

## تأثیر آموزش مهارت زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام

فریده محمودی<sup>۱</sup>

سعیده بهروز سرچشمه<sup>۲</sup>

مسعود کریمی<sup>۳</sup>

مجتبی انصاری شهیدی<sup>۴</sup>

سیده سمیه جلیل آبکنار<sup>۵</sup>

### چکیده

**هدف:** این پژوهش به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام در شهرستان‌های تهران اجرا شد. **روش:** این پژوهش، یک مطالعه شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه شاهد بود. ۴۰ دانش‌آموز پسر آهسته‌گام ۱۳ تا ۱۵ ساله که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند در این پژوهش شرکت داشتند. آزمودنی‌ها به صورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفری تقسیم شدند (یک گروه آزمایش و یک گروه شاهد). گروه آزمایش، آموزش مهارت‌های زندگی را در ۹ جلسه دریافت کردند در حالی که به گروه شاهد این آموزش ارائه نشد. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش آزمون هوشی و کسلسر کودکان و پرسشنامه کفایت اجتماعی بود. اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که بعد از مداخله، میانگین نمرات کفایت اجتماعی گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه شاهد بود. همچنین، آموزش مهارت‌های زندگی بر همه خرده مقیاس‌های کفایت اجتماعی (مهارت‌های شناختی، رفتاری، کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی) اثر مثبت و معناداری داشت. **نتیجه‌گیری:** برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی باعث بهبود کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان آهسته‌گام شد؛ بنابراین برنامه‌ریزی برای ارائه آموزش مهارت‌های زندگی به این دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد.

**کلیدواژه‌ها:** دانش‌آموزان آهسته‌گام، کفایت اجتماعی، مهارت زندگی

### مقدمه

(۲۰۰۲) کم‌توانی ذهنی یا آهسته‌گامی عبارت است از ناتوانی که با محدودیت‌های معنادار در حیطه‌های عملکرد هوشی و رفتار سازشی مشخص می‌شود. در این تعریف، رفتار سازشی<sup>۸</sup> به صورت مهارت‌های سازشی مفهومی<sup>۹</sup>، اجتماعی<sup>۱۰</sup> و عملی<sup>۱۱</sup> بیان می‌شود و این ناتوانی قبل از سن ۱۸ سالگی ایجاد می‌گردد (لوکسون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲).

انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۷)، رفتارهای سازشی را به معنای توانایی انجام فعالیت‌های روزمره مورد نیاز برای زندگی شخصی و اجتماعی تلقی می‌کند. شرایط در حال گذر جامعه، زندگی اجتماعی کودکان آهسته‌گام را با مسائل و پیچیدگی‌های خاص خود مواجه نموده است، در این شرایط

اصلی‌ترین کنش تعلیم و تربیت این است که کودکان عادی را به رشد ممکن و مطلوب رسانیده و کودکان استثنایی<sup>۶</sup> به‌ویژه کودکان آهسته‌گام<sup>۷</sup> را تحت آموزش و مراقبت‌های ویژه قرار دهد و به این طریق مسیر رشد آنان را نیز هموار سازد (افروز، ۱۳۸۹). هدف اساسی هر نظام آموزشی این است که مهارت‌های لازم را به افراد ارائه کند تا بتوانند به‌عنوان عضوی مفید، نقش مؤثری در جامعه ایفا کنند (عاشوری، جلیل آبکنار و افروز، ۱۳۹۲). آهسته‌گامی از جنبه‌های گوناگون از قبیل روان‌شناختی، زیست‌شناختی و آموزشی قابل تعریف است. مطابق با دهمین ویرایش انجمن کم‌توان ذهنی آمریکا

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین، پیشوا، ایران

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین، پیشوا، ایران

<sup>۳</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین، پیشوا، ایران

<sup>۴</sup> گروه روان‌شناسی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد، ایران

<sup>۵</sup> دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران. jalili.abkenar@gmail.com

6. Exceptional children

7. Slow peace

8. Adaptive behavior

9. Conceptual

10. Social

11. Practical

12. Lucksson

13. American Association of Mental Retardation

آموزش مهارت‌های زندگی در ایجاد و افزایش توانمندی‌هایی مانند تصمیم‌گیری، ایجاد انگیزه در خود، پذیرش مسئولیت، ارتباط مثبت با دیگران، ایجاد عزت‌نفس<sup>۱۴</sup> مثبت، حل مشکل، خودنظم‌دهی و خودکفایتی دانش‌آموزان مؤثر باشد (هیمن و برگر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷؛ ووقن و همکاران، ۲۰۰۱). از این رو پژوهش‌های متعددی در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی کودکان در سنین مختلف و گروه‌های مختلف انجام شده است و به مهارت‌هایی مانند همکاری (گرشام<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۰)، مشارکت (موریسون، کامپز، گارسیا و پارکر<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۰) و شروع تعاملات (هیمن و مارگالیت<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۰) اشاره شده است. براساس و کیشورکومار<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۰) در پژوهش خود با آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان در مدرسه‌ای در هند به این نتیجه رسیدند که رفتار اجتماعی مثبت، عزت‌نفس، سازگاری و مقابله مناسب آنان مخصوصاً با معلمان و در مدرسه بهبود یافته است. نتایج پژوهش پاول، لیبکینگ و هیبرت<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۵) نشان داد که آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله منجر به افزایش احساس کفایت و سلامت روان فرزندان طلاق می‌شود. او<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۳) که سازگاری مدرسه‌ای دانش‌آموزان دیرآموز مشغول به تحصیل در مدارس عادی را بررسی کرد، به این نتیجه رسید که این دسته از دانش‌آموزان مشکلات جدی در سازگاری مدرسه‌ای و سلامت روان دارند. آنان در دوره ابتدایی به‌طور معناداری بیشتر از همکلاسی‌های عادی خود غیبت می‌کنند. در ضمن میزان ترک تحصیل آنان نیز به‌طور معنادار در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، بیشتر است. همچنین دانش‌آموزان دیرآموز غالباً توسط همکلاسی‌های عادی خود طرد می‌شوند. نتایج پژوهش آنجلس، هیدالگو و مندز<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۲)، نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، موجب افزایش سازگاری نوجوانان می‌شود و روابط با همسالان را افزایش می‌دهد. مهوش ورنوسفادرائی، ادیب و مولی (۱۳۹۲) در پژوهشی، به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر کم‌شنوای فراگیر اول تا سوم راهنمایی شهر اراک پرداختند. آن‌ها گزارش کردند که مهارت‌های اجتماعی،

یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روانی آنان را در مواجهه با مشکلات آینده حفظ نماید مهارت‌های زندگی<sup>۱</sup> است (اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۷) مهارت‌های زندگی را مجموعه‌ای از مهارت‌های روانی، اجتماعی و میان‌فردی تعریف کرده که به افراد کمک می‌کند تا آگاهانه تصمیم بگیرند، مهارت‌های ارتباطی، شناختی، هیجانی خوبی داشته باشند و زندگی سالم و پربراری را همراه با احساس کفایت و رشد شناختی و هیجانی تجربه کنند (مؤمنی، ۱۳۸۸؛ ووقن، البام و بوردمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). احتمال دارد آهسته‌گامی باعث محدودیت در تعاملات اجتماعی و رشد کفایت اجتماعی<sup>۴</sup> افراد شود. نارسایی در مهارت‌های زندگی می‌تواند مشکلات تحصیلی، اجتماعی و اثرات منفی در زندگی آینده را به بار آورد (ترنر، مک‌دونالد و سامرست<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ کالداریلا و مریل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸).

درواقع، کودکان آهسته‌گام در کسب مهارت‌های زندگی و به‌تبع آن در کفایت اجتماعی دچار مشکل می‌گردند (هالاهان و کافمن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳؛ آلگوزین و یس‌لدایک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). کفایت اجتماعی دربرگیرنده حالات مهم روانی فرد است که در پنج احساس خلاصه می‌شود: احساس رضایت از خود، احساس شایستگی، احساس خودکارآمدی، احساس تأثیر، احساس اعتماد و توانایی تصمیم‌گیری (مؤمنی، ۱۳۸۸). فلنر، لیس و فلیپس<sup>۹</sup> (۱۹۹۰) اعتقاد دارند که کفایت اجتماعی دربرگیرنده چهار مؤلفه است: الف) مهارت‌های شناختی<sup>۱۰</sup> که شامل خزانه اطلاعات، مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و سبک‌های اسنادی می‌شود. ب) مهارت‌های رفتاری<sup>۱۱</sup> که مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای، شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی و مهارت‌های رفتار دوستانه را در برمی‌گیرد. ج) مهارت‌های هیجانی<sup>۱۲</sup> و عاطفی که دربرگیرنده برقراری روابط با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی و مدیریت استرس است. د) مهارت‌های انگیزشی<sup>۱۳</sup> که شامل سطح رشد اخلاقی و احساس اثربخشی و احساس خودکارآمدی می‌شود. به نظر می‌رسد

12. Emotional

13. Motivational

14. Self-esteem

15. Heiman &amp; Berger

16. Gresham

17. Morrison, Camps, Garcia &amp; Parker

18. Heiman &amp; Margalit

19. Bharath &amp; Kishore-Kumar

20. Paul, Lipking &amp; Hiebert

21. Eva

22. Ingles, Hidalgo &amp; Mendez

1. Life skills

2. Smith

3. Vaughn, Elbaum &amp; Boardman

4. Social competency

5. Turner, Mc-Donald &amp; Somerset

6. Caldarella &amp; Merrell

7. Hallahan &amp; Kauffman

8. Algozzine &amp; Ysseldyke

9. Felner, Lease &amp; Philips

10. Cognitive

11. Behavioral

هدف پژوهش حاضر بر سر تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان آهسته‌گام می‌باشد.

### روش

پژوهش حاضر که از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی است از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه شاهد استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان پسر آهسته‌گام ۱۳ تا ۱۵ ساله شهرستان‌های تهران تشکیل دادند که در مدارس استثنایی شهرستان‌های تهران مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۴۰ نفر از دو مدرسه وارد مطالعه شدند به طوری که با توجه به معیارهای ورود و خروج از پژوهش و به طور تصادفی در یکی از دو گروه آزمایش و شاهد جایگزین شدند. انتساب کاربندی‌ها به گروه آزمایش و شاهد نیز به طور تصادفی صورت پذیرفت. حجم نمونه در اکثر مطالعات مشابه ۱۵ تا ۲۵ نفر در هر گروه بوده است. در ضمن در بسیاری از مطالعات، پژوهشگران به دلیل محدودیت‌های زمانی و مالی تعداد آزمودنی‌های یک نمونه را محدود می‌سازند، به همین دلیل به منظور تعیین حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای تحقیق‌های تجربی و شبه‌تجربی در هر گروه آزمایش و کنترل، ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (گال، بورگ و گال، ۱۹۴۷). معیارهای ورود به پژوهش داشتن سن ۱۳ تا ۱۵ سال، بهره‌های ۷۰-۵۵ بر اساس آزمون هوشی و کسلر و تحصیل در مدارس استثنایی و معیار خروج از پژوهش داشتن هرگونه معلولیت حسی، حرکتی و رفتاری به استثنای آهسته‌گامی بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شده است.

۱- **مقیاس هوشی و کسلر کودکان تجدیدنظر شده**<sup>۴</sup>: این مقیاس در سال ۱۹۴۹ تهیه شد و در سال‌های ۱۹۷۴ و ۱۹۸۶ مورد تجدیدنظر قرار گرفت، مشتمل بر ۱۲ خرده‌آزمون است که به صورت فردی اجرا می‌شود و سه نمره هوش بهر کلامی، غیرکلامی و کلی ارائه می‌دهد. مقیاس فارسی آن برای دانش‌آموزان سنین ۶ تا ۱۶ سال و ۱۱ ماه تهیه گردیده است. ضریب پایایی آن به شیوه دونیمه کردن با استفاده از ضریب همبستگی تصحیح شده اسپیرمن — براون محاسبه گردیده که از ۰/۴۲ تا ۰/۹۸ در نوسان و میانه ضرایب نیز ۰/۶۹ ذکر شده است. همچنین ضریب پایایی این مقیاس هوشی از طریق بازآزمایی محاسبه گردیده است که دامنه‌ای از ۰/۴۴ تا ۰/۹۴ داشته و میانه ضرایب پایایی آن نیز ۰/۷۳ به دست آمده است. جهت تعیین روایی، شهیم (۱۳۷۳) این

همکاری، مهارت ابراز وجود و خویشتن‌داری در گروه آزمایش به طور معناداری افزایش یافت. کاظمی، مؤمنی و کیامری (۱۳۹۰) در پژوهش خود به مدت هشت جلسه در یک ماه در یافتند که آموزش مهارت زندگی منجر به بهبود کفایت اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان با اختلال ریاضی می‌شود. بیان‌زاده و ارجمندی (۱۳۸۲)، در پژوهش خود تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در کودکان آهسته‌گام خفیف را مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها ۲۸ دانش‌آموز آهسته‌گام خفیف را برگزیدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار دادند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که گروه آزمایش پس از پایان جلسات آموزشی، بهبود معناداری را در زمینه مهارت‌های اجتماعی پیدا کرده است و آموزش مهارت‌های اجتماعی سبب بهبود رفتار سازشی در کودکان آهسته‌گام خفیف شده است. حاج‌امینی، اجلی، فتحی‌آشتیانی، عبادی، دیبایی و دلخوش (۱۳۷۹) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که آموزش مهارت زندگی می‌تواند میزان استرس و اضطراب دانش‌آموزان را کاهش دهد.

بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها احتمال می‌رود که آهسته‌گامی، کفایت اجتماعی ضعیف را به همراه داشته و افراد آهسته‌گام در مقایسه با همسالان عادی خود، سطح تحمل و شکست‌پذیری پایین‌تری داشته باشند (آشر و تایلر، ۲۰۰۱). بنابراین، تردیدی نیست که ضعف شناختی یا مشکلات هوشی باعث محدودیت در توانایی‌ها و کفایت اجتماعی کودکان آهسته‌گام شود. از طرف دیگر کودکانی که مهارت‌های زندگی مناسبی کسب کرده‌اند در ایجاد رابطه با همسالان (واکر و هوپس، ۲۰۰۳) و یادگیری در محیط آموزشی (پاولس و الیوت، ۲۰۰۱) موفق‌تر از کودکانی هستند که فاقد این مهارت‌ها هستند، اغلب کودکان، مهارت‌های زندگی را بدون تلاش و در اثر ارتباط با اطرافیان فرا می‌گیرند، ولی کودکان آهسته‌گام در این زمینه مشکلاتی دارند و با عکس‌العمل منفی از سوی بزرگسالان و کودکان دیگر روبه‌رو می‌شوند (واکر و هوپس، ۲۰۰۳)، با این وجود اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان آهسته‌گام بیش‌ازپیش آشکار می‌گردد. آنچه این پژوهش را از پژوهش‌های قبلی متمایز می‌سازد این است که پژوهش حاضر برخلاف پژوهش‌های قبلی، تأثیر آموزش مهارت زندگی را بر تمام مؤلفه‌های کفایت اجتماعی به طور هم‌زمان بررسی می‌کند و به دنبال پاسخ به این سؤال است که سهم هر مؤلفه را در تبیین کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام تعیین کند؛ بنابراین،

4. Gall, Borg & Gall

5. Wechsler intelligence scale for children-Revised

1. Asher & Taylor

2. Walker & Hopes

3. Powless & Elliot

شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط پرن‌دین، بررسی شده که ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و روایی آن به روش تحلیل عاملی تأیید شده که مقدار کفایت نمونه‌برداری آن ۰/۸۲ گزارش شده است (پرن‌دین، ۱۳۸۶).

جهت انجام پژوهش، از مدیریت آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های تهران، معرفی‌نامه برای ورود به مدارس دریافت شد، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر برای مدیران و معلمان مدارس موردنظر تشریح شد. سپس در جلسه‌ای توجیهی برای والدین، ضمن تشریح اهداف پژوهش از آن‌ها خواسته شد تا رضایت‌نامه کتبی جهت شرکت فرزندان خود در پژوهش را تکمیل نمایند. در ضمن به مسئولان مدرسه و والدین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش اطمینان داده شد که اطلاعات استخراج شده و نام دانش‌آموزان به صورت محرمانه باشد، نتایج حاصل از پژوهش در سطح کلی به‌منظور حفظ اسرار شخصی و عدم تجاوز به حریم خصوصی افراد گزارش شود تا برای پیشبرد اهداف تعلیم و تربیت در اختیار روان‌شناسان و متخصصان آموزش و پرورش و مراکز آموزش کودکان آهسته‌گام قرار گیرد. برای ارزیابی کفایت اجتماعی آزمودنی‌ها از پرسشنامه کفایت اجتماعی به‌عنوان پیش‌آزمون استفاده شد. سپس، گروه آزمایش در ۹ جلسه آموزشی شرکت کردند. محتوای جلسات آموزشی برای گروه آزمایش به شرح زیر بود که در ۴ بخش به مدت ۹ جلسه آموزشی ۴۵ دقیقه‌ای به‌صورت گروهی به شرح زیر آموزش داده شد.

### جدول ۱. محتوای جلسات آموزش مهارت‌های زندگی در گروه آزمایش

مهارت‌ها	جلسات	رئوس مطالب
	۱	آشنایی با برنامه مهارت‌های زندگی و اهداف آن
رشد خود	۲	شناسایی ویژگی‌های مثبت دانش‌آموزان، تشخیص بین خطا کردن و خطا کار بودن
	۳	ویژگی‌هایی که فرد آن‌ها را دوست دارد یا ندارد، رشد و تغییر احساس انسان‌ها در مقاطع مختلف
رشد هیجانی	۴	درک حس طرد شدن، روش‌های اثربخش کنار آمدن با تنهایی، نقش خود در ابراز احساسات
	۵	شناسایی هیجان‌ناخوشایند، شیوه‌های کنار آمدن با هیجان‌ناخوشایند، کنار آمدن با مسخره و طرد شدن
رشد اجتماعی	۶	شناسایی رفتارهایی که بیانگر همکاری هستند، روابط بین فردی مؤثر و تصمیم‌گیری درست
	۷	مهارت مدیریت اختلافات، شناسایی علت طرد، اندیشیدن به دنیای بیرونی از نگاه دیگران
رشد شناختی	۸	انتخاب و تشخیص اهمیت آن‌ها، جداسازی باورهای معقول و نامعقول، توجه به پیامدها
	۹	مقابله با استرس و هیجان، جمع‌بندی کلی برنامه آموزشی

در پایان جلسات آموزشی، هر دو گروه به‌عنوان پس‌آزمون توسط پرسشنامه کفایت اجتماعی مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌های به‌دست‌آمده از این دو موقعیت آزمون برای هر دو گروه با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری در نرم‌افزار SPSS<sup>۱۹</sup> تجزیه و تحلیل شد.

مقیاس را با مقیاس پیش‌دستان‌ی و دبستان‌ی و کسلر مقایسه کرده است و ضرایب همبستگی بین هوش‌بهرهای کلامی، غیرکلامی و کلی در مقیاس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۸۵ به دست آورده است (شهیم، ۱۳۷۳). قبل از انتساب دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل برای هم‌تا کردن گروه‌ها به لحاظ بهره‌های هوشی از آزمون هوش و کسلر استفاده شد تا دانش‌آموزان هر دو گروه هم‌سطح شوند.

۲- پرسشنامه کفایت اجتماعی<sup>۱</sup>: این پرسشنامه بر اساس نظریه فلنر و همکاران (۱۹۹۰) برای بررسی نیم‌رخ ظرفیت‌های کودک و نوجوان ساخته شده است که ۴۷ آیتم در چهار مقیاس مهارت شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی دارد و مهارت‌های فوق را می‌سنجد. آزمودنی‌ها به آیتم‌های این آزمون به‌صورت یک مقیاس ۷ درجه‌ای پاسخ می‌دهند. به‌این ترتیب که اگر آزمودنی گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کند نمره ۱، مخالفم نمره ۲ تا حدی مخالفم نمره ۳، نظری ندارم نمره ۴ تا حدی موافقم نمره ۵، موافقم نمره ۶ و کاملاً موافقم نمره ۷ می‌گیرد. همچنین سؤالات شماره ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۴ و ۴۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مقیاس مهارت شناختی ۳ سؤال و حداکثر ۲۱ نمره، مهارت رفتاری ۳۴ سؤال و حداکثر ۲۴۷ نمره، کفایت هیجانی ۳ سؤال و حداکثر ۲۱ نمره و آمایه انگیزشی ۷ سؤال و حداکثر ۴۹ نمره دارد.

۱. Social competency questionnaire

## یافته‌ها

به‌منظور بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه آزمایش و شاهد در متغیرهای هوش و سن از آزمون آماری  $t$  مستقل استفاده شد که نتایج آن در جداول ۱ ارائه شده است.

## جدول ۲. مقایسه میانگین هوش و سن در گروه آزمایش و شاهد

P	آماره $t$	گروه شاهد		گروه آزمایش		متغیرها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۵۲	۰/۴۱	۱/۸۵	۶۴/۲۴	۱/۹۲	۶۳/۴۷	هوش
۰/۳۴	۰/۸۳	۰/۹۸	۱۳/۹۶	۱/۱۸	۱۴/۰۳	سن

با توجه به جدول ۲، مشاهده می‌شود که آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و شاهد، در متغیرهای هوش ( $P=۰/۵۲$  و  $t=۰/۴۱$ ) و سن ( $P=۰/۳۴$  و  $t=۰/۸۳$ ) تفاوت معناداری ندارند؛ بنابراین، اختلاف نمرات کفایت اجتماعی آن‌ها ناشی از اختلاف متغیرهای هوش و سن آزمودنی‌ها نیست. جدول ۳، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های آزمون کفایت اجتماعی (مهارت شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی) گروه‌های آزمایش و شاهد در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد.

## جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرها در گروه آزمایش و شاهد

گروه کنترل		گروه آزمایش		موقعیت	متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱/۰۶	۸/۶۵	۱/۸۳	۸/۹۱	پیش‌آزمون	مهارت شناختی
۱/۸۴	۹/۰۱	۱/۶۳	۱۳/۲۱	پس‌آزمون	
۶/۷۲	۱۳۰/۱۳	۵/۴۱	۱۲۹/۶۰	پیش‌آزمون	مهارت رفتاری
۵/۸۸	۱۳۰/۹۳	۵/۱۳	۱۵۳/۰۸	پس‌آزمون	
۱/۹۵	۸/۵۶	۲/۲۲	۸/۶۷	پیش‌آزمون	کفایت هیجانی
۲/۰۲	۸/۸۱	۱/۴۳	۱۲/۷۸	پس‌آزمون	
۲/۳۴	۲۲/۰۱	۲/۵۰	۲۱/۳۶	پیش‌آزمون	آمایه انگیزشی
۲/۶۳	۲۲/۴۶	۲/۸۴	۲۷/۹۲	پس‌آزمون	

به علت وجود یک متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های زندگی) و چهار متغیر وابسته (مهارت شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی) از آزمون آماری تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد (گال و همکاران، ۱۹۴۷). قبل از تحلیل واریانس چندمتغیری، مفروضه برابری واریانس‌ها، با آزمون لون موردبررسی قرار گرفت که در تمامی متغیرها سطح معناداری محاسبه شده از ۰/۰۵ بزرگ‌تر بود؛ به عبارت دیگر، فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است، بنابراین می‌توان از آزمون آماری تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده کرد. در جدول ۴، نتایج کلی تحلیل واریانس چندمتغیری روی میانگین تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در خرده مقیاس‌های کفایت اجتماعی در گروه آزمایش و شاهد توسط آزمون‌های چهارگانه تحلیل واریانس با روش MANOVA ارائه شده است.

## جدول ۴. نتایج کلی تحلیل واریانس چندمتغیری در گروه آزمایش و شاهد

نوع آزمون	مقدار	df فرضیه	df خطا	آماره F	سطح معناداری
اثر پیلائی	۰/۵۴	۴	۳۵	۱۱/۸۲	<۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۳۹	۴	۳۵	۱۱/۸۲	<۰/۰۰۱
اثر هاتلینگ	۱/۷۳۶	۴	۳۵	۱۱/۸۲	<۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۷۳۶	۴	۳۵	۱۱/۸۲	<۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴، حاکی از آن است که گروه آزمایش و شاهد حداقل در یکی از چهار خرده‌مقیاس کفایت اجتماعی تفاوت معناداری دارند ( $F=11/82$ ،  $P<0/001$ ) جهت پی بردن به این تفاوت، چهار تحلیل واریانس یک راهه در متن MANOVA روی میانگین تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در خرده‌مقیاس‌های کفایت اجتماعی در گروه آزمایش و شاهد انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

## جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس یک راهه در متن MANOVA در گروه آزمایش و شاهد

متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	مجزور اتا
مهارت شناختی	۸۵/۲۷	۱	۸۵/۲۷	۷/۱۳	<۰/۰۰۱	٪۶۶
مهارت رفتاری	۱۳۹/۰۸	۱	۱۳۹/۰۸	۲۰/۵۵	<۰/۰۰۱	٪۵۴
کفایت هیجانی	۲۱/۴۴	۱	۲۱/۴۴	۴/۲۷	<۰/۰۰۵	٪۶۱
آمایه انگیزشی	۱۱۱/۷۳	۱	۱۱۱/۷۳	۱۸/۸۴	<۰/۰۰۱	٪۶۳

با توجه به نتایجی که در جدول ۵ آمده است آموزش مهارت‌های زندگی بر مهارت شناختی ( $P<0/001$ ) مهارت رفتاری ( $P<0/001$ )، کفایت هیجانی ( $P<0/005$ ) و آمایه انگیزشی ( $P<0/001$ ) دانش‌آموزان آهسته‌گام اثر مثبت و معناداری داشت. با توجه به مجذور اتا، می‌توان گفت که در هر یک از خرده‌مقیاس‌های مهارت شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی به ترتیب ٪۶۶، ٪۵۴، ٪۶۱ و ٪۶۳ این تغییرات ناشی از تأثیر مداخله است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش با نتایج مطالعه باراس و کیشورکومار (۲۰۱۰) و پاول و همکاران (۲۰۰۵) مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر بهبود مهارت شناختی دانش‌آموزان و همچنین کاضمی و همکاران (۱۳۹۰) در خصوص اجرای برنامه آموزش مهارت زندگی بر بهبود مهارت شناختی دانش‌آموزان همخوانی دارد.

در رابطه با اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خرده‌مقیاس مهارت رفتاری در دانش‌آموزان آهسته‌گام می‌توان عنوان کرد که بخش عمده‌ای از مشکلات دانش‌آموزان آهسته‌گام که منجر به خودناتوان‌سازی در آنان می‌شود، در ارتباط با عملکرد و رفتار در زندگی شخصی و اجتماعی آن‌ها است. این دانش‌آموزان، به این دلیل که نمی‌توانند به‌طور خود به خودی و بدون کمک دیگران مهارت‌های رفتاری را بیاموزند، فقط در صورت برخورداری از آموزش مناسب خواهند توانست همانند هم‌تایان عادی خود به برخی از سطوح اکتسابی مهارت‌های رفتاری دست یابند (اسمیت، ۲۰۰۱). نتایج این

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام انجام شد. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های زندگی بر همه خرده‌مقیاس‌های کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان آهسته‌گام اثر مثبت و معناداری داشت. جهت تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خرده‌مقیاس مهارت شناختی می‌توان عنوان کرد که یکی از مشخصه‌های این دانش‌آموزان، نقص در فراگیری و انجام مهارت‌های زندگی است. به‌عبارت‌دیگر، این افراد مهارت‌های زندگی را به‌طور ضمنی یاد نمی‌گیرند و یا در انجام مهارت‌هایی که قبلاً فراگرفته‌اند شکست می‌خورند، از طرفی دیگر توانایی کمی در فهم جنبه‌های کلامی و مشکلاتی در کارکردهای شناختی دارند (هاردمن، درو و ایگان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴)؛ بنابراین، آموزش مهارت‌های زندگی به این افراد نقشی مهمی در کسب مهارت‌های شناختی دارد. نتایج این بخش از

<sup>1</sup>. Hardman, Drew & Egan

جامع، امکان پذیر نخواهد بود، البته در این زمینه نیاز به پژوهش‌های بیشتری است.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که عوامل مختلفی مانند ساختار کلاس، سن، سابقه و نگرش معلمان، پذیرش دانش‌آموزان آهسته‌گام از طرف مدرسه، خانواده و جامعه بر کفایت اجتماعی این دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند و احتمال می‌رود این متغیرها در مدارس شهرستان‌های استان تهران با سایر استان‌ها متفاوت باشد، نکته مهم دیگر این است که احتمال دارد آزمودنی‌های این پژوهش که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند نمونه معرف برای جامعه دانش‌آموزان آهسته‌گام نباشند؛ بنابراین باید در تعمیم یافته‌های این مطالعه احتیاط شود. پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی هر دانش‌آموزان پسر و دختر در محدوده سنی مختلف و با حجم نمونه بیشتر، مورد بررسی قرار گیرند و به مقایسه نتایج حاصل از آن پرداخته شود. آخرین پیشنهاد این که بعد از پایان پژوهش مراحل زمانی مختلفی، جهت پیگیری میزان اثربخشی نتایج در نظر گرفته شود.

#### منابع

افروز، غلامعلی. (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی*. چاپ بیست و هشتم، تهران: انتشارات دانشگاه.

آلگوزین، باب؛ یسلدایک، جیم. (۲۰۰۶). *تدریس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی*. ترجمه عباسعلی حسین خانزاده فیروزجاه و علیرضا محمدی آریا (۱۳۸۷). چاپ اول، تهران: انتشارات رشد فرهنگ.

بیان‌زاده، علی‌اکبر؛ ارجمندی، زهرا. (۱۳۸۲). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سازشی کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف. *مجله اندیشه و رفتار*، ۱(۹): ۲۷-۳۴.

پرن‌دین، شیما. (۱۳۸۵). *هنجاریابی پرسشنامه خودتوانمندسازی اجتماعی فلنر. فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۲، ۷۶-۹۰.

حاج امینی، زهرا؛ اجلی، امین؛ فتحی آشتیانی، علی؛ عبادی، عباس؛ دیبایی، مارال؛ دلخوش، مرجان. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر واکنش‌های هیجانی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، ۳: ۲۶۳-۲۶۹.

شهیم، سیما. (۱۳۷۳). *هنجاریابی مقیاس تجدیدنظر شده هوش و کسلر برای کودکان در ایران*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

قسمت از پژوهش با یافته پژوهش مهوش ورنوسفادرائی و همکاران (۱۳۹۲) و کاظمی و همکاران (۱۳۹۰) در خصوص اثربخشی آموزش مهارت زندگی بر مهارت‌های رفتاری دانش‌آموزان و نتایج پژوهش نابوز، رینولد و ویست<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در مورد اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش پرخاشگری، افسردگی، افزایش اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های انطباقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان همخوانی دارد.

آخرین بخش از نتایج پژوهش حاضر در رابطه با اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خرده مقیاس‌های کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی در دانش‌آموزان آهسته‌گام است. جهت تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که مهارت‌های هیجانی که نظم‌بخشی به عاطفه، کنترل فشار روانی، برقراری ارتباط، کنترل احساس‌ها و خودکنترلی را در برمی‌گیرد و از طرفی مهارت‌های انگیزشی که شامل ساختار ارزشی، رشد اخلاقی و خودکارآمدی می‌شود در اثر تعامل شخص با محیط منجر به کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام می‌گردد (عاشوری و همکاران). نتایج این بخش از پژوهش حاضر با یافته پژوهش کاظمی و همکاران (۱۳۹۰) در خصوص اثربخشی آموزش مهارت زندگی بر کفایت هیجانی و آمایه انگیزشی دانش‌آموزان و فری<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) مبنی بر این که چنانچه فرد در ارتباط عاطفی و کنترل هیجانی خود ناکام گردد، انطباق اجتماعی وی در مرحله رشد دچار مشکل شده و پیامدهای منفی ماندگاری ایجاد و فرد بخصوص از نظر کسب استقلال، معاشرت سازنده با گروه همسال و حل کارآمد موضوع‌های مختلف دچار مشکل می‌گردد همخوانی دارد.

با توجه به این که یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزش و پرورش مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلات خود در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به‌آسانی غلبه کنند (سلوک، کالیسکان و ارول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) و این نظام‌های آموزشی به افراد کمک می‌کنند تا دانش، مهارت و نگرش لازم برای غلبه بر مشکلات را کسب کنند (آلتون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) ولی به نظر می‌رسد که هنوز دانش‌آموزان آهسته‌گام در مورد ارزیابی کفایت اجتماعی و آموزش مهارت‌های زندگی مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند، بیشتر پژوهش‌ها که در مورد کفایت اجتماعی انجام شده این مسئله را در گروه دانش‌آموزان با ناتوانی در یادگیری یا کم‌شنوایی بررسی کرده یا فقط به مقایسه کفایت اجتماعی آن‌ها در گروه‌های مختلف پرداخته و در نهایت آن‌ها را با هم‌تایان عادی‌شان مقایسه کرده‌اند؛ به عبارت دیگر، به آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان آهسته‌گام نپرداخته‌اند و از برنامه‌های آموزشی و توان‌بخشی در این زمینه به نحو مطلوبی استفاده نشده است. بدیهی است که بدون تعیین و ارزیابی کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام و پی بردن به نقاط ضعف آنان، تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی، پرورشی و توان‌بخشی مفید و

3. Selcuk, Caliskan & Errol

4. Altun

1. Nabors, Reynold & Weist Frey

2. Frey

- Bharath, S., Kishore-Kumar, K.V. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools-School mental health program: Does it work? *Indian Journal Psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Caldarella, P., Merrell, K.W. (2008). Common dimensions of social skills of children and adolescents: Taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Eva, B. (2003). *School adjustment of borderline intelligence pupils* [Ph.D. desertation]. Psychology and education sciences Faculty, Cluj- Napoca Univ, pp: 114-119.
- Felner, R. D., Lease, A. M., Philips, R. C. (1990). *Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite travel framework*. In TP Gullotta, GR Adams, R Montemayor (Eds), the development of social competence, pp: 254-264.
- Frey, K. S. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *J Applied Dev Psychol*, (26), 171-200.
- Gresham, F.M. (2000). Social skills training with handicapped children: A review of *Educational Research*, 51(1), 139-156.
- Heiman, T., Berger, B. (2007). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29(4), 289-300.
- Heiman, T., Margalit, M. (2000). Loneliness, Depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *J Special Education*, 32, 154-167.
- Ingles, F.X., Hidalgo, M.D., Mendez, C.J. (2002). The Matson evaluation of social skills with youngsters. Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Lucksson, A. (2002). *Evolution of the definition of Mental*. (3<sup>rd</sup> edition). New York: HarperCollins.
- عاشوری، محمد؛ جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ افروز، غلامعلی. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی نوجوانان کم‌توان ذهنی. *فصلنامه توان‌بخشی*، ۴(۳): ۳۱-۴۰.
- کاظمی، رضا؛ مؤمنی، سویل؛ کیامرثی، آذر. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلابه اختلال یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۱(۱۱): ۹۴-۱۰۸.
- گال، مریل؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس. (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمدجعفر پاک‌سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری و همکاران. (۱۹۴۷). چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.
- مؤمنی، سویل. (۱۳۸۸). *بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان مبتلابه اختلال یادگیری ریاضی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- مهوش ورنوسفادرانی، عباس؛ ادیب سرشکی، نرگس؛ موللی، گیتا. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوای فراگیر. *مجله پژوهش در علوم توان‌بخشی*، ۸(۳): ۴۷۷-۴۸۸.
- হারدمن، مایکل؛ درو، کلیفورد؛ ایگان، وینستون. (۱۹۹۴). *روان‌شناسی و آموزش دانش‌آموزان استثنایی*. ترجمه حمید علیزاده، کامران گنجی، مجید یوسفی لویه و فریبا یادگاری. (۱۳۸۷). چاپ اول، تهران: انتشارات دانژه.
- هالاها، دانیل؛ کافمن، جیمز. (۲۰۰۳). *دانش‌آموزان استثنایی*. ترجمه حمید علیزاده، هایده صابری، زانت هاشمی و مهدی محی‌الدین (۱۳۸۸). چاپ اول، تهران: انتشارات ویرایش.
- Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *J Nurse Education Today*, 23, 575-584.
- American Association of Mental Retardation. (2007). *Definition, classification, and systems of supports*, (10<sup>th</sup> edition). Washington, DC, pp: 200-201.
- Asher, S., Taylor, A. (2001). The social outcomes of mainstreaming: sociometric assessment and beyond. *Exceptional Children Quarterly*, 12, 12-39.



- strategies. *J Turkish since Education*, 4, 10-16.
- Smith, D. (2001). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. (4<sup>th</sup> edition). Needhan, Allyn & Bacon, pp: 36-37.
- Turner, N.E., Mc Donald, J., Somerset, M. (2008). Life skills, mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. *J Gambling Studies*, 24(3), 169-181.
- Vaughn, S., Elbaum, B., Boardman, A.G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities. *J Exceptionality*, 1(1), 47-60.
- Walker, D., Hopes, J. (2003). *Matson evaluation of social skills with youngsters*. McGraw-Hill.
- Morrison, S., Camps, D., Garcia, J., Parker, L. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiation and social skills for students with autism. *J Positive Behavior Interventions*, 3, 237-249.
- Nabors, L.A., Reynold, M. S., Weist, M.D. (2000). Qualitative evaluation of a high school mental health program. *J Youth and Adolescence*, 29(2), 81-93.
- Paul, M., Lipking, J., Hiebert. B. (2005). *Effects divorce on self-efficacy children in china*. University Illinois extension.
- Powless, D., Elliot, S. (2001) Assessment of social skills. *J School Psychology*, 28, 29-33.
- Poyrazli, S. (2003). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychological adjustment among international graduate students. *Articles of College Student Dev*, 7(3), 195-205.
- Selcuk, G.S., Caliskan, S., Errol, M. (2007). The effect of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidate's problem solving