

# تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز\*

دکتر احمد به‌پژوه<sup>۱</sup>

منصور سلیمانی<sup>۲</sup>

دکتر غلامعلی افروز<sup>۳</sup>

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی<sup>۴</sup>

## چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دیرآموز است؛ به این منظور، ۵۰ دانش‌آموز پسر دیرآموز پایه دوم (۷ تا ۹ سال) به روش نمونه‌گیری تصادفی از شهر خدابنده در استان زنجان انتخاب شدند و با استفاده از طرح آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی و کنترل مورد سنجش قرار گرفتند. آزمون‌های مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون، مقیاس رفتار سازشی واینلند و آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد و سپس دانش‌آموزان گروه آزمایشی در ۱۲ جلسه یک ساعته در دوره آموزش مهارت‌های اجتماعی شرکت کردند. پس از برگزاری برنامه مداخله‌ای، دو گروه آزمایشی و کنترل با یکدیگر مقایسه شدند. یافته‌ها نشان داد برنامه مداخله‌ای اثر معناداری ( $p < 0/01$ ) بر بهبود سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دیرآموز در گروه آزمایشی داشته است.

کلید واژه‌ها: آموزش مهارت‌های اجتماعی، سازگاری اجتماعی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان دیرآموز

\* تاریخ دریافت: ۸۸/۴/۲۲ تاریخ آغاز بررسی: ۸۸/۴/۲۲ تاریخ پذیرش: ۸۹/۳/۲۹

۱- دانشیار دانشگاه تهران؛ پست الکترونیک: behpajoooh@ut.ac.ir

۲- کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

۳- استاد دانشگاه تهران

۴- استادیار دانشگاه تهران

## مقدمه

توزیع هوش در انسان بر پایه اصل تفاوت‌های فردی به صورت بهنجار است که بیش تر افراد (حدود ۶۸ درصد) از نظر بهره هوشی در دامنه انحراف معیار پایین و بالای میانگین قرار دارند. بر مبنای طبقه‌بندی روان‌شناختی حدود ۱۴ درصد کل افراد جامعه را دانش‌آموزان مرزی<sup>۱</sup> یا از دیدگاه آموزشی، دیرآموز<sup>۲</sup> تشکیل می‌دهند که هوش آنان در حد فاصل یک تا دو انحراف معیار پایین میانگین قرار دارد.

بهره هوشی این گروه از دانش‌آموزان که گروهی از کودکان با نیازهای ویژه<sup>۳</sup> (کودکان استثنایی) را تشکیل می‌دهند، بر اساس مقیاس هوش کودکان و کسلر در دامنه ۸۵ تا ۷۰ نمره استاندارد قرار دارد (آناستازی،<sup>۴</sup> ۱۹۹۰؛ مک‌میلان<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۸؛ ویلیامز،<sup>۶</sup> ۱۹۸۸، ترجمه به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۶). افزون بر این، دانش‌آموزان دیرآموز، گاه به علت نداشتن فرصت‌های آموزشی مناسب و به لحاظ محرومیت‌های خانوادگی و فرهنگی، عزت نفس و اعتماد به نفس لازم را ندارند و در ابعاد گوناگون رشدشان به تأخیرهایی دچار می‌شوند (به‌پژوه، ۱۳۷۵؛ به‌پژوه و سلیمیان، ۱۳۸۰).

پیش از سال ۱۳۷۰ برنامه مشخص و سازمان یافته‌ای در تشخیص و جایابی آموزشی<sup>۷</sup> مناسب برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی در ایران وجود نداشت، اما از سال ۱۳۷۰ به بعد با اجرای «طرح سنجش» مبنی بر بررسی و سنجش بینایی، شنوایی و آمادگی تحصیلی (هوش عمومی) برای کودکان آماده ورود به دبستان، گروهی از کودکان به عنوان دانش‌آموزان دیرآموز شناسایی می‌شوند و برخی از آنان در کلاس‌های ویژه با عنوان «کلاس ضمیمه» در مدارس عادی جایابی می‌گردند.

دانش‌آموزان دیرآموز که در کلاس‌ها و در مدارس عادی جایابی شده‌اند، در اکتساب دانش‌های پایه (خواندن، نوشتن و حساب) با مشکلات و نارسایی‌هایی مواجه می‌شوند و اگر خدمات

۱- Borderline

۲- Slow learner

۳- Children with special needs

۴- Anastasi

۵- MacMillan

۶- Williams

۷- Educational placement

آموزشی ویژه به آنان ارائه نشود، زمینه بروز بحران‌های تحصیلی گوناگون برای آنان فراهم خواهد شد، برای مثال، پیشرفت تحصیلی پایین، مردودی و ترک تحصیل احتمالی از عواقب این وضع به شمار می‌آید (پارکر و آشر، ۱۹۸۷).

برخی دیگر از دانش‌آموزان دیرآموز که در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی جایابی شده‌اند، نیز با تدارک خدمات ویژه «مانند، معلم ویژه» می‌توانند محتوای دروس دوره ابتدایی را مطابق برنامه وزارت آموزش و پرورش با موفقیت به پایان رسانند (اکبری، ۱۳۷۵).

از سوی دیگر مشاهده می‌شود روش اخیر، یعنی جایابی دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی، در کنار دستاوردهای آموزشی مطلوب، پاره‌ای مشکلات خاص اجتماعی را به همراه دارد. مهم‌ترین این مشکلات، همان برجسب «مرزی» و یا «دیرآموز بودن» در میان دانش‌آموزان عادی است. به طور قطع چنین لقب‌ها و عنوان‌هایی، بر سازگاری اجتماعی<sup>۲</sup> و بهداشت روانی دانش‌آموزان دیرآموز اثر سوء برجا می‌گذارد و موجب می‌شود ادراک نامناسبی از لیاقت‌ها و شایستگی‌های خود داشته باشند و بر عملکرد تحصیلی<sup>۳</sup> آنان تأثیر می‌گذارد.

پیامدهای گوناگون جایابی آموزشی دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس‌های ویژه نشان می‌دهد گزارش‌هایی که در پیشینه ارائه شده‌اند، تا حدودی ضد و نقیض هستند. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند کلاس‌های ویژه از نظر پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی برای دانش‌آموزان دیرآموز مناسب و مفیدند (مساواتیان، ۱۳۷۳؛ اکبری، ۱۳۷۵؛ سنایی، ۱۳۷۷). نتایج این قبیل پژوهش‌ها، به عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان دیرآموزی که در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی جایابی شده‌اند، اشاره دارند.

بنابراین آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان دیرآموز و این‌که چگونه و با چه کیفیتی در جمع حضور یابند و رفتارهای متناسب و مقبول از خود بروز دهند، ضرورت دارد. اکتساب مهارت‌های اجتماعی، محور اصلی رشد اجتماعی، شکل‌گیری روابط اجتماعی، کیفیت تعامل‌های اجتماعی، سازگاری اجتماعی و حتی سلامت روان فرد به شمار می‌آید (تئودورو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۵).

۱- Parker & Asher

۲- Social adjustment

۳- Academic performance

۴- Teodoro

کسب مهارت‌های اجتماعی کودکان بخشی از اجتماعی شدن آنان است؛ در فرایند اجتماعی شدن، هنجارها، مهارت‌ها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتار فرد شکل می‌گیرد، تا به نحو مناسب و مطلوبی نقش کنونی یا آتی خود را در جامعه ایفا کند.

خانواده و نهادهای اجتماعی دیگر مانند مدرسه، مهم‌ترین عامل اجتماعی شدن به شمار می‌آیند که در قالب ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی بررسی می‌شوند (کارتلیج و میلبرن، ۱۹۸۵؛ ترجمه نظری نژاد، ۱۳۷۵).

مادر دنیای پیچیده و دشواری زندگی می‌کنیم و لازم است برای موفقیت و پیشرفت در این دنیا و مقابله مؤثر با بسیاری از مشکلاتی که رو در روی ما قرار می‌گیرند، مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی را به دست آوریم.

یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش دانش‌آموزان دیرآموز، نیل به سازگاری اجتماعی و برقراری رابطه مفید و مؤثر با دیگران و پذیرش مسئولیت اجتماعی است؛ بنابراین آموزش مهارت‌های اجتماعی که چنین کودکانی به آن‌ها نیاز دارند، ضرورت دارد. یکی از ویژگی‌های مهارت‌های اجتماعی اکتسابی بودن آنهاست و در حال حاضر بسیاری از محققان اتفاق نظر دارند که بیش‌تر رفتارهای اجتماعی آموختنی هستند، زیرا کودکانی که در محیط‌های نامناسب بزرگ شده‌اند، از لحاظ اجتماعی رفتارهای نامطلوب دارند (هارجی<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۴؛ ترجمه بیگی و فیروز بخت، ۱۳۷۷).

سنجش مهارت‌های اجتماعی و اقدامات مربوط به آن از دهه ۱۹۷۰م. یکی از فعال‌ترین عرصه‌های تحقیقات روان‌شناسان بوده است. تحقیقات در این باره نشان می‌دهد در طول سال‌های مدرسه ۱۰ تا ۱۵ درصد کودکان توسط همسالان خود طرد می‌شوند و نیز امکان طرد مستمر در مراحل بعدی زندگی آنان وجود دارد. علت این امر آن است که این دسته از کودکان مهارت‌های اجتماعی لازم را ندارند (متسون و اولندیک، ۱۹۸۸، ترجمه به‌پژوه، ۱۳۸۴).

بیش‌تر روان‌شناسان بر این باورند که مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای فراگرفته و قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته باشد و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر برقراری

رابطه، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و تشکر و قدردانی کردن، مثال‌هایی از مهارت‌های اجتماعی به شمار می‌آیند (گرشام، ۱۹۸۲؛ گرشام و الیوت،<sup>۱</sup> ۱۹۸۷؛ الیوت و گرشام، ۱۹۹۳).

از این رو، در سال‌های اخیر توجه زیادی به آموزش مهارت‌های اجتماعی شده است، زیرا بررسی‌های متعدد نشان می‌دهد نارسایی در مهارت‌های اجتماعی<sup>۲</sup> تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد، مشکلات یادگیری را تشدید می‌کند و غالباً به بروز مشکلات سازگاری منجر می‌شود (پارکر و آشر، ۱۹۹۳). زمانی که از مهارت‌های اجتماعی یاد می‌شود، رفتارهای ساده در موقعیت‌ها و عرصه‌های گوناگون اجتماعی مورد نظر است، مانند: ریختن زباله در ظرف مخصوص، تمیز کردن زمین بعد از شکسته شدن چیزی، شیوه درست به کار بردن وسایل غذاخوری و رعایت آداب غذا خوردن، رعایت آداب لباس پوشیدن در موقعیت‌های گوناگون، آویختن لباس در جای مخصوص، وارد و خارج شدن از کلاس به شیوه آرام و بدون ایجاد سروصدا، صف بستن و رعایت نوبت، رد کردن خواهش دیگران به شکل مؤدبانه، برخورد سازنده با انتقاد دیگران، استفاده از کلمات مؤدبانه‌ای مانند لطفاً یا متشکرم، کمک کردن به دیگران و تقاضای کمک از دیگران، سلام دادن و معرفی کردن خود به بزرگسالان و همسالان، قبول شکست در بازی‌های رقابتی و تبریک گفتن به فرد برنده، عذرخواهی کردن در مواقع ضروری و همکاری با دوستان در انجام کارها. بنابراین شناخت و درمان کودکان با نارسایی در مهارت‌های اجتماعی، یکی از وظایف مهم روان‌شناسان، مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت به شمار می‌آید.

جونز<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) با پژوهشی بر ۲۰۰ آزمودنی دختر و پسر که در آن عوامل مربوط به موفقیت آموزشی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی دیرآموز مورد توجه قرار می‌داد، دریافت عامل مهارت‌های اجتماعی، سابقه آموزشی و متغیرهای جمعیتی در این امر دخیل هستند.

چن<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۱) در تحقیق دیگری به بررسی رابطه رفتار اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در ۲۸۶ دانش‌آموز پایه‌های چهارم، پنجم، ششم و هفتم پرداختند. نتایج تحقیق آنان از رابطه

۱- Gresham & Elliot

۲- Social skills deficit

۳- Jones

۴- Chen

مثبتی میان پیشرفت تحصیلی و رهبری اجتماعی، تحمل ناکامی، مهارت اجتماعی جرئت‌ورزی و روابط دوستانه با همسالان حکایت داشت و همچنین رابطه منفی میان پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری، ناسازگاری‌های تحصیلی و روابط نامطلوب با همسالان را نشان می‌داد.

ولش<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۱) قابلیت‌های اجتماعی و تحصیلی<sup>۲</sup> بررسی کردند. آنان ۱۶۳ دانش‌آموز دوره ابتدایی را به صورت تصادفی برگزیدند. قابلیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را معلمان تعیین کردند و پیشرفت تحصیلی آنان با نمرات ریاضی و زبان مشخص گردید. نتایج تحقیق نشان داد پیشرفت تحصیلی با قابلیت اجتماعی افراد ارتباط مستقیمی دارد.

انجلس<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۲)، در پژوهشی، شیوه‌های فرزندپروری، مهارت‌های اجتماعی و روابط با همسالان و سازگاری اجتماعی را در نوجوانان بررسی کردند. پژوهش آنان به مهارت‌های اجتماعی به عنوان واسطه میان ویژگی‌های رابطه والد-کودک و ناسازگاری با همسالان تأکید می‌کند. داده‌های این پژوهش از مطالعه ۵۸ کودک ۱۸ تا ۱۲ ساله به دست آمد. یافته‌ها نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی، موجب افزایش سازگاری نوجوانان می‌شود و روابط با همسالان را افزایش می‌دهد.

او<sup>۴</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 مدرسه دارند. آنان در دوره ابتدایی به طور معناداری بیش‌تر از همکلاسی‌های عادی خود غیبت می‌کنند. در ضمن میزان ترک تحصیل آنان نیز به طور معنادار در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، بیش‌تر است. هم‌چنین دانش‌آموزان دیرآموز (دختر و پسر) غالباً توسط همکلاسی‌های عادی خود طرد می‌شوند. با وجود این، نمی‌توان ادعا کرد نگرش دانش‌آموزان دیرآموز حاضر در مدارس عادی، در مقایسه با نگرش همکلاسی‌های عادی‌شان منفی‌تر است.

بتلو<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) که در رساله دکتری خود به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان ۷ تا ۱۲ ساله پرداخته است، نتیجه می‌گیرد این آموزش‌ها به طور معناداری

۱- Welsh

۲- Social & academic competences

۳- Engels

۴- Eva

۵- Betlow

موجب افزایش هوش هیجانی کودکان می‌شود. او ۸ نوع مهارت را در ۸ هفته به ۲۴ دانش‌آموز آموزش داد و نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های اجتماعی در هر دو جنس مؤثر است و موجب افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان می‌شود.

پژوهش‌های اندکی در ایران برای بررسی مهارت‌های اجتماعی صورت گرفته است که به برخی از آنها اشاره می‌شود:

شهیم (۱۳۸۲)، در پژوهش خود مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و مبتلا به اختلال‌های یادگیری در خانه و مدرسه مقایسه کرد و نشان داد والدین، کودکان عادی را در زمینه کسب مهارت‌های اجتماعی در خانه بهتر از کودکان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ارزیابی می‌کنند. میانگین نمرات کودکان عادی در زمینه همکاری و مسئولیت‌پذیری به‌طور معناداری بیش‌تر از کودکان مبتلا به اختلال‌های یادگیری است. افزون بر این، کودکان مبتلا به اختلال‌های یادگیری بیش‌تر از کودکان عادی مشکلات رفتاری در خانه داشته‌اند.

بیان‌زاده و ارجمندی (۱۳۸۲)، در پژوهش خود تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف را مورد مطالعه قرار داده‌اند. آن‌ها ۲۸ دانش‌آموز عقب‌مانده ذهنی خفیف را برگزیدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار دادند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد گروه آزمایشی پس از پایان جلسات آموزشی، بهبود معناداری را در زمینه مهارت‌های اجتماعی پیدا کرده است و آموزش مهارت‌های اجتماعی سبب افزایش رفتار سازشی در کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف می‌شود.

برخی دانش‌آموزان دیرآموز مشغول به تحصیل در مدارس عادی، از نظر مهارت‌های اجتماعی با مشکلات بی‌شماری در سازش با محیط کلاس روبه‌رو هستند، بنابراین به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه‌ای مفید و مؤثر موجب کاهش مشکلات درسی و غیردرسی آنان می‌شود.

پژوهش حاضر با توجه به مطالعات اندکی که در ایران انجام گرفته است، در صدد بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دیرآموز پایه دوم ابتدایی در شهر خدابنده در استان زنجان است؛ در پژوهش حاضر، آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان متغیر مستقل، سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی به‌عنوان متغیرهای وابسته، و سن و جنس دانش‌آموزان به‌عنوان متغیرهای کنترل به‌شمار می‌آیند؛

فرضیه‌های اصلی پژوهش نیز عبارتند از:

۱. آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز می‌شود؛
۲. آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز می‌شود.

## روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر، از نوع تحقیقات آزمایشی است که افراد مورد مطالعه، به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفته‌اند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۶).

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر دیرآموز پایه دوم ابتدایی مشغول به تحصیل در مدارس ابتدایی در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ در شهرستان خدابنده (استان زنجان) است. در این پژوهش، ۵۰ دانش‌آموز دیرآموز با توجه به نمرات هوش و سن آنان همتاسازی شدند. به این صورت که دانش‌آموزانی با هوش بهر ۸۵-۷۰ و سنین مشابه (دامنه سنی ۷ تا ۹ سال) انتخاب شدند و سپس به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند (تعداد ۲۵ نفر در هر گروه).

شایان ذکر است که هوش دانش‌آموزان مورد مطالعه با آزمون‌های هوش کودکان و کسلر و گودیناف مورد سنجش قرار گرفت و دامنه هوش بهر آنان میان ۸۵ تا ۷۰ ارزیابی شد. شغل پدران بیش‌تر آزمودنی‌ها کشاورزی و شغل مادران آنان خانه‌داری بود و از لحاظ اقتصادی تقریباً مشابه یکدیگر بودند.

## ابزار پژوهش

پژوهش حاضر از سه ابزار به شرح زیر بهره گرفته است:

۱. فهرست بررسی ارزیابی مهارت‌های اجتماعی کودکان ماتسون<sup>۱</sup>
- ماتسون و همکاران در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ سال این



فهرست بررسی<sup>۱</sup>، را تدوین کردند. فهرست بررسی ماتسون دو فرم خود گزارشی و گزارش‌دهی توسط معلم را دارد که هر کدام از آن‌ها نیز خرده مقیاس‌هایی دارند. در این پژوهش از فرم گزارش‌دهی توسط معلم بهره گرفته‌ایم. این فهرست بررسی، به طور گسترده در آمریکا (ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳؛ ماتسون، ۱۹۹۰؛ کازدین، ۱۹۸۴) و سپس در استرالیا (سپنس و لیدل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰)، چین (چو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷) اسپانیا (مندز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۲) و برزیل (تئودورو و همکاران، ۲۰۰۵)، پس از هنجاریابی، مورد استفاده قرار گرفته است.

**اعتبار و روایی:** اعتبار فهرست بررسی ماتسون با ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد و مقدار ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس، یکسان و برابر با ۰/۸۶ است. ضرایب به دست آمده در ایران مناسب می‌باشد و مقیاس مورد نظر، اعتبار قابل قبولی دارد. روش آماری تحلیل عوامل برای تعیین روایی سازه مقیاس مهارت‌های اجتماعی به کار رفته است (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

**شیوه نمره‌گذاری:** فهرست بررسی ماتسون، ۶۴ سؤال است و دو مقیاس فرعی دارد که عبارتند از: مهارت‌های اجتماعی مناسب و رفتارهای نامناسب؛ دامنه نمرات این مقیاس‌ها میان ۶۴ و ۳۲۰ در نوسان است (ماتسون و اولندیک، ۱۹۸۸؛ ترجمه به‌پژوه، ۱۳۸۴).

**شیوه اجرا:** معلم برای پاسخ‌گویی به این فرم، باید هر عبارت را بخواند و سپس پاسخ خود را براساس شاخص ۵ درجه از نوع مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۱ برای پاسخ‌های هیچ‌وقت و نمره ۵ برای پاسخ‌های همیشه برای هر دانش‌آموز در نظر گیرد.

## ۲. مقیاس رفتار سازشی واینلند<sup>۵</sup> (بازنگری شده)

مقیاس واینلند در سال ۱۹۸۰م. مورد بازنگری قرار گرفت. این مقیاس سه فرم دارد که عبارتند از: فرم زمینه‌یابی، فرم گسترده و فرم آموزشی (سپارو<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۸۴).

۱- Checklist

۲- Spence & Liddle

۳- Chew

۴- Mendez

۵- Vineland Adaptive Behavior Scales (Revised)

۶- Sparrow

بقولی (۱۳۷۶) فرم زمینه‌یابی مقیاس رفتار سازشی واینلند در ایران را هنجاریابی کرد. در پژوهش حاضر از این فرم، استفاده شده است. این فرم ۲۹۷ ماده دارد و ۴ حوزه ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، اجتماعی شدن و مهارت‌های حرکتی را در بر می‌گیرد و یک ارزیابی از عملکرد سازشی فراهم می‌کند که برای تعیین نقاط قوت و ضعف فرد مورد ارزیابی، مفید است. هم‌چنین یک حوزه اختیاری، رفتار ناسازشی را شامل می‌شود که ۲ بخش دارد؛ بخش اول، انواع رفتار ناسازشی را اندازه می‌گیرد و بخش دوم ماده‌هایی دارد که رفتارهای ناسازشی شدید را می‌سنجد (بقولی، ۱۳۷۶).

پژوهش حاضر از ۴ حوزه بخش مرکب رفتارهای سازشی، تنها ۲ حوزه اجتماعی شدن و مهارت‌های زندگی روزمره را مورد بررسی قرار می‌دهد.

حوزه اجتماعی شدن ۶۴ ماده دارد که پاسخ‌های آن سه بخش روابط بین فردی، بازی و اوقات فراغت و توانایی سازگاری را در بر می‌گیرد و حوزه مهارت‌های زندگی روزمره ۹۲ ماده دارد که پاسخ‌های آن ۳ بخش شخصی، خانگی و جمعی را شامل می‌شود.

اعتبار و روایی: پژوهش بقولی (۱۳۷۶) برای بررسی میزان روایی هر یک از حوزه‌های مقیاس واینلند از دو شیوه بهره می‌گیرد:

۱. با بررسی میانگین نمرات یک حوزه خاص در ۴ گروه سنی مختلف و مشاهده افزایش پیش‌رونده نمرات در هر یک از گروه‌های سنی، این نتیجه به دست آمد که عملکرد در یک حوزه خاص، به ویژه در حوزه‌های فرعی، در سن خاصی آغاز می‌شود و در سن دیگر به نقطه اوج خود می‌رسد.

۲. مقایسه نیم‌رخ، نمرات گروه دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی با گروه به‌هنجار، دومین شیوه بررسی روایی ساختار مقیاس واینلند است. تفاوت میانگین نمرات این دو گروه در سطح  $p < 0.01$  معنادار می‌باشد. براساس پژوهش بقولی (۱۳۷۶) ضریب پایایی با بازآزمایی نمرات استاندارد در حوزه‌های مختلف در گروه سنی ۶ تا ۱۱ سال بدین شرح است: در حوزه مهارت‌های زندگی روزمره ۰/۸۳ و در حوزه اجتماعی شدن ۰/۸۵؛ بنابراین می‌توان گفت این مقیاس، پایایی قابل قبولی دارد.

شیوه نمره‌گذاری: هرکدام از حوزه‌های مقیاس واینلند نمرات مختلف و مجزایی را به دست

می‌دهند و بنابراین نقطه آغاز و تکمیل مقیاس براساس سن ذهنی آزمودنی است. در پژوهش حاضر ماده‌ها در حوزه‌های مهارت‌های زندگی روزمره و اجتماعی شدن، به یکی از روش‌های ذیل نمره‌گذاری شد:

چنانچه آن فعالیت به‌طور معمول و به صورت عادی انجام شود (نمره ۲)، اگر گاهی اوقات با موفقیت جزئی انجام شود (نمره ۱)، اگر هرگز انجام نشود (نمره ۰)، چنانچه فرصت انجام مهارت را نداشته باشد (نمره N) و در صورتی که تکمیل‌کنندگان از انجام دادن مهارت بی‌اطلاع باشد (نمره DK) می‌گیرند. بالاترین نمره در حوزه اجتماعی شدن ۱۲۸ و در حوزه مهارت‌های زندگی روزمره ۱۸۴ می‌باشد. مقیاس واینلند در هر خرده مقیاس میانگین ۱۰۰ را دارد و انحراف استاندارد ۱۵ است.

شیوه اجرا: والدین دانش‌آموز این مقیاس را تکمیل کردند.

### ۳. آزمون پیشرفت تحصیلی

پژوهش حاضر ارزیابی عملکرد تحصیلی از آزمون محقق ساخته بهره گرفت. این آزمون ۲۰ سؤال دارد که ۱۰ سؤال آن به ریاضی و ۱۰ سؤال آن نیز به کتاب فارسی پایه دوم دبستان مربوط است.

اعتبار و روایی: شیوه‌گزینش سؤالات به این صورت بود که از معلمان پایه دوم تمام مدارس شهرستان خدابنده نمونه سؤالاتی دریافت شد و سپس به کمک ۵ نفر از معلمان با تجربه سؤالات نهایی انتخاب شدند و روایی صوری سؤالات مورد تأیید قرار گرفت؛ هم‌چنین همسانی درونی سؤالات با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ  $0/80$  به دست آمد. برای این که مشخص شود دو فرم پیش‌آزمون و پس‌آزمون همسان هستند و تفاوتی ندارند، روی ۱۰۰ دانش‌آموز پایه دوم عادی اجرا شدند و مقایسه نمره‌های دو فرم با بهره‌گیری از آزمون  $t$  گروه‌های هم‌بسته نشان داد نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند؛ همبستگی دو فرم نیز  $0/82$  است و بنابراین دو فرم تفاوت آماری ندارند.

شیوه نمره‌گذاری: برای هر سؤال یک نمره در نظر گرفته شد و دامنه نمرات میان ۰ تا ۲۰ نمره نوسان داشت.

شیوه اجرا: هر کدام از دانش‌آموزان به صورت انفرادی به سؤال‌های امتحان پاسخ می‌دادند.

## برنامه مداخله‌ای و شیوه اجرا

پژوهش حاضر کوشید تا مهارت‌های اجتماعی لازم را به دانش‌آموزان پسر دیرآموز آموزش دهد و تأثیر آن را بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی آنان بسنجد و ارزیابی کند. برای این منظور، ابتدا مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با فهرست بررسی ماتسون مورد سنجش اولیه قرار گرفت و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان در آن‌ها مشکل داشتند، به‌عنوان مهارت‌های لازم جهت آموزش، انتخاب شدند. افزون بر این، برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی با توجه به پیشینه پژوهشی و با نظر و تأیید تعدادی از متخصصان و استادان روان‌شناسی، برای ۱۲ جلسه طراحی، تهیه و اجرا شد.

هدف‌های برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی عبارت بودند از: آموزش برخورد مناسب با دیگران، پیروی از دستورات، رعایت نظم و سکوت، کمک به دیگران، افزایش توانایی توجه، داشتن صبر و حوصله، قبول نتیجه کار و نظایر آن.

رویکرد آموزشی برنامه یاد شده، بیش‌تر بر رویکرد یادگیری شناختی و اجتماعی مبتنی است و بیش‌تر از روش‌های مستقیم و غیرمستقیم، مانند بیان کلامی، سرمشق‌گیری، بازی نقش، مرور ذهنی، بازخورد، بحث گروهی، تقویت مثبت و پرسش و پاسخ بهره می‌گیرد.

برنامه مداخله‌ای، در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای ۲ جلسه) در گروه آزمایشی در محل آموزشگاه اندیشه (شهرستان خدابنده) اجرا شد؛ از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایشی، درخواست شد مباحثی را که در کلاس‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی مطرح می‌شود، با دانش‌آموزان دیگر (گروه کنترل) در میان نگذارند. البته گروه کنترل، این‌گونه آموزش‌ها را دریافت نکردند.

جلسه اول: معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت‌های اجتماعی، بازخورد افراد در مورد نحوه معارفه، تهنیت‌دهی، دادن تکالیفی در مورد شیوه معرفی خود به دیگران؛

جلسه دوم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، شیوه معرفی خود به دیگران و سلام و احوال‌پرسی کردن در برخورد با دیگران و دادن تکلیف مناسب؛

جلسه سوم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، تمرین کردن شیوه‌های مبادله

تعارف‌های روزمره، تمرین برای آغاز گفتگو و ادامه مناسب و خاتمه آن، دادن تکلیف در مورد آغاز کردن گفتگو با دیگران؛

جلسه چهارم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، بحث درباره اهمیت پیروی از دستورات و قوانین در مدرسه و خانه و دادن تکلیف در مورد نظم و انضباط؛

جلسه پنجم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، تمرین برای شیوه تقاضا کردن از دیگران، ارائه الگو در مورد نحوه برخورد با شخصی که تقاضای ما را رد کرده است، دادن تکلیف در مورد تقاضا کردن و ارائه پاسخ‌های مناسب؛

جلسه ششم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، بحث درباره اهمیت اجازه گرفتن از بزرگ‌ترها در انجام دادن کارها و مهارت گوش کردن و دادن تکلیف مناسب؛

جلسه هفتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، آموزش مهارت‌های مربوط به مهارت احساسات و ابراز هیجان‌ها و احساسات مثبت و منفی و دادن تکلیف مناسب؛

جلسه هشتم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، تمرین بر روی نحوه ابراز احساسات، ارائه الگو در مورد شیوه بیان احساسات گوناگون، مانند شادی، خشم، اندوه و مهارت‌های مربوط به درخواست کمک و کمک کردن به دیگران؛

جلسه نهم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، تمرین بر روی شیوه‌های رد تقاضاهای نامعقول، بحث در مورد شیوه «نه گفتن» به تقاضاهای نامعقول، دادن تکلیف در مورد نحوه رد کردن تقاضاهای غیر منطقی و مهارت نه گفتن؛

جلسه دهم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، بحث در خصوص اینکه چرا باید انتقاد کنیم، تکلیف در مورد ارائه بازخورد به دیگران و مهارت معذرت خواهی از دیگران و پذیرفتن عذرخواهی دیگران؛

جلسه یازدهم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، تمرین در مورد انتقادپذیری، ارائه الگو در مورد شیوه برخورد مناسب و مؤثر با انتقاد، دادن تکلیف در مورد کنار آمدن و قبول انتقاد و مهارت حل مسئله و مقابله با ناکامی؛

جلسه دوازدهم: ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، ارائه خلاصه‌ای از مطالب

مطرح شده، جمع‌بندی و ارزشیابی از نتایج جلسات و خودارزیابی.

برنامه مداخله‌ای مورد نظر، می‌کوشد تا فهم مهارت اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز، افزایش یابد و ارتقای عملکرد اجتماعی را مورد توجه قرار دهد؛ سپس بر نگهداری و تعمیم‌دهی مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌کند.

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) در فهرست بررسی ماتسون، رفتار سازشی و اینلند و پیشرفت تحصیلی در جدول ۱ گزارش شده است.

### جدول ۱. میانگین و انحراف معیار ۲ گروه آزمایشی و کنترل در فهرست بررسی ماتسون، رفتار سازشی و اینلند و پیشرفت تحصیلی

گروه کنترل تعداد: ۲۵ نفر		گروه آزمایشی تعداد: ۲۵ نفر			
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۲۴/۸۶	۱۷۸/۱۶	۹/۹۲	۱۷۹/۴۴	پیش‌آزمون	فهرست بررسی ماتسون
۲۸/۰۴	۲۰۱/۸۰	۱۲/۸۵	۲۲۸/۵۲	پس‌آزمون	
۴/۹۶	۲۰۱/۳۶	۷/۵۱	۲۰۰/۳۶	پیش‌آزمون	رفتار سازشی و اینلند
۵/۲۹	۲۰۱/۴۸	۷/۱۱	۲۰۸/۹۶	پس‌آزمون	
۲/۵۲	۱۴/۱۶	۲/۰۳	۱۴/۹۲	پیش‌آزمون	پیشرفت تحصیلی
۲/۲۵	۱۴/۹۶	۱/۷۱	۱۷/۰۱	پس‌آزمون	

نگاهی به جدول ۱ نشان می‌دهد نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایشی و گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون، تفاوت اندکی دارد، اما افراد مورد مطالعه در گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون (پس از شرکت در برنامه مداخله‌ای) در ۳ متغیر مورد نظر نمرات بالاتری را به دست آورده‌اند.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در فهرست بررسی ماتسون میانگین نمرات

دانش‌آموزان در هر ۲ گروه در مرحله پس‌آزمون بیش‌تر شده است؛ شاید به این دلیل که فهرست بررسی ماتسون را در گروه کنترل، معلمان تکمیل کرده‌اند و آنان در ارزیابی مجدد، نمرات بیش‌تری به رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان داده‌اند؛ البته دلیل این امر برای پژوهشگران معلوم نیست و می‌تواند بهبود خود به خود باشد.

نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۲ گروه آزمایشی و کنترل و تأثیر تکرار در گروه‌ها برای آزمون فرضیه اول، مبنی بر این‌که آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز می‌شود، مورد تحلیل آماری قرار گرفت. از این‌رو، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای آزمون تفاوت‌های درون‌گروهی و میان‌گروهی ۲ گروه در پیش‌آزمون-پس‌آزمون مناسب است و شاخصی از تفاوت‌های میان‌گروهی و درون‌گروهی را به‌دست می‌دهد.

**جدول ۲. تحلیل واریانس برای بررسی اثر درون‌آزمودنی و میان‌آزمودنی در متغیر مهارت‌های اجتماعی در ۲ گروه آزمایشی و کنترل**

معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منابع تغییرات	
۰/۰۰۱	۱۵۷/۴۹	۳۳۰۵۱/۲۴	۱	۳۳۰۵۱/۲۴	تکرار	درون‌آزمودنی‌ها
۰/۰۰۱	۱۹/۲۷	۴۰۴۴/۹۶	۱	۴۰۴۴/۹۶	تکرار در گروه	
-	-	۲۰۹/۸۵	۴۸	۱۰۰۷۲/۸۰	خطا	
۰/۰۱۹	۵/۹۱	۴۹۰۰	۱	۴۹۰۰	گروه	بین‌آزمودنی‌ها
-	-	۸۲۸/۲۷	۴۸	۳۹۷۵۶/۹۶	خطا	

جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بر متغیر مهارت‌های اجتماعی را در گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد. چنان‌که مشاهده می‌شود، تفاوت معناداری در سطح  $p > ۰/۰۰۱$  میان ۲ گروه آزمایشی و کنترل وجود دارد و تفاوت میان تعامل تکرار آزمون با

گروه‌ها در سطح  $p > 0/001$  معنادار است. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب اکتساب مهارت‌های اجتماعی شده است. در جدول بعدی نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای متغیر وابسته سازگاری اجتماعی گزارش می‌شود.

### جدول ۳. تحلیل واریانس برای بررسی اثر درون آزمودنی و میان آزمودنی در متغیر سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایشی و کنترل

معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منابع تغییرات	
					تکرار	درون آزمودنی‌ها
0/001	30/44	475/24	1	475/24	تکرار	درون آزمودنی‌ها
0/001	28/79	449/44	1	449/44	تکرار در گروه	
-	-	15/61	48	749/32	خطا	
0/001	4/09	262/44	1	262/44	گروه	بین آزمودنی‌ها
-	-	64/11	48	3077/40	خطا	

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بر سازگاری اجتماعی را در ۲ گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد؛ با توجه به نتایج جدول می‌توان نتیجه گرفت ۲ گروه آزمایشی و کنترل تفاوت معناداری اثر تعاملی تکرار آزمون در سطح  $p > 0/001$  را دارند؛ همچنین تفاوت در تعامل تکرار با گروه در سطح  $p > 0/001$  معنادار می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی سازگاری اجتماعی در گروه آزمایشی را افزایش داده است، در حالی که میزان سازگاری اجتماعی در گروه کنترل تقریباً ثابت است.

فرضیه دوم، تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عملکرد تحصیلی را بررسی می‌کند.



تحلیل آماری نیز مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون، بررسی اثر تکرار گروه‌ها و مقایسه میانگین‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد.

**جدول ۴. تحلیل واریانس برای بررسی اثر درون آزمودنی و میان آزمودنی در متغیر پیشرفت تحصیلی در ۲ گروه آزمایشی و کنترل**

معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منابع تغییرات	
۰/۰۰۱	۶۸/۷۷	۵۲/۲۰	۱	۵۲/۲۰	تکرار	درون آزمودنی‌ها
۰/۰۰۱	۱۳/۷۰	۱۰/۴۰	۱	۱۰/۴۰	تکرار در گروه	
-	-	۰/۷۵	۴۸	۳۶/۴۳	خطا	
۰/۰۲۰	۵/۸۱	۴۹/۳۵	۱	۴۹/۳۵	گروه	بین آزمودنی‌ها
-	-	۸/۴۸	۴۸	۴۰۷/۲۹	خطا	

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیشرفت تحصیلی را در ۲ گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد. با توجه به نتایج جدول ۴ می‌توان نتیجه گرفت معناداری اثر تعاملی تکرار آزمون در سطح  $p > ۰/۰۰۱$  میان دو گروه آزمایشی و کنترل وجود دارد (متغیر میان آزمودنی‌ها) و هم‌چنین در تعامل تکرار با گروه تفاوت در سطح  $p > ۰/۰۰۱$  معنادار است؛ هم‌چنین می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های اجتماعی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در گروه آزمایشی افزایش داده است.

**بحث و نتیجه‌گیری**

اکتساب مهارت‌های اجتماعی، یکی از عوامل مؤثر در ایجاد سازگاری اجتماعی به‌شمار

می‌آید (پارکر و اشتر، ۱۹۸۷). از این رو، پژوهش حاضر برای پاسخ‌گویی به این پرسش پژوهشی طراحی و اجرا شد که «آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان پسر دیرآموز، برای سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی آنان مؤثر است؟» یافته‌های پژوهش نشان داد تغییرات پس از آموزش مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایشی، معنادار است و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد؛ به بیان دیگر، سطح سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در مقایسه با پیش از آموزش، افزایش قابل ملاحظه‌ای داشت. برای این منظور، نمرات کل سازگاری اجتماعی که از مقیاس رفتار سازشی و اینلند به دست آمده است، در دو گروه آزمایشی و کنترل، پیش و پس از آموزش، مقایسه شد.

تحلیل واریانس بررسی تأثیر گروه با اندازه‌گیری‌های مکرر، تفاوت معنادار در ۲ گروه را نشان می‌دهد. هم‌چنین تکرار آزمون نیز معنادار بود و از تفاوت معنادار پیش آزمون و پس آزمون، حکایت داشت.

دلیل احتمالی برای ارتقای میزان سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها، اکتساب و به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی، پایه و مبنایی است که ارتباط‌های میان فردی بر اساس آن ساخته می‌شود. دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی را به طور واقعی یاد می‌گیرند، تمرین می‌کنند و شایستگی خود را به کار می‌گیرند، قطعاً می‌توانند در ورود به گروه همسالان و دوست‌یابی موفق باشند، تعاملی مثبت در روابط خود با همسالان داشته باشند و دامنه‌ای از رفتارهای مقبول را از خود نشان دهند.

کودکان و نوجوانانی که قواعد اجتماعی گروه همسالان را به خوبی یاد می‌گیرند و نیز روابط قوی و مستحکمی با اعضای خانواده و اجتماع برقرار می‌کنند، به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری اجتماعی را از خود بروز خواهند داد؛ دانش‌آموزان دیرآموزی که به خوبی مهارت‌های اجتماعی را به دست می‌آورند و از نظر اجتماعی رفتارهای مطلوب‌تری از خود نشان می‌دهند، مفهوم خود مثبت‌تری دارند و این امر موجب می‌شود محدودیت‌ها و توانایی‌های خود را به شیوه صحیح‌تری ارزیابی، درک و پذیرش کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر مؤثر بودن آموزش مهارت‌های اجتماعی، با یافته‌های نی‌هیا<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۷۴)، گرشام و الیوت (۱۹۸۷)، چن و همکاران (۲۰۰۱) و او (۲۰۰۳) همسویی دارد.

پژوهش حاضر، علاوه بر مقایسه نمرات سازگاری اجتماعی که از مقیاس رفتار سازشی و اینلند به دست آمده بود، نمرات مهارت‌های اجتماعی را نیز که از طریق فهرست بررسی ماتسون حاصل شده بود، مورد تحلیل قرار داد. نتایج مقایسه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی و کنترل از تفاوت معنادار دو گروه در پس‌آزمون حکایت داشت که می‌توان این تفاوت را از آموزش ناشی دانست و چنین تبیین کرد که آموزش مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایشی مؤثر بود و موجب شد این گروه در پس‌آزمون نمرات بهتری به دست آورند. همچنین اثر تکرار در گروه نیز معنادار بود و می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی، مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز را افزایش داده است.

یافته‌های پارکر و آشر (۱۹۸۷)، نویسکی و داک<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) و ولش و همکاران (۲۰۰۱) نیز با نتایج پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد. به‌طور خلاصه در مورد پژوهش حاضر می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی (برنامه مداخله‌ای) هم بر سازگاری اجتماعی و هم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز پسر، تأثیر داشت و آن‌ها را افزایش داد. از این رو، لازم است آموزش مهارت‌های اجتماعی به تمامی دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دیرآموز که در برقراری ارتباط با همسالان مشکل دارند، مورد توجه قرار گیرد. بدیهی است اگر آموزش مهارت‌های اجتماعی با برنامه، منظم و به‌طور مستمر در طول دوران آموزش دانش‌آموزان تداوم داشته باشد، موجب رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و همکاری و مشارکت همه‌جانبه میان خانواده‌ها، معلمان و مربیان خواهد شد.

آموزش مهارت‌های اجتماعی مناسب و فراهم کردن فرصت‌ها و تجاربی که تعاملات اجتماعی را افزایش دهد، موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند راهبردها و مهارت‌های اجتماعی را در تمام محیط‌ها و موقعیت‌های واقعی زندگی تمرین کنند و به‌کار بندند. بدیهی است فراهم کردن این‌گونه فرصت‌ها، مسئولیت تمام کسانی است که به نحوی با این دانش‌آموزان در ارتباط هستند و برنامه‌های آموزش تلفیقی و فراگیر را باور کرده‌اند.

### محدودیت‌های پژوهش

باید اذعان کرد پژوهش حاضر مانند هر پژوهشی، محدودیت‌هایی داشته است که به برخی از

آن‌ها اشاره می‌شود:

نتایج پژوهش حاضر به گروه دانش‌آموزان دیرآموز دختر و دانش‌آموزان دیرآموز شهرهای دیگر ایران و دانش‌آموزان استثنایی دیگر قابل تعمیم نیست؛

- یافته‌های پژوهش به پایه‌های تحصیلی و گروه‌های سنی دیگر قابل تعمیم نیست.

### پیشنهادات

- پژوهش حاضر، امکان پیگیری و واریسی پیامدهای اجرای برنامه مداخله‌ای در بلندمدت را نداشت؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی به جای یک پس‌آزمون، از پس‌آزمون‌های متعدد در فاصله‌های زمانی متفاوت بهره‌گیرند تا پایداری اثر آموزش بیش‌تر آشکار شود؛
- تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش ناهنجاری‌های رفتاری و عاطفی و تقویت رفتارهای جرئت‌مندانه، را مورد بررسی قرار گیرد و تأثیر این‌گونه آموزش‌ها بر اعتلای سلامت روانی دانش‌آموزان مطالعه شود؛
- تأثیر برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس دیگر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، دانش‌آموزان ناشنوا، تیزهوش و کم‌توان ذهنی مورد بررسی قرار گیرد؛
- آموزش مهارت‌های اجتماعی، در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت برای مشاوران و معلمان و نیز در برنامه‌های دانش‌افزایی مادران و پدران در نظر گرفته شود تا آنان بتوانند در سازگار ساختن دانش‌آموزان و بالا بردن عملکرد تحصیلی آنان نقش لازم را ایفا کنند؛
- شرکت‌کنندگان در جلسه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی با اشتیاق شرکت می‌کردند و خواستار ادامه این‌گونه آموزش‌ها بودند؛ بنابراین توصیه می‌شود آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یک ماده درسی در برنامه درسی مدارس در نظر گرفته شود. بدیهی است روان‌شناسان، مشاوران و معلمان می‌توانند در این‌گونه برنامه‌ها مهارت‌های اجتماعی را به دانش‌آموزان آموزش دهند و آنان را برای ورود به دنیای اجتماعی واقعی، پیچیده و ناهمگن آماده کنند.

## منابع فارسی

- اکبری، مصطفی (۱۳۷۵). مقایسه پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی دیرآموز استفاده‌کننده از کلاس‌های ضمیمه و عادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- بقولی، حسین (۱۳۷۶). هنجاریابی مقیاس رفتار سازشی وایلند در گروه سنی ۶ تا ۱۱ سال در ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد بالینی، انستیتو روان‌پزشکی تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- به‌پژوه، احمد (۱۳۷۵). جزوه راهنمای معلم: آموزش مهارت‌های اساسی به دانش‌آموزان دیرآموز، تهران: دفتر آموزش ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش.
- به‌پژوه، احمد و سلیمیان، بهروز (۱۳۸۰). مقایسه ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، دیرآموز و عادی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، شماره‌های: ۳۱، ۱، ۲۱-۴۰.
- بیان‌زاده، اکبر و ارجمندی، زهرا (۱۳۸۲). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سازشی کودکان عقب مانده ذهنی خفیف، اندیشه و رفتار. ۳۴، ۹، ۱-۲۷.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.
- سنایی، جواد (۱۳۷۷). مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی کودکان دیرآموز شاغل به تحصیل در کلاس‌های اول ویژه کودکان دیرآموز و کلاس‌های عادی در شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- شهیم، سیما (۱۳۸۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره‌های: ۳۳، ۱، ۱۲۱-۱۳۸.
- کارتلج، گندلین و میلبرن، جوآن (۱۹۸۵). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان، ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد (۱۳۷۵). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- متسون، جانی و اولندیک، توماس (۱۹۸۸). بهبودبخشی مهارت‌های اجتماعی کودکان: ارزیابی و آموزش، ترجمه احمد به‌پژوه (۱۳۸۴). تهران: انتشارات اطلاعات.
- مساواتیان، آذر (۱۳۷۳). تأثیر آموزش ویژه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز

کلاس اول مدارس ناحیه یک شیراز در سال تحصیلی ۷۳-۱۳۷۲ (گزارش تحقیق)، شیراز: اداره کل آموزش و پرورش استان فارس.

- ویلیامز، فیلیپ (۱۹۸۸). فرهنگ توصیفی کودکان استثنایی (ویراست دوم)، ترجمه احمد به‌پژوه، حمید علیزاده، مجید یوسفی و فریبا یادگاری (۱۳۸۶). تهران: انتشارات بعثت.

- هارجی، اون؛ ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید (۱۹۹۴). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت (۱۳۷۷). تهران: انتشارات رشد.

- یوسفی، فریده و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستان در این مقیاس. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۸، ۲، ۱۴۷-۱۵۸.

### منابع انگلیسی

-Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing* (6<sup>th</sup> ed). New York: Macmillan Publishing Company.

-Betlow, M. (2005). The effect of social skills intervention on the emotional intelligence of children with limited social skills. Unpublished thesis. Hall University.

-Chen, H., Wang, Q, & Chen, X. (2001). School achievement and social behaviors: A cross-lagged regression analysis. *Acta Psychological Sinica*, 33(6), 532-536.

-Chou, K.L., (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and Validity of a Chinese translation. *Personality and Individual Differences*, 22, 123-125.

-Elliot, S.N., & Gresham, F.M., (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17, 3, 287-313.

-Engels, R., Dekovic, M., & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Per-*

sonality: An International Journal, 30, 1, 3-17.

-Eva, B. (2003). School Adjustment of Borderline Intelligence Pupils. Summary of Doctoral Thesis. University of Cluj- Napoca. Faculty of Psychology and Education Sciences.

-Gresham, F.M. (1982). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practice*, 21, 2, 129-133.

-Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21, 1, 167-181.

-Jones, J.D. (1993). Social Skills and Other Factors Related to School Success in Slow Learners. Unpublished thesis. The University of Alabama.

-Kazdin, A.E., Matson, J.L., & Esveltd-Dawson, K. (1984). The relationships of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behavior Research and Therapy*, 22, 129-140.

-MacMillan, D.L., Gresham, F.M., Kathleen, M.B. & Lamros, K.M. (1998). Current plight of borderline students: Where do they belong? *Education and Training -in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 33, 2, 83-94.

-Matson, J.L. (1990). Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Worthington, OH: International Diagnostic System.

-Matson, J.L., Esveltd-Dawson, K., & Kazdin, A.E. (1983). Validation of methods for assessing social skills in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(2), 174-180.

-Mendez, F.X., Hidalgo, M.D., & Ingles, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.

-Nihia, K., Foster, R., Shellhas, M., & Leland, H. (1974). AAMD Adaptive Behavior Scale. (Rev.ed). Washington DC: American Association on Mental Deficiency.

-Nowicki, S., & Duke, M.P. (1992). The association of children's non-verbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 153(4), 385-393.

-Parker, J. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and the later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*. 102, 3, 357-389.

-Parker, J.G. & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 4, 611-621.

-Sparrow, S.; Balla, D. & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*: New York: American Guidance Service.

-Spence, S.H. & Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of social skills for youngsters and the List of Social -Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.

-Teodoro, M.L.; Kappler, K.C.; Rodrigues, J.L., de Freitas, P.M. & Haase, V.G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *International Journal of Psychology*, 39, 2, 239-246.

-Welsh, M., Parke, R., Widaman, K. & Oneil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: Longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482.