

مقایسه‌ی حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی

- سهراب عبدی زرین*، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران
□ مهدی محمدی‌نیا، کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران

نوع مقاله: پژوهشی • صفحات ۹-۲۰

چکیده

زمینه و هدف: با توجه به اهمیت مفاهیم حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی در سازگاری اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، این پژوهش با هدف مقایسه‌ی حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه تحصیل در مدارس آموزش عمومی انجام گرفت.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع تحلیل مقطعی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تعداد ۲۲۳ نفر دانش‌آموز دختر و پسر کم‌توان ذهنی پایه‌های اول تا ششم مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. حجم نمونه‌ی پژوهش ۱۰۰ نفر دانش‌آموز (در دو گروه ۵۰ نفری با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی) بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند از جامعه‌ی آماری ذکر شده، انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس حرمت خود روزنبرگ (۱۹۶۵)، پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲) و هراس اجتماعی کانور (۲۰۰۴) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم افزار SPSS 24 و با استفاده از آزمون واریانس چند متغیری و آزمون T مستقل انجام شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که میزان مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی (ترس، اجتناب و فیزیولوژی) دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه تحصیل در مدارس آموزش عمومی بالاتر از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی بود ($P < ۰/۰۰۱$). همچنین در متغیرهای حرمت خود و خودکارآمدی بین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی تفاوت معنادار وجود داشت ($P < ۰/۰۰۱$) و میزان حرمت خود و خودکارآمدی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی پایین‌تر از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی بود.

نتیجه‌گیری: نتایج مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی حرمت خود و خودکارآمدی پایین‌تر و همچنین اضطراب اجتماعی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی دارند. بنابراین، باید با طراحی برنامه‌های غربال‌گری و آموزشی مناسبی برای والدین و معلمان، به منظور بهبود حرمت خود، خودکارآمدی و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی پرداخت.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، حرمت خود، خودکارآمدی، اضطراب اجتماعی

مقدمه

کودکان با نیازهای ویژه، در آموزش و پرورش جایگاه ویژه‌ای دارند و کودکان کم‌توان ذهنی^۱ دارای شرایط خاص و نیازهای خاص خود هستند که لازم است در آموزش این گروه از کودکان مورد توجه قرار گیرد. طبق تعریف انجمن روان‌پزشکی آمریکا در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۲ (۲۰۱۳) مؤلفه‌هایی برای کم‌توانی ذهنی معرفی شد که عبارت‌اند از: آسیب در توانایی‌های ذهنی عمومی، آسیب در کارکرد سازشی فرد با توجه به شرایط سنی و بافت فرهنگی و اجتماعی، و شروع همه‌ی نشانه‌ها در طول دوره تحول (۱). کم‌توانی ذهنی یکی از ناتوانی‌های تحولی است که محدودیت‌هایی را در کارکردهای مختلف ایجاد می‌کند. این محدودیت‌ها معمولاً با تأخیر در تحول ذهنی، واکنش نامناسب نسبت به محیط، عملکرد تحصیلی پایین و مهارت‌های اجتماعی و زبانی ضعیف نمایان می‌شود. این محدودیت‌ها، افراد کم‌توان ذهنی را در انطباق با تقاضاهای محیطی با چالش‌های بسیاری مواجه می‌کند (۲). اهداف آموزش و پرورش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه شامل رسیدن به خودآگاهی و شناخت خود، برقراری رابطه‌ی مفید و مؤثر با دیگران، افزایش حرمت خود^۳، خودکارآمدی^۴، رسیدن به کفایت اقتصادی و پذیرش مسئولیت اجتماعی است که با اهداف آموزش و پرورش دانش‌آموزان بدون نیازهای ویژه تفاوتی ندارد و تأکید بیشتر بر چگونگی دستیابی به این اهداف است (۳).

خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت و سازگاری است و در حیطه‌ی روان‌شناسی جای می‌گیرد و حیطه‌های مختلف خودکارآمدی عبارت‌اند از: خودکارآمدی تحصیلی^۵، خودکارآمدی اجتماعی^۶، خودکارآمدی هیجانی^۷ و خودکارآمدی جسمانی^۸ (۴). افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی قوی هستند، تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آنها مسلط شوند، نه تهدیداتی که باید از آنها دوری نمایند. این افراد عمیق‌تر در فعالیت‌ها مشغول می‌شوند و تلاش بیشتری در موقع شکست به کار می‌برند.

این افراد توانایی سازش با موقعیت‌ها را دارند و کمتر احساس تنیدگی در آن‌ها می‌کنند (۵). در مقابل افراد دارای باورهای خودکارآمدی ضعیف، به جای برخورد با موانع، از آن‌ها اجتناب می‌کنند و به صورت غیر واقع بینانه‌ای معیار بالایی برای خود بر می‌گزینند و سعی می‌کنند انتظارات بزرگی را علی‌رغم توانایی‌های خود برآورده سازند. در نتیجه با شکست پیاپی مواجه شده که این شکست‌ها به احساس بی‌ارزشی و افسردگی منجر می‌شوند (۶). حرمت خود و خودکارآمدی از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر عملکرد، تعامل‌های اجتماعی- روانی، تنیدگی و تاب‌آوری می‌باشند. حرمت خود بالا یکی از ارزش‌ترین منابعی است که کودکان و نوجوانان در اختیار دارند تا در زندگی به آن تکیه کنند و از گزند بسیاری از آسیب‌های اجتماعی و روانی و فرهنگی در امان باشند (۷). منظور از حرمت خود آنست که افراد نسبت به خود چگونه فکر می‌کنند، چقدر خود را دوست دارند و از عملکرد خود به چه میزان راضی هستند؛ به خصوص، از لحاظ اجتماعی و تحصیلی خود را چگونه احساس کرده و میزان هماهنگی و نزدیکی خود ایده‌آل و خود واقعی آن‌ها چقدر است (۸). کسی که حرمت خود بالایی دارد، خودش را به گونه‌ای مثبت ارزشیابی کرده، برخورد مناسبی نسبت به خود و دیگران دارد. این افراد دارای ویژگی‌هایی چون پختگی روانی، ثبات، واقع-گرایی، آرامش، توانایی بالا در تحمل ناکامی و شکست می‌باشند. فردی که حرمت خود پایین دارد و برای خود ارزش و احترامی قائل نیست، ممکن است دچار انزوا، گوشه‌گیری یا پرخاشگری در رفتار اجتماعی شود (۹). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اضطراب اجتماعی تحت تأثیر تمایلات روانی منفی، به ویژه خودکارآمدی پایین و حرمت خود ضعیف است (۱۰).

اضطراب یکی از شایع‌ترین بیماری‌های قرن حاضر است که هم بر روی جسم و هم بر روی روان افراد تأثیر منفی می‌گذارد. اضطراب - اجتماعی^۹ که از آن به عنوان تجربه‌ی ناراحت کننده در حضور دیگران تعریف می‌شود، یکی از عواملی است که در روند رشد و تکامل اجتماعی فرد خلل ایجاد

1. Intellectually disabled
2. American Psychiatric Association
3. Self - esteem
4. Self - efficacy
5. Academic self - efficacy

6. Social self - efficacy
7. Emotional self - efficacy
8. Physical self - efficacy
9. Social anxiety

خودکارآمدی و مهارت‌های اجتماعی سبب کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌شود (۱۸). کودکان با حرمت خود بالا رفتارهای جرأت‌مندانه دارند و به دلیل توانمندی در ابراز وجود، اضطراب اجتماعی پایینی دارند (۱۹). بنابراین، آموزش ابراز وجود می‌تواند اضطراب اجتماعی آنان را بهبود ببخشد و بر ترس‌شان از ارزیابی منفی توسط دیگران، غلبه کند (۲۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش‌های مبتنی بر تقویت حرمت خود کودکان و نوجوانان می‌توانند منجر به کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش سلامت روان‌شان شود (۲۱). در همین راستا، نتایج پژوهش کایوند، شفیع آبادی و سودانی (۱۳۸۸) نشان داد که افراد مبتلا به هراس اجتماعی از حرمت خود پایین‌تری در مقایسه با افراد عادی برخوردار بودند (۲۲). همچنین، نتایج پژوهش جلالوند، یوسفی و فراهانی (۱۳۹۰) حاکی از رابطه‌ی معکوس بین حرمت خود و اضطراب اجتماعی بود (۲۳). در همین راستا، نتایج مطالعه‌ی جلیلی، احمدی، مولوی و آقایی (۱۳۹۲) نشان داد دانش‌آموزان مضطرب اجتماعی، حرمت خود پایین‌تری دارند (۲۴).

متفاوت بودن و مورد مقایسه قرار گرفتن شرایطی را ایجاد می‌کند که افراد احساس ناخوشایندی دارند به‌خصوص برای کودکانی که در مراحل رشد شخصیتی قرار دارند. در همین راستا، نتایج پژوهش ارجمندنیا، عظیمی گروسی، وطنی و کاظمی رضایی (۱۳۹۶) نشان داد دانش‌آموزان با آسیب بینایی در معرض اضطراب اجتماعی بالاتر، خودپنداشت پایین‌تر و تصویر بدنی منفی‌تری نسبت به دانش‌آموزان بدون آسیب بینایی هستند (۲۵).

در پژوهش فلامرزی و سیف (۱۳۹۹) بر روی دانش‌آموزان معلول جسمی و حرکتی، نتایج نشان داد اضطراب اجتماعی این نوع کودکان با مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی و حمایت اجتماعی همبستگی دارد (۲۶). نتایج پژوهش نوولند و کوآلتر^۳ (۲۰۲۰) نشان داد که اضطراب اجتماعی می‌تواند به صورت دغدغه‌ای در دوره‌های تحصیلی بعدی دانش‌آموزان تکرار شود و خودکارآمدی عاملی است که می‌تواند این دغدغه را کاهش دهد (۲۷).

در پژوهش طالبی، حاجی عزیزی، دبیریان، نعمتی، حیدری شرف و مهدوی (۱۳۹۸) بر روی کودکان اوتیسم، بین اضطراب اجتماعی با حرمت خود و مقیاس‌های آن رابطه‌ی معناداری

می‌کند و مانع شکوفایی استعداد و اثبات وجود او می‌شود. فردی که دچار اضطراب اجتماعی است و هیچ‌گونه تمایلی به آغاز ارتباط با دیگران ندارد، با احساسی از ترس غیرمعمول و ناپایداری از هر موقعیتی که ممکن است در معرض داوری دیگران قرار بگیرد، اجتناب می‌کند. انسان‌ها دوست ندارند رفتار یا جنبه‌های مختلف شخصیت‌شان توسط دیگران مورد ارزیابی قرار بگیرد. اما، آن دسته از کودکان و بزرگسالانی که به طور عادی دچار ترس یا اضطراب اجتماعی هستند، کمترین تمایلی برای حضور در موقعیت‌های اجتماعی و ارتباط با دیگران ندارند چرا که همه‌ی موقعیت‌های اجتماعی و بین فردی را صحنه‌های ارزیابی و انتقاد تلقی می‌کنند (۱۱).

نتایج پژوهش شیرانی (۱۳۸۴) نشان داد که معلولیت و ناتوانی عامل مؤثریست بر کاهش شادکامی و تمام حیطه‌های اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی و جسمانی حرمت خود (۱۲). در پژوهشی، نریمانی و مسعود زاده (۱۳۹۱) نشان دادند که کودکان عادی نسبت به کودکان معلول نمره‌ی بالاتری در حرمت خود داشتند (۱۳). برخی از کودکان کم‌توان ذهنی خفیف، مشکلات هیجانی و اجتماعی قابل ملاحظه‌ای دارند که آن‌ها را نسبت به همسالان عادی خود بیشتر در معرض ابتلا به انواع مشکلات هیجانی قرار می‌دهند. این کودکان برای طرد شدن از سوی همتایان خود و همچنین مفهوم خود ضعیف‌آمادگی بیشتری دارند (۱۴). معلولیت و ناتوانی می‌تواند در درازمدت بر فرآیند زندگی فرد تأثیر ناخوشایند بگذارد و موجب نگرش‌های منفی در فرد معلول و اطرافیانش شود به‌طوری‌که شکل‌گیری حرمت مثبت او را دچار اختلال سازد تا جایی‌که آنان در برقراری ارتباط و تعاملات اجتماعی با دیگران احساس ضعف و حقارت نمایند. بنابراین، پذیرش مثبت فرد معلول توسط خود و اطرافیانش، شرط لازم برای رشد حرمت خود مثبت و سازگاری بهتر اوست (۱۵). به عقیده‌ی هالاها، کافمن و پولن^۱ (۲۰۱۵)، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حرمت خود کودکان کم‌توان ذهنی در مقایسه با کودکان عادی پایین‌تر است (۱۶). نتایج پژوهش رز^۲ (۲۰۰۷) نشان داد، خودکارآمدی بالا از جمله خصایصی است که می‌تواند موفقیت کودکان کم‌توان ذهنی را در ارتقاء مهارت‌های زندگی، خودکفایی فردی - اجتماعی و ایجاد انگیزش و نگرش مثبت تعیین کند (۱۷).

1. Hallahan, Kauffman & Pullen

2. Rose

3. Nowland & Qualter

بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی بودند، انتخاب شد. با توجه به ماهیت و هدف پژوهش، روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود. دست‌یابی به نمونه‌ی پژوهش تاحدی مشکل بود، از آنجا که یکی از پژوهشگران از معلمان کودکان کم‌توان ذهنی بود، با مجوز آموزش و پرورش استثنایی مقطع ابتدایی شهرستان خرم‌آباد فرایند اجرای پژوهش تسهیل شد.

ابزار پژوهش

به منظور اجرای پژوهش، سه پرسش‌نامه اجرا شد:

الف) مقیاس حرمت خود روزنبرگ^۱: این مقیاس شامل ۱۰ عبارت کلی است که توسط روزنبرگ (۱۹۶۵) تهیه شده و حرمت خود را می‌سنجد. روزنبرگ پایایی بازآزمایی^۲ مقیاس را ۰/۹ و مقیاس‌پذیری^۳ آن را ۰/۷ گزارش کرد. ضرایب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در نوبت اول ۰/۸۷ و برای مردان و ۰/۸۶ برای زنان و در نوبت دوم، ۰/۸۸ و برای مردان و ۰/۸۸ برای زنان محاسبه شد (۳۰). همبستگی آزمون مجدد در دامنه ۰/۸۸ - ۰/۸۲ و ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۸ - ۰/۷۷ بود (۳۱). در ایران، اعتبار این مقیاس به روش دو نیمه کردن، بین دو نسخه‌ی فارسی و انگلیسی با فرمول (اسپیرمن-براون) ۰/۷۳ برآورد شد و اعتبار نسخه‌ی فارسی با روش بازآزمایی، به فاصله‌ی ده روز نیز محاسبه شده و ضریب همبستگی ۰/۷۴ به دست آمد (۳۲).

ب) پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی^۴: این پرسش‌نامه توسط شرر، مادوکس، مرکاندانت، پرنیتیک‌دون، جاکوبس و راجرز^۵ (۱۹۸۲) ساخته شد. این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارشی شامل ۱۷ گزاره است و آزمودنی باید در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) به هر یک از گویه‌ها پاسخ دهد. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۶ گزارش شده است (۳۳). در نمونه‌ی ایرانی، ضریب پایایی از طریق اسپیرمن - براون ۰/۷۶ و با روش نیمه کردن گاتمن، برابر ۰/۷۵ بود. آلفای کرونباخ برای همسانی کلی سوال‌ها ۰/۷۹ به دست آمد (۳۴).

ج) پرسش‌نامه‌ی اضطراب اجتماعی^۶: این پرسش‌نامه که نخسین بار توسط کانور، داویدسون، چرچیل، شروود، فوؤا و

وجود داشت و حرمت خود این کودکان پایین‌تر از حد طبیعی و میزان اضطراب اجتماعی در این کودکان بالاتر از حد طبیعی بود (۲۸). نتایج پژوهش نجفی، عشقی‌زاده، گنجی‌رودی، صالحی و ابراهیمی (۱۳۹۹) بر روی دانش‌آموزان مبتلا به لکنت زبان نشان داد که آنان در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اضطراب اجتماعی بیشتر و حرمت خود پایین‌تری داشتند (۲۹).

حرمت خود و خودکارآمدی کودکان کم‌توان ذهنی که دارای نیازهای ویژه هستند پایین‌تر از حد طبیعی و میزان اضطراب اجتماعی در این کودکان بالاتر از حد طبیعی است و این به دلیل قرار گرفتن در معرض مقایسه با کودکان بدون نیازهای ویژه است و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی را دارند به دلیل قرار گرفتن در محیط آموزشی یکسان و فضای رقابتی با دیگر دانش‌آموزان به نظر می‌رسد مشکلات روان‌شناختی بیشتری را تجربه کرده باشند و آسیب بیشتری دیده باشند و این دانش‌آموزان در قیاس با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی می‌توانند بیشتر دچار اضطراب اجتماعی شده و حرمت خود و خودکارآمدی پایین‌تری داشته باشند.

با توجه به مطالب مطرح شده و از آنجا که پژوهشی در ایران تحت عنوان مقایسه‌ی حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی در دو گروه از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی داری تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی انجام نگرفته است، هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی در دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی در شهر خرم‌آباد بود.

روش

پژوهش حاضر از نوع تحلیل مقطعی بود، جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های اول تا ششم کم‌توان ذهنی مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ به تعداد ۲۲۳ نفر بودند. با توجه به هدف پژوهش، نمونه‌ای با حجم ۱۰۰ نفر که شامل ۵۰ نفر از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی و تعداد ۵۰ نفر از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

1. Rosenberg Self Esteem Scale
2. Test-retest reliability
3. Scalability

4. Self-efficacy Scale
5. Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers
6. Social Phobia Inventory (SPIN)

استثنایی شهر خرم‌آباد، با توجه به هدف و ماهیت پژوهش برای انتخاب نمونه‌ی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارای تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی و با توجه به محدودیت تعداد این گروه از دانش‌آموزان، به تمام مدارس استثنایی شهرستان خرم‌آباد مراجعه شد. در این مطالعه تمامی ملاحظه‌های اخلاق پژوهش رعایت شد. قبل از اجرا و در حد امکان اهداف پژوهش برای مربیان و والدین‌شان بیان شد و رضایت کامل آزمودنی‌ها توسط آن‌ها برای شرکت در پژوهش جلب گردید و به آن‌ها اطمینان داده شد که نتایج این مطالعه به صورت گروهی تحلیل می‌شود و اطلاعات شخصی محرمانه باقی خواهد ماند. در مرحله‌ی بعد برای تکمیل پرسش‌نامه‌ها، به دلیل محدودیت‌های ذهنی و ادراکی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، پرسش‌نامه‌ها با کمک پژوهشگر و مربیان تکمیل گردید و چنانچه برای تکمیل هر سوال برای فردی نیاز به توضیح بیشتر بود، توضیحات کافی جهت درک بهتر سوال ارایه می‌شد. داده‌های به دست آمده با نرم افزار SPSS 24 و با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری و آزمون T مستقل تحلیل شد.

یافته‌ها

ابتدا نرمال بودن متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف، کجی و کشیدگی گزارش شد. برای بررسی تفاوت بین دو گروه در مؤلفه‌های متغیر اضطراب اجتماعی نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره گزارش شد. برای بررسی تفاوت بین دو گروه در متغیرهای حرمت خود و خودکارآمدی نتایج آزمون T مستقل گزارش شد.

ویسلر^۱ (۲۰۰۴) تدوین شده، یک ابزار خودسنجی ۱۷ ماده‌ای است. هدف آن، سنجش میزان اضطراب اجتماعی است که شامل سه مؤلفه‌ی ترس، اجتناب و فیزیولوژی می‌باشد. مؤلفه‌ی ترس شامل گویه‌های (۱-۳-۵-۱۰-۱۴-۱۵)، مؤلفه‌ی اجتناب شامل گویه‌های (۴-۶-۸-۹-۱۱-۱۲-۱۶) و مؤلفه‌ی فیزیولوژی شامل گویه‌های (۲-۷-۱۳-۱۷) می‌باشند. آزمودنی به هر گویه‌ی این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرت (اصلاً = ۱ تا بسیار زیاد = ۵) پاسخ می‌دهد. پایایی این پرسش‌نامه به روش بازآزمایی در گروه‌هایی با تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی برابر ضریب همبستگی ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ بود. همسانی درونی سوال‌ها در افراد بهنجار، برای کل پرسش‌نامه برابر ۰/۹۴ و برای مقیاس‌های فرعی ترس ۰/۸۹، اجتناب ۰/۹۱ و فیزیولوژی ۰/۸۰ گزارش شده است (۳۵). در نمونه‌ی غیربالینی در ایران اعتبار و پایایی این مقیاس بررسی شد که ضریب آلفای پرسش‌نامه در نیمه‌ی اول آزمون برابر ۰/۸۲ و برای نیمه‌ی دوم ۰/۷۶ گزارش شد. همبستگی دو نیمه‌ی آزمون برابر ۰/۸۴ و شاخص اسپیرمن-براون برابر ۰/۹۱ گزارش شد. آلفای کرونباخ آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های اضطراب اجتماعی برای اجتناب ۰/۷۵، ترس ۰/۷۴ و فیزیولوژی ۰/۷۵ بود. اعتبار همگرا^۲ برای کل پرسش‌نامه و مؤلفه‌های آن در افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی نشان‌دهنده‌ی اعتبار مناسب این آزمون بود (۳۶).

روش اجرا

روش گردآوری اطلاعات به این صورت بود که پس از تأیید پرسش‌نامه‌ها و کسب مجوز از اداره‌ی آموزش و پرورش

جدول (۱) داده‌های مربوط به نرمال بودن متغیرهای پژوهش

منابع	گروه	K-S	کجی	کشیدگی
حرمت خود	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۰/۲۹۲	۰/۳۶۱	-۰/۸۳۲
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۰/۱۱۲	-۰/۸۸۳۰	۰/۲۲۶
خودکارآمدی	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۰/۳۶۶	۰/۴۵۶	۰/۱۳۹
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۰/۴۷۶	-۰/۰۷۴	۰/۳۱۳
اضطراب اجتماعی	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۰/۹۰۱	-۰/۳۳	۱/۰۲
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۰/۱۷۰	۱/۰۵	۰/۵۶۷

1. Connor, Davidson, Churchill, Sherwood, Foa & Weisler

2. Convergent Validity

کجی و کشیدگی نرمال با توجه به این که دامنه‌ی نمره‌ها بین (۲، -۲) قرار دارند پس می‌توان بیان داشت که توزیع نمرات نرمال است.

همان‌طور که در جدول (۱) نشان داده شده است مقادیر آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای متغیرهای حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی در هیچ‌کدام از دو گروه معنادار نمی‌باشند ($sig > 0/05$). همچنین، برای بررسی

جدول ۲) داده‌های مربوط به برقراری مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی

متغیرها	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معناداری
ترس	۲	۹۸	۰/۱۴۴	۰/۵۶۹
اجتناب	۲	۹۸	۰/۰۳۱	۰/۸۶۱
فیزیولوژی	۲	۹۸	۰/۴۶۵	۰/۳۵۰

آن امکان‌پذیر است. برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس جهت استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای تحلیل مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی از آزمون باکس استفاده شد که نتایج آزمون باکس نشان داد مقدار آن $7/26$ با F به میزان $1/66$ در سطح معناداری ($sig > 0/05$) بود که شرط همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس رعایت شده بود.

همان‌گونه که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، مقادیر آماره‌ی F که نشان دهنده‌ی مقدار آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های متغیرها است، معنادار نمی‌باشد ($sig > 0/05$). با توجه به این نتیجه پیش‌فرض برابری واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود؛ بنابراین، از نتایج جدول‌ها می‌توان اطمینان داشت که مفروضه‌های تحلیل واریانس چند متغیره در پژوهش حاضر برقرار و اجرای

جدول ۳) میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی در دو گروه

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
ترس	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۵۰	۱۸/۸۰	۶/۸۲
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۵۰	۱۰/۹۰	۳/۹۴
اجتناب	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۵۰	۲۴/۴۶	۴/۳۶
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۵۰	۱۲/۲۰	۴/۵۷
فیزیولوژی	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۵۰	۱۲/۹۶	۳/۹۳
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۵۰	۶/۰۴	۲/۱۳

مؤلفه ترس، اجتناب و فیزیولوژی در گروه با تجربه تحصیل در مدارس آموزش عمومی بیشتر از گروه بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی به‌دست آمد.

جدول (۳) میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی را در دو گروه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی نشان می‌دهد. میانگین هر سه

جدول (۴) داده‌های مربوط به آزمون تحلیل واریانس چند متغیره

آزمون	مقدار	F	سطح معناداری
اثر پیلاهی	۰/۷۸۵	۱۱۶/۹۵۵	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۲۱۵	۱۱۶/۹۵۵	۰/۰۰۱
اثر هاتلینگ	۳/۶۵۶	۱۱۶/۹۵۵	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۳/۶۵۶	۱۱۶/۹۵۵	۰/۰۰۱

چنانچه جدول (۴) نشان می‌دهد با توجه به سطح معناداری در بین هر چهار آزمون ($\text{Sig} < 0/05$)، بین گروه‌ها در بین حداقل یکی از مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس چند متغیره‌ی مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی در دو گروه

منبع	مؤلفه‌ها	Df	Ms	F	Sig.	η_p^2
عرض از مبدأ	ترس	۱	۲۲۰۵۲/۲۵۰	۷۰۹/۸۴۴	۰/۰۰۱	۰/۸۷۹
	اجتناب	۱	۳۳۱۲۴/۰۰۰	۱۵۷۴/۲۷۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴۱
	فیزیولوژی	۱	۹۰۲۵/۰۰۰	۹۰۲۵/۸۰۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰۲
گروه	ترس	۱	۱۵۶۰/۲۵۰	۵۰/۲۲۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۹
	اجتناب	۱	۳۶۰/۰۰۰	۱۷۱/۰۹۶	۰/۰۰۱	۰/۶۳۶
	فیزیولوژی	۱	۱۱۹۷/۱۶۰	۱۱۹/۴۹۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴۹
خطا	ترس	۹۸	۳۱/۰۶۶			
	اجتناب	۹۸	۲۱/۰۴۱			
	فیزیولوژی	۹۸	۱۰/۰۱۹			

اجتناب و فیزیولوژی در وضعیت بهتری قرار دارند. به منظور بررسی این‌که آیا بین حرمت خود و خودکارآمدی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی تفاوت وجود دارد یا نه، از آزمون T مستقل استفاده شد.

چنانچه در جدول (۵) نشان داده شده است در ارتباط با مؤلفه‌های ترس، اجتناب و فیزیولوژی تفاوت میان دو گروه از لحاظ آماری معنادار است لذا گروه دانش‌آموزان بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی در مقایسه با گروه دانش‌آموزان با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی در مؤلفه‌های ترس،

جدول (۶) نتایج آزمون T مستقل برای متغیرهای عزت نفس و خودکارآمدی در دو گروه

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	Df	T	Sig.
حرمت خود	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۳/۹۳	۱/۰۲	۹۸	۱/۱۷	۰/۰۰۱
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۷/۱۶	۲/۶۲			
خودکارآمدی	با تجربه‌ی مدارس عمومی	۴۴/۹۲	۷/۵۳	۹۸	۴/۷۳	۰/۰۰۱
	بدون تجربه‌ی مدارس عمومی	۶۷/۵۴	۷/۳۰			

همان‌گونه که در جدول (۶) نشان داده شده است تفاوت میان دو گروه در متغیر حرمت خود از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/001$)، و با توجه به مقدار میانگین دو گروه می‌توان گفت گروه دانش‌آموزان بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی از میزان حرمت خود بالاتری برخوردار هستند. همچنین، تفاوت بین دو گروه در متغیر خودکارآمدی از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/001$)، و با توجه به مقدار میانگین دو گروه می‌توان بیان کرد گروه دانش‌آموزان بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی از میزان خودکارآمدی بالاتری برخوردار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی انجام شد. در ارتباط با سؤال اول پژوهش که آیا بین اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی تفاوت وجود دارد یا نه؟ نتایج پژوهش نشان داد که اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی از دانش‌آموزان بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی بالاتر بود. این یافته‌ی پژوهش با یافته‌های ارجمندنی و همکاران (۱۳۹۶) همسو بود که در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزان با آسیب بینایی در معرض اضطراب اجتماعی بالاتر نسبت به دانش‌آموزان بدون آسیب بینایی هستند (۲۵). همچنین این یافته با نتایج پژوهش‌های جلاوند و همکاران (۱۳۹۰)، طالبی و همکاران (۱۳۹۸) و نجفی و همکاران (۱۳۹۹) همسو بود. در تبیین یافته‌ی فوق می‌توان بیان داشت که کودکان با نیازهای ویژه و با توجه به ویژگی‌هایشان نیازمند حمایت‌های بیشتری در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی می‌باشند؛ اضطراب اجتماعی مقوله‌ای است که با فشار گروهی و بازخوردهای منفی اجتماعی تشدید می‌شود و طبیعی است که قرار گرفتن یک کودک کم‌توان ذهنی در محیط آموزشی و فضای رقابتی با کودکان بدون نیازهای ویژه منجر به افزایش اضطراب اجتماعی‌اش می‌شود. از طرفی، معلمان مدارس عمومی، محتوای کتاب‌های درسی و فضای مدارس

عمومی را با شرایط این دانش‌آموزان متناسب نمی‌دانند؛ از این جهت، دانش‌آموزان با نگرش منفی ایجاد شده توسط معلم و همکلاسی‌ها روبه‌رو هستند و در نتیجه از لحاظ رشد اجتماعی با مشکل روبه‌رو می‌شوند، لذا دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی اضطراب اجتماعی بالاتری دارند. در همین راستا، بسیاری از کودکان به طور طبیعی خجالت کشیدن در موقعیت‌های اجتماعی را چه در ارتباط با بزرگسالان و چه در جمع سایر کودکان و همسالان‌شان تجربه می‌کنند اما زمانی که این ترس و خجالت همیشه به طور مشخص در یک یا چند موقعیت که کودک با شرایط یا افراد ناآشنا مواجه می‌شود و احتمالاً مورد توجه سایرین قرار می‌گیرد، رخ دهد، به صورت اضطراب اجتماعی نمایان می‌شود (۱). از طرفی، تأثیرات منفی این اختلال بر زندگی این کودکان، شامل کم شدن روابط دوستی و صمیمانه و پذیرفته نشدن در گروه همسالان است (۳۷).

در ارتباط با سؤال دوم پژوهش که آیا بین حرمت خود، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی تفاوت وجود دارد؟ نتایج پژوهش نشان داد که حرمت خود دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی از دانش‌آموزان بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی پایین‌تر بود. در همین راستا، فرانک و سینگتون^۱ (۲۰۰۰) مطرح می‌کنند که معلولیت و مورد مقایسه قرار گرفتن در درازمدت بر فرآیند زندگی فرد کم‌توان تأثیر ناخوشایند گذاشته و موجب پیدایش نگرش منفی در فرد شده و شکل‌گیری حرمت خود مثبت او را دچار اختلال می‌سازد (۱۵). این یافته با نتایج پژوهش‌های طالبی و همکاران (۱۳۹۸)، نجفی و همکاران (۱۳۹۹)، و کارگر شورکی، ملک‌پور و احمدی (۱۳۸۹) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، از آنجایی که میزان پذیرش دانش‌آموز با نیازهای ویژه از طرف همسالان و همکلاسان بدون نیازهای ویژه در کلاس‌های آموزش عمومی از اهمیت برخوردار است لذا تنها در صورت پذیرش این دانش‌آموزان از سوی دانش‌آموزان دیگر است که می‌توان فرضیه‌ی پرورش ابعاد تربیتی و تحصیلی را مطرح نمود (۳۸). از طرفی، در حالی که کودکان خردسال هنوز قادر به استنباط چگونگی ارزیابی خود توسط دیگران نیستند، در حدود ۸ سالگی به طور قابل توجهی مهارت‌های درک دیدگاه دیگران در آن‌ها بهبود

1. Frank & singeton

پایین ایجاد شده ناشی از تجربه‌های شکست مکرر، باعث ایجاد اضطراب آن‌ها می‌شود. از طرف دیگر، افراد مضطرب در انجام تکالیف نسبت به توانایی خود مردد هستند و شکست را نشانه‌ی عدم توانایی خود می‌دانند. بنابراین، این افراد بجای اقدام به عملی که احتمال شکست وجود دارد، سعی می‌کنند تا از هرگونه اقدامی دوری کنند و در نهایت این ترس از شروع و امتناع از تلاش می‌تواند سبب کاهش حس ارزشمندی و به دنبال آن کاهش حرمت خود شود (۲۱).

حرمت خود از طریق تقویت زمینه‌های روانی همانند اعتماد به نفس، خودکارآمدی و شایستگی می‌تواند قدرت مواجهه با موقعیت‌های خطر زندگی را افزایش دهد (۴۱). با توجه به این‌که این‌گونه دانش‌آموزان مشکلات هیجانی، رفتاری و اجتماعی بیشتری دارند (۴۲) این امر منجر به آزردهی و نگرانی‌های والدین‌شان بخصوص مادران‌شان می‌شود (۴۳). بر همین اساس، ضرورت دارد که کادر آموزشی اعم از مدیریت و معلمان به مواردی که منجر به کاهش خودکارآمدی و افزایش اضطراب اجتماعی کودکان با نیازهای ویژه می‌شود، توجه جدی داشته باشند و حتی محیط فیزیکی مدرسه با توجه به نیازهای این کودکان متناسب سازی شود (۴۴).

همان‌طور که نتایج پژوهش‌ها نشان داده است، کودکان با نیازهای ویژه از هر گروه که باشند وقتی مورد مقایسه‌ی با کودکان بدون نیازهای ویژه قرار می‌گیرند دچار آسیب شده و صدمه‌های روان‌شناختی را تجربه خواهند کرد و کودکان کم‌توان ذهنی به هر دلیل از جمله عدم تشخیص صحیح و یا مقاومت خانواده‌ها در پذیرفتن کودکان‌شان در این گروه، به مدارس آموزش عمومی ورود پیدا می‌کنند و چون به دلیل شرایط خاص ذهنی، توانایی رقابت در آن فضای آموزشی را ندارند، دچار مشکلات عدیده‌ای می‌شوند که نتایج پژوهش حاضر نشان داد کودکان با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی در قیاس با کودکان بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی، خودکارآمدی پایین‌تر، حرمت خود ضعیف‌تر و اضطراب اجتماعی بالاتری داشتند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه بود از جمله: کم بودن تعداد دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارای تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی، پیشینه‌ی پژوهشی ضعیف در مورد این گروه از کودکان، طولانی بودن و دشوار بودن اجرای پرسش‌نامه‌ها که به علت ویژگی‌های این طیف

می‌یابد. بنابراین، از اواسط دوران کودکی، برداشت کودکان در مورد خود قویاً تحت تأثیر نحوه‌ی ادراک‌شان توسط دیگران قرار می‌گیرد. با در نظر داشتن این مساله که بعضی از افرادی که با کودکان تعامل می‌کنند، آن‌ها را به اندازه کافی خوب نمی‌بینند، بسیاری از کودکان، حرمت خود تا حدی پایین را تجربه خواهند کرد (۳۹). در واقع، وقتی کودک کم‌توان ذهنی که دارای نیازهای ویژه است در مدارس آموزش عمومی قرار می‌گیرد و به دلیل رشد شناختی بیشتری که نسبت به قبل از مدرسه کسب کرده است و خود را در قیاس با دانش‌آموزان بدون نیازهای ویژه قرار می‌دهد، دچار حرمت خود پایین شده و صدمه‌های روان‌شناختی بیشتری را تجربه خواهد کرد.

در ارتباط با سؤال سوم پژوهش که آیا بین خودکارآمدی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با و بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی تفاوت وجود دارد؟ نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی از دانش‌آموزان بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی پایین‌تر بود. این نتایج با یافته‌های کاکاوند (۱۳۸۶) همسو می‌باشد که نشان داد، برخی از کودکان کم‌توان ذهنی خفیف برای طرد شدن از سوی هم‌تایان خود و همچنین مفهوم خود ضعیف آمادگی بیشتری دارند (۱۴). همچنین این نتایج با یافته‌های فلامرزی و سیف (۱۳۹۹)، پور یحیا (۱۳۹۵) و نوولند و کوالتر (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، طبق نظر بندورا^۱، موفقیت عملکردی^۲ از منابع اصلی خودکارآمدی است و متناظر با آن عدم موفقیت منجر به کاهش خودکارآمدی در افراد می‌شود. ناکارآمدی ادراک شده نقش مهمی در اضطراب، استرس، روان‌آزردهی و دیگر حالت‌های عاطفی بازی می‌کند؛ در نتیجه وقتی افراد خود را در کنار آمدن با محرک‌های تهدیدآمیز ناتوان ببینند، مضطرب خواهند شد. همچنین، افراد دارای خودکارآمدی ضعیف، تکالیف و کارها را دشوارتر می‌بینند و این باعث افزایش اضطراب در آنان می‌شود، در مقابل باورهای خودکارآمدی قوی باعث آرامش و نزدیکی به تکالیف مشکل می‌شود (۴۰). بنابراین قرار گرفتن دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که دارای نیازهای ویژه هستند در فضای رقابتی با کودکان بدون نیازهای ویژه در مدارس آموزش عمومی با شکست آن‌ها همراه است و وقتی شکست‌های مکرر را تجربه می‌کنند، مضطرب می‌شوند. یعنی خودکارآمدی

References

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th Ed. Washington, DC; 2013.
2. Shokohi yekta M, Parand A. Psychology and Education of Exceptional Children. Tehran: Tabib Publication; 2010. [In Persian]
3. Pour-yahya M. Relationship between self-efficacy and internal motivation with academic achievement of exceptional students working in special and consolidated schools [M.A thesis]. Tehran: Islamic Azad University of North Branch; 2016. [In Persian]
4. Synder C R, Lopez Shane J. Handbook of positive psychology. Oxford University Press; 2012.
5. Williams DM, Rhodes RE. The confounded self-efficacy construct: conceptual analysis and recommendations for future research. Health Psycho Rev. 2016;10 (2):113-128.
6. Schultz, D P, Schultz S Allen. Personality Theories. 11th ed. Wadsworth Publishing; 2016.
7. Anti-otong D. psychiatric Nursing: Biological and Behavioral Concept. 2nd ed. Delmar Cengage Learning; 2007.
8. Hosseini M, dejkam M, Mirlashadi Zh. Correlation between self-esteem and academic progress in rehabilitation students of Tehran University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. Iranian Journal of Medical Education. 2007;7(1):137-142. [In Persian]
9. Smith E R, Mackie D M. Social Psychology, 3th ed. Philadelphia P.A: Psychology Press; 2007.
10. Khirkhah M, Makari H, Nisani Samani L, Hosini A. Relationship of self-esteem in adolescent girls. Iranian Journal of Nursing. 2013;26(83):19-29. [In Persian]
11. Mehrabizadeh H. Investigating simple and multiple relationships of fear of negative evaluation with anxiety syndrome in postgraduate students of Shahid Chamran University. Journal of Psychology and Surveying. 2005;3(3):15-24. [In Persian]
12. Shirani A. Effectiveness of cognitive education on self-esteem of blind boys and girls in Isfahan. [M.A thesis]. Isfahan: Islamic Azad University of Khorasgan; 2003. [In Persian]
13. Narimani M, Mousazadeh T. Comparing self-esteem and self-concept of handicapped and normal students. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2010;2(2):1554-1557.
14. Kakavand A. Disordered attention deficit hyperactivity disorder. Tehran: Publishing Edition; 2007. [In Persian]

از دانش‌آموزان با کمک مربیان و پژوهشگر اجرا شد. با توجه به نتایج پژوهش که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارای تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی، حرمت خود و خودکارآمدی پایین‌تر و اضطراب اجتماعی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی داشتند، پیشنهاد می‌شود در غربالگری تخصصی هوش که به تشخیص و ارزشیابی ذهنی دانش‌آموزان می‌پردازد، نهایت دقت به عمل آید تا در تشخیص و جایابی دانش‌آموزان خطایی رخ ندهد. همچنین، نگرش معلمان تأثیر بسیار زیادی بر حرمت خود، خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارد، از این رو پیشنهاد می‌شود از معلمانی در آموزش این گروه از دانش‌آموزان استفاده شود که با ویژگی‌های آنان آشنا باشند و نیازهایشان را مدنظر قرار دهند. معلمان مدارس کودکان با نیازهای ویژه توجه داشته باشند چنانچه در کلاس خود از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی دارند به آنها توجه ویژه داشته باشند و آگاه باشند که آنها در قیاس با همکلاسان و همتایان‌شان حرمت خود و خودکارآمدی پایین‌تر و اضطراب اجتماعی بالاتری دارند و از مقایسه کردن‌شان با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بدون تجربه‌ی تحصیل در مدارس آموزش عمومی پرهیز کنند، چرا که این امر منجر به آسیب روانی بیشتر برای این کودکان می‌شود. همچنین، والدین دارای کودکان کم‌توان ذهنی باید بدانند که پذیرش این کودکان از طرف خانواده به نفع کودکان‌شان است چون عدم پذیرش آنها به عنوان کودکان با نیازهای ویژه از سوی خانواده‌ها، و قرار دادن آنها در مدارس آموزش عمومی و فضای رقابتی با کودکان بدون نیازهای ویژه منجر به صدمه‌های روان‌شناختی بیشتر برای فرزندان‌شان خواهد شد.

تشکر و قدرانی

از همکاری صمیمانه‌ی تمامی کارکنان مدارس استثنایی شهر خرم‌آباد و شرکت‌کنندگان در پژوهش قدرانی می‌شود.

تضاد منافع

لازم به ذکر است که پژوهش حاضر برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافع نداشته است.

15. Frank A R, Singeton P L. young Adults with mental disabilities. Education & Training Mental Retardation and Developmental Disabilities. 2000;35:119-134.
16. Hallahan D P, Kauffman J M, Pullen P. C. Exceptional learners: An introduction to special education. 13th Edition. Upper Saddle River NJ: Pearson; 2015.
17. Rose R. Including pupils with specific and education needs: beyond to towards an understanding of effective classroom Practice. Behavior studies in education. 2007;25(1):67-76.
18. Ranjdoust Sh, lazdan Sh. On the behavioral problems of mentally retarded children using fuzzy regression approach. Psychology of Exceptional Individuals. 2015;5(18):157-175. [In Persian]
19. Khazaie F, Shairi M R, Heidari-Nasab L, Jalali M R. Comparison of self-efficacy, self-esteem, social anxiety, shyness and aggression among high school students with different levels of assertiveness. Feyz. 2014;18 (3):229-238. [In Persian]
20. Chatrmehr S, Hosseinkhanzadeh A A, Shakerinia I, Baradran M. Effectiveness of Assertiveness Skills Training on Decreasing Social Anxiety of Children with Stuttering. mejds. 2016;6:164-170. [In Persian]
21. Hasanvand Amouzadeh M, Aghili M, Hasanvand Amouzadeh, M. The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Group Training on Self-Esteem on Social Anxiety and Mental Health in Social Anxiety Disorders. Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology. 2013;14(2):26-37. [In Persian]
22. Kaivand F, Shafi Abadi A, Soudani, M. The Effectiveness of Communication Skills Training on Social Anxiety in Secondary School Students in District 4 of Ahvaz city. Knowledge and research in applied psychology. 2009;42:1-24. [In Persian]
23. Jalalvand sh, Yousefi B, Farahani A. Relationship between physical activity and self-esteem, physical self-immolation and socio-physical anxiety in high school students and boys. Quarterly Journal of Sport Sciences. 2011;5: 106-117. [In Persian]
24. Jalali S, Ahmadi M, Moulavi H, Aghai H. The effect of cognitive-behavioral group therapy games on children's social fear. Journal of Behavioral Sciences Research. 2011;2:104-113. [In Persian]
25. Arjmandnia A, Azimi Garosi S, Vatani S, Kazemi Rezai A. Investigating Social Anxiety, Self-Image, and Body Image among Students with Visual Impairment. J Child Ment Health. 2017;4(1): 99-108. [In Persian]
26. Falamarzi N, Seif D. Prediction of social anxiety based on social support and social self-efficacy in adolescents with physical-motor disabilities. Quarterly of Psychology of Exceptional Individual. 2020;10(37):91-112. [In Persian]
27. Nowland R, Qualter P. Influence of social anxiety and emotional self-efficacy on pre-transition concerns, social threat sensitivity, and social adaptation to secondary school. Educational Psychology. 2020;90(1):227-244.
28. Talebi R, Haji Azizi A, Dabirian M, Nemati M, Heydari Sharaf P, Mahdavi A. The relationship between self-esteem and social anxiety in children with autism disorder. The Journal of New Advances in Behavioral Sciences. 2020;4(41):20-30. [In Persian]
29. Najafi S, Eshghizadeh M, Ganji Roudi M, Salehi Asl B, Ebrahimi N. The Comparison of anxiety, depression and self-esteem in healthy children and children with stuttering. JPEN. 2020;6(4):1-10. [In Persian]
30. Makikangas A, Kinnuen U, Feldt T. Self-esteem, dispositional optimism, and health: Evidence from cross-lagged data on employee. Journal of Research in Personality, 2004;38,556-575.
31. Alizadeh T. The Relationship between Self-esteem and Source of Control (Internal-External) with Infertility Stress in Women and Men in Tehran. (M.A thesis). Tehran; Teacher Training University: 2010. [In Persian]
32. Vahdatnia F. A comparative investigation of the relationships among self-esteem, self-concept and marital satisfaction in abused and non-abused women in Tehran. (M.A thesis). Tehran; Shahid Beheshti University: 2005. [In Persian]
33. Sherer M, Maddux JE, Mercandante B, Prentice-Dunn S, Jacobs B, Rogers RW. The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. Psychological Reports. 1982;51(2):663-671.
34. Vaghri, E. Investigating the Relationship between Self-Efficacy and Crisis Styles in Young Student Couples in Tehran University. (M.A thesis). Tehran; Teacher Training University: 2000. [In Persian]
35. Connor K M, Davidson J R T, Churchill L R, Sherwood A, Foa E, Weisler R H. Psychometric properties of the Social Phobia Inventory (SPIN): New self-rating scale. British Journal Psychiatry. 2000;176,379-386.
36. Hasanvand Amozade M, Bagheri A, Shairi M R. Investigating Psychometric Properties of The Social Anxiety scale in non-Clinical samples. Proceedings of the 5th Symposium of Iran Students Health Psychology. 2011;23-4. [In Persian]
37. Greco LA, Morris TL. Factors influencing the link between social anxiety and Peer Acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. Behavior Therapy, 2005; 36: 197-205

38. Karegar Shoraki Gh, Malekpor M, Ahmadi Gh. Study of effectiveness of instruction of fine motor skills on mathematics concepts learning in pupils having mathematics learning disabilities in third to fifth grades in Meybod city. Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration. 2010;13(3):105-126. [In Persian]
39. Harter, S. The development of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives. New York, NY: Psychology Press, 2006: 144-150.
40. Rodebaugh T L. Self-efficacy and social behavior. Journal of Behavior Research and Therapy. 2006; 44,1831-1838.
41. Hassanvand Amozadeh M. The relationship between Shyness, self-efficacy, self-efficacy and social anxiety. Journal of Social Psychology (New Findings in Psychology). 2001;7(24):35-56. [In Persian]
42. Sari R, Fatmariza F, Hendro M. Educational Process of Exceptional Children in Special Education Waraqil Jannah School. Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan. 2020;5(1), 94-103.
43. Jebeli M, Khademi A. Comparison of the Flexibility and Psychological Hardiness among Exceptional Children Mothers (Blind, Deaf and Mental Retardation). mejds. 2020;10:18-28. [In Persian]
44. Agi W C. Influence of Negative Reinforcement on Teaching Exceptional Children in Rivers State. International Journal of Innovative Education Research. 2020;8(1):52-61.