

### دکتر اسماعیل بیابانگرد\*

پذیرش نهایی:

تجدید نظر:

(دریافت:

### چکیده

ارزیابی مهارت های اجتماعی دانش آموزان در سالهای اخیر مورد توجه متخصصان روانشناسی و تعلیم و تربیت قرار گرفته است. هدف این تحقیق مقایسه مهارت های اجتماعی دانش آموزان نابینا، ناشنوا و عادی است. به همین منظور ۳۰ دانش آموز نابینا، ۳۰ دانش آموز ناشنوا و ۳۰ دانش آموز عادی دبیرستانی با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. مقیاس مهارت های اجتماعی روی پاسخگویان اجرا شد. پس از جمع آوری داده ها و تجزیه و تحلیل آنها نتایج نشان داد که مهارت های اجتماعی دانش آموزان عادی به طور معنی داری بهتر از دانش آموزان نابینا و ناشنوا است. همچنین مهارت های اجتماعی دانش آموزان نابینا به طور معنی داری بهتر از دانش آموزان ناشنوا است. در سه خرده مقیاس مهارت اجتماعی، یعنی همکاری، قاطعیت و خویشترن داری نیز همین نتیجه بدست آمد. در پایان پیشنهاد هایی برای استفاده از نتایج تحقیق ارائه شده است.

**واژه های کلیدی:** مهارت اجتماعی، قاطعیت، خویشترن داری، نابینایی و ناشنوایی

## مقدمه

**مهارت اجتماعی<sup>۱</sup>** مجموعه رفتار های آموخته شده ای است که فرد را قادر می سازد با دیگران رابطه اثر بخش داشته و از واکنش های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و قدر دانی کردن، مثال هایی از این نوع رفتار است. یادگیری رفتار های فوق و ایجاد رابطه اثر بخش با دیگران یکی از مهمترین دستاوردهای دوران کودکی است. متأسفانه همه کودکان موفق به فراگیری این مهارت ها نمی شوند (گرشام و الیوت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). به همین دلیل، اغلب این کودکان با عکس العمل های منفی از سوی بزرگسالان و کودکان دیگر رو به رو می شوند.

کودکانی که مهارت اجتماعی کافی کسب کرده اند در ایجاد رابطه با همسالان (آشر و تیلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) و یادگیری در محیط آموزشی (واکر و هوپس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) موفق تر از کودکانی هستند که فاقد این مهارت هستند. پژوهش های طولی<sup>۵</sup> مؤید تأثیر منفی نقص مهارت اجتماعی بر سلامت روانی کودک است (کونت<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). مهارت اجتماعی به کودک کمک می کند تا با دیگران رابطه اثر بخش داشته باشد. اغلب کودکان در ارتباط با اطرافیان (والدین، خواهران، برادران و همسالان) این مهارت را بدون تلاش فرا می گیرند (پاولس و الیوت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱). به همین دلیل، اغلب این کودکان با عکس العمل های منفی از سوی بزرگسالان و کودکان دیگر رو به رو می شوند.

اسلپی و گوآرا<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) مهارت اجتماعی را مترادف با سازگاری اجتماعی می دانند. از نظر آنها مهارت اجتماعی عبارت است از توانایی ایجاد ارتباط متقابل با دیگران در زمینه خاص اجتماعی، به طوری که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد. اسـ

ترایر<sup>۹</sup> (۱۹۸۹) مهارت اجتماعی را همانند سازگاری متقابل کودک با محیط اجتماعی و در رابطه با همسالان می داند. در این مدل، سازگاری به توانایی و ظرفیت کودک در پیش بینی کردن، جذب نمودن و عکس العمل نشان دادن به نشانه های موجود یک بافت اجتماعی دارد. این نشانه ها شامل حالات عاطفی یا رفتار همسالان می باشد. در این

فرایند رشد عاطفی و اجتماعی کودک دخالت دارد، توانایی کودک یا نوجوان در انتخاب رفتار مناسب و ارزشیابی در مورد روابط اجتماعی و ساختار گروه، میزان مهارت و قابلیت اجتماعی را مشخص می‌سازد.

اسلا موسکی و دان<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۶) شناخت و مهارت اجتماعی را فرایندی می‌دانند که کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کنند، رفتار خود را کنترل نماید و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نماید. یکی از نظریه‌های جدید در مبحث شناخت اجتماعی که به بررسی مهارت اجتماعی پرداخته است نظریه کریک و داج<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) در مورد پردازشگری اطلاعات اجتماعی است. طبق این نظریه برای اینکه تعامل اجتماعی به صورت مناسب تحقق یابد لازم است که محرک اجتماعی به درستی رمزگردانی شده و با دیگر اطلاعات مربوطه مقایسه و تفسیر گردد. هر چه محرک اجتماعی بهتر پردازش شود، لیاقت، مهارت اجتماعی کودک بیشتر و تعامل او با دیگران موفقیت‌آمیزتر خواهد بود.

دلایل مختلفی در مورد مهارت اجتماعی پایین افراد ناشنوا و نابینا در مقایسه با افراد سالم وجود دارد. از آنجا که بررسی‌های مختلف نشان نمی‌دهند که کودکان یا نوجوانان ناشنوا و نابینا ناسازگار هستند، می‌توان نتیجه گرفت که نابینایی و ناشنوایی الزاما همراه با ناسازگاری نیستند (صادقی‌نژاد، ۱۳۶۸). کاتز فورس<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۱) علت ناسازگاری افراد نابینا و ناشنوا را بیشتر به علت طرز برخورد جامعه با آنان می‌داند.

شناخت و درمان افراد مبتلا به نقائص بینایی و شنوایی وظیفه مهم روان‌شناسان، مشاوران، و متخصصان تعلیم و تربیت است. کودکان معلول به دلیل نقص جسمی و محرومیت‌های ناشی از آن اغلب قادر به ایجاد رابطه اجتماعی و متقابل با همسالان و بزرگسالان نیستند و سازگاری عاطفی و اجتماعی آنان با دشواری روبه‌رو است. این کودکان معمولاً منزوی و درون‌گرا هستند. مطالعه مهارت اجتماعی دانش‌آموزان معلول، بویژه نابینایان و ناشنوایان مورد توجه محققان بوده است. بیشتر پژوهش‌ها، نابینایان و به خصوص ناشنوایان را دارای کاستی مهارت اجتماعی گزارش کرده‌اند (بابیر شات<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۱). شهیم (۱۳۸۱) در پژوهشی به مطالعه رفتارهای اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان نابینای مقطع ابتدایی شهر شیراز پرداخت. نتایج حاصله از این

تحقیق نشان داد که معلمان فراوان ترین مشکلات نابینایان را بی قراری ، حواسپرتی ، قلدری ، دعوا کردن ، قطع مکالمه ، عصبانیت و لج کردن و کاستی های مهارت اجتماعی آنان را کنترل خشم ، انتقاد پسندیده ، مصالحه در مجادله ، تعریف مناسب از خود و دیگران ، گذراندن مناسب اوقات فراغت ، عکس العمل مناسب در مقابل رفتار غیر منصفانه و کمک به همسالان در انجام تکالیف و نادیده گرفتن سر و صدا گزارش کرده اند. در این پژوهش مهارت اجتماعی تابع سن کودک نبود.

بدیهی است که بدون تعیین و ارزشیابی وضعیت مهارت اجتماعی دانش آموزان نابینا و ناشنوا و پی بردن به نقاط ضعف آنان ، تهیه و تنظیم برنامه های آموزشی ، پرورشی و توان بخشی مفید تر و جامع تر امکان پذیر نخواهد بود و احتمالاً نتایج مؤثری نداشته باشند ، لذا با توجه به اهمیت و نقش مهارت های اجتماعی در سازگاری و موفقیت افراد ، به ویژه دانش آموزان ناشنوا و نابینا و نظر به اینکه در زمینه مهارت اجتماعی دانش آموزان ناشنوا و نابینا و مقایسه وضعیت آنان کمتر تحقیق شده است ، این موضوع مورد مطالعه قرار گرفت .

## روش

### جامعه و نمونه

جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانش آموزان دختر ناشنوا و نابینای دبیرستان های نیم روز و نرجس شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ تشکیل می داد . در کل شهر تهران این دو دبیرستان خاص افراد نابینا و ناشنوا است که هر یک به ترتیب ۶۷ و ۷۸ دانش آموز نابینا و ناشنوا دارند . با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده از هر دو گروه ۳۰ نفر دانش آموز انتخاب شدند. ۳۰ دانش آموز عادی نیز که از نظر پایه تحصیلی ، تحصیلات والدین ، در آمد خانواده و منطقه سکونت مشابه دانش آموزان نابینا و ناشنوا بوده اند از دبیرستان حضرت فاطمه ( ع ) همان منطقه به نمونه تحقیق اضافه شد . به این ترتیب نمونه این تحقیق را ۹۰ دانش آموز دختر دبیرستانی نابینا ، ناشنوا و عادی تشکیل می داد ( جدول ۱ ) .

جدول ۱ - تعداد آزمودنی‌ها بر حسب پایه تحصیلی و گروه

سوم	دوم	اول	پایه تحصیلی گروه
۹	۸	۱۳	ناشنوا
۸	۹	۱۳	نابینا
۹	۹	۱۲	عادی
۲۶	۲۶	۳۸	جمع

### ابزار جمع آوری داده‌ها

برای سنجش مهارت اجتماعی از مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت ، (۱۹۹۹) استفاده شد. این مقیاس رفتار اجتماعی دانش آموز را که تأثیر بسزایی بر عملکرد تحصیلی ، پذیرش میان همسالان ، و رابطه وی با معلم دارد از دید چند ارزیاب بررسی می کند. این مقیاس فراوانی رفتار های مؤثر بر رشد کفایت اجتماعی و تطابق دانش آموز را در خانه و مدرسه اندازه گیری کرده و می تواند برای سرند کردن ، طبقه بندی دانش آموزان و برنامه ریزی آموزش مهارت اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد.

مقیاس مهارت اجتماعی شامل سه فرم ویژه ارزیابی توسط والدین ، معلمان و دانش آموزان است. هر یک از فرم های مقیاس را می توان به تنهایی یا توأم به کار گرفت . در پژوهش حاضر فرم معلم مورد استفاده قرار گرفته است . معلمان از مهمترین منابع کسب اطلاع در زمینه رفتار و کفایت دانش آموزان هستند ( هاج<sup>۱۵</sup> ، ۱۹۸۳). معلمان این پرسشنامه را که دارای ۲۴ پرسش سه نمره ای ( دارای گزینه های هرگز ، بعضی اوقات و اغلب اوقات ) است ، برای تمام دانش آموزان تکمیل کرده اند. محتوای این مقیاس در بر گیرنده دو بخش اصلی مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری است . در این تحقیق فقط از بخش مهارت اجتماعی آن که مشتمل بر رفتار هایی نظیر همکاری<sup>۱۶</sup> ، قاطعیت<sup>۱۷</sup> و خویشتن داری<sup>۱۸</sup> است استفاده شده است. این بخش ها به صورت خرده آزمون ارائه شده اند و از جمع نمرات این خرده آزمون ها نمره مهارت اجتماعی حاصل می گردد. خرده آزمون های این بخش از مقیاس به قرار زیر است :

- ۱- همکاری : این خرده آزمون شامل رفتار هایی نظیر مشارکت با دیگران ، پیروی از دستور العمل ها و راهنمایی هاست.
- ۲- قاطعیت : این خرده آزمون مشتمل بر رفتارهای آغاز گر ، نظیر کسب اطلاع از دیگران ، معرفی خود به دیگران و پاسخ مناسب به رفتار دیگران است.
- ۳- خویشتن داری : این خرده آزمون شامل رفتار هایی است که در موقعیت های دشوار ( نظیر مسخره شدن ) مستلزم رفتار معقول از سوی دانش آموز است و همچنین در بر گیرنده رفتار هایی است که در موقعیت های دشوار ضروری به نظر می رسد ( نظیر رعایت نوبت و مصالحه در مجادله ).

لازم به ذکر است که فرم معلم و والدین برای سه مقطع پیش دبستان ، دبستان و دبیرستان طراحی شده است ، فرم ویژه دانش آموز دارای دو فرم مخصوص کلاس های سوم تا ششم و کلاس های هفتم تا دوازدهم است ( گرشام و الیوت ، ۱۹۹۹ ). پایایی درونی مقیاس برای فرم معلمان از ۰/۷۴ تا ۰/۹۵ است ( گرشام و الیوت ، ۱۹۹۹ ). خصوصیات روان سنجی این مقیاس در فرهنگ های غیر آمریکایی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است . شهیم ( ۱۳۸۱ ) در مطالعه ای در ایران مهارت اجتماعی کودکان عقب مانده ذهنی را با استفاده از این مقیاس مورد بررسی قرار داد . میزان پایایی این مقیاس در مطالعه او برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷ ، همکاری ۰/۷۶ ، قاطعیت ۰/۷۲ و خویشتن داری ۰/۶۸ برآورد شده است . در این تحقیق پایایی کل این مقیاس پس از دوهفته بر روی ۱۰ نفر از آزمودنی ها ۰/۸۱ به دست آمد، که پایایی نسبتا بالایی است .

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

### روش اجرا

نحوه انجام و تکمیل پرسشنامه توسط معلم در پژوهش حاضر به این گونه بود که برای دانش آموزان نابینا و ناشنوا از هر معلم خواسته شد که ۶ نفر دانش آموز را ارزیابی و پرسشنامه را تکمیل کند که مجموعاً ۵ معلم ، ( البته معلم دروس مختلف از قبیل دینی ، ریاضی ، ادبیات ، جغرافی و زیست شناسی ) ۳۰ پرسشنامه را تکمیل کردند ، لذا معلمان دقت و حوصله کافی برای تکمیل این نوع پرسشنامه ها مبذول داشتند ،

بدین ترتیب از خطاهای معمول در تکمیل این نوع پرسشنامه‌ها که نتیجه بی‌دقتی و عدم اطلاع معلمان از وضعیت دانش‌آموز است پیشگیری شد.

### یافته‌های پژوهش

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار سه گروه از آزمودنی‌ها از نظر مهارت اجتماعی آمده است.

جدول ۲ - میانگین و انحراف معیار گروه‌ها در مهارت اجتماعی

مهارت اجتماعی		متغیر گروه‌ها
انحراف معیار	میانگین	
۸/۲	۳۶/۷	ناشنوا
۶/۹	۴۴/۴	نابینا
۵/۹	۷۴	عادی

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان ناشنوا و نابینا است. همچنین مهارت اجتماعی دانش‌آموزان نابینا بیشتر از دانش‌آموزان ناشنوا است. به منظور بررسی تفاوت بین سه گروه آزمودنی‌ها در مهارت اجتماعی از روش آماری تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. نتایج به دست آمده در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳ - نتایج تحلیل واریانس یک راهه نمرات دانش‌آموزان ناشنوا، نابینا و عادی در مهارت اجتماعی

منبع واریانس	شاخص‌ها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مقدار F	سطح معنی‌داری
مجذورات بین گروهی		۲۸۵/۶۶	۱۷۴۷	۳	۱۴/۹	۰/۰۰۰۰
مجذورات درون گروهی		۲۲۶۷/۵	۱۱۷	۸۷		

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۰۱ میان سه گروه آزمودنی‌ها از نظر مهارت اجتماعی وجود دارد. نتایج آزمون شفه (  $\alpha = 0/01$  )،  $t = 12/25$  مشاهده شده و  $t$  مورد انتظار (  $3/15$  ) نشان داد که مهارت اجتماعی دانش‌آموزان عادی به طور معنی‌داری از دو گروه دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا بیشتر

است . همچنین مهارت اجتماعی دانش آموزان نابینا به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان ناشنوا بوده است .

جدول ۴ - میانگین و انحراف معیار دانش آموزان ناشنوا ، نابینا و عادی در خرده مقیاس های همکاری ، قاطعیت و خویشن داری

الگوی خویشن داری		الگوی قاطعیت		الگوی همکاری		خرده مقیاس ها گروه ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۲/۳	۱۲/۶	۲/۹	۱۳	۳	۱۲	ناشنوا
۱/۷	۱۵/۴	۲/۷	۱۴	۲/۵	۱۵	نابینا
۲/۲	۲۳	۱/۸	۲۶	۱/۹	۲۵	عادی

همان طور که جدول ۴ نشان می دهد میانگین نمره دانش آموزان عادی در سه خرده مقیاس الگوی همکاری ، قاطعیت و خویشن داری بیشتر از دانش آموزان ناشنوا و نابینا است . همچنین میانگین نمرات دانش آموزان نابینا در این سه خرده مقیاس بهتر از دانش آموزان ناشنوا است .

جدول ۵ - نتایج تحلیل واریانس یک راه نمرات دانش آموزان ناشنوا ، نابینا و عادی در خرده مقیاس همکاری

منبع واریانس	شاخص ها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مقدار F	سطح معنی داری
مجذورات بین گروهی	۹۹/۷	۶۰۵	۳	۱۳/۲۳	۱۰۰۰۰	
مجذورات درون گروهی	۷۶۶/۲	۴۵/۷	۸۷			

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که تفاوت معنی داری در سطح  $0/0001$  میان سه گروه در خرده مقیاس همکاری وجود دارد . نتایج آزمون شفه ( $1 = 0/01 = \alpha$  ،  $15/25$   $t =$  مشاهده شده و  $t$  مورد انتظار  $= 4/15$ ) نشان داد که میزان همکاری دانش آموزان عادی به طور معنی داری از دو گروه دانش آموزان نابینا و ناشنوا بیشتر است . همچنین میزان همکاری اجتماعی دانش آموزان نابینا به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان ناشنوا است .



جدول ۶ - نتایج تحلیل واریانس یک راهه نمرات دانش‌آموزان ناشنوا، نابینا و عادی در خرده مقیاس قاطعیت

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مقدار F	سطح معنی داری
منبع واریانس					
مجدورات بین گروهی	۹۵/۶	۵۹۵/۴	۳	۱۵/۶۵	/۰۰۰۰۰
مجدورات درون گروهی	۳۸/۳	۸۷			

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت معنی داری در سطح  $0/0001$  میان سه گروه در خرده مقیاس قاطعیت وجود دارد. نتایج آزمون شفه ( $1 = 0/0 = \alpha$ ،  $t = 14/25$ ) مشاهده شده و  $t$  مورد انتظار ( $4/35 = t$ ) نشان داد که میزان قاطعیت دانش‌آموزان عادی به طور معنی داری از دو گروه دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا بیشتر است. همچنین میزان قاطعیت اجتماعی دانش‌آموزان نابینا به طور معنی داری بیشتر از دانش‌آموزان ناشنوا بوده است.

جدول ۷ - نتایج تحلیل واریانس یک راهه نمرات دانش‌آموزان ناشنوا، نابینا و عادی در خرده مقیاس خویشتن داری

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مقدار F	سطح معنی داری
منبع واریانس					
مجدورات بین گروهی	۹۱/۳	۵۴۷/۳	۳	۱۶/۳۸	/۰۰۰
مجدورات درون گروهی	۷۱۰/۴	۳۳/۴	۸۷		

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که تفاوت معنی داری در سطح  $0/0001$  میان سه گروه در خرده مقیاس خویشتن داری وجود دارد. نتایج آزمون شفه ( $1 = 0/0 = \alpha$ ،  $t = 16/25$ ) مشاهده شده و  $t$  مورد انتظار ( $2/75 = t$ ) نشان داد که میزان خویشتن داری دانش‌آموزان عادی به طور معنی داری از دو گروه دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا بیشتر است. همچنین میزان خویشتن داری اجتماعی دانش‌آموزان نابینا به طور معنی داری بیشتر از دانش‌آموزان ناشنوا است.

## بحث و نتیجه گیری

یکی از مهمترین یافته های این تحقیق این بود که مهارت های اجتماعی دانش آموزان ناشنوا و نابینا پایین تر از دانش آموزان عادی و دانش آموزان ناشنوا پایین تر از نابینا است . یکی از دلایل این مسئله این است که در دوران یادگیری مهارت های اجتماعی ، کودکان ناشنوا همانند کودکان نابینا از برقراری رابطه با محیط عاجزند ، قادر به فهم کامل توضیحات اطرافیان و مربیان نیستند و نمی توانند نیاز های خود را بیان کنند ( هالاهان و کافمن<sup>۱۸</sup> ، ترجمه ماهر ، ۱۳۷۸ ) .

مهارت های ارتباطی کودکان آسیب دیده بینایی به اندازه مهارت های ارتباطی کودکان ناشنوا ، تحت تأثیر قرار نمی گیرد و آسیب نمی بیند . شنوایی آشکارا اهمیت بیشتری در یادگیری دارد تا بینایی . همچنین امکان دارد که محرک های مهم بهتر و آسانتر به کودک نابینا قابل ارائه باشد تا به شخصی که ناشنوا است ، که این یافته ها با نتایج پژوهش حاضر همخوان است . نتایج بسیاری از پژوهش های انجام شده نشان داده اند که رشد توانایی های شناختی و مفهومی کودکان نابینا کمتر از کودکان بینا است ( گاترمن<sup>۱۹</sup> ، ۱۹۷۶ ) بویژه کودکان آسیب دیده بینایی در تکالیفی که مستلزم تفکر انتزاعی است ، ضعیف تر عمل می کنند . آنان در ارتباط با محیط بیشتر به شیوه ای مشخص برخورد می کنند ( هامیل و براتل<sup>۲۰</sup> ، ترجمه بیابانگرد و نایینیان ، ۱۳۸۱ )

رشد اجتماعی و شخصیتی افراد در جامعه تا حد زیادی منوط به ارتباط است . تکامل اجتماعی ، عبارت است از ارتباط ایده ها بین دو یا چند نفر ، در جمعیت شنوا زبان رایج ترین وسیله انتقال پیام ها بین مردم است . به لحاظ وابستگی زیاد جامعه به زبان شگفت آور نیست که بسیاری از محققان دریافته اند ، افراد آسیب دیده شنوایی ، خصوصیات شخصیتی و اجتماعی متفاوتی نسبت به افراد شنوا دارند ( کونت ، ۲۰۰۰ ) . همچنین شواهدی در دست است مبنی بر اینکه بیست تا چهل درصد کودکان ناشنوایی که معلولیت های اضافی دارند ( علاوه بر ناشنوایی ) از قبیل آسیب دیدگان دیداری و ناتوایی یادگیری ، بیشتر ناسازگاری های اجتماعی از خود نشان می دهند .

با آنکه جامعه به اختلالات شنوایی کمتر از اختلالات بینایی اهمیت می دهد ، معذک آثار روانی مبتلایان به اختلالات شنوایی به مراتب بیشتر از آثار روانی مبتلایان به اختلالات بینایی است . کودک ناشنوا بیشتر در معرض اختلالات روانی قرار دارد و

درصد خود کشی در ناشنوایان بیشتر از نابینایان است ، مردم همیشه سعی می کنند به نحوی به نابینایان کمک کنند ولی ناشنوایان را مسخره می کنند . تا حدودی رفتار و عکس العمل های خانواده ، و اجتماع است که چگونگی سازگاری و انطباق افراد نابینا را با محیط مشخص می نماید . اگر یک فرد نابینا در اجتماع افراد بینا زندگی کند ، نابینایی او باعث می شود که نتواند به طور کامل در تمامی فعالیت های اجتماعی شرکتی فعال داشته باشد ( افروز ، ۱۳۷۱ ) .

محققان بسیاری دریافته اند که کودکان ناشنوا در مقیاس بلوغ اجتماعی واینلند نسبت به کودکان شنوای همسال خود نمرات پایین تری دریافت می دارند . کرک و داگ (۱۹۹۹) گزارش کردند که دفعات بیشتر ملاقات با خانواده با پختگی اجتماعی کودکان ناشنوایی که در مدارس شبانه روزی حضور داشتند رابطه مثبت داشت ، بنابراین وضعیت شنوایی والدین ، نوع مدرسه و سایر متغیرهای بالقوه به صورتی پیچیده و احتمالاً دو جهته در پیش بینی پختگی اجتماعی کودکان ناشنوا اثر متقابلی را ایفا می کنند . کاتز فورس ( ۲۰۰۰ ) یکی از اولین افرادی بود که دلایل ناسازگاری افراد نابینا را بیشتر به علت طرز برخورد جامعه با آنان می دانست .

در یک بررسی گرشام و والیوت (۱۹۹۹) عملکرد سه گروه از کودکان عادی ، معلول ذهنی و مبتلا به اختلالات یادگیری را با استفاده از مقیاس مهارت اجتماعی خود مقایسه کرده و تفاوت معنی داری بین عملکرد گروه عادی و مبتلا به اختلال یادگیری گزارش نمودند .

نوذری ( ۱۳۷۱ ) در پژوهشی به مطالعه مقایسه وضعیت بلوغ اجتماعی دانش آموزان ناشنوا و نابینای پایه پنجم ابتدایی مدارس استثنایی شهر تهران پرداخت . نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که بین بلوغ اجتماعی دانش آموزان ناشنوا و نابینا تفاوت معنی داری وجود دارد و در کل مقیاس ، بهره بلوغ اجتماعی نابینایان بالاتر از نابینایان بود . این نتایج با یافته های تحقیق حاضر همخوان است .

### پیشنهادها

۱- انسان به دلیل اجتماعی بودن برای رشد و پیشرفت خود ناگزیر است که در جامعه با دیگران و در بین افراد زندگی کند و لزوماً با یک سری از مسائل اجتماعی ، از

قبیل تعامل با دیگران مواجه خواهد شد که حل موفقیت آمیز آنها جهت ادامه حیات ضروری است . قابلیت شرکت موثر در تعامل با دیگران چه در زندگی خصوصی و چه در زندگی شغلی از اهمیت خاصی برخوردار است . مربیان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت می توانند با آموزش مهارت های اجتماعی به دانش آموزان ، به ویژه دانش آموزان نابینا و ناشنوا فرصت هایی را فراهم کنند تا بیشتر با همسالان خود به تعامل بپردازند .

۲- برخی شواهد نشان می دهد که در مدارس ویژه کودکان استثنایی برنامه های آموزشی و پرورشی رایج بیشتر بر بعد مهارت های تحصیلی و آموزشی تاکید می ورزند و وقت و هزینه کمتری صرف آموزش مهارت های اجتماعی کودکان و دانش آموزان استثنایی می شود و در نتیجه این کودکان در کسب کفایت ها و مهارت های اجتماعی با برخی کمبودها مواجه اند ، لذا پیشنهاد می شود آموزش مهارت های اجتماعی نیز جزء برنامه های آموزشی قرار گیرد و با بهره گیری از تجارب متخصصان و مربیان این رشته ها در مدارس استثنایی ، کودکان را آموزش دهند .

۴- با توجه به روش آموزش زبان اشاره ، بری آموزش مهارت های ارتباطی از روش آموزش گفتارخوانی یا لب خوانی برای دانش آموزان ناشنوا بیشتر استفاده شود ، زیرا با بهره گیری از تمام ظرفیت های حسی این کودکان می توان موجبات ارتباط معمول توسط زبان محاوره ای یا گفتار خوانی را فراهم کرد .


۵- با توجه به ضعف ها و کمبودهای دانش آموزان نابینا در زمینه مهارت های اجتماعی پیشنهاد می شود که به جای تقویت یکی از حواس ( لامسه ) برنامه هایی تنظیم شود که به تقویت حواس مختلف و باقیمانده حس بینایی بپردازند و به آنها بیاموزند که از حواس شنوایی ، لامسه ، بویایی و تعادل کمک بگیرند .

۶- با توجه به اینکه در این تحقیق برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه مهارت اجتماعی ، فرم مخصوص معلم استفاده شده است پیشنهاد می شود برای تکمیل اطلاعات از فرم مخصوص والدین و فرم دانش آموز نیز استفاده شود.

۷- با توجه به محدودیت های سنی ، جنسی ، پایه تحصیلی و جغرافیایی دانش آموزان مورد مطالعه ، پیشنهاد می شود که این تحقیق در دیگر گروه های سنی ، جنسی ، تحصیلی و جغرافیایی انجام گیرد .

- ۸- برای ارزیابی دقیق تر و عینی تر مهارت های اجتماعی آزمودنی ها ، پیشنهاد می شود در تحقیقات بعدی از روش مشاهده با استفاده از دوربین های فیلم برداری ویدئویی استفاده شود .
- ۹- در ارزیابی رفتار اجتماعی دانش آموزان ، محقق خود با مشاهده رفتار دانش آموزان در کلاس درس و موقعیت های خارج از کلاس و تهیه چک لیست هایی به ارزیابی دقیق این مهارت ها بپردازد .

## پانوشت ها

- 
- |                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| 1) social skill      | 2) Greshom & Elliott   |
| 3) Asher & Tayler    | 4) Walker & Hopes      |
| 5) longitudinal      | 6) Cownet & etal       |
| 7) Powless & Elliott | 8) Slaby & Gaura       |
| 9) Strayer           | 10) Slowmouski & Dann  |
| 11) Crick & Dodge    | 12) Cutsfuruse         |
| 13) Bibber- shut     | 14) Hage               |
| 15) cooperation      | 16) assertion          |
| 17) self- control    | 18) Hallahan & Kaffman |
| 19) Gaterman         | 20) Hamile & Berattel  |

## منابع

- سعیدی ، ابوالفضل (۱۳۷۱) آموزش و توانبخشی کودکان دچار نقص شنوایی ، انتشارات قرن شهیم ، سیما ( ۱۳۸۱ ) بررسی مهارت های اجتماعی در گروهی از دانش آموزان نابینا از نظر معلمان ، مجله روان شناسی و علوم تربیتی . سال ۳۲ ، شماره ۱ ، صص ۱۲۱- ۱۳۹
- صادقی نژاد ، مهدی ( ۱۳۶۸ ) اصول آموزش و پرورش نابینایان ، مرکز تربیت معلم بلال حبشی نودری ، قاسم ( ۱۳۷۴ ) مقایسه بلوغ اجتماعی پسران نابینا و ناشنوای پایه پنجم شهر تهران . پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه علامه طباطبایی
- هالاها ، دانیل و کافمن ، جیمز (۱۳۷۸) روانشناسی کودکان استثنایی ، ترجمه فرهاد ماهر ، انتشارات رشد

هامیل، دونالد و بارتل، نتی (۱۳۸۱) آموزش کودکان مبتلا به مشکلات یادگیری و رفتاری، ترجمه اسماعیل بیابانگرد و رضا نایینیان، سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی

- Asher, S & Taylor, A (2001) The social outcomes of mainstreaming : sociometric assessment and beyond. , **Exceptional children quarterly** , No12 . pp 12-39
- Bieber , A & Shut , f (1991 ) The use of derama to skills , **Journal of visual impairment and blindness**. N. 85 ,pp 340-355
- Crick , N & Dodge, K (1999) Reformulation in judgment about children , **Psychological social bulletin** , N115, pp 74-80
- Gaterman , h , (1976) **Life- span human development** , Books/ Coles Publishing company
- Greshman . F & Elliott , S (1999) **The social skills rating system** . Criclepinnes MN: American Guidance services
- Hage , E (1983) Children with learning disabilities , **Journal of learning disabilities** , N 27 , pp 301-306
- Leonfad , J (1982) **Medification of social skills deficits in children**, Plenum press :new york
- Ocutsfurse ,G (1991) A social goal perspective on children,s social competence , **Journal of emotional and behavioral disorders** , N7 ,pp 721-729
- Powless , D & Elliot , S (2001) Assessment of social skills , **Journal of school psychology** , N, 28, pp 29-33
- Slaby , T & Gaura , T (2003) Self – efficacy and personal goal setting, **American education research journal** , N , 29, pp 663-669
- Slawmouk , L & Dann , P ( 1996) Training blind adolescents in social skills , **Journal of visual impairment and blindness** , N 19 , pp 199 – 204
- Strayer , K (1989) The important of social skills in the employment interview , **Education of visually Handicapped** , N 14, pp 7-12
- Walker , D& Hopes , j (2003) **Maston evaluation of social skills with youngsters** , McGrow-Hill
- Went , R & Andrews , J (2000) Social skills in the contex of learning disability definition , **Journal of learning disabilities** , N 26 , pp 146-154