

# اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر پردازش شناختی برای کم توانان ذهنی

تکین ارسلان و ساکوگلو

مترجم: مهدیه مهدویان / دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

## چکیده:

هدف این مطالعه بررسی این مسئله است که آیا برنامه‌ی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد پردازش شناختی بر آموزش و تعمیم به سه مهارت اجتماعی (معذرت خواهی، غلبه بر آزار و اذیت و خودداری از تماس‌های نامناسب) دانش‌آموزان کم توان ذهنی مؤثر است یا نه؟ برنامه‌ی مهارت‌های اجتماعی ابعاد رویکرد پردازش شناختی (مهارت‌های رمزگذاری اجتماعی، مهارت‌های تصمیم‌گیری اجتماعی، مهارت‌های عملکرد اجتماعی و مهارت‌های ارزیابی اجتماعی) را به منظور آموزش مهارت‌های مورد نظر پوشش می‌داد. در طول جلسات آموزش از داستان‌ها و تصاویر کشیده شده با دست استفاده شد. جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی سه بار در هفته و به صورت فردی انجام و پس از هر جلسه، جلسات تعمیم‌دهی برگزار شد. اثربخشی آموزش با استفاده از یکی از رویکردهای طراحی تک موردی به نام الگوی بررسی چندگانه با بررسی وضعیت چنین افرادی تعیین شد. نتایج مطالعه حاکی از اثرگذاری برنامه‌ی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد پردازش شناختی بر آموزش و تعمیم بخشی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان کم توان ذهنی بود.

بازخورد مثبتی دریافت کنند. از روبرو شدن آنها با بازخوردهای منفی جلوگیری می‌کند و برقراری روابط بین فردی را برای آنها تسهیل می‌نماید (وارگر و راترفورد ۱۹۹۶).<sup>۳</sup> اثربخشی این مهارت‌ها همگام با پاداش‌های اجتماعی دریافت شده در محیط افزایش می‌یابد و مهارت‌های یاد شده بنابر مقتضیات محیط و نیز تحت تأثیر سن، جنسیت و موقعیت اجتماعی افراد شکل می‌گیرند (رک: الیوت و گرشام ۱۹۹۳).<sup>۴</sup>

عدم کفایت در مهارت‌های اجتماعی در افراد کم توان ذهنی به عنوان ناتوانی پایه شناخته شده که دلایل متعددی دارد. اولین و مهم‌ترین آنها محدودیت‌های شناختی و

هدف آموزش به افراد دارای ناتوانی هوشی، آماده ساختن آنها برای زندگی اجتماعی و فراگیری مهارت‌های ضروری برای داشتن یک زندگی مستقل یا با حداقل وابستگی است (دورو نیچک ۱۹۹۷).<sup>۱</sup> در سال‌های اخیر بر لزوم کمک به این افراد در جهت یادگیری مهارت‌های اجتماعی مشخص به منظور آماده‌سازی آنها برای زندگی اجتماعی تأکید ویژه‌ای شده است. مهارت‌های اجتماعی عبارت است از آن دسته مهارت‌های شفاهی و غیرشفاهی که عمدتاً در خلال آموزش فراگرفته می‌شوند (مایکلسون، سوگای، وود و کازدین ۱۹۸۳).<sup>۲</sup> این مهارت‌ها به افراد کمک می‌کنند تا در محیط‌های اجتماعی

داری از خود به نمایش بگذارند (وارگر و راترفورد ۱۹۹۶)<sup>۱۳</sup>.

عدم کفایت افراد کم توان ذهنی مانع استفاده‌ی آنان از برنامه‌های یاد شده می‌شود. واقعیت این است که محدودیت‌های مهارت‌های اجتماعی این افراد نه تنها به کار گرفتن آنها در یک شغل را دشوار می‌کند، بلکه باعث می‌شود آنها کار را پس از مدت کوتاهی ترک کنند (آرگان، سالتزبرگ و استوویتسچک ۱۹۸۷)<sup>۱۴</sup>. مهم است این افراد مهارت‌های اجتماعی را به منظور پیدا کردن کار، باقی ماندن بر سر کار، موفق بودن، داشتن زندگی مستقل در جامعه، انطباق هرچه بیشتر با جامعه مهارت‌های اجتماعی یاد گرفته و به کار گیرند.

به این منظور برنامه‌های مشخصی با توجه به رویکردهای مختلف، طراحی شده و روش‌های متنوعی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به نظر سارجنت (۱۹۹۱) مهارت‌های اجتماعی را می‌توان از راه رویکردهای آموزش مستقیم، آموزش مشارکتی، راهنمای همسال و پردازش شناختی آموزش داد.

به‌راستی برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد آموزش مستقیم در آموختن مهارت‌های اجتماعی مورد نظر به افراد کم‌توان ذهنی کارآمد هستند، اما باید توجه داشت مهارت‌های آموزش داده شده از راه روش‌های مبتنی بر این رویکرد به سختی قابل انتقال و تعمیم هستند (مک‌گینیس و گلدشتاین ۱۹۸۴، گرشام ۱۹۸۸، سارجنت ۱۹۹۱، سرنا ۱۹۹۳، وارگر و راترفورد ۱۹۹۶، هوانگ و کوو ۱۹۹۷، سیمپسون، مایلز، ساسو کمپس ۱۹۹۷، زیرپولی و ملوی ۱۹۹۷).

درسال‌های اخیر، رویکرد پردازش شناختی یا به عبارت دیگر رویکرد حل مسئله در آموزش مهارت‌های اجتماعی از مقبولیت بیشتری برخوردار شده است. از

رفتاری است (سارجنت ۱۹۹۱)<sup>۵</sup>. محدودیت‌ها در مهارت‌های توجه کردن، به یادسپاری، تمایز، تعمیم (سارجنت، ۱۹۹۱، وارگر و راترفورد ۱۹۹۶)<sup>۶</sup> و فراگیری هم‌زمان می‌توانند منجر به ناتوانی در مهارت‌های اجتماعی شوند. هم‌چنین این حقیقت که محیط به کودکان کم‌توان ذهنی، نگرش منفی دارد و این کودکان در جامعه‌شان مورد پذیرش قرار نمی‌گیرند را نباید نادیده گرفت. این مسئله آنها را به انزوا کشانده و از جامعه دور می‌کند (هوانگ و کوو ۱۹۹۷)<sup>۷</sup>.

این امر هم چنین موجب ایجاد محدودیت بیشتر در فراگیری مهارت‌های اجتماعی از راه مشاهده و الگوسازی محیط می‌شود (فارمر و ون آکر ۱۹۹۶)<sup>۸</sup>.

افراد ناتوان در مهارت‌های اجتماعی با مشکلات متنوعی در روابط بین فردی، کار، محیط‌های تحصیلی و حوزه‌های عاطفی - رفتاری روبرو می‌شوند (هولین و تراور ۱۹۸۸، سارجنت ۱۹۹۱، چدسی - راش ۱۹۹۲، کورینک و پولووی ۱۹۹۳، هوانگ و کوو ۱۹۹۷، زیرپولی و ملوی ۱۹۹۷، مرل و گیمیل ۱۹۹۸)<sup>۹</sup>. محدودیت در مهارت‌های اجتماعی نظیر گوش دادن، پیگیری دستورات، رعایت نوبت افراد در صف و درخواست کمک که جزئی از مهارت‌های پایه هستند، فراگیری مهارت‌های تحصیلی را برای دانش‌آموزان دشوار می‌سازد (وارگر و راترفورد ۱۹۹۷)<sup>۱۰</sup>. بنابراین، محدودیت‌ها تأثیری منفی بر موفقیت تحصیلی این دانش‌آموزان دارند (سارجنت ۱۹۹۱، چدسی - راش ۱۹۹۲، زیرپولی و ملوی ۱۹۹۷)<sup>۱۱</sup>. از سوی دیگر، مهارت‌هایی نظیر کمک به دیگری، مبادله و رد و بدل کردن تعارفات، میزان پذیرش اجتماعی فرد را در محیط مدرسه و کلاس بالا می‌برد. افراد کم‌توان ذهنی که در این مهارت‌ها ناتوان هستند (سارجنت ۱۹۹۱)<sup>۱۲</sup> نمی‌توانند با گروه همسالانشان روابط اجتماعی مثبتی برقرار کنند. بنابراین انتظار می‌رود رفتارهای مشکل

مهارت‌های اجتماعی تأکید دارند (آککوک ۱۹۹۹، باجانلی ۱۹۹۹)<sup>۱۹</sup>، مطالعاتی نیز در زمینه‌ی اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان عادی (آیدین ۱۹۸۵، آککوک و سوسولو ۱۹۹۰، یوکسل ۱۹۹۶، آلتینولو - دیکمیر ۱۹۹۶، جاکیل ۱۹۹۸، آککوک ۱۹۹۹، سومر - هاتی پوولو ۱۹۹۹، شاهین ۱۹۹۹)<sup>۲۰</sup> و دانش‌آموزان کم توان ذهنی (ایپک ۱۹۹۸، پویراز - توی ۱۹۹۹، سوسولو و جیفچی ۲۰۰۱)<sup>۲۱</sup> انجام شده است. در این مطالعات، کوشش شده افراد دارای ویژگی‌های متفاوت در کنار آموزش مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های مختلف اجتماعی، تحت آموزش جرأت ورزی نیز قرار گیرند.

هدف این مطالعه تعیین این مسئله است که آیا برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر پردازش شناختی بر فراگیری و تعمیم مهارت‌های معذرت‌خواهی، از غلبه بر آزار و اذیت و پرهیز از تماس‌های نامناسب از سوی دانش‌آموزان کم توان ذهنی اثرگذار است یا نه؟

## روش

### شرکت کنندگان

۹ دانش‌آموز کم توان ذهنی حاضر در یک مرکز آموزش‌های حرفه‌ای تمام وقت در این برنامه شرکت کردند. در هنگام انتخاب شرکت کنندگان توانایی خواندن، پیگیری دستورات ۲ یا ۳ مرحله‌ای، پاسخگویی به سؤالات شفاهی و ناکارآمدی در یکی از مهارت‌های اجتماعی مورد نظر پژوهش به عنوان پیش شرط‌های پذیرش در برنامه در نظر گرفته شدند (جدول ۱). همان‌گونه که در جدول ۱ دیده می‌شود شرکت کنندگان بر حسب مهارت اجتماعی که باید بیاموزند گروه بندی شده‌اند که هر گروه متشکل از سه نفر است. در طی مطالعه به هر گروه یک مهارت آموزش داده شد.

آنجا که این رویکرد افراد را به فکر کردن وامی‌دارد، تعمیم مهارت‌های اجتماعی آموزش داده شده آسان‌تر است و افراد در مقایسه با رویکرد آموزش مستقیم به طرز فعال‌تری به آموختن مهارت‌ها تشویق می‌شوند. در آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد پردازش شناختی، مراحل رمزگشایی اجتماعی، تصمیم‌گیری اجتماعی، عملکرد اجتماعی و ارزیابی اجتماعی به ترتیب دنبال می‌شوند. این روش‌ها در رویکرد آموزش مستقیم نظیر الگو سازی، نقش بازی کردن و تمرین نیز مورد استفاده قرار گرفته‌اند (پارک و گکی لورد - راس ۱۹۸۹، آرگان ووه مه یر ۱۹۹۹)<sup>۱۶</sup>.

در این رویکرد، به جای آموزش جداگانه‌ی مهارت‌های اجتماعی به افراد، تلاش شد که با در نظر گرفتن شرایط اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله به آنها آموزش داده شود و مهارت‌های حل مسائل اجتماعی به گونه‌ای در آنها تقویت شود که بتوانند شرایط مختلف اجتماعی را با موفقیت پشت سر گذارند (مک فال ۱۹۸۲، لد و مایز ۱۹۸۳، اسپنس ۱۹۸۳، هیوجز و راش ۱۹۹۹، وبستر - استراتون ۱۹۹۹)<sup>۱۷</sup>. اگرچه فرض بر این است که رویکرد پردازش شناختی تأثیر بیشتری بر افراد دارای مهارت‌های کلامی دارد، اما در زمینه‌ی آموزش افراد کم توان ذهنی از این رویکرد استفاده گسترده‌ای نشده است. هرچند، برخی مطالعات حاکی از آن است که رویکرد پردازش شناختی می‌تواند برای افراد کم توان ذهنی نیز مناسب باشد و مزایای این روش برای این افراد ثابت شده است (پارک و گکی لورد - راس ۱۹۸۹، کولت - کلینگبرگ و چدسی - راش ۱۹۹۱، ارایلی و چدسی - راش ۱۹۹۲، ارایلی و گلین ۱۹۹۵)<sup>۱۸</sup>.

در سال‌های اخیر تعداد مطالعات انجام شده روی آموزش مهارت‌های اجتماعی افزایش یافته است. همچنین به موازات مطالعاتی که بر اهمیت آموزش

## جدول ۱: مشخصات جمعیت شناختی آزمودنی ها

مهارت های اجتماعی مورد نظر									
خودداری از تماس های نامناسب		غلبه بر آزارواذیت			پوزش خواهی				
آبلا	زنگ	پوشاک	آفتاب	گوشه	تذکره	اسماعیل	پایه	رسول	نام *
زنگ	زنگ	زنگ	زنگ	زنگ	زنگ	معلم	زنگ	زنگ	پیشین
۱۹	۱۶	۱۹	۱۶	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷	۱۵	سن
۵۱	۴۵	۵۵	۴۸	۵۳	۶۷	۴۵	۳۸	۵۶	IQ**

\* نام آزمودنی ها تغییر داده شده است.

\*\* مراکز راهنمای پژوهش ها، IQ جوانان را اندازه گیری کرد. بعضی آزمودنی ها که به نظر می رسید IQ پایینی داشته باشند توسط محقق بازمینی شده اند تا واجد مهارت های پیش شرط مطالعه باشند.

## مواد و موقعیت

۲۴ داستان کوتاه مرتبط با ۳ مهارت اجتماعی مورد نظر به همراه تصاویر رنگی که توسط دست کشیده شده بودند به عنوان مواد آموزشی در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفتند.

از بین داستان ها، ۱۵ داستان در طی جلسات آموزشی و ۹ داستان در جلسات تعمیم استفاده شدند. ۸ داستان برای هر مهارت نوشته شد (۵ داستان برای جلسات آموزشی و ۳ داستان برای جلسات تعمیم) به گونه ای که هر داستان موقعیت های اجتماعی که آزمودنی ها در آن به هر مهارت هدف نیاز دارند را به تصویر بکشد.

تناسب داستان ها و تصاویر با مهارت های مورد نظر به وسیله ی متخصصان آموزش استثنایی مورد ارزیابی قرار گرفت. مجموعاً از ده متخصص خواسته شد که هر داستان را بخوانند، تصویر متعلق به هر داستان را مورد آزمون قرار دهند و به آنها مطابق با ۵ معیار ارزیابی فرم اعتبار اجتماعی تحت عنوان شفافیت (۱= غیر شفاف تا ۵= شفاف) امتیاز بدهند و اگر پیشنهادهایی دارند، آنها را ارائه کنند. نتیجه آن بود که متخصصان داستان ها و تصاویر ارائه شده در برنامه ی آموزش مهارت های اجتماعی را شفاف و قابل فهم دانستند.

برنامه آموزش مهارت های اجتماعی در اتاقی جداگانه با دو صندلی و یک میز به اجرا درآمد. دانش آموزان کم توان ذهنی سه بار در هفته در جلسات ۳۵ تا ۴۰ دقیقه ای شرکت کردند و همگی جلسات با چهارچوب آموزشی ۱:۱ به اجرا درآمدند.

## شیوه ی اجرا

## انتخاب رفتارهای هدف

در این پژوهش، مهارت های اجتماعی هدف، گام به گام طی مراحل زیر تعیین شد:

الف) در ابتدا طی یک هفته مشاهداتی در محیط های مختلف نظیر کلاس درس، کارگاه آموزشی، کلاس هنر، زنگ های تفریح و نیز ساعات ناهار در مرکز انجام گرفت تا مشخص شود دانش آموزان به فراگیری چه مهارت هایی بیش از همه نیاز دارند. سیاهه ی کنترل مهارت های اجتماعی ۳۲ موردی با توجه به نتایج مشاهدات، تهیه و در اختیار معلمان قرار گرفت.

از تمام معلمان خواسته شد تا دانش آموزان شان را بر مبنای مهارت های اجتماعی موجود در فهرست با استفاده از علامت (+) برای مهارت های اجتماعی که دانش آموزان فراگرفته اند و به طرز مناسبی از آنها استفاده می کردند

دهد. متغیر وابسته‌ی تحقیق "سطح یادگیری این سه مهارت" توسط دانش آموزان است.

### روش‌های آموزش

الف) تهیه‌ی یک برنامه‌ی آموزشی: طرح آموزش بر پایه‌ی برنامه‌ی اجرا شده توسط کولت - کلینگبرگ و چدسی - راش (۱۹۹۱) تهیه شد. مطابق این برنامه با توجه به رویکرد پردازش شناختی، چهار مرحله در آموزش مهارت‌های اجتماعی وجود دارد که عبارت‌اند از: رمزگشایی اجتماعی، تصمیم اجتماعی، عملکرد اجتماعی و ارزیابی اجتماعی.

در مرحله‌ی رمزگشایی اجتماعی، از فرد خواسته می‌شود تا آن چه را که در جریان برهم کنشی اجتماعی موجود در داستان می‌گذرد (و نیز تصویری که در این زمینه به او ارائه شده است) رمزگشایی کند یا تشخیص دهد و ترتیب و توالی اجتماعی رویداد را توصیف کند و از خود پرسد چه اتفاقی افتاده و به پرسش خود پاسخ دهد. در مرحله‌ی تصمیم اجتماعی گفتگوهای درمورد راه‌های ممکن برای برخورد با موقعیت اجتماعی یاد شده در می‌گیرد. راه‌های جایگزین و نتایج آنها به طور مفصل مورد بحث قرار می‌گیرد و در مورد این که مناسب‌ترین پاسخ اجتماعی و پیامدهای آن چیست گفتگو می‌شود. در این مرحله، از شخص انتظار می‌رود از خود پرسد "من چه کاری می‌توانم انجام دهم؟" و به این پرسش پاسخ دهد و جواب‌های جایگزین را در شرایط اجتماعی تعیین کند.

در مرحله‌ی عملکرد اجتماعی، از او انتظار می‌رود از میان گزینه‌هایی که خود در نظر گرفته، مناسب‌ترین رفتار را انتخاب کند. در این جا از فرد انتظار می‌رود از خود پرسد "من باید کدامیک را انجام دهم؟" و پاسخ این پرسش را بدهد. در مرحله‌ی ارزیابی

و علامت (-) برای آنهایی که نتوانسته بودند یاد بگیرند یا به طرز مناسب در مدرسه استفاده کنند و علامت a(-) برای آنهایی که نتوانسته‌اند در کلاس از آنها استفاده کنند، ارزیابی کنند.

ب) ۵ مهارت اجتماعی که بیشتر دانش آموزان در آنها ضعیف بودند (استفاده از عبارات لطفاً و متشکر، خودداری از تماس‌های نامناسب، غلبه بر آزار و اذیت‌ها، معذرت‌خواهی و نشان دادن بازخورد مناسب به دیگران) مجدداً در فهرست کنترلی جدید قرار گرفتند.

ج) از معلمان خواسته شد سه مهارت از پنج مهارت را به ترتیب اهمیت مورد نیاز بودن دانش آموزان کم‌توان ذهنی در مرحله اول انتخاب کنند. معذرت‌خواهی، غلبه بر آزار و اذیت و خودداری از تماس‌های نامناسب، انتخاب شدند. این مهارت‌های تعیین شده توسط معلمان، مهارت‌هایی بود که به اعتقاد معلمان، مورد نیاز دانش آموزان کم‌توان ذهنی بود و آنان باید این مهارت‌ها را می‌آموختند. با توجه به این مسئله، پذیرفته شد که پژوهش از روایی اجتماعی برخوردار است.

### طراحی تجربی

این پژوهش بر پایه الگوهای بررسی چندگانه تحت فرض وجود شرایط بررسی در آزمودنی‌ها اجرا شد. در این الگو اثر بخشی یک روش بر رفتار هدف بر روی چند آزمودنی در محیط یکسانی بررسی شد (کیرچالی ایفطار و تکین ۱۹۹۷)<sup>۱۱</sup>. شرکت کنندگان به طور تصادفی به هر بخش از طرح اختصاص داده شدند. مداخله به طور متوالی روی شرکت کنندگان ارائه شد.

متغیر مستقل تحقیق "برنامه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی" است که انتظار می‌رود بر پایه‌ی رویکرد پردازش شناختی به دانش آموزان معذرت‌خواهی، غلبه بر آزار و اذیت و خودداری از تماس‌های نامناسب را یاد

در پژوهش اخیر مشاهده شد (پارک و گی لورد - راس ۱۹۸۹، کولت - کلینگنبرگ و چدسی - راش ۱۹۹۱) داده‌های مبنا در مراحل اول و دوم رویکرد پردازش شناختی جمع‌آوری نشدند و تنها در مرحله سوم (مرحله‌ی عملکرد اجتماعی)، پس از آن که پرسش‌های مرتبط مطرح شد، جمع‌آوری داده‌ها میسر شد. با طرح تمام پرسش‌های موجود در برگه، پژوهشگر پاسخ‌ها را با توجه به این که دانش آموز پاسخ‌های مورد انتظار را داده بود یا نه، به ترتیب با علامت (+) درست، یا (-) نادرست ثبت کرد.

درصد پاسخ‌ها با تقسیم مجموع پاسخ‌های درست دانش‌آموزان به ۶ پرسش موجود در برگه برای هر داستان بر تعداد کل پرسش‌ها به دست آمد. ۵ داستان مربوط به یک مهارت یکی پس از دیگری برای دانش‌آموزان خوانده شد. درصد پاسخ‌های یک دانش‌آموز مشخص و در پایان، میانگین پاسخ‌ها به صورت جداگانه برای مجموع ۵ داستان در یک جلسه محاسبه و تعیین شد (کولت - کلینگنبرگ و چدسی - راش ۱۹۹۱) ۲۴. وقتی پایداری داده‌ها با اولین، دومین و سومین آزمودنی در جلسه‌ی خط مبنا تعیین شد، جلسات آموزش ۳ داستان با اولین آزمودنی‌های گروه‌ها که در برنامه‌ی آموزش شرکت داشتند شروع شد.

۲. جلسات آموزش: آموزش سه بار در هفته توسط یکی از نگارندگان در جلسات ۳۵ تا ۴۰ دقیقه‌ای به اجرا در می‌آمد. مراحل رمزگشایی اجتماعی، تصمیم اجتماعی، عملکرد اجتماعی و ارزیابی اجتماعی رویکرد ادراک شناختی در هنگام تدریس هر یک از مهارت‌ها دنبال می‌شد.

در آغاز هر یک از جلسات آموزشی، توضیحاتی برای دانش‌آموز کم‌توان ذهنی در زمینه‌ی لزوم فراگیری مهارت اجتماعی مورد نظر داده می‌شد. سپس

اجتماعی، گفتگوها در این مورد خواهد بود که آیا فرد بهترین پاسخ را برگزیده یا نه؟ از فرد خواسته می‌شود تا بگوید چرا او آن رفتار خاص را از خود نشان داده است؟ و آیا رفتار مزبور بازخورد مثبتی داشته یا خیر؟ هدف آن است که فرد از خود پرسد "چه اتفاقی می‌افتاد اگر من...؟" و به این پرسش پاسخ گوید (پارک و گی لورد - راس ۱۹۸۹، کولت - کلینگنبرگ و چدسی - راش ۱۹۹۱) ۲۳.

برنامه‌ی آموزش مبتنی بر رویکرد پردازش شناختی به منظور آموزش پوزش خواهی، غلبه بر آزار و اذیت و خودداری از تماس‌های نامناسب تهیه شد. برای هر مهارت، در ابتدا داستان‌هایی که شرایط مشکل‌زا را به تصویر می‌کشند برای هر شرکت‌کننده در برنامه‌ی آموزش گفته شد. پس از آن، شرایط اجتماعی موجود در داستان‌ها طبق چهار مرحله‌ی اولیه‌ی رویکرد پردازش شناختی (رمزگشایی اجتماعی، تصمیم اجتماعی، عملکرد اجتماعی و ارزیابی اجتماعی) تحلیل شد (جدول ۲).

ب) جمع‌آوری داده: مطالعه مشتمل بر خط مبنا، آموزش، جلسات بررسی و تعمیم بود. مهارت‌های اجتماعی شرکت‌کنندگان در هر جلسه مورد ارزیابی قرار گرفته است.

۱. جلسات خط مبنا: در حین جمع‌آوری داده‌ها، تصاویر مربوط به اولین داستان به آزمودنی نشان داده شد و داستان برای او خوانده شد. سپس پرسش‌های موجود در فرم جمع‌آوری داده‌های مبنا از وی پرسیده شد. برگه متشکل از ۶ پرسش مرتبط با رویکرد پردازش شناختی بود. از آنجایی که فرض بر این بود که آزمودنی‌ها فاقد مهارت لازم برای پرسش این سؤالات از خود هستند (برخلاف جلسات آموزش، پژوهشگر در هنگام جمع‌آوری داده‌ها به طرح پرسش‌های پرداخت و منتظر شد تا دانش‌آموزان به پرسش‌ها مزبور پاسخ دهند.

های بررسی‌های مرحله‌ای که طی جمع‌آوری داده‌های جلسات آموزشی دنبال شده بود دنبال شد. بنابراین داده‌های بررسی جمع‌آوری شده در برگه‌های ثبت داده‌ها، ثبت شده بودند.

۴. بررسی تعمیم: هدف از جلسات تعمیم مشاهده‌ی این مسئله است که آیا دانش‌آموزان در موقعیت‌ها و محیط‌های مختلف از راه پرسش سؤالات (چه اتفاقی افتاده؟ من چه می‌توانم بکنم؟ من باید کدام رفتار را انجام دهم؟ نتیجه‌ی این رفتار چه خواهد بود؟) از خود و بر پایه‌ی رویکرد پردازش شناختی (که انتظار می‌رود او در پایان جلسات آموزشی آنها را آموخته باشد) قادر به نشان دادن مهارت اجتماعی مناسب هستند یا خیر؟ آموزگار با توجه به جمع‌آوری داده‌ها برای جلسات تعمیم (بر خلاف جلسات آموزشی) چهار مرحله رویکرد پردازش شناختی را برای دانش‌آموز الگوسازی نکرد، بلکه تنها تصاویر ارائه داده شدند، داستان‌ها خوانده شدند و آموزش داده شد. "اگر تو به جای شخصی که در تصویر است بودی چه کار می‌کردی؟" پس از آن از دانش‌آموز انتظار می‌رفت که پرسش‌های لازم را از خود بپرسد و پاسخ‌ها را با توجه به مرحله‌ی که پیشتر یاد گرفته ارائه دهد. ۳ داستان جدید و تصاویر مرتبط با آنها که پیشتر در جلسات آموزش از آنها استفاده نشده بود در جلسات تعمیم مورد استفاده قرار گرفت.

پس از جمع‌آوری آخرین داده‌های لازم برای بررسی، داده‌های تعمیم در سه جلسه‌ی بعدی برای تمام آزمودنی‌ها جمع‌آوری شد. بنابر این، داده‌های جمع‌آوری شده در برگه‌های ثبت اطلاعات جلسات تعمیم به ثبت رسید.

تصویر ترسیم شده برای اولین داستان به او نشان داده شده و داستان برای او خوانده می‌شد. در پی اجرای مراحل آموزش هر مرحله از مهارت‌ها، پژوهشگر پرسش‌های این مرحله را با صدای بلند از خود می‌پرسید و پاسخ‌های مورد انتظار را با صدای بلند ارائه می‌داد (مدل سازی). سپس، پژوهشگر به دانش‌آموز می‌گفت: "حالا نوبت توست." و از او می‌خواست که پرسش‌های مراحل آموزش را از خود بپرسد و رفتارهایی را که مشاهده کرده است به نمایش درآورد. در جلسات اول، آزمودنی‌ها به علت به خاطر سپاری پرسش‌ها به صورت شفاهی تشویق می‌شدند. به پرسش‌هایی که با کمک شفاهی پژوهشگر بازگویی شده بودند نمره (-) تعلق می‌گرفت. پژوهشگر پاسخ‌های دانش‌آموز به هر داستان را در برگه‌ی جمع‌آوری جلسه‌ی آموزشی ثبت می‌کرد. پس از اولین داستان دانش‌آموز پاداشی شفاهی نظیر بسیار خوب، درست فهمیدی و عالی بود دریافت می‌کرد و سپس آنها کار را با دومین تصویر و داستان ادامه می‌دادند. مراحل انجام شده در داستان اول در داستان‌های بعدی هم ادامه می‌یافت. وقتی معیار موفقیت ۱۰۰ درصد از پیش تعیین شده برای آزمودنی اول امکان‌پذیر می‌شد، برنامه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی برای آن دانش‌آموز خاص به اجرا در می‌آمد. داده‌های بررسی از ۳ دانش‌آموز شرکت‌کننده در برنامه‌ی آموزش در ۳ جلسه پیاپی جمع‌آوری می‌شد.

۳. داده‌های بررسی: در هنگام جمع‌آوری داده‌های بررسی، مراحل طی شده در فرایند جمع‌آوری داده‌های مبنا با آزمودنی‌هایی که برنامه‌ی آموزشی روی آنها اجرا نشده بود ادامه یافت. برای کسانی که برنامه‌ی آموزشی را تکمیل کرده بودند، برای جمع‌آوری داده-

جدول ۲: مثالی از شیوه‌نامه‌ی آموزش

آموزگار می‌گوید:

" احمد و آرزو، که تو آنها را در این تصویر می‌بینی ، مانند تو به مدرسه می‌روند. یک روز، بعد از کلاس ، احمد وقتی کت آرزو را از جالباسی بر می‌داشت آن را به زمین انداخت ، آرزو به احمد گفت : " تو کت مرا انداختی " ، احمد بدون هیچ پاسخی کلاس را ترک کرد."

" اگر تو به جای احمد بودی چه کار می‌کردی ؟ "

دانش آموز می‌گوید ( نوجوان دارای کم توانی ذهنی)

( داده‌ها در این جا جمع آوری می‌شود )

( مهارت رمزگشایی اجتماعی)

۱. من می‌پرسم : " چه اتفاقی افتاده است ؟ "

اولین قانون فهمیدن اتفاقی است که رخ داده است.

۱.۱. " من کت آرزو را انداختم و سپس کلاس را ترک کردم . "

( مهارت های تصمیم اجتماعی )

۲. من می‌پرسم : " من چه کار می‌توانم بکنم ؟ "

دومین قانون تصمیم‌گیری درمورد کاری است که باید انجام شود.

۱.۲. " می‌توانم بگویم " من متأسفم " "

۲.۲. " بدون گفتن کلمه‌ای به خانه می‌روم . "

( مهارت های عملکرد اجتماعی )

۳. من می‌پرسم " من باید کدام رفتار را در پیش بگیرم ؟ "

قانون سوم درپیش گرفتن رفتاری است که تصمیم به انجام آن گرفته‌ام .

۱.۳. " به او می‌گویم که " متأسفم " "

( مهارت های ارزیابی اجتماعی )

۴. می‌پرسم " نتیجه‌ی این رفتار چه خواهد بود ؟ "

قانون چهارم ارزیابی اتفاقی که در صورت پوزش خواهی او روی خواهد داد .

۱.۴. " من از پوزش خواستن احساس خوشحالی خواهم کرد . "

۲.۴. " و آرزو دیگر ناراحت نخواهد بود . "

دوم، (دستیار پژوهش) ۳۰ درصد جلسات آموزشی هر آزمودنی که به طور تصادفی انتخاب شده بودند را از راه نوارهای ویدیویی مشاهده می‌نمود. میانگین‌های پایایی

این پرسش که آیا داده‌های جمع‌آوری شده در پژوهش قابل اعتماداند یا نه از راه محاسبه‌ی درصدهای پایانی بین مشاهده‌گران پاسخ داده می‌شد. مشاهده‌گر



بین مشاهده گران به قرار زیرند:

میانگین درصد موافقت برای دانش آموزان که در آموزش مهارت معذرت خواهی شرکت کرده بودند ۹۴ درصد (محدوده ۸۸ تا ۱۰۰ درصد) برای حسن، ۹۱ درصد (محدوده ۸۴ تا ۹۸ درصد) برای عایشه، ۹۸ درصد (محدوده ۹۶ تا ۱۰۰ درصد) برای اسماعیل بود. میانگین درصد موفقیت در آموزش مهارت غلبه بر آزار و اذیت برای تتر ۹۸ درصد (محدوده ۹۶ تا ۱۰۰ درصد)، برای هولیا ۹۶ درصد (محدوده ۹۲ تا ۱۰۰ درصد) و برای اوفوک ۱۰۰ درصد بود. برای مهارت پرهیز از تماس های نامناسب، ۹۴ درصد (۸۸ تا ۱۰۰ درصد) برای بوجو، ۱۰۰ درصد برای امین و ۹۲ درصد (محدوده ۹۰ تا ۹۴ درصد) برای آیلا بود. داده های جمع آوری شده به وسیله مشاهده گر دوم با داده های ثبت شده به وسیله مشاهده گر اول مقایسه و درصد پایایی بین مشاهده گران در حد بالایی ارزیابی شد.

برای اصلاح پایایی داده های روش کار پژوهش، ۲۰ درصد تمام جلسات آموزشی برگزار شده با هر کدام از آزمودنی ها و نیز تمام آنها به طور تصادفی انتخاب شد. طبق نتایج تحلیل، پایایی روش کار برای تمام مهارت ها ۱۰۰ درصد بود. بالابودن درصدهای پایایی روش کار نشان می دهد برنامه آموزشی تهیه شده برای ۳ مهارت اجتماعی متفاوت طبق برنامه ریزی پیش از پژوهش به اجرا در آمد.

## نتایج

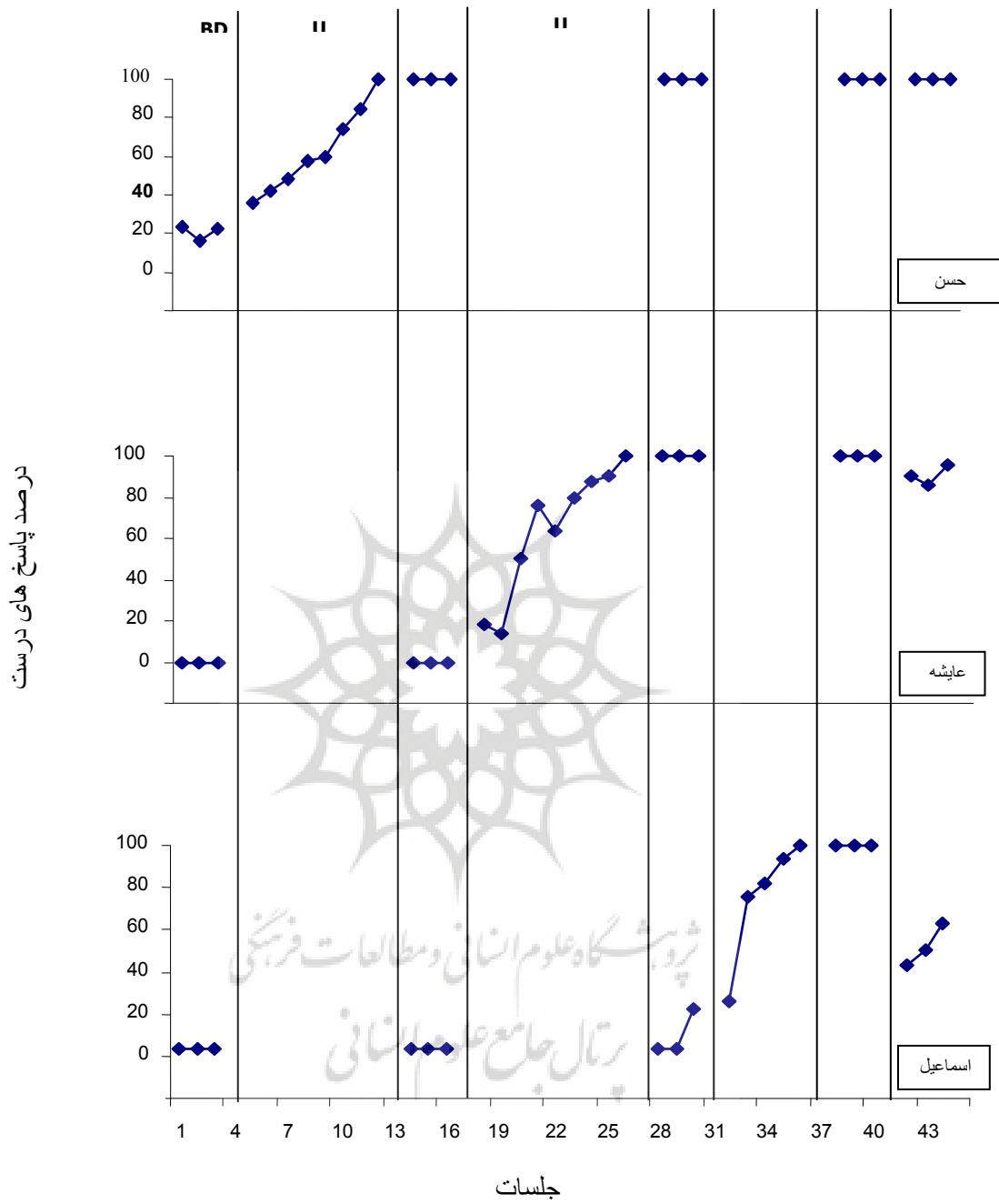
### داده های آموزش و تعمیم برای معذرت خواهی

مطالعه ای نمودار ۱ نشان می دهد که حسن، عایشه و اسماعیل که در برنامه ای آموزشی مهارت معذرت خواهی شرکت داشتند، در این زمینه در سطح مبنای فاقد مهارت لازم بوده اند. در مجموع پس از جمع آوری داده های

مبنای ۸ جلسه ای آموزشی برای حسن ترتیب داده شد. درصد پاسخ های درست حسن در آغاز جلسات آموزشی ۳۶ درصد بود در حالی که در پایان جلسات آموزشی به ۱۰۰ درصد افزایش یافت. درصد پاسخ های درست عایشه در آغاز جلسات آموزشی ۱۸ درصد بود، در حالی که در آخرین جلسه ای آموزشی به ۱۰۰ درصد رسید. در مجموع ۹ جلسه ای آموزشی برای عایشه برگزار شد. اسماعیل که مهارت معذرت خواهی را آموخته بود، درصد پاسخ های درست خود را پس از ۵ جلسه آموزش از ۲۶ درصد به ۱۰۰ درصد رساند. پس از تکمیل جلسات آموزشی برای این ۳ دانش آموز، داده های تعمیم جمع آوری شد و درصد پاسخ های صحیح در جلسات تعمیم به ترتیب برای حسن، عایشه و اسماعیل ۱۰۰ درصد، ۹۰/۶ درصد و ۵۲ درصد به دست آمد.

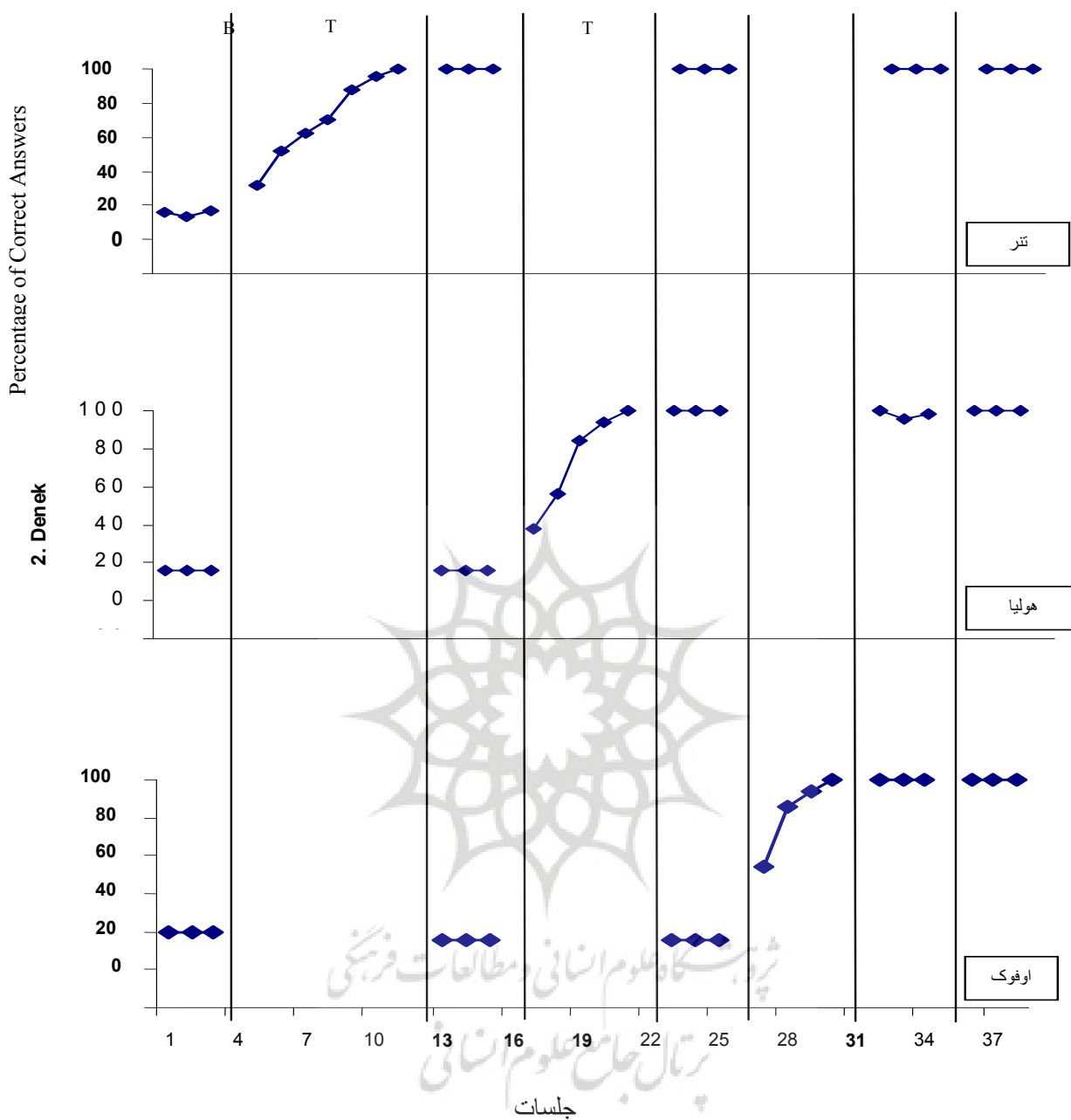
### داده های آموزش و تعمیم برای غلبه بر اذیت و آزار

نمودار ۲ سطوح اولیه ای تتر، هولیا و اوفوک و داده های جمع آوری شده در جلسات آموزشی و تعمیم آنها را نشان می دهد. مشاهده می شود پس از ۷ جلسه ای آموزشی با تتر، درصد پاسخ های درست او از ۳۲ درصد به ۱۰۰ درصد افزایش یافت. در مجموع ۵ جلسه ای آموزشی برای هولیا برگزار شد و درصد پاسخ های درست او از ۳۸ درصد به ۱۰۰ درصد افزایش یافت. تعداد جلسات آموزشی اوفوک که این مهارت را آموخته است، ۴ جلسه بود و درصد پاسخ های درست او از ۵۴ درصد به ۱۰۰ درصد افزایش یافت. پس از تکمیل جلسات آموزشی برای این ۳ دانش آموز حاضر در پژوهش، داده های تعمیم جمع آوری شد و درصد واکنش های درست در طی جلسات تعمیم به ترتیب برای تتر، هولیا و اوفوک ۱۰۰ درصد، ۹۰/۶ درصد و ۱۰۰ درصد به دست آمد.



داده ها ۱

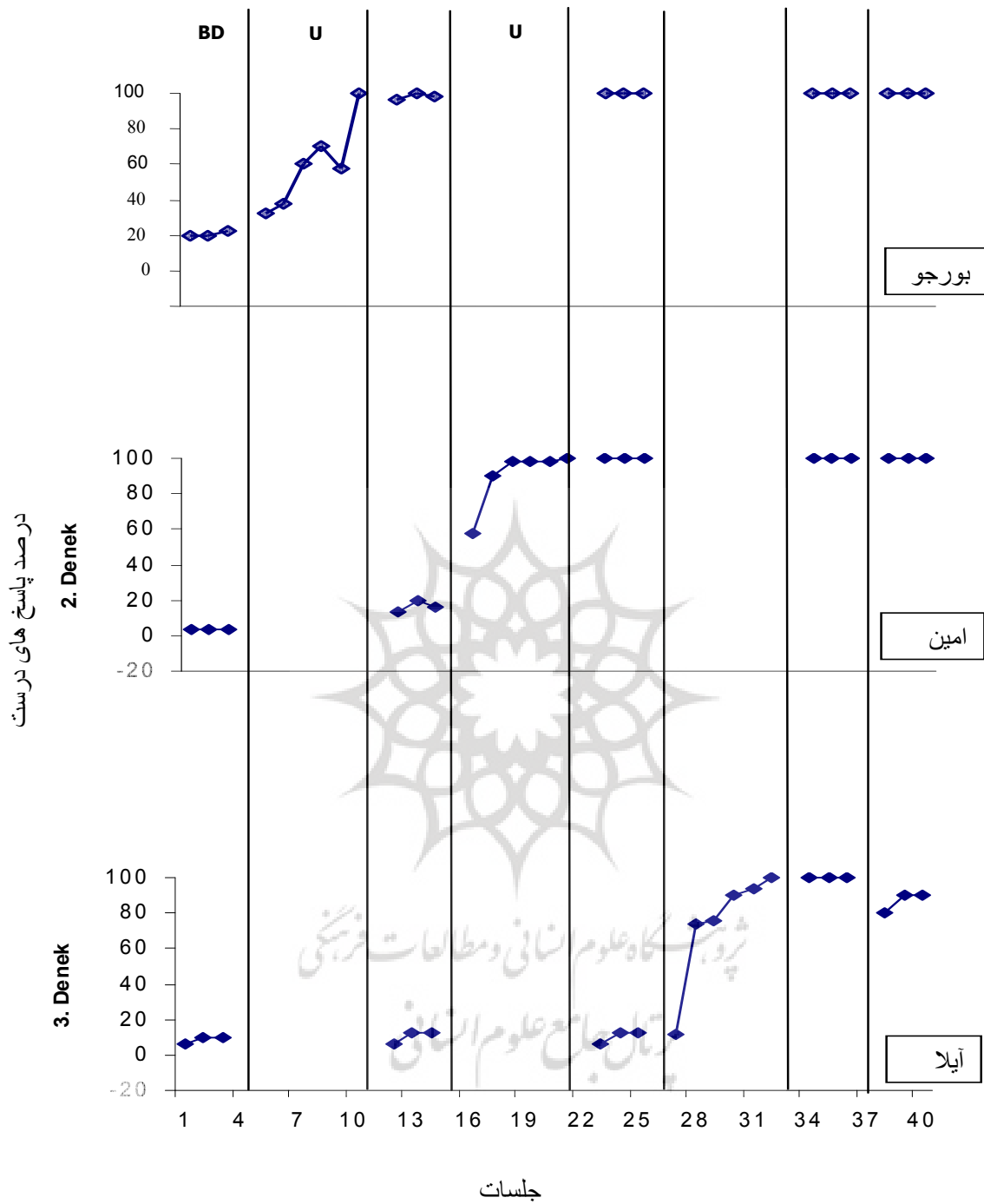
(B) خط مبنا (P) بررسی (T) آموزش (G) تعمیم دهی  
 حسن ، عایشه و اسماعیل با در نظر گرفتن فراگیری مهارت معذرت خواهی



داده ها ۲

(B) خط مبنا (P) بررسی (G) تعلیم دهی (T) آموزش

تنر، هولیا و افوک با در نظر گرفتن فراگیری مهارت از عهده آزار و اذیت بر آمدن



داده ها ۳

(B) خط مبنا (P) بررسی (G) تعمیم دهی (T) آموزش

بورجو ، امین و آیلا با در نظر گرفتن فراگیری مهارت اجتناب از تماس های نامناسب

## داده‌های آموزش و تعمیم برای پرهیز از تماس‌های نامناسب

در نمودار ۳ مشاهده می‌شود بوجو، امین و آیلا که در برنامه‌ی آموزش مهارت خودداری از تماس‌های نامناسب شرکت کرده بودند در آغاز فاقد این مهارت بوده‌اند. در مجموع پس از جمع آوری داده‌های مبنای ۶ جلسه‌ی آموزشی برای بوجو ترتیب داده شد. درصد پاسخ‌های درست بوجو در آغاز جلسات آموزشی ۳۲ درصد بود در حالی که در پایان جلسات آموزشی به ۱۰۰ درصد افزایش یافت. درصد پاسخ‌های صحیح امین در آغاز جلسات آموزشی ۵۸ درصد بود در حالی که در آخرین جلسه‌ی آموزشی به ۱۰۰ درصد رسید. در مجموع شش جلسه‌ی آموزشی برای امین برگزار شد. درصد پاسخ‌های درست آیلا پس از شش جلسه آموزش از ۱۲ درصد به ۱۰۰ درصد رسید. پس از تکمیل جلسات آموزشی برای این ۳ دانش‌آموز داده‌های تعمیم جمع‌آوری شد. درصد پاسخ‌های درست در طی جلسات تعمیم به ترتیب برای بوجو، امین و آیلا ۱۰۰ درصد، ۱۰۰ درصد و ۸۶/۶ درصد بود.

## بحث

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ۹ دانش‌آموز کم توان ذهنی استفاده کننده از برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی با رویکرد پردازش شناختی، مهارت‌های معذرت‌خواهی، غلبه بر آزار و اذیت و پرهیز از تماس‌های نامناسب را آموخته‌اند و می‌توانند آموخته‌هایشان را تعمیم دهند. این نتایج با نتایج پژوهش‌های دیگر که نشان می‌دهند مهارت‌های اجتماعی مختلف می‌توانند با کمک رویکرد پردازش شناختی در برنامه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی به وسیله‌ی افراد کم توانی ذهنی آموخته شوند، هم‌خوانی دارد (کاستلز و گلاز ۱۹۸۶،

آرگان و همکاران ۱۹۸۷، هیوجز و راش ۱۹۸۹، پارک و گی لورد - راس ۱۹۸۹، کولت - کلینگبرگ و چدسی - راش ۱۹۹۱، ارایلی و چدسی - راش ۱۹۹۲، ارایلی و گلین ۱۹۹۵)<sup>۲۵</sup>.

برنامه‌ی آموزش مهارت‌ها به دلایل مختلف مؤثر تشخیص داده شده است. نخست آن که مهارت‌های مورد نظر برنامه از راه مشاهدات در مرکز و کسب اطلاعات از معلمان تعیین شده‌اند. بنابراین، تلاش برای کسب مهارت‌های اجتماعی توسط هر دانش‌آموز و همه آنها نتایج مثبتی برای آنها در تربیات مرکز به همراه خواهد داشت. به این دلیل است که برنامه‌ی مهارت‌های اجتماعی مؤثر تشخیص داده شده‌اند.

سن دانش‌آموزان کم توان ذهنی حاضر در مدرسه حرفه‌ای شرکت کننده در پژوهش بین ۱۵ تا ۱۹ بود. توانایی خواندن و پیگیری دستورات از سوی شرکت‌کنندگان یکی دیگر از دلایل ثمربخشی برنامه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی تشخیص داده شده است. مشاهده شده که آزمودنی‌های شرکت کننده در پژوهش مشابه مذکور در متن (پارک و گی لورد - راس ۱۹۸۹، کولت - کلینگبرگ و چدسی - راش ۱۹۹۱، ارایلی و گلین ۱۹۹۵)<sup>۲۶</sup> با آزمودنی‌هایی که در پژوهش حاضر شرکت کرده‌اند از نظر سن و مشخصات ادراکی وجوه مشابه زیادی داشته‌اند.

اگرچه همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده هوشبهر ۹ دانش‌آموز شرکت کننده در پژوهش مشابه است، برخی از آزمودنی‌ها جلسات آموزشی بیشتری از سایرین داشته‌اند. دلیل عمده‌ی این امر به خصوصیات شخصیتی افراد، میزان انگیزه آنها برای شرکت در مطالعه و نیز ارزیابی مهارت‌های شناختی آنها باز می‌گردد. به علاوه، پژوهشگران مشاهده کردند بعضی از دانش‌آموزان (با توجه به هوشبهرشان) عملکردی فراتر از حد

مهارت‌های حل مسئله را بیاموزند و آنها را به موقعیت‌ها و افراد مختلف تعمیم دهند.

در این پژوهش چون دانش‌آموزان مهارت‌های هدف را طی جلسات آموزشی به سرعت فرا گرفتند و موفقیت آنها در دوره‌ی تعمیم دهی بالا بود، این نتایج را احتمالاً می‌توان ناشی از کاهش تعداد پرسش‌های پرسیده شده در مراحل رویکرد پردازش شناختی (که در پژوهش پیشین پیشنهاد شده بود) دانست (کولت - کلینگبرگ و جدسی - راش ۱۹۹۱). احتمالاً کاهش تعداد پرسش و پاسخ‌ها در مراحل رمزگشایی اجتماعی و تصمیم اجتماعی موجب افزایش موفقیت دانش‌آموزان کم توان ذهنی در جلسات آموزش و تعمیم این پژوهش و بالارفتن انگیزه‌ی آنها برای یادگیری شده و بنابراین فراگیری این مهارت‌ها را تسهیل کرده است.

در این پژوهش، مشاهده شد دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه‌ی آموزشی قادرند مهارت‌هایی را که آموخته‌اند به داستان‌ها و تصاویر متفاوت تعمیم دهند. اگرچه، پژوهش در مورد این پرسش که آیا آنها می‌توانند این مهارت‌ها را به موارد پیش آمده در زندگی واقعی تعمیم دهند یا خیر انجام نشده است. این موضوع را می‌توان به عنوان نقص این پژوهش در نظر گرفت. در پژوهش‌های آینده، مطالعه‌ی این مسئله که آیا افراد قادر به تعمیم مهارت‌های اجتماعی فراگرفته شده به موارد پیش آمده در زندگی واقعی هستند یا خیر می‌تواند اطلاعات بیشتری را درباره‌ی عملکرد برنامه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی تهیه شده به دست دهد.

انتظار داشتند و این حقیقت که بعضی دانش‌آموزان با IQ پایین توانایی خواندن و نوشتن داشتند پژوهشگران را به این فکر انداخت که نتایج ارزیابی IQ قابل اعتماد نیست. بنابراین، همان گونه که در متن آمده، تعداد متغیر جلسات آموزشی برای هر دانش‌آموز می‌تواند مربوط به سطوح متغیر مهارت‌های شناختی آنها باشد.

در این پژوهش، جلسات تعمیم برای هر مهارت پس از تکمیل جلسات آموزشی برگزار شد. وقتی داده‌های تعمیم مورد مطالعه قرار گرفت، مشاهده شد آزمودنی‌ها هنگام مواجهه با داستان‌های جدید و تصاویر (جز آنهایی که در جلسات آموزشی استفاده شده بودند) می‌توانند از مراحل پردازش شناختی استفاده کنند یا به عبارت دیگر، مشاهده شد آنها می‌توانند آن چه را آموخته‌اند تعمیم دهند. بدین ترتیب روشن شد به جز اسماعیل، (سومین آزمودنی شرکت کننده در برنامه‌ی آموزش مهارت پوزش خواهی) سایر دانش‌آموزان در تعمیم داده‌های جمع‌آوری شده بعد از جلسات آموزشی موفق بوده‌اند و توانسته‌اند از مراحل رویکرد فرایند شناختی به شیوه‌ی درستی استفاده کنند. این نتایج با پژوهش پیشین پارک و گی لورد - راس (۱۹۸۹) که نشان می‌داد هر سه سوژه می‌توانند مهارت‌های اجتماعی آموخته شده را در دوره‌ی تعمیم و پیگیری حفظ کنند، همخوانی داشت. ارایلی و گلین (۱۹۹۵) نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌توانند مهارت‌هایی را که می‌آموزند به موقعیت‌های مختلف اجتماعی تعمیم دهند. آنها پیشتر (۱۹۹۲) اعلام کرده بودند آزمودنی‌ها می‌توانند

زیر نویس‌ها :

1 - Dever & Knapczyk

2 - Michelson, Sugai, Wood & Kazdin

3 - Warger & Rutherford

- 4 - Elliott & Gresham
- 5 - Sargent
- 6 - Sargent ; Warger & Rutherford
- 7 - Huang & Cuvo
- 8 - Farmer & Van Acker
- 9 - Hollin & Trower (1988); Sargent ; Chadsey-Rusch ; Korinek & Pollaway; Huang & Cuvo; Zirpoli & Melloy;  
Merrell & Gimpel
- 10 - Warger & Rutherford Sargent ; Chadsey-Rusch (1992); Zirpoli & Melloy
- 11 – Sargent; Chadsey-Rusch; Zirpoli & Melloy
- 12 – Sargent
- 13 - Warger & Rutherford
- 14 - Agran, Salzberg & Stowitschek
- 15 - McGinnis and Goldstein, 1984; Gresham; Sargent, Serna; Warger & Rutherford; Huang & Cuvo; Simpson,  
Myles, Sasso, Kamps; Zirpoli & Melloy.
- 16 - Park & Gaylord-Ross; Argan & Wehmeyer
- 17 – McFall; Ladd & Mize; Spence; Hughes & Rusch; Christopher, Nangle & Hansen; Serna; Huang & Cuvo; Agran  
& Wehmeyer; Webster-Stratton
- 18 - Park & Gaylord-Ross; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch; O'Reilly & Chadsey-Rusch; O' Reilly and Glynn.
- 19 – Akkök; Bacanlı.
- 20 – Aydın; Akkök and Sucuoğlu; Yüksel; Altınoğlu-Dikmeçer; Çakıl; Akkök; Sümer-Hatipoğlu; Şahin
- 21 – İpek; Poyraz-Tüy ; Sucuoğlu & Çifci
- 22 - Kırcaali İftar & Tekin
- 23 - Park & Gaylord-Ross; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch
- 24 - Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch
- 25 - Castles and Glass; Agran et al; Hughes & Rusch; Park & Gaylord-Ross; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch;  
O'Reilly & Chadsey-Rusch; O'Reilly & Glyn
- 26 - Park & Gaylord-Ross; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch; O'Reilly & Glynn

منابع :

Tekin arsalan , Bulbin SucoGlu (2007) . *Effectivess of Cognitiue Process Approached Social Skills  
Training Program for people with Mental Retardation*. International Journal of special Education. Vol: 22.