

اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودپنداره و احساس تنهایی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی

جبار رنجبر^۱، مرتضی ترخان^۲، محبوبه طاهر^۳، عباسعلی حسین خانزاده^۴ و
مهدی عیسی‌پور^۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودپنداره و احساس تنهایی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی است. طرح پژوهش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر با آسیب شنوایی مقطع راهنمایی شهرستان ساری در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود. نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جای دهی شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تجدید نظر شده احساس تنهایی و مقیاس خودپنداره راجرز استفاده شد و برای گروه آزمایش، آموزش مهارت‌های ارتباطی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برگزار شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب کاهش احساس تنهایی و افزایش میزان خودپنداره دانش‌آموزان با آسیب شنوایی می‌شود. این نتایج می‌تواند پشتوانه‌ای برای کاربرد آموزش مهارت‌های ارتباطی در کنار دوره‌های آموزش تحصیلی برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی باشد.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های ارتباطی، خودپنداره، احساس تنهایی، آسیب شنوایی

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن (G.Rangbar@yahoo.com)

۲. استادیار روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان

۵. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۱۲/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۴/۲۹

مقدمه

ناشنوایی شایع‌ترین نقص حسی-عصبی در انسان است. از هر هزار کودک یک کودک با کم‌شنوایی شدید تا عمیق به دنیا می‌آید (پروینگ، هاچ و کریستنسن^۱، ۲۰۰۳). آسیب شنوایی، ممکن است قبل از اکتساب زبان یا پس از اکتساب زبان به وجود آید (مک‌دونالد، اوری و دین^۲، ۲۰۰۴). کودکان و نوجوانان با آسیب شنوایی به دلیل طرد شدگی، غفلت و آزار دیدگی‌های جسمی و جنسی مشکلات بیشتری نسبت به کودکان و نوجوانان شنوا دارند که این عوامل رشد عاطفی، اجتماعی و رفتاری آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سبالد^۳، ۲۰۰۸).

در بررسی کودکان با آسیب شنوایی به نظر می‌رسد که نخستین و مهمترین مسئله این کودکان اشکال در برقراری ارتباط است (هگد^۴، ۲۰۰۶). واکنش اجتماعی و طرز برخورد افراد جامعه نسبت به کودکان با آسیب شنوایی و احساسات مختلفی مانند ترحم، دلسوزی و سرزنش آنها معمولاً شرایط دشواری را برای این کودکان ایجاد می‌کند و در نتیجه اختلال‌هایی در خلق و خو و رفتار این کودکان پدید می‌آورد که نمونه بارز آن ضعف خودپنداره^۵، انزوا و احساس تنهایی^۶ است (میلانی‌فر، ۲۰۰۵).

اغلب کودکان با آسیب شنوایی، به سبب محروم بودن از حس شنوایی که نقش مهمی در رشد مهارت‌های زبانی دارد، در زمینه مهارت‌های ارتباطی^۷، متناسب با سطح هوشی خود عمل نمی‌کنند. به علاوه برخی از آسیب‌شناسان گفتار و زبان می‌گویند که گاهی اوقات این کودکان با وجود پیشرفت در حوزه‌های معناشناسی، نحو و واج‌شناسی، باز هم در استفاده مناسب از زبان

1. Parving, Hauch & Christensen
2. McDonald, Avery & Dean
3. Sebald
4. Hegde
5. Self concept
6. Loneliness
7. Communication Skills

ضعف نشان می‌دهند و نیازمند آموزش‌های ویژه هستند (هگد، ۲۰۰۶). کودکان کم‌شنا کم‌تر از کودکان شنا آغازگر مکالمه‌اند و وقتی در نقش پاسخ‌دهنده قرار می‌گیرند بیشتر از زمانی که آغازگر مکالمه‌اند مشکل دارند (بنج^۱، ۱۹۹۲).

به طور کلی افراد با آسیب شنوایی از لحاظ درک زبان^۲، تولید زبان^۳، گفتار^۴ و متعاقب آن مهارت‌های ارتباطی با دشواری‌هایی مواجه هستند، این در حالی است که توانایی برقراری و حفظ یک رابطه دوستانه، در بهداشت روان تأثیر بسزایی می‌گذارد (فتحی، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند کودکان و نوجوانانی که در کسب مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی نقص دارند، پیامدهای منفی کوتاه مدت و بلند مدتی را تجربه می‌کنند (متسون^۵ و همکاران، ۲۰۰۶)؛ به تدریج منزوی می‌شوند (روکچ^۶، ۲۰۰۱) و در معرض خطر تنهایی قراردارند (کامبرا^۷، ۱۹۹۶)؛ به نقل از حسین‌خانزاده، (۲۰۱۱). بررسی ارزوکان^۸ (۲۰۰۹) نشان داد موارد مرتبط با مهارت‌های ارتباطی مثل کمرویی، کمبود حرمت خود و اضطراب اجتماعی پیش‌بینی‌کننده احساس تنهایی است.

یکی از نتایج احساس تنهایی، رشد مشکلات ارتباطی و اجتماعی است. از میان گروه‌های مختلف کودکان استثنایی آن چه در مورد خانواده و پرورش کودکان کم‌شنا وجود دارد، بیشتر مربوط به مشکلاتی است که بسیاری از کودکان کم‌شنا در رشد اجتماعی- روان شناختی خود دارند (برجیس، حکیم جواد، طاهر، لواسانی و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲). دانش‌آموزان کم‌شنوایی که در روابط خود با دیگران دچار مشکل هستند، توسط همسالان عادی خود مورد پذیرش واقع

1. Bench
2. Language comprehension
3. Language production
4. Speech
5. Matson
6. Rokach
7. Cambra
8. Erozkhan

نمی‌شوند و در معرض فشارهای شدید روانی، طرد و تنهایی قراردارند (ثریف^۱، ۲۰۰۷). رفتار و تفسیر کودکان و نوجوانان با آسیب‌شنوایی از رویدادهای اجتماعی در اثر محرومیت زبانی آنها، پایین‌تر از میانگین است، بنابراین نقص زبانی آنها بر حرمت خود، مهارت‌های کلامی و روابطشان با محیط بیرونی آسیب وارد می‌کند و موجب می‌شود از روابطشان رضایت‌مندی کمتری داشته باشند و احساس تنهایی کنند (فوجیکی و بریتون^۲، ۲۰۰۹).

دو عامل مهم در گوشه‌گیری دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی عبارتند از: تلفیق^۳ و وضعیت شنوایی والدین (هالاها و کافمن، ۲۰۰۹). الهاجین^۴ (۲۰۰۴) بیان می‌کند دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در کنار دانش‌آموزان عادی بیشتر در معرض خطر طرد، انزوا و عدم پذیرش از سوی آنها قرار دارند و این مسئله بر خودپنداره آنها تأثیر منفی می‌گذارد، در حالیکه رتین‌هاس^۵ (۱۹۹۰) به نقل از مشکاتی، (۲۰۰۵) بیان می‌کند دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در مدارس ویژه نسبت به مدارس تلفیقی نگرش منفی‌تری نسبت به خوددارند

دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی به علت محدودیت در ابزار ارتباطی، بیشتر در خطر طرد و عدم پذیرش از سوی دیگران قرار دارند و این مسئله بر درکی که فرد از خود دارد (رت و ناند^۶، ۲۰۱۲) تأثیر می‌گذارد و باعث می‌شود آنها خود را منفی ارزیابی کنند (الهاجین، ۲۰۰۴) و خودپنداره ضعیفی داشته باشند. خودپنداره شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش ما درباره‌ی توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی است (عباسیان، عادبی، نصرآزادانی و سیفی، ۱۳۹۲). خودپنداره، دید کلی فرد درباره‌ی خودش است که با تجربه‌ی وی و تفسیر دیگران از آن تجربه شکل می‌گیرد و متحول می‌شود. در واقع می‌توان آنرا قضاوت افراد در خصوص توانایی‌ها یا

1. Trief
2. Fujiki & Brinton
3. Inclusion
4. Elhageen
5. Roteen hos
6. Rath & Nanda

ارزش خود تعریف کرد (آریاپوران، امیری منش، تقوایی و حق طلب، ۱۳۹۳؛ افروز، قاسم زاده، تازیکی و دلگشاد، ۱۳۹۳). پژوهشگران، از جمله مورس^۱ (۱۹۹۶) خودپنداره ناشنویان را در حد افراد عادی ارزیابی کرده‌اند؛ در مجموع می‌توان گفت پژوهش‌های مربوط به مقایسه خودپنداره افراد عادی با افراد ناشنوا نتایج متفاوتی را نشان می‌دهد که می‌تواند ناشی از تفاوت‌های جنسیتی، فرهنگی، نژادی، تفاوت در آزمون‌های به کار گرفته شده، آشنایی آزماینده با ویژگی‌ها و روش‌های ارتباطی در این افراد باشد (کشاورزی، ۲۰۰۵).

باتوجه به مشکلات دانش‌آموزان با آسیب شنوایی در سه مؤلفه خودپنداره، احساس تنهایی و مهارت‌های ارتباطی از یک سو و اهمیت و ضرورت مهارت‌های ارتباطی و تأثیر آن در زندگی روزمره و موفقیت‌های تحصیلی این کودکان از سوی دیگر، بررسی این مؤلفه‌ها می‌تواند به نتایج مهمی برای آگاهی والدین و مربیان در راستای مسائل تربیتی و آموزشی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی منجر شود؛ بنابراین پژوهش حاضر به مطالعه اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودپنداره و احساس تنهایی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی می‌پردازد.

روش

جامعه، نمونه‌گیری و روش نمونه‌گیری: پژوهش حاضر یک مطالعه آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر با آسیب شنوایی مقطع راهنمایی شهرستان ساری است که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در مراکز آموزش استثنایی مشغول به تحصیل بودند و تعدادشان ۶۰ نفر بود که از این تعداد نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس تجدیدنظر شده احساس تنهایی: این مقیاس را اپیلانو و کاترونا^۱ (۱۹۸۰) ساخته و شکرکن و میردیریکوند (۱۹۹۸) ترجمه کرده اند (پاشا و اسماعیلی، ۲۰۰۷). این مقیاس دارای ۲۰ گویه است که در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (هرگز = ۱، به ندرت = ۲، گاهی اوقات = ۳ و اغلب = ۴) به ارزیابی نظر پاسخگویان می‌پردازد. گویه‌های شماره ۱، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹ و ۲۰ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره‌ای که یک پاسخ‌دهنده می‌تواند در این مقیاس به دست آورد به ترتیب ۲۰ و ۸۰ است. پاشا و اسماعیلی (۲۰۰۷) طی مطالعه‌ای برای تعیین پایایی این مقیاس از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کردند که مقدار آنها به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۱ و روایی آن از طریق اضطراب بررسی و مقدار آن ۰/۴ به دست آمد. در پژوهش برنا و سواری (۲۰۱۰) نیز پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش شد و نتایج حاکی از روایی مناسب این مقیاس بودند.

مقیاس خودپنداره راجرز: این مقیاس توسط راجرز^۲ (۱۹۵۱) تهیه شده است و از دو فرم (الف) که خود واقعی را می‌سنجد و فرم (ب) که خود آرمانی را می‌سنجد، تشکیل شده است و هر فرم شامل ۲۵ سؤال است. در این پرسشنامه یک مقیاس دو قطبی ۷ درجه‌ای در نظر گرفته شده است که مفاهیمی که مربوط به مسئله پژوهش است در دو قطب مقیاس قرار گرفته‌اند. از پاسخ‌دهنده خواسته می‌شود تا مفهومی را روی یک مقیاس دو قطبی ۷ درجه‌ای علامت‌گذاری نماید. چنانچه پاسخ‌دهنده در این مقیاس نمره ۷ یا کمتر به دست آورد بیانگر خودپنداره طبیعی است اما اگر نمره بیشتر از ۷ به دست آورد بیانگر خودپنداره ضعیف و منفی است. خدیوی، و کیلی و مفاخری (۲۰۱۱) برای بررسی میزان پایایی این پرسشنامه، از روش دونیمه کردن استفاده کردند و ضریب همبستگی بین نمره‌های سؤال‌های فرد و سؤال‌های زوج را برابر ۰/۶۷ به دست آوردند و روایی آزمون را نیز مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش مهین دوست (۲۰۰۱)، پایایی این مقیاس با استفاده

1. Eppilao & Katrona

2. Rojerse

از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و با استفاده از روش تنصیف ۰/۸۷ به دست آمده است. رقیبی و میناخانی (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود، پایایی آزمون خودپنداره را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای فرم الف برابر با ۰/۶۹ و برای فرم ب را برابر ۰/۶۰ به دست آوردند.

معرفی برنامه آموزشی: جلسات آموزشی و تمرینات عملی آن در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تنظیم گردید و مواد آموزشی به صورت شفاهی با استفاده از زبان اشاره و کتبی (نوشتن روی تابلو) برای دانش آموزان با آسیب شنوایی تشریح گردید، به طوری که نیمی از زمان مربوط به هر جلسه به ارائه مطالب علمی در مورد موضوع جلسه اختصاص داده می‌شد و بعد از مدتی استراحت، نیمه دوم جلسه به صورت بحث گروهی پیرامون تمرینات مربوط به موضوع آموزشی برگزار می‌گردید. در پایان هر جلسه تمریناتی ارائه می‌شد تا بدینوسیله همه دانش آموزان مباحث آموزشی را خارج از موقعیت آموزش به صورت تجربی تمرین کنند؛ خلاصه جلسه‌های مداخلات آموزش مهارت‌های ارتباطی که برای دانش آموزان اجرا شد به شرح زیر است:

- **جلسه اول:** این جلسه، جلسه‌ای توجیهی بود که ضمن معارفه، در مورد اهداف آموزشی و نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسات آموزشی صحبت شد.
- **جلسه دوم:** در این جلسه در مورد تعریف و اهمیت ارتباط، موانع برقراری ارتباط مؤثر و نحوه بیان احساسات و نحوه انتقال پیام توضیح داده شد.
- **جلسه سوم:** پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، در مورد انواع ارتباط که شامل ارتباط کلامی و غیر کلامی است، صحبت شد.
- **جلسه چهارم:** در مورد مهارت‌های چهارگانه ارتباط که شامل شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن است مطالبی ارائه گردید.
- **جلسه پنجم:** نکاتی را که باید در ارتباط کلامی مد نظر قرار گیرد از جمله نگاه کردن به شنونده، آهنگ صدای آرام و مطمئن و... بیان شد و در پایان فنون و روش‌های بهتر کردن ارتباط غیر کلامی در هنگام صحبت کردن نیز بیان شد.

- **جلسه ششم:** در این جلسه درمورد چگونگی بیان افکار و احساسات خود با استفاده از عبارات اول شخص مفرد و پذیرش احساسات دیگران که ارتباط مثبت نام دارد، توضیح داده شد.
- **جلسه هفتم:** اهمیت شنونده خوب بودن، تفاوت بین گوش دادن با شنیدن، موانع درونی و بیرونی گوش داد نفعال و واکنش‌های احتمالی که یک شنونده ممکن است نسبت به گوینده داشته باشد توضیح داده شد.
- **جلسه هشتم:** پس از مروری بر مباحث جلسه قبل، به تعریف قاطعیت و ابراز وجود، ویژگی‌های رفتار قاطعانه و ابراز وجود، به خصوص در موقعیت‌های دشوار و نتایج ابراز وجود پرداخته شد.

روش اجرا: پس از انتخاب افراد مورد مطالعه، مقیاس خودپنداره راجرز و احساس تنهایی با همکاری دو نفر از معلمان دانش‌آموزان به مدت دو روز در مرکز آموزش استثنایی اجرا شد و طی اجرای پرسشنامه‌ها، لغات نامفهوم و ناآشنا برای دانش‌آموزان توسط معلمان توضیح داده شد و دستورالعمل مقیاس‌ها به صورت شفاهی و کتبی (نوشتن روی تابلو) برای دانش‌آموزان تشریح شد. پس از اجرای پرسشنامه‌ها در پیش‌آزمون مشخص شد که تمامی دانش‌آموزان احساس تنهایی بالا و خودپنداره پایینی دارند و سپس گروه آزمایشی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مهارت‌های ارتباطی را آموزش دیدند در حالی که گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. پس از آموزش مهارت‌های ارتباطی به دانش‌آموزان گروه آزمایشی، پس‌آزمون اجرا شد و مجدداً کل اعضای دو گروه آزمایشی و کنترل، پرسش‌نامه‌های احساس تنهایی و خودپنداره را تکمیل نمودند و داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از شاخص‌های توصیفی و آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری تجزیه و تحلیل گردید.

نتایج

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات احساس تنهایی و خودپنداره دانش‌آموزان

گروه آزمایش و گروه کنترل، در پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی احساس تنهایی و خودپنداره گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون

گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیرها
SD	M	SD	M	
۳/۰۹	۱۲/۱۴	۲/۰۶	۵/۷۷	خودپنداره
۱/۷۱	۴۶/۶۶	۲/۵۵	۴۰/۴	احساس تنهایی

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین خودپنداره دانش‌آموزان با آسیب شنوایی در پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل به ترتیب برابر با ۵/۷۷ و ۱۲/۱۴ است و انحراف معیار خودپنداره آنها در دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب برابر با ۲/۰۶ و ۳/۰۹ است. همچنین میانگین احساس تنهایی این دانش‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۴۰/۴ و ۴۶/۶۶ و انحراف معیار احساس تنهایی آنها در دو گروه آزمایش و کنترل برابر با ۲/۵۵ و ۱/۷۱ است.

جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. به این منظور ابتدا مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با استفاده از آزمون M باکس بررسی شد و عدم معناداری آزمون M باکس بیانگر تأیید همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس است ($F_{(3, 14112)} = 1/581, P = 0/191$) و مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز با استفاده از آزمون لوین بررسی شد. با توجه به نتایج آزمون لوین مفروضه همگنی واریانس‌ها تأیید شد ($P = 0/812$)، ($F_{(1, 28)} = 0/058$ خودپنداره)؛ ($F_{(1, 28)} = 0/26, P = 0/61$) احساس تنهایی). بین متغیرهای وابسته نیز همبستگی معنادار لازم وجود دارد؛ بنابراین شرایط لازم برای استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس برآورده شده است، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری نسبت F برای اندازه متغیر ترکیبی خودپنداره و احساس تنهایی

متغیرها	df ₁	df ₂	F	مجذور اتای تفکیکی
متغیر مرکب (خودپنداره و احساس تنهایی)	۲	۲۵	۹۴/۲۴**	۰/۸۸۳
خودپنداره	۱	۱۹	۸۸/۸۱**	۰/۷۷
احساس تنهایی	۱	۱۹	۷۴/۵۹**	۰/۷۴

توجه: نسبت F چندمتغیری از تقریب لامبدای ویلکز به دست آمده است $P < ۰/۰۱$ **

جدول ۲ نشان می‌دهد که نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای متغیر مرکب خودپنداره و احساس تنهایی معنادار است که این معناداری بیانگر این است که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میزان احساس تنهایی و خودپنداره گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$ ، $F_{(۲, ۲۴۶)} = ۹۴/۲۴۶$). همچنین مجذور اتای تفکیکی حاکی از این است ۸۸ درصد از تفاوت در نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای مرکب خودپنداره و احساس تنهایی مربوط به تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی است و توسط آموزش مهارت‌های ارتباطی تبیین می‌شود. نتایج مربوط به تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر تک‌تک متغیرهای وابسته، با کنترل اثر پیش‌آزمون (متغیر کمکی)، نشان می‌دهد تفاوت بین خودپنداره گروه آزمایشی که تحت آموزش مهارت‌های ارتباطی قرار گرفتند و گروه کنترل که چنین آموزشی ندیدند معنادار است ($\text{Eta} = ۰/۷۷$ ، $P \leq ۰/۰۱$ و $F_{(۱, ۱۹)} = ۸۸/۸۱$)؛ همچنین آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان احساس تنهایی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی تأثیر معنادار داشته است ($\text{Eta} = ۰/۷۴$ ، $P \leq ۰/۰۱$ و $F_{(۱, ۱۹)} = ۷۴/۵۹$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودپنداره و احساس تنهایی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی انجام شده است. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که در مرحله پس‌آزمون، میانگین احساس تنهایی گروه آموزش دیده (۴۰/۴) کمتر از میانگین

گروه کنترل (۴۶/۶۶) است. بنابراین می‌توان گفت آموزش مهارت‌های ارتباطی توانسته است به نحو مثبتی منجر به کاهش احساس تنهایی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی گروه آزمایش در مقایسه با دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی گروه کنترل شود.

این یافته با نتیجه برخی از پژوهش‌های قبلی از جمله الهاجین (۲۰۰۴)؛ ارزوکان (۲۰۰۹)؛ الیوت^۱ و گرشام (۱۹۹۳)؛ جونز، رایس و روسل^۲ (۱۹۹۰) که بیانگر اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش احساس تنهایی در این زمینه یا زمینه‌های مشابه بوده است، همسو است. نتایج به دست آمده از پژوهش ریکساج^۳ (۱۹۹۶)، حاکی از آن است که برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی و مؤلفه‌های آن، نسل جوان را برای برخورد مؤثر با نیازها و چالش‌های زندگی روزمره به ویژه در زمینه بهداشت جسمانی، عاطفی و اجتماعی توانمند می‌سازد و در زمینه کاهش اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی و انزوا مؤثر است. وی معتقد است که چنین آموزش‌هایی، موقعیت مناسبی را جهت کسب مهارت‌های ارتباطی و تعامل با دیگران فراهم می‌نماید و کسب مهارت‌های لازم، موجب افزایش توانایی و اثربخشی افراد در رفتارها و روابط بین فردی می‌شود.

باتوجه به مطالب عنوان شده در ارتباط با مهارت‌های ارتباطی و احساس تنهایی، می‌توان نتیجه گرفت یک رابطه متقابل و دوسویه بین این دو متغیر وجود دارد؛ احساس تنهایی شاید به صورت جداگانه مشکلات عمده‌ای را برای دانش‌آموزان به وجود نیارد ولی این مسئله می‌تواند روند ارتباط مناسب با همسالان و دیگران را مختل سازد که به دنبال آن دانش‌آموز با مشکلات دیگری از جمله عدم توانایی در آموختن مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی لازم روبه‌رو خواهد شد که این مسئله می‌تواند بر مشکلات وی بیافزاید و در این زمینه دانش‌آموزان ناشنوا به علت معلولیت خود ممکن است مشکلات بیشتری را تجربه نمایند. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش لزوم آموزش

1. Elliot
2. Jones, Rise & Russell
3. Reixach

مهارت‌های زندگی و مؤلفه‌های آن از جمله مهارت‌های ارتباطی در کنار خواندن، نوشتن، ریاضیات و سایر دروس آموزشی احساس می‌شود، پس پیشنهاد می‌شود با صرف وقت و پیگیری‌های لازم، آموزش مهارت‌های زندگی و مؤلفه‌های آن در قالب یک برنامه حتی به عنوان یک درس در مدارس به ویژه مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اجرا شود. همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان و مسئولان تعلیم و تربیت با الگوسازی مناسب در زمینه نحوه بکارگیری ارتباط مؤثر، بستر مستعدی جهت آموزش عینی‌تر، فراهم سازند و فرصت‌هایی را فراهم کنند که دانش‌آموزان بیشتر با همسالان خود و دیگر افراد به تعامل پردازند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند اگر دانش‌آموزان ناشنوا در موقعیت‌های تلفیقی با افراد ناشنوی دیگر تعامل داشته باشند، از امنیت هیجانی بیشتری برخوردار خواهند بود (استینسون و وایت‌مایر^۱، ۱۹۹۲). با این حال با توجه به میزان شیوع پایین آسیب‌شنوایی، این مسئله همیشه ممکن نیست، بنابراین بکارگیری برخی مداخلات با استفاده از یادگیری مشارکتی^۲ در افزایش تعامل بین دانش‌آموزان ناشنوا و همسالان شنوا موفق است (کلووین و همکاران، ۲۰۰۲).

همچنین نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد میانگین خودپنداره گروه آزمایش (۵/۷۷) کمتر از میانگین گروه کنترل (۱۲/۱۴) در پس‌آزمون است (لازم به یادآوری است که چنانچه پاسخ‌دهنده در مقیاس خودپنداره نمره ۷ یا کمتر به دست آورد بیانگر خودپنداره طبیعی است اما اگر نمره بیشتر از ۷ به دست آورد بیانگر خودپنداره ضعیف و منفی است)؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش مهارت‌های ارتباطی توانسته است به نحو مثبتی منجر به افزایش خودپنداره دانش‌آموزان پسر با آسیب‌شنوایی گروه آزمایش در مقایسه با دانش‌آموزان پسر با آسیب‌شنوایی گروه کنترل شود. این یافته با نتیجه برخی از پژوهش‌های قبلی (از جمله فوجیکی و بریتون، ۲۰۰۹؛ ثریف، ۲۰۰۷) که بیانگر اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر افزایش خودپنداره دانش‌آموزان بوده

1. Stinson & Whitmire
2. Cooperative learning

است، همسو است. خودپنداره مثبت موجب بالا رفتن اعتماد به نفس در فرد شده و مهارت‌های ارتباطی و روابط اجتماعی وی را ارتقاء می‌بخشد (نبی دوست، برجعلی و استکی، ۱۳۹۴).

برنامه‌های مداخله زود هنگام باید به دانش‌آموز با آسیب شنوایی کمک کنند تا در ساختار خانواده پرورش یابد. برای بهبود تحول کودک، والدین باید تحول طبیعی را بشناسند و از توانایی‌های کودک نیز آگاه باشند. والدین باید مهارت‌های مورد نیاز را بیاموزند تا بتوانند به تحول کودک کمک کنند. اساسی‌ترین مهارت‌هایی که والدین باید یاد بگیرند عبارتند از: مهارت در ایجاد ارتباط، آگاهی از تحول زبانی و انتقال خودپنداره مثبت به دانش‌آموز. برنامه‌های پیش‌دستانی نیز برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی اهمیت دارند. این برنامه‌ها به بسیاری از دانش‌آموزان با آسیب شنوایی کمک می‌کنند تا با دانش‌آموزان شنوا ارتباط برقرار کنند. دانش‌آموز می‌تواند به کمک این برنامه‌ها مهارت فعالیت در گروه؛ قواعد تعامل در گروه مانند نحوه بازی کردن؛ همکاری کردن و رعایت نوبت؛ مهارت‌های اجتماعی مختلف که برای موفقیت در تحصیل ضروری هستند را یاد بگیرد. برنامه‌های پیش‌دستانی برای دانش‌آموزان و والدین فرصتی فراهم می‌کنند تا بتوانند زبان اشاره را تمرین کنند، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا با آموزش شنیداری و سمعک یاد بگیرند، از باقیمانده شنوایی خود استفاده کنند و مهارت‌های خود را بهبود بخشند (کرک، گالاگر و آناستازیو^۱، ۲۰۰۶).

با توجه به نقش تحول زبان در تحول شناختی، هیجانی و اجتماعی، لازم است که والدین شیوه ارتباطی مناسب با ویژگی‌های کودک با آسیب شنوایی را پیدا کرده و به کار گیرند. در این ارتباط نقش مادر در برقراری ارتباط مناسب با فرزند ناشنوای خویش و در نتیجه تحول مناسب زبان کودک بسیار مهم است (حسین‌خانزاده، ۲۰۱۱). با توجه به نقش روش آموزش زبان اشاره برای ناشنوایان، پیشنهاد می‌شود برای آموزش مهارت‌های ارتباطی به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی از روش آموزش

1. Kirk, Gallaher & Anastasiow

گفتار خوانی یا لب‌خوانی بیشتر استفاده شود، زیرا با بهره‌گیری از تمام ظرفیت‌های حسی این کودکان می‌توان زمینه ارتباط معمول توسط زبان محاوره‌ای یا گفتارخوانی را فراهم کرد.

آموزش و توانبخشی نیازمند روندی فعال و هدفمند است و برای اینکه بتوانیم کودکان با آسیب‌شنوایی را به جامعه عادی برگردانیم، نیازمند برنامه‌ای مدون و منسجم هستیم بنابراین برای جبران عوارض ناشی از آسیب‌شنوایی باید برنامه‌های حمایتی و خاصی صورت گیرد و شناخت صحیح از توانایی‌ها و محدودیت‌ها و جمع‌آوری اطلاعات برای این امر ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش حاضر بر روی گروهی از دانش‌آموزان پسر با آسیب‌شنوایی مقطع راهنمایی شهرستان ساری انجام شد. با توجه به محدودیت‌های سنی، جنسی، پایه تحصیلی و جغرافیایی دانش‌آموزان مورد مطالعه، پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در دیگر گروه‌های سنی، جنسی، تحصیلی و جغرافیایی انجام گیرد؛ برای ارزیابی دقیق‌تر و عینی‌تر مهارت‌های ارتباطی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از روش مشاهده با استفاده از دوربین‌های فیلم‌برداری استفاده شود، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش این بود که تنها بر روی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی اجرا شد که این امر موجب شد امکان مقایسه این گروه با گروه دانش‌آموزان عادی فراهم نباشد بنابراین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش با اضافه کردن گروهی از دانش‌آموزان عادی و مقایسه آنها با دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی انجام شود تا تصویر واضح‌تری از متغیرهای پژوهش فراهم گردد.

References

- Abasian, R., Abedi, A., Nasr Azadani, S. & Seifi, Z. (2014). Effect of Panoura and Philipuo's Meta cognitive Training Program on the self-concept of children with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 63-77. (Persian).
- Afroz, Gh., Ghasemzadeh, S., Taziki, T. & Delgoshad, A. (2014). Effectiveness of mood regulation skills training on self concept and social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 6-24. (Persian).
- Ariyanpooran, S., Amiri manesh, M., Taghavi, D. & Haghtalab, T. (2014). Relationship between self-concept and academic motivation (reading, writing and math) in elementary students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 56-72. (Persian).
- Bench R. J. (1992). *Communication skills in hearing-impaired children*. London. Whurr Publisher. (Persian).

- Berjis, M., Hakim Javadi, M., Taher, M., Lavasani, M. Gh. & Hossein Khanzadeh, A. A. (2014). A comparison of the amount of worry, hope and meaning of life in the mothers of deaf children, children with autism, and children with learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 6-27. (Persian).
- Borna, M. & Savari, K. (2010). The simple and multiple relationship between self esteem, loneliness and self-assertiveness with shame. *New Results in Psychology*, 5, 53-62. (Persian).
- Elhageen, A. A. M. (2004). *Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness, among deaf children in Egyptian schools*. University Tubingen.
- Elliot, S. & Gresham, F. (1993). Social skills interventions for children. *behavior modification*, 17, 287- 313.
- Erozkan, A. (2009). The Predictors of Loneliness in Adolescents. *Elementary Education Online*, 8, 809-819.
- Fathi, H. (2002). Self-esteem and academic achievement. *Peyvand Journal*, 29, 46-49. (Persian).
- Fujiki, M. & Brinton, B. (2009). *Social skills of children with specific language impairment*. Brigham Young University, Provo, U, T.
- Halahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2009). *Exceptional learners*. Introduction to special education (9th Ed). Allyn and Bacon.
- Hegde, M. N. (2006). *Treatment protocol for language disorders in children*. Plural Publication.
- Hossein Khanzadeh, A. A. (2011). *Psychology and Educational of Children & Teenagers with Special Needs*. Tehran: Avaye Nour. (Persian).
- Jones, W. H., Rise, B. N. & Russell, F. (1990). Shyness, Social behavior and relationships. In W.H. Jones, J.M. Cheek., & R. Briggs (Eds), sourcebook of shyness: Research and treatment (PP 227 – 238). NewYork: Plenum Press.
- Keshavarzi, f. (2005). The comparison of model of response to Andere rey test in deaf and normal children. Unpublished master's thesis, Islamic of Azad University, Roodehen Branch. (Persian).
- Khadivi, A. & Vakili Mafakheri, A. (2011). The relationship between acheivement motivation, locus of control, self-image and academic achievement in students of Tabriz. *Journal of Educaational Sciences*, 4(13), 45-66. (Persian).
- Kirk, S. A., Gallaher, J. J. & Anastasiow, N. J. (2000). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S. & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 200-213.
- Matson, J. L., Lott, J. D., Mayville, S. B., Swender, S. L. & Moscow, S. (2006). Depression and social skills among individuals with severe and profound mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18, 393-400.

- McDonald, R. E., Avery, D. R. & Dean, J. A. (2004). *Dentistry for the child and adolescent*. 8th Ed. St. Louis: The C.V. MosbyCo, 2, 548-551.
- Meshkatu, M. (2005). The comparison of behavioral and academic achievement deaf students in inclusion and special schools. *Education for Exceptional Children*, 60, 31-38.
- Mihandoust, Z. (2002). *The relationship between self-image, locus of control and self-esteem with mental health in in students of Ilam university*. Tehran: University of Science and Culture.
- Milanifar, B. (2005). *Psychology and Educational of Children & Teenagers with Special Needs*. Tehran: Ghoumes. (Persian).
- Moore, D. F. (1996). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin.
- Nabidoost, A., Borjali, A. & Esteki, M. (2014). The effect of the bilateral training on self-concept and social skills of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 90-103. (Persian).
- Parving, A., Hauch, A. M. & Christensen, B. (2003). Hearing loss in children-epidemiology, age at identification and causes through 30 years. *Ugeskr Laeger. Danish*, 165, 574-9.
- Pasha, Gh. & Ismaili, S. (2007). The comparison of anxiety, self-assertiveness, loneliness and academic performance in normal students and students with semifamily in Khoozestan. *New Results in Psychology*, 1(4), 22-35. (Persian).
- Raghibi, M. & Minakhani, Gh. (2011). Body Management and its Relation with Body Image and Self Concept. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 12(4), 72-81. (Persian).
- Rath, S. & Nanda, S. (2012). Self concept: A psychological study on adolescence, *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2, 1-13.
- Reixach, D. N. (1996). The conversation group: A new approach to life skills. *Journal of Guidance & Counseling*, 13, 7-23.
- Rokach, A. (2001). Perceived causes of loneliness: A cross-cultural comparison. Retrieved December 3, 2008, from <http://findarticles.com/p/articles/mi/qma3852/is-200/01/ain8945437>.
- Sebald, A. M. (2008). Child abuse and deafness: an overview. *American Annals of the deaf*, 153, 373-383.
- Stinson, M. S. & Whitmire, K. (1992). Students' views of their social relationships. In T. N. Kluwin, D. F. Moore, & M. G. Gaustad (Eds.), *toward effective public school programs for deaf students: Context, process, and outcomes* (pp. 149-174). New York: Teachers College Press.
- Trief, E. (2007). The use of tangible cues for children with multiple disabilities and visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 29, 613-619

The effect of communication skills training on the self-concept and loneliness of students with hearing impairment

J. Ranjbar¹, M. Tarkhan², M. Taher³, A. A. Hossein Khanzadeh⁴ & M. Esapour⁵

Abstract

The purpose of the present research was to examine the effectiveness of communication skills training on the self-concept and loneliness of students with hearing impairment. The research method was experimental with a pretest-posttest design including a control group. The sample consisted of male students with hearing impairment studying at junior high school in Sari. Thirty students were selected by simple random sampling and randomly assigned to one experimental (n=15) and one control (n=15) group. To collect data, revised loneliness scale and Rojerse's self-concept scale were used. The program of communication skills was executed in 8 weekly sessions for 90 minutes in the experimental group. Multivariate analysis of covariance showed that communication skills training decreased loneliness feeling but increased self-concept in students with hearing impairment. These results could support the application of social skills training in academic courses for students with hearing impairment.

Keywords: Communication skills training, loneliness, self-concept, students with hearing impairment.

1. Corresponding author: M. A. in Psychology , Islamic Azad University of Tonekabon (G.Rangbar@yahoo.com) (G.Rangbar@yahoo.com)

2. Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University of Tonekabon

3. PhD Student of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

4. Associate Professor of Psychology, The University of Guilan

5. M. A. in Psychology, University of Shiraz