساسی در تحول شناختی اجتماعی دارد. دانش آموزان برای مقابله با چالش‌های موجود در دنیای اجتماعی خود باید مهارت‌های اساسی شناختی اجتماعی نظیر همکاری و مشارکت و حل مشکلات به‌ویژه مشکلات میان‌فردی را در ارتباط با همگنان بیاموزند. همگنان در رهایی فردی از تفکر خودمحورانه نقش مهمی را دارند و با رهایی کودک از خودمحوری، تمرکززدایی ذهنی و با درک دیگران روابط با همگنان از شکل تعامل ساده و زودگذر خارج می‌شود و به‌منزله تعاملاتی نسبتاً پایدار در ذهن فردی نقش می‌بندند (لواسانی، برهان‌زاده، افضلی و حجازی، ۲۰۱۱). در این راستا، داشتن دوست نیز بیانگر جنبه‌ی مهمی از رشد اجتماعی است که ممکن است شاخصی از شایستگی اجتماعی باشد. تعاریف مختلف از دوستی بیان می‌کنند که دوستی‌ها ممکن است از لحاظ درجه‌ی شناخت و عاطفه‌ی متقابل متفاوت باشند. (سیارانو، اباگلیتی، روجرو، بوئینو و بیرز^۵، ۲۰۰۷). رابطه‌ی دوستی می‌تواند به‌عنوان سپری در برابر اثرات مضر که با پذیرش منفی همسالان و اضطراب در جمع در ارتباط است عمل کند و داشتن یک رابطه دوستی نزدیک به نسبت نداشتن هیچ رابطه دوستی به‌طور مؤثری از اجتناب اجتماعی و خجالتی شدن که با افسردگی در اوایل نوجوانی در ارتباط است جلوگیری می‌کند (بوکوفسکی، لارسن و هوزا^۶، ۲۰۱۰). در زمینه‌ی دوستی، سه جنبه قابل تمایز است: داشتن یا نداشتن دوست، تعداد دوستان و کیفیت دوستی. کیفیت دوستی به نسبت تعداد دوستان و مدت‌زمان صرف شده با آنان جنبه‌ی مهم‌تری از رشد دوستی است (سیارانو و همکاران، ۲۰۰۷). کیفیت بالای دوستی به ویژگی‌های مثبت همچون صمیمیت، حل تعارض و وفاداری و ویژگی‌های منفی شامل تعارض و تسلط

1. Kuk, P. N.
2. Keffe, F. K.
3. Brennan, M. L., Bradshaw, C. P. & Sawyer, A. L.
4. Maag, J. W. & Reid, R.
5. Ciairano, S., Rabaglietti, E., Roggero, A., Bonino, S. & Beyers, W.
6. Bukowski, W. M., Laursen, B. & Hoza, B.

اطلاق می‌شود و ویژگی‌های کیفیت دوستی می‌تواند به صورت غیرمستقیم نیز بر روی تعادل افراد اثر بگذارد (برندت^۱، ۲۰۰۲).

نتایج تحقیقات حاکی از آن است که کودکان با ناتوانی‌هایی یادگیری علاوه بر مشکلات تحصیلی، با چالش‌هایی در حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری مواجه می‌شوند (کافی، زینعلی، خسرو جاوید و میاه نه‌ری، ۱۳۹۲). این دانش آموزان در مقایسه با همسالان در حال رشدشان مهارت‌های اجتماعی پایین‌تر و مشکلات عاطفی بیشتری نشان می‌دهند (جمشیدی و سیف نراقی، ۱۳۸۴). یافته‌های پژوهش‌ها نشان داده است که ابعاد کیفیت دوستی با سازگاری و سلامت روانی در ارتباط است. برای مثال مشخص شده است که کیفیت دوستی مثبت مثل کمک و راهنمایی بیشتر از طرف دوستان، بر کاهش رفتارهای درون‌گرایانه مثل تنهایی و افسردگی اثر می‌گذارد (پارکر، لو، واکر و گام^۲، ۲۰۰۵). در عین حال ضعف در مهارت‌های بین فردی رابطه‌ای منفی با خوش‌بینی دانش آموزان به نظام آموزشی داشته (ایران مهر، گیتی پسند، ۱۳۹۵) و در نتیجه می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز تأثیرگذار باشد. در این راستا مشکلات مربوط مهارت‌های اجتماعی در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری به صورت عدم توانایی در دوست‌یابی و حفظ دوستی، رفتارهای اجتماعی نامطلوب، عدم رعایت فاصله بین فردی، عدم توانایی رعایت نوبت در گفتگو، عدم توانایی در پردازش بروز می‌یابد (مامن^۳، ۲۰۰۷). در واقع کودکانی که ناتوانی‌های یادگیری و رفتاری دارند، همانند همسالان عادی خود قادر به دوست‌یابی و حفظ دوستی نیستند (الکسین و الکسین^۴، ۱۹۹۸). به‌ویژه این دانش آموزان در شروع رفتارهای بین فردی گوناگون از قبیل معرفی خود برای مشارکت در بحث و گفتگو، کار یا بازی مشکل دارند. همچنین در پیشنهاد کمک به دیگران و عذرخواهی کردن نیز دارای مشکل هستند. افزون بر این، آن‌ها نسبت به احساسات دیگران بی‌توجه بوده، همدلی بسیار کمی نشان می‌دهند، نمی‌توانند با دیگران همکاری کنند و رفتارهای معمولی مورد انتظار مدرسه از قبیل گوش کردن و پیروی را کمتر رعایت می‌کنند (همتی علمدارلو، ۱۳۹۱).

1. Berndt, T. J.

2. Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A.R. & Gamm, B. K.

3. Mamen, M.

4. Elksnin, L. K., & Elksnin, N.

طبق نتایج مطالعات انجام شده، کودکان و نوجوانان مبتلا به ناتوانی یادگیری، دچار فقدان مهارت‌های اجتماعی هستند و این نقص منجر به تعامل ضعیف و در مواقعی طرد از سوی همکلاسان عادی می‌شود (جینگ^۱، ۲۰۰۵). علاوه بر این رأس کیند^۲ (۲۰۰۷) نشان داد که دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در شروع و تداوم دوستی مشکل دارند و همین مشکلات ممکن است به احساس تنهایی، عزت‌نفس پایین، افسردگی و دیگر مشکل‌های روانی و اجتماعی منجر شود. علاوه بر این، ضعف در مهارت‌های ارتباطی احتمال تجربه آسیب‌های روانی در سنین بزرگسالی را نیز افزایش می‌دهد (زارعی، میرزایی و صادقی فرد، ۱۳۹۷).

سلیمانی، زاهد بابلان، فرزانه و ستوده (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان مقایسه‌ی نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار پرداختند. هدف این مطالعه مقایسه‌ی نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار بود. نتایج پژوهش نشان داد که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری دارای اختلال در روابط اجتماعی ضعیف بوده و در روابط اجتماعی خود رفتارهایی چون عمل تکانشی، پرخاشگری، خوداعتمادی افراطی، حسادت و گوشه‌گیری از خود نشان می‌دهند. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از مشکلات دانش آموزان ناتوان یادگیری در تعاملات اجتماعی است.

یافته‌های مطالعه‌ی فراتحلیل بهراد (۱۳۸۴)، نشان داد که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری، کمتر با دیگران دوست می‌شوند و احتمال طرد آن‌ها از طرف کودکان عادی بیشتر است، دانش آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با همسالان عادی، نابالغ ارزیابی می‌شوند، از مشکلات شخصیتی رنج می‌برند و به‌سختی در کلاس درس حاضر می‌شوند. با توجه به چالش‌های اشاره شده در زمینه ارتباطات بین فردی و مهارت‌های اجتماعی و همچنین کمبود پژوهش در زمینه‌ی کیفیت دوستی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، بر آن شدیم پژوهش فوق را در باب شناسایی کیفیت دوستی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به انجام رسانیم. از سویی دیگر بررسی این موضوع از نقطه نظر روش پژوهش کیفی نیز تاکنون مورد غفلت قرار گرفته است، تشابهات و تفاوت‌های

1. Jing, G.

2. Raskind, M.

کیفیت دوست‌یابی آن‌گونه که توسط خود دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و تجارب آن‌ها درک می‌شود را می‌توان با روش کیفی مورد واکاوی قرار داد، از این رو این تحقیق کاوشی است کیفی در جهت کشف و بررسی کیفیت رابطه‌ی دوستی در دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها کیفی است. از بین رویکردهای مختلف روش تحقیق کیفی در پژوهش حاضر از رویکرد پدیدارشناسی^۱ استفاده شده است. پدیدارشناسی نوعی از تحقیق کیفی است که به انعکاس ادراکات تجربه‌ی آزمودنی از انواع پدیده‌ها می‌پردازد. این روش، به نوعی شناخت مبتنی بر زمان و مکان دست می‌یابد که آن را تجربه‌ی زیسته می‌نامند. هدف این مطالعه درک معانی پدیده‌های متداولی است که مسلم پنداشته شده، اما آگاهانه مورد تجزیه و تحلیل قرار نگرفته‌اند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر نیز از آن‌جا که به انعکاس تجربه‌ی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در ابعاد کیفیت دوستی با روش انجام مصاحبه پرداخته شده، پدیدارشناسی است. جامعه آماری این پژوهش، کودکان و نوجوانان ۱۰ تا ۱۴ ساله‌ی دارای اختلال یادگیری شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که در طی روند پژوهش از بین مراجعان ارجاع داده شده به مراکز مشاوره آموزش و پرورش مناطق دو و پنج شهر تهران، انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه ابتدا از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد بدین صورت که نوجوانانی که تشخیص اختلال یادگیری را دریافت کرده بودند انتخاب شدند و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع ادامه یافت. اشباع داده‌ها رویکردی در پژوهش کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری است و زمانی رخ می‌دهد که داده‌ی بیشتری که سبب توسعه، بزرگ‌تر شدن یا اضافه شدن به مفاهیم موجود گردد، به پژوهش وارد نشود (برنز و گروف^۲، ۲۰۱۵). برای به حداقل رساندن ناهمگنی افراد شرکت‌کننده در مطالعه ملاک‌های ورود در نظر گرفته شد که این ملاک‌ها عبارت بودند از: ۱- داشتن تمایل برای شرکت در مطالعه، ۲- نمونه

1. Grounded theory

2. Burns, N. & Grove, S. K.

موردبررسی دانش آموزان ۱۰ تا ۱۴ سال و ۳- دریافت تشخیص اختلال یادگیری. همچنین برای پژوهش ملاک‌های خروج از مطالعه نیز در نظر گرفته شدند که عبارت بودند از:

۱- وجود مشکلات فیزیکی و جسمی ۲- ناتوانی در برقراری ارتباط کلامی مؤثر در مصاحبه.

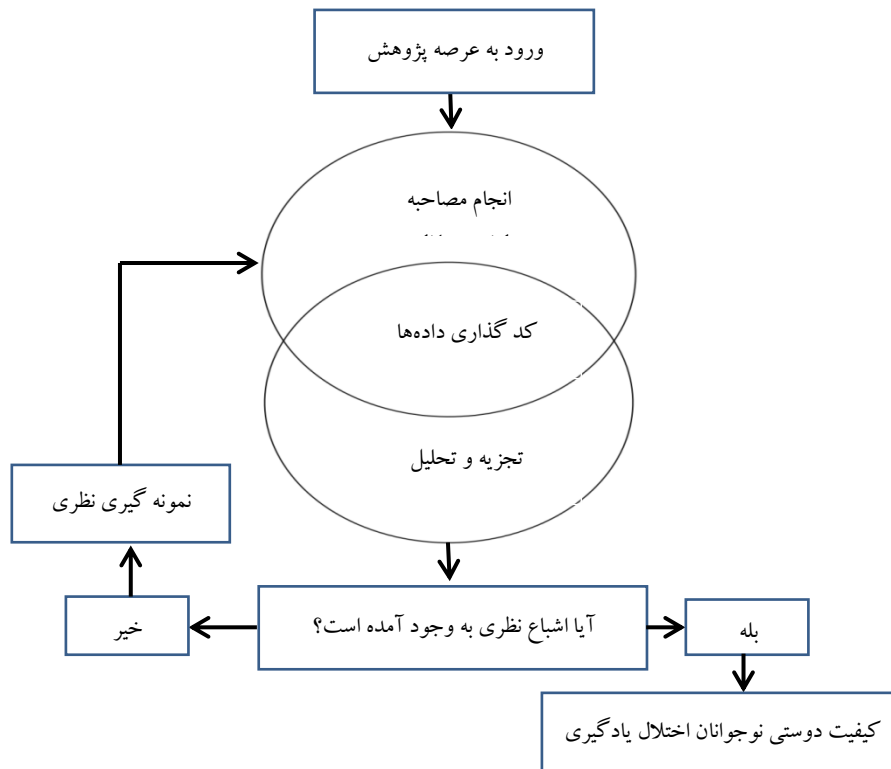
قبل از انجام مصاحبه، به شرکت‌کنندگان و والدینشان در مورد رعایت اصول اخلاقی پژوهش توضیحات لازم داده شد و پس از کسب رضایتشان، به آنها پیرامون حق انصراف از مصاحبه و محرمانه بودن مشخصات در کل فرایند پژوهش اطمینان داده شد. همچنین در مورد ضبط مصاحبه از شرکت‌کنندگان اجازه گرفته شد. مصاحبه‌ها از شروع مصاحبه تا تحلیل نتایج از مهرماه ۱۳۹۶ تا اردیبهشت ۱۳۹۷ به طول انجامید و همگی مصاحبه‌ها جهت ایجاد فضایی آرام، در اتاق مشاوره، انجام شد. به دلیل ماهیت اکتشافی پژوهش، از روش مصاحبه ساخت نیافته و عمیق^۱ فردی استفاده شد. مصاحبه‌ها با یک سؤال کلی شروع شده و سپس با تکیه بر سؤالاتی که در تعامل مصاحبه‌شونده و مصاحبه‌کننده پدید می‌آمد، ادامه یافت. اولین سؤال این بود که "شما چندتا دوست دارید؟" در ادامه سؤال بعدی مبتنی بر پاسخ‌های مشارکت‌کننده پرسیده می‌شد. زمانی که مشارکت‌کننده از موضوع اصلی فاصله می‌گرفت، با طرح جمله‌های هدایت‌کننده، سعی می‌شد به موضوع اصلی هدایت گردد. جهت کسب اطلاعات بیشتر و روشن‌سازی مطالب مطرح‌شده، در طول مصاحبه از سؤالات کاوشی مانند «می‌توانید در این باره بیشتر توضیح دهید؟»، یا «می‌شود منظورتان را واضح‌تر بیان کنید؟»، «می‌توانید مثالی بزنید؟»، استفاده شد. مصاحبه‌ها معمولاً بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه به طول انجامید. در نهایت کار مصاحبه‌ها از طریق اشباع با ۱۰ دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۴ ساله‌ی دارای اختلال یادگیری در شهر تهران انجام شد. برای آنالیز داده‌ها از شش مرحله رویکرد پدیدارشناسی تفسیری ون منن^۲ استفاده شد. این رویکرد شامل مراحل ذیل است:

۱- روی‌آوری به ماهیت تجربه، ۲- بررسی تجربه، ۳- تأمل بر درون‌مایه‌های ذاتی پدیده، نوشتن و بازنویسی تفسیری، ۵- حفظ ارتباط قوی جهت دار با پدیده، ۶- مطابقت بافت مطالعه با در نظر گرفتن اجزا و کل درگیری پژوهشگر با سؤال پژوهش، در تمام

1. Unstructured & in-depth interview

2. Van Manen, M.

اوقات مطالعه از ضروریات انجام مطالعه پدیده‌شناسی تفسیری است و در ذهن پژوهشگر در تمام مراحل مطالعه منجر به استخراج مضمون‌ها و تفسیر آن‌ها شد (ون منن، ۲۰۱۶). مصاحبه‌های ضبط‌شده، بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه، کلمه به کلمه دست‌نویس، تایپ و چند بار خوانده می‌شد. سپس داده‌ها کدگذاری و در قالب مضامین اصلی، دسته‌بندی شدند. در ادامه، پژوهشگران برای استخراج مضامین به مشارکت و تبادل نظر پرداختند. با تداوم مصاحبه‌ها، مضمون قبلی روشن‌تر و تکامل می‌یافت و گاه مضمون جدید شکل می‌گرفت. جهت روشن‌سازی، مقوله‌بندی و رفع تناقض‌های موجود در تفسیر، فرایند بازگشت مکرر به متون صورت گرفت. مراحل اجرای پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مراحل اجرای پژوهش

به منظور بررسی کیفیت داده‌ها از معیارهای چهارگانه پیشنهادی لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) به شرح زیر استفاده شد.

۱- اعتبار^۲: در مورد اعتبار، درگیری مداوم با موضوع و داده‌های پژوهش وجود داشت. از نظرات اصلاحی اساتید راهنما و مشاور در ارتباط با روند انجام مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها استفاده شد.

۲- تأیید پذیری^۳: برای بررسی تأیید پذیری، علاوه بر این که پژوهش‌گر سعی کرد پیش‌فرض‌های خود را تا حد امکان در روند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها دخالت ندهد، با ثبت همه‌ی مراحل انجام کار و داده‌های حاصله و حفظ مستندات در تمام مراحل پژوهش به تضمین قابلیت تأیید این پژوهش کمک نمود.

۳- اطمینان‌پذیری (وابستگی)^۴: برای بررسی اطمینان‌پذیری داده‌ها از نظارت همکاران متخصص استفاده شد و متن مصاحبه‌ها برای بررسی دقیق‌تر کدگذاری‌ها به همکاران ارائه شد.

۴- قابلیت انتقال‌پذیری^۵: برای بررسی قابلیت انتقال‌پذیری سعی شد تا حد امکان از کودکان متعلق به سطوح مختلف اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی برای مشارکت در پژوهش استفاده شود. باین وجود از آنجایی که قابلیت انتقال‌یافته‌ها در پژوهش کیفی به این موضوع بستگی دارد که تا چه حد بین شرایطی که یافته‌ها به آن منتقل می‌شوند و شرایط پژوهش اصلی، مشابهت وجود دارد، قابلیت انتقال‌یافته‌های پژوهش حاضر به استفاده‌کنندگان از نتایج پژوهش حاضر واگذار می‌گردد.

یافته‌ها

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، دامنه‌ی سنی این ۱۰ شرکت‌کننده از ۱۰ تا ۱۴ سال است و میانگین سنی ایشان ۱۲/۷ می‌باشد. حداقل تحصیلات والدین دیپلم می‌باشد. همچنین بیشتر مادران شاغل بوده و بیشتر پدران دانش‌آموزان مورد مطالعه دارای شغل آزاد

1. Guba, E. G. & Lincoln, Y. S.

2. Credibility

3. Conformability

4. Dependability

5. Transferability

هستند. هیچ کدام از مشارکت کنندگان نیز تک فرزندی نبودند و دست کم دارای یک خواهر یا برادر بودند.

جدول ۱. مشخصات جمعیتی شناختی افراد شرکت کننده در پژوهش

ردیف	تعداد فرزندان		تحصیلات پدر	شغل پدر	تحصیلات مادر	شغل مادر
	♂	♀				
۱	۱۳	۱	کارشناسی	مهندس ساختمان	کارشناسی	دبیر
۲	۱۲	۱	کارشناسی ارشد	دبیر	کارشناسی	خانه دار
۳	۱۳	۱	دیپلم	شغل آزاد	کارشناسی	خانه دار
۴	۱۰	۱	کارشناسی	شغل آزاد	کارشناسی ارشد	حسابدار
۵	۱۴	۱	کارشناسی	پرستار	کارشناسی	دبیر
۶	۱۲	۲	کارشناسی	مهندس برق	کارشناسی	مشاور
۷	۱۴	۱	کارشناسی ارشد	شغل آزاد	کارشناسی	خانه دار
۸	۱۲	۱	کاردانی	شغل آزاد	دیپلم	خانه دار
۹	۱۳	۲	کارشناسی ارشد	دبیر	کارشناسی ارشد	دبیر
۱۰	۱۴	۱	کارشناسی ارشد	شغل آزاد	کارشناسی ارشد	دبیر

تحلیل مضمون به این صورت که چند بار متن خوانده شد و جملات و واحدهای معنادار که به نظر پژوهشگر توصیف کننده پدیده مورد نظر بود، مشخص شد. همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، این روش منجر به جدا شدن ۱۷ مضمون فرعی و در نهایت منجر به ۳ مضمون اصلی گردید. مضمون اصلی نخست "مشکلات ارتباطی" بود که مضمون های فرعی (خود افشاسازی ضعیف، بی اعتمادی، بی ثباتی در رابطه دوستی، طرد و تمسخر توسط همسالان، کناره گیری، ضعف در ایجاد رابطه دوستی، محدودیت دایره دوستی و انزوا) را در برمی گرفت. مضمون اصلی دوم "نیاز به صمیمیت" بود که شامل مضامین فرعی (ترس از تنهایی، توجه طلبی، احساس حقارت، تصویر دوست ایده آل، احساس نیاز به حمایت) بود و مضمون اصلی سوم "پیامدهای دوستی دلخواه" بود که شامل مضامین فرعی (تجربه داشتن حامی، تجربه حس رضایت، تبادل صمیمیت و ایجاد همدلی) بود.

همچنین به منظور معرفی و درک دقیق تر هر یک از مضامین فرعی مثالی از متن مصاحبه‌ها ارائه می‌گردد.

جدول ۲. مضامین اصلی و مضامین فرعی مصاحبه‌های شناسایی کیفیت دوستی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

مضامین اصلی	مضامین فرعی
	خود افشاسازی ضعیف
	بی‌اعتمادی
	بی‌ثباتی در رابطه‌ی دوستی
	طرد و تمسخر توسط همسالان
مشکلات در رابطه بین فردی	کناره‌گیری
	ضعف در ایجاد رابطه دوستی
	محدود بودن دایره‌ی دوستی
	انزوا
	توجه‌طلبی
	ترس از تنهایی
	احساس حقارت
نیاز به صمیمیت	تصویر دوست ایده آل
	احساس نیاز به حمایت
	تجربه‌ی داشتن حامی
	تجربه‌ی حس رضایت
پیامدهای دوستی دلخواه	تبادل صمیمیت
	ایجاد همدلی

مضمون اصلی اول: مشکلات در رابطه بین فردی

۱- خود افشاسازی ضعیف

بیشتر شرکت کنندگان در مواجهه با همسالان در مدرسه، در خود افشاسازی مشکل داشتند، آن‌ها نوعی تردید را در مطرح کردن مسائل خود با دوستان و همکلاسی‌ها عنوان کردند و به جز موضوعات درسی به مسائل دیگر خود اشاره نمی‌کردند. در واقع نگرش منفی ناشی از قضاوت شدن توسط دوستان در ذهن آن‌ها وجود داشت که مانع خود افشاسازی می‌شد.

شرکت کننده شماره ۱: "آگه مشکلی پیش بیاد ممکنه که برای دوستانم مطرح کنم، ولی ممکن هم هست که این کار رو نکنم چون هنوز نمیشناسمشون"

شرکت کننده شماره ۲: "من در مورد مشکلات غیردرسیم اصلاً بهشون چیزی نگفتم... اونا هم نگفتم در مورد مسائل غیردرسی با هم صحبت نکردیم"

۲- بی اعتمادی

در مصاحبه‌های انجام شده، برخی از دانش آموزان اعتماد کمی به دوستان خود داشتند و از صحبت زیاد با آنها خودداری می کردند. آنها در مواقع لزوم به دوستان خود مراجعه می کردند و از نظرشان مشورت گرفتن از دوستان نظر چندان لزومی نداشت. شرکت کننده شماره ۱: "در مورد مسائل و مشکلات با دوستانم حرف نمی زنم، چون ممکنه چیزی بگه یا پیشنهادی بده که اصلاً خوب نباشه و درست نباشه، اطمینان ندارم که نظرش درست باشه" شرکت کننده شماره ۲: "... اصلاً رازمو به دوستم نمی گم"

۳- بی ثباتی در رابطه‌ی دوستی

بی ثباتی در رابطه‌ی دوستی، یکی از مضامین پرتکراری بود که شرکت کنندگان به آن اشاره می کردند. آنها دوستی‌های خود را کم دوام اعلام می کردند و اغلب از سمت دوستان خود نادیده گرفته می شدند. شرکت کننده شماره ۱: "بعضی وقت‌ها به خاطر موضوعات کوچیکی دعوامون می شد و اونم قهر می کرد و می رفت، کلاً رابطشو با من به هم می زد، بعد از یه مدت من باید می رفتم ازش معذرت خواهی می کردم اون نمی اومد". شرکت کننده شماره ۷: "اگر منو حمایت می کردند باید وقتی ناراحت بودم میومدن دلداریم می دادند، نه این که ولم کنند و دوتایی با هم باشند... به نظرم اونا اصلاً منو حمایت نکردند"

۴- طرد و تمسخر توسط همسالان

یکی از مسائل شایعی که مشارکت کنندگان در پژوهش با آن مواجه بودند، طرد و تمسخر توسط دوستان و همسالان بود. دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به دلیل این که از نظر مهارت‌های اجتماعی با دوستان خود متفاوت هستند توسط دوستان خود مورد تمسخر قرار

می‌گیرند، نادیده گرفته می‌شوند و اغلب آن‌ها از تجربه‌ی طرد می‌گویند. همچنین بعضی از این دانش‌آموزان در واکنش به این احساس، دست به پرخاشگری می‌زنند. شرکت‌کننده شماره ۷: "حس می‌کنم که نمی‌خوان من پیششون باشم. وقتی میام توی کلاس اصلاً بهم نگاه نمی‌کنن وقتی هم نگاه می‌کنن باز سرشونو میندازن پایین انگار من نیستم".

شرکت‌کننده شماره ۱۰: "من یکی از مشکلامو بهش گفتم اونم شروع کرد به خندیدن منم عصبانی شدم و با آرنج زدم توی دلش اون دلش رو گرفت و باز خندید. . . من فکر کردم زیاد محکم نزدم. . . چیزایی می‌گفت که عصبی می‌شدم. . . می‌گفت تو یه بیمار روانی باید بری تیمارستان منم خیلی عصبی شدم و بهش لگد زدم".

۵- کناره‌گیری

تحلیل مصاحبه با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نشان داد که یکی از پاسخ‌هایی که آن‌ها نسبت به نگاه‌های منفی همکلاسی‌های خود نشان می‌دهند، کناره‌گیری از آن‌هاست. شرکت‌کنندگان پس از اینکه توجه کافی را از دوستان خود دریافت نمی‌کنند، به تدریج ترجیح می‌دهند از آن‌ها جدا شوند و کناره‌گیری کنند.

شرکت‌کننده شماره ۶: "بقیه هم چون با هم دوست بودن نیازی نمی‌دونستن که با من دوست باشن و من احساس می‌کردم پیششون اضافه هستم واسه همین دیگه نخواستم با اونا باشم"

شرکت‌کننده شماره ۲: "وقتی می‌رم توی جمع از بچه‌ها انرژی منفی می‌گیرم مثلاً تو جمع بعضیا بهم خیلی بد نگاه می‌کنن انگار که از من بدشون میاد. نمی‌خوان که من باشم. واسه همین سعی می‌کنم خودمو از جمع دور نگه دارم."

۶- ضعف در ایجاد رابطه دوستی

بیشتر دانش‌آموزانی که با آن‌ها مصاحبه انجام شد، در رابطه با شروع دوستی دارای مشکلاتی بودند و آغاز یک رابطه با همکلاسی‌های خود را دشوار می‌دانستند. آن‌ها تمایل داشتند که شروع رابطه‌ی دوستی از سمت دیگران باشد و عموماً نیازمند مدت‌زمان طولانی‌تری بودند تا بتوانند یک رابطه‌ی دوستانه را شکل دهند.

شرکت کننده شماره ۵: "بیشتر دوست دارم دیگران برای دوستی بیان سمت من و من حس خوبی ندارم که برم به کسی پیشنهاد دوستی بدم."
شرکت کننده شماره ۸: "یه مدت می گذره تا بتونم دوستی پیدا کنم، مثل امسال که یک ماه اول کلاً تنها بودم."

۷- محدود بودن دایره‌ی دوستی

محدود بودن روابط دوستی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری بسیار دیده می شود. مشارکت کنندگان پژوهش این طور اذعان کردند که اغلب یک یا دو نفر محدودی دوستی آن‌ها را تشکیل می دهند. این دسته از دانش آموزان به برخورد نامناسب همکلاسی‌ها اشاره داشتند و در نتیجه‌ی این امر، دامنه‌ی روابط دوستانه‌ی را محدود نگه می داشتند.

شرکت کننده شماره ۱: "وقتی که می خوام صحبت کنم چون حرفی ندارم بزنم معمولاً سکوت می کنم. . . فقط یه بغل دستی دارم اون باهام خیلی خوبه. با هم صحبت می کنیم... می خندیم و جوک می گیم و اینا. . . من تنها دوستی که توی کلاس دارم که باهام صمیمیه فقط همینه."

شرکت کننده شماره ۸: "اکثر بچه‌های کلاسمون پرو هستند. واسه همین من اصلاً خوشم نیاد که باهاشون صحبت کنم و صمیمی بشم یا این که زنگ تفریح‌ها بیرون برم. . . با آدم بدرفتاری می کنند."

شرکت کننده شماره ۱۰: "اکثر اوقات فکر می کنم دوستانم از روی اجبار با من دوست می شن. این حس خودم فکرمی کنم باعث شده که اعتماد به نفسم بیاد پایین تر و الان از هیچی خودم خوشم نیاد."

۸- انزوا

نتایج بررسی مصاحبه‌های انجام شده با دانش آموزان دارای اختلال یادگیری نشان می دهد که عزت نفس پایین در این افراد دیده می شود و این موضوع باعث طرد و در پی آن تجربه‌ی احساس انزوا در آن‌ها می شود. این دانش آموزان احساس می کنند در بین همسالان خود محبوب و دوست داشتنی نیستند و به مرور جدایی از جمع دوستان و انزوا را ترجیح می دهند.

شرکت کننده شماره ۳: "توخونه مامان و بابا همش بهم میگن آروم باش یواش تر ... ولی تو مدرسه که میام پامو که میدارم توی مدرسه کلاً آروم می شم. منم خیلی دوست دارم شر و شورتر باشم ولی اصلاً نمی تونم توی مدرسه این جور باشم. . کلاً آروم و ساکت می شم و اصلاً نمی تونم حرف بزnm."

شرکت کننده شماره ۷: "بعضی اوقات تنها بودن بهتر از بودن با کسانی هست که از تو خوششون نمیداد و ناراحتت می کنند مثل همین دوتا دوستی که اول سال باهاشون بودم، بعد از این که ازشون جدا شدم حس کردم که این تنهایی و تو خودم بودن بهتر از بودن با اوناست. . ."

۹- توجه طلبی

مشارکت کنندگان پژوهش این طور بیان داشتند که همکلاسی هایشان آنها را نادیده می گرفتند و به دنبال این قضیه، آنها در پی جلب توجه دوستان خود بودند. در بین این دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری به کرات تلاش برای جلب توجه و همراهی همسالان وجود داشت.

شرکت کننده شماره ۲: "... خیلی جاها اصلاً انگار منو نمی دید و مشغول کار خودش بود و بهم توجهی نمی کرد. حس می کردم در عین این که باهاش هستم، ولی تنهام. . . دوست داشتم کاری کنم که بیشتر بهم توجه کنه."

شرکت کننده شماره ۶: "خوب همیشه کنارش بودم و راجع به مسائل مختلف باهاش حرف می زدم که بهم بیشتر توجه کنه ولی خوب اون از من خسته شده بود و آخرشم رفت. . ."

مضمون اصلی دوم: نیاز به صمیمیت

۱- ترس از تنهایی

یکی از موارد پرتکرار در مصاحبه های این مطالعه، بیان ترس از تنهایی بود. دانش آموزان دارای اختلال یادگیری از تنها بودن، کاهش تعداد رابطه های دوستی و نیافتن دوست بیم داشتند و از تجربه ی تنها بودن در محیط کلاس و مدرسه سخن گفتند.

شرکت کننده شماره ۱: "آگه کسی بغل دستم توی نیمکت نشینه، احساس تنهایی می کنم"

شرکت کننده شماره ۳: "بعضی اوقات دوست دارم که تنها باشم، ولی بعضی اوقات هم از تنهایی بدم میاد همش فکر می کنم ای کاش به جای فلانی بودم که خیلی دوست داره..."

۲- احساس حقارت

یافته‌های این مطالعه نشان می دهد دانش آموزان دارای اختلال یادگیری احساس حقارت را تجربه می کنند و از تصورات و افکار دیگران در مورد خود نگران هستند.

شرکت کننده شماره ۵: "وقتی تو جمع تنهام احساس می کنم همش دارن منو نگاه می کنند و اصلاً راحت نیستم."

شرکت کننده شماره ۶: "وقتی تنهام خجالت می کشم فکر می کنم بقیه پیش خودشون در باره من چه فکرایبی می کنن."

۳- تصویر دوست ایده آل

از نتایج این مطالعه چنین برمی آید که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تصویری ذهنی از یک دوست ایده آل و مطلوب را دارند و بر اساس این تصویر تمایل به انتخاب دوست صمیمی دارند. خوش اخلاقی، مهربانی و کمک درسی از جمله ویژگی های مطرح شده از نظر آنها برای دوست ایده آل بود.

شرکت کننده شماره ۳: "دوست دارم که دوستانم حرفای خیلی بد نزنه واسم مهمه. این که خوش اخلاق و مهربون باشه و از همه مهم تر این که رابطه با دوست خیلی خوب باشه."

شرکت کننده شماره ۷: "یه دختری بود که خیلی از اخلاقش خوشم می اومد خیلی مهربون بود و به بچه ها کمک می کرد به همین خاطر من ازش خواستم که باهام دوست باشه، اونم قبول کرد و بعدش ما بیشتر صمیمی شدیم."

۴- احساس نیاز به حمایت

نتایج تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که مشارکت‌کنندگان نیاز به حمایت از سوی دوستان و همسالان خود دارند. دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری به دلیل ضعف در مهارت‌های اجتماعی و کمبود پیوندهای عاطفی اغلب احساس جدایی از همکلاسی‌های خود را مطرح کردند و در بیان این تجربه به تمایل به موردحمایت قرار گرفتن و دفاع شدن از سوی دوستان خود اشاره کردند.

شرکت‌کننده شماره ۳: "اگر کسی پشت سر من حرف بزنه من دوست دارم که دوستم ازم دفاع و حمایت کنه."

شرکت‌کننده شماره ۵: "این که یه نفر من رو حمایت می‌کنه خیلی واسم مهم هست، مثلاً وقتی دوست پارسالم بهم زنگ می‌زنه و می‌گه دلم واست تنگ شده این خیلی حس خوبی بهم می‌ده."

مضمون اصلی سوم: پیامدهای دوستی دلخواه

۱- تجربه‌ی داشتن حامی

شرکت‌کنندگان مصاحبه در گفته‌های خود به تجربه‌ی موفق داشتن حامی اشاره کردند. همانطور که پیش‌تر نیز اشاره شد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با محدودیت تعامل و برقراری رابطه‌ی صمیمانه با همسالان خود روبرو هستند در نتیجه تجربه‌ی داشتن پشتیبان عاطفی و حمایت تحصیلی در میان دوستان از جمله تجارب دلخواه برای آن‌هاست.

شرکت‌کننده شماره ۴: "کیانا خیلی مهربونه و اگر توی درس‌های مختلف کاری داشته باشم کمک می‌کنه نقاشیش خیلی خوبه و توی درس هنر کمک می‌کنه فقط به خودش فکر نمی‌کنه، منم می‌تونم از اطلاعاتش استفاده کنم."

شرکت‌کننده شماره ۶: "تو مسائل درسی گاهی کمک می‌کنی آگه تمرینی رو باشه که بلد نباشم احتمالاً کسی هست که کمک کنه."

۲- تجربه‌ی حس رضایت

تجربه‌ی حس رضایت در روابط دوستی از جمله تجارب دلخواه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بود. طبق گفته‌های دانش آموزان دارای اختلال یادگیری حس رضایت و القای احساس مثبت ناشی از همراهی دوستان برای آن‌ها دلچسب است.

شرکت‌کننده شماره ۴: "یه بار توی مدرسه حالم بد شد و حس کردم مهسا نگرانم شده منو تا اتاق بهداشت آورد و کیفم رو به ناظم تحویل داد. من حس کردم می‌تونم تا یه جاهایی بهش اعتماد کنم."

شرکت‌کننده شماره ۹: "خوب گاهی پیش می‌آید که توی سؤال پرسیدن‌های شفاهی من جواب سؤال‌ی رو اشتباه می‌گم. . . دوستم بعدش منو مسخره نمی‌کنه به جاش دلداریم میده. می‌گه اشکالی نداره دفعه بعد بیشتر درس می‌خونی. . . من این حس بهم دست میده که اون پشتمه."

۳- تبادل صمیمیت

شرکت‌کنندگان در این مطالعه اظهار داشتند که صمیمیت ناشی از روابط دوستانه یکی از تجربه‌های دوست‌داشتنی آن‌هاست. وقت‌گذرانی با دوستان، گفتگو و تفریح با آن‌ها از جمله موارد تکرارشونده در تبادل صمیمیت به شمار می‌رود و مشارکت‌کنندگان از آن به‌عنوان یکی از تجربه‌های دوستی موردنظر و دلخواه خود یاد می‌کردند.

شرکت‌کننده شماره ۱: "اگر خوراکی نداشته باشم دوستانم بهم می‌دن."

شرکت‌کننده شماره ۳: "خب ما زنگای تفریح با هم بیرون می‌ریم خوراکی می‌خوریم و در مورد بچه‌ها و خودمون حرف می‌زنیم در مورد درس‌ها و کتاب‌هایی که خونديم و..."

۴- ایجاد همدلی

طبق یافته‌های این پژوهش، دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، در مورد پیامدهای دوستی دلخواه تجربه‌های برخورداری از همدلی‌ها و به‌زعم خودشان دلداری‌های دوستانشان را مطرح کردند. در این میان خود آن‌ها نیز تمایل به رقم زدن این همدلی با دوستان خود داشتند و از یک تجربه‌ی دوستانه‌ی دوطرفه و همدلانه سخن گفتند.

شرکت کننده شماره ۴: "بعضی موقع‌ها که ناراحت بودم می‌ومد به من دل‌داری می‌داد اگر مشکلی داشتم سعی می‌کرد کمکم کنه هر کاری از دستش بر می‌ومد واسم انجام می‌داد وقتی کسی بهم توهین می‌کرد اونم ناراحت می‌شد".

شرکت کننده ۹: "من از این موضوع خوشم می‌اد که من و تبسم باهم، هم احساسیم، یعنی احساس همدیگر رو می‌فهمیم. آگه ناراحتیم همدیگه رو دل‌داری می‌دیم."

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مطالعه، شناسایی کیفیت دوستی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بود. نتایج حاصل از تحلیل کیفی و بررسی مصاحبه‌ها، سه مضمون اصلی و چندین مضمون فرعی را در کیفیت رابطه‌ی دوستی دانش‌آموزان دارای نشانگان اختلال یادگیری مشخص کرد که این مضامین اصلی عبارت‌اند از: مشکلات ارتباطی و نیاز به صمیمیت و پیامدهای دوستی دلخواه.

نتیجه‌ی پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، تجربه‌های نسبتاً متفاوتی را نسبت به دانش‌آموزان عادی در مورد کیفیت دوستی دارند و مشکلات ارتباطی از سوی این کودکان منجر به کاهش کیفیت دوستی خواهد شد. در تبیین بیشتر این یافته می‌توان گفت بررسی تاریخچه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری نشان می‌دهد که این دانش‌آموزان به دلیل مشکلات تحصیلی، مورد سرزنش، تحقیر و طرد همسالان خود قرار گرفته‌اند که این مسئله می‌تواند سبب کاهش حرمت خود و خود پنداشت آن‌ها شده و زمینه بروز مشکلات رفتاری درون نمود مانند اضطراب، افسردگی و یا واکنش‌های رفتاری برون نمود مانند پرخاشگری، بذر رفتاری و... را ایجاد کند (حمیدی، سیدنوری و کریمی لیچاهی، ۱۳۹۳). از دیگر موارد مرتبط با مضمون مشکلات ارتباطی، این است که کودکان ناتوان در یادگیری از دیگران فاصله می‌گیرند؛ شاید یکی از دلایل انزواطلبی آن‌ها این باشد که به تدریج به این باور می‌رسند که تلاش آن‌ها برای کسب موفقیت بی‌فایده است و این احساس منفی هم به نوبه خود باعث شود که دست از تلاش بردارند و به انزوا و افسردگی کشیده شوند. این یافته‌ی پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین همسوست، به‌طور مثال نتایج تحقیقات همچنین گوتمن و همکاران (به نقل از مهرابی، ۱۳۸۴) نشان داد که دانش‌آموزان ناتوان در توانایی اندکی در پذیرش دیدگاه‌های دیگران دارند و بنابراین سعی می‌کنند از دوستانشان کناره‌گیری کنند.

همچنین در پژوهش بامینگر، شور و موراش^۱ (۲۰۰۵) مشخص شد دانش آموزان ناتوان در یادگیری شاید به دلیل به کارگیری الگوی پرخاشگرانه و الگوی کناره در تعاملات اجتماعی در مقایسه با دانش آموزان بهنجار از کمترین امتیاز مثبت در زمینه برقراری روابط اجتماعی برخوردار هستند. نتایج مطالعه‌ی پیش رو با یافته‌های سلیمانی و همکاران نیز همسوست؛ آن‌ها در مطالعات خود نشان دادند دانش آموزان دارای اختلال در یادگیری در روابط اجتماعی ضعیف بوده و رفتارهایی چون جسارت نابجا، عمل تکانشی، پرخاشگری، خوداعتمادی افراطی حسادت و گوشه‌گیری را در روابط اجتماعی خود نشان می‌دهند. در این راستا نتایج یافته‌های پالیسی و همکاران^۲ (۲۰۰۸) نیز نشان دادند که این کودکان بیشتر از طرف دانش آموزانی که مبتلا به ناتوانی یادگیری نیستند طرد شده و منزوی می‌شوند.

یکی از درون‌مایه‌ها در این مطالعه، نیاز به صمیمیت بود. فراتر از داشتن یک دوست، ویژگی‌هایی که در ارتباط با این دوستی است مثل صمیمیت، اعتبار، کمک کردن، همراهی و مصاحبت، اهمیت دارد (برندت، ۲۰۰۲). افرادی که از روابط اجتماعی دوستانه برخوردارند در مقایسه با افرادی که فاقد چنین روابطی هستند، احساس بهتری درباره خود دارند و اکثر کودکان عادی دوستان صمیمی خود را حمایت‌کننده، عاطفی و محرم اسرار خود معرفی می‌کنند؛ بنابراین کودکانی که وارد تعامل‌های نزدیک و صمیمانه انجام شد، نمی‌شوند، در تعامل با همسالان خود دچار مشکلات عمده‌ای هستند و دوستی‌های متقابل کمتری با همسالان خود دارند کیفیت دوستی آن‌ها مطلوب ارزیابی نمی‌گردد (صالحی و سیف، ۱۳۹۱). دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نیز در این گروه جای می‌گیرند و از آنجا که کیفیت دوستی بیان‌گر ماهیت دوستی و محتوای تعامل بین دوستان است بر این اساس طبق نتایج پژوهش حاضر کیفیت دوستی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری مطلوب نیست. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش آموزان دارای اختلال یادگیری دارای مهارت‌های اجتماعی ضعیف و خزانه‌ی واژگان هیجانی ناکافی هستند در نتیجه در شناسایی احساسات خود و دیگران مشکل دارند (الیاس^۳،

1. Bauminger, N., Schorr, H. & Morash, J.

2. Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, T., Broshek, K., Bush, S., Koffler, S. P. & Reynolds, C. R.

3. Elias, M. J.

(۲۰۰۴) و در پژوهش حاضر نیز به وفور به ترس‌های ناشی از تنهایی و نیاز به صمیمیت و حمایت اشاره کردند. شاید میل به ایجاد رابطه‌ی نزدیک و احساس نیاز به حمایت در این دانش‌آموزان به دلیل تفاوت رفتاری با همسالان خود باشد که به نوعی به دنبال حامی و پشتیبان هستند، مطابق با این یافته می‌توان به نتایج مطالعه‌ی کافی و همکاران (۱۳۹۲) مبنی بر تفاوت رشد اجتماعی این افراد به نسبت افراد عادی اشاره کرد.

در نهایت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در طی مصاحبه به تجارب موفقیت‌آمیز هرچند محدود در مورد پیامدهای دوستی دلخواه اشاره کردند. در تحلیل این مفهوم آن‌ها از مواردی چون تجربه‌ی داشتن حامی و رضایت ناشی از آن و در انتها تجربه‌ی تبادل صمیمیت و همدلی سخن گفتند. در تشریح این یافته می‌توان به نتایج مطالعه‌ی به پژوه، سلیمانی، افروز و لواسانی (۱۳۸۹)، اشاره کرد که در طی آن نشان دادند دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به دلیل خودپنداره ضعیف، اغلب قضاوت منفی نسبت به توانایی‌ها و ارزش‌های خود دارند و همین مسئله سبب می‌شود که از عزت‌نفس پایینی برخوردار باشند. دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی را به‌طور واقعی یاد می‌گیرند، تمرین می‌کنند و شایستگی خود را به کار می‌گیرند، قطعاً می‌توانند در ورود به گروه همسالان و دوست‌یابی که متضمن داشتن یک دید مثبت نسبت به دیگران است، موفق باشند. همچنین کسب مهارت‌های اجتماعی نظیر درست گوش دادن، ابراز احساسات به شیوه منطقی، انتقاد کردن و انتقادپذیری درست، عذرخواهی در هنگام نیاز، مهارت حل مسئله و مقابله با ناکامی می‌تواند دانش‌آموزان را توانمند ساخته و نسبت به استعدادها و توانایی‌هایشان شناخت واقع‌بینانه‌ای به دست دهد. در پژوهش حاضر نیز مشارکت‌کنندگان از برخی تجارب موفق خود در زمینه‌ی رقم زدن دوستی دلخواه نقل کردند.

به‌طور کلی می‌توان گفت که نتایج پژوهش حاضر بینشی در باب شناسایی کیفیت دوستی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به وجود می‌آورد و بررسی تجارب این افراد حول محور دوستی و دوست‌یابی حاکی از محدودیت‌ها، تفاوت‌ها و نیازهای مربوط به کیفیت دوستی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است.

هرچند سعی شده بود محدودیت‌های کار کنترل شود ولی با توجه به اینکه با دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری روبرو بودیم تا حدی کاهش انگیزه در همکاری دیده می‌شد. از سوی دیگر این پژوهش در شهر تهران انجام شده که به دلیل ویژگی‌های خاص

در تعمیم آن به مناطق دیگر باید احتیاط نمود. همچنین به دلیل کیفی بودن روش مطالعه و استخراج یافته‌ها، تعمیم نتایج با محدودیت مواجه است. در پژوهش حاضر کیفیت دوستی دانش آموزان ۱۴-۱۰ سال دارای اختلال یادگیری مورد مطالعه قرار گرفتند، لذا پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های بعدی رده‌های سنی مختلف دانش آموزان مورد نظر قرار بگیرند و علاوه بر آن کیفیت دوستی در دانش آموزان مبتلا به سایر اختلالات روان‌شناختی نیز مورد پژوهش قرار بگیرند. پژوهش حاضر در قالب یک طرح کیفی انجام گردید و نتیجه این پژوهش نشانگر سه مضمون اصلی در کیفیت دوستی شرکت‌کنندگان است، پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های بعدی به صورت مطالعه آمیخته (کمی-کیفی) انجام شود تا از این نظر گستردگی و اعتبار یافته‌ها افزایش یابد. با توجه به اهمیت ویژه کیفیت دوستی در نوجوانان دارای اختلال یادگیری و با در نظر گرفتن نیاز ویژه این گروه به صمیمیت، وجود چالش‌های بین فردی در این گروه و تجربه مثبتی که ناشی از کیفیت بالای دوستی است، پیشنهاد می‌گردد نقش مداخلات روان‌شناختی و مشاوره‌ای در کنترل و آموزش به آن‌ها و همچنین آگاه‌سازی والدین و معلمان و همسالان بیشتر لحاظ گردد.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- ایرانمهر، مسلم؛ گیتی پسند، زهرا (۱۳۹۵). یک پژوهش کیفی: بررسی عوامل مؤثر بر خوش‌بینی دانش‌آموزان به نظام آموزشی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۷(۲۷)، ۱۰۵-۱۲۶.
- به‌پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۳(۹)، ۵۱-۶۶. بهراد، بهنام (۱۳۸۴). فراتحلیل شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان ابتدایی ایران. فصلنامه‌ی کودکان استثنایی، ۵(۴): ۴۱۷-۴۳۶.
- جمشیدی عفت، سیف نراقی مریم (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و دانش‌آموزان عادی ۸ تا ۱۲ ساله. فصلنامه کودکان استثنایی، ۵(۱): ۶۹-۸۶.
- حمیدی، فریده؛ سیدنوری، سیده زهرا و کریمی لیجاهی، رقیه (۱۳۹۳). مقایسه مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری از دیدگاه معلمان. فصلنامه سلامت روان کودک، ۱(۱): ۱۹-۲۶.
- زارعی، اقبال؛ میرزایی، میترا؛ صادقی فرد، مریم (۱۳۹۷). ارائه مدلی جهت تبیین نقش مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های حل مسئله در پیشگیری از آسیب‌های روانی و اجتماعی با میانجیگری تعارضات خانوادگی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۵)، ۱-۲۶.
- سلیمانی، اسماعیل؛ زاهدبابلان، عادل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمد باقر (۱۳۹۰). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۷۸-۹۳.
- صالحی، لیلی و سیف، دیبا (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی. روانشناسی افراد استثنایی، ۲(۵)، ۴۳-۶۴.

کافی، موسی؛ زینعلی، شینا؛ خسرو جاوید، مهناز و میاه نه‌ری، فریده (۱۳۹۲). مقایسه‌ی ویژگی‌های رفتاری و رشد اجتماعی کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۲ (۴)، ۱۳۹-۱۲۴.

گنجی، حمزه (۱۳۹۰). راهنمای کامل تغییرات و نکات ضروری DSM-5. چاپ اول. تهران: نشر ساوالان.

مهرابی، حسینعلی. (۱۳۸۴). بررسی میزان و نوع اختلالات رفتاری در کودکان ۶-۱۱ ساله مدارس ابتدائی شهر اصفهان. سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان: شورای تحقیقات.

همتی علمدارلو، قربان (۱۳۹۱). بهبود بخشی مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری غیرکلامی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۵ (۱۱۳): ۳۶-۵۱.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA, American Psychiatric Association.

Bauminger, N. , Schorr Edelsztein, H. , & Morash, J. (2005). *Social information processing and emotional understanding in children with LD*. Journal of learning disabilities, 38 (1) , 45-61.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. Current directions in psychological science, 11 (1) , 7-10.

Brennan, M. L. , & Bradshaw, C. P. , & Sawyer, A. L. (2009). *Examining developmental deferences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims*. Journal of psychology in the schools, 46 (2) , 100-115.

Bukowski, W. M. , Laursen, B. , & Hoza, B. (2010). *The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children*. Development and psychopathology, 22 (4) , 749-757.

Burns, N. , & Grove, S. K. (2010). *Understanding Nursing Research-eBook: Building an Evidence-Based Practice*. Elsevier Health Sciences.

Ciairano, S; Rabaglietti, E; Roggero, A; Bonino, S; Beyers, W. (2007). *Patterns of adolescent friendships, psychological adjustment and antisocial behavior: The moderating role of family stress and friendship reciprocity*. International Journal of Behavioral Development, 31 (6) , 539-548.

Elias, M. J. (2004). *The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention*. Learning Disability Quarterly, 27 (1) , 53-63.

Elksnin, L. K. , & Elksnin, N. (1998). *Teaching social skills to students with learning and behavior problems*. Intervention in School and Clinic, 33 (3) , 131-140.

- Guba, E. G. , & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research, 105-117.
- Jing, G. (2005). *Predictors of substance use among adolescents with and without learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of at Carbondale.
- Keffe, F. K. (2008). *An evaluation of the olweus bullying prevention program*. Hofstra University: submitted in partial fulfillment of the degree of doctor of psychology.
- Kuk, P. N. (2008). *Understanding school bullying: A general theory of crime and Empirical findings*. University of Texas at San Antonio: Thesis for degree of PhD.
- Lemmens, J. S. , Valkenburg, P. M. , Goodman, P. R. , Ford, T. & Beveridge, M. (2011). *ADHD and conduct disorders and involvement in different bullying roles in a british community sample*. University of Bristol: Avon Longitudinal Study of Parents and Children. Department of Social Medicine
- Maag, J. W. , & Reid, R. (2006). *Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk*. Journal of learning disabilities, 39 (1) , 3-10.
- Mamen, M. (2007). *Understanding Nonverbal Learning Disabilities: A Common-Sense Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Mcquillan, M. K. , Coleman, G. A. , Tucker, C. R. & Thompson, A. L. (2011). *Guidelin for identifying children with learning disability*. Connecticut State: Department of Education.
- Parker, J. G. , Low, C. M. , Walker, A. R. , & Gamm, B. K. (2005). *Friendship jealousy in young adolescents: individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment*. Developmental psychology, 41 (1) , 235.
- Raskind, M. (2007). *Research trends: Social information processing and emotional understanding in children with LD*. Journal of Learning Disabilities, 38, 190.
- Sideridis, G. D. , Morgan, P. , Botsas, G. , Padelidu, S. , & Fuchs, D. (2006). *Prediction of students with LD based on metacognition, motivation, emotions and psychopathology: A ROC analysis*. Journal of Learning Disabilities, 39, 215-229.
- Silver, C. H. , Ruff, R. M. , Iverson, G. L. , Barth, J. T. , Broshek, D. K. , Bush, S. S. , Koffler, S. P. & Reynolds, C. R. , (2008). *Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation*. Archives of Clinical Neuropsychology, 2 (23) , 217-219.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Woodcock, S. , & Jiang, H. (2012). *Attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities in China*. International journal of special education. 27 (2) , 1-14.