

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۳/۲۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۱/۶/۲۵

## تأثیر آموزش مهارت‌های دوست‌یابی به کودکان و آموزش از طریق والدین بر افزایش کیفیت دوستی دختران دارای مشکل در روابط با همگنان

دکتر شعله امیری\*، الهه الهی‌دوست\*\*، دکتر حسین مولوی\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های دوست‌یابی به کودکان و آموزش به آنان از طریق والدین بر افزایش کیفیت دوستی، در کودکان دارای مشکل در روابط با همگنان انجام پذیرفت. نمونه مورد بررسی شامل ۲۷ دانش آموز دختر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهر اصفهان بود که در طبقه‌بندی همگنان در گروه کودکان مورد غفلت و یا کودکان طردشده کناره‌گیر قرار می‌گرفتند. این نمونه در سه گروه، شامل دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. برای انتخاب گروه نمونه از جامعه‌سنجی استفاده شد و سپس آزمون کیفیت دوستی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط افراد تکمیل شد. آموزش مهارت‌های دوست‌یابی در ۹ جلسه به صورت آموزش مستقیم به کودکان بر روی گروه

---

Email: shole\_amiri@yahoo.com

\* دانشیار روانشناسی دانشگاه اصفهان

\*\* کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان

\*\*\* استاد دانشگاه اصفهان

آزمایش (۱) و در ۸ جلسه از طریق آموزش به والدین بر روی گروه آزمایش (۲) انجام گرفت و گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. بر اساس نتایج تحلیل کواریانس، میانگین نمرات کیفیت دوستی در گروه‌های آزمایش (۱) به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافت (۰/۰۵). در حالی که آموزش از طریق والدین (گروه آموزشی ۲) تفاوت معنی‌داری را نسبت به گروه گواه نشان نداد. بنابراین، نتایج حاکی از آن است که آموزش مستقیم مهارت‌های دوست‌یابی به کودکان، باعث افزایش کیفیت دوستی در آنان می‌شود و آموزش از طریق والدین به اندازه آموزش مستقیم در افزایش کیفیت دوستی در آنان اثربخش نیست.

**واژه‌های کلیدی:** مشکل در روابط با همگنان، آموزش دوست‌یابی، آموزش والدین، کیفیت دوستی.

#### مقدمه

تعامل با همگنان به عنوان یکی از نمودهای تعامل اجتماعی نقش اساسی در تحول شناخت اجتماعی به عهده دارد. شناخت اجتماعی به توصیف و تبیین چگونگی سازمان دادن انسان به دنیای اجتماعی، آگاهی بر ذهن خود و دیگری، چگونگی مفهوم‌سازی فرد از دیگران و چگونگی درک افکار، احساسات، نیت و دیدگاه دیگری مربوط می‌شود (محسنی، ۱۳۸۳؛ شانتز<sup>۱</sup>، ۱۹۷۵ نقل از حجازی، ۱۳۸۰).

از نظر هارتاپ روابط با همگنان چندبعدی است و از جمله جنبه‌های واضح و مشخص آنها می‌توان از پذیرش، عدم پذیرش، دوستی، و به خود رها شدگی یا مورد غفلت قرار گرفتن در گروه را نام برد (باگول، مولینا، پلهام و هزا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

روابط با همگنان به نوبه خود تحول دوستی را تسهیل می‌کند (عابدینی، ۱۳۸۲). همگنان به‌ویژه دوستان نزدیک در چگونگی برقراری روابط صمیمی از طریق یاد دادن به کودکان، و در تحول هیجانی و عاطفی کودک از طریق ادامه حمایت عاطفی دخالت دارند. مثلاً در مواقع تنیدگی‌زا مانند طلاق والدین و یا روز اول مدرسه، همگنان می‌توانند حمایت خوبی را فراهم

1 . Shantz

2 . Bagwell, Molina, Pelham, Hoza

کنند (لد<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰، ۲۰۰۹؛ هارتاپ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲، ۲۰۰۹). داشتن دوست صمیمی می‌تواند کودک را در برابر فشار وقایع استرس‌زا و تنهایی محافظت کند، عزت نفس را افزایش و اضطراب و نشانه‌های افسردگی را کاهش دهد و از کودک در مقابل قربانی شدن به وسیله همگنان محافظت کند (فرانکل، ۲۰۰۳).

محققان به‌ویژه نشان داده‌اند که کودکان بدون دوست از تنهایی رنج می‌برند و اغلب از نظر اجتماعی بی‌تجربه و بدون مهارت هستند (کلارک و دروری، ۱۹۸۵ نقل از رابین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). داج و کرشام علت اساسی بروز مشکلات اجتماعی را عملکرد ناکافی رفتارهای اجتماعی همانند تعامل با گروه همگنان در نظر گرفته‌اند (دیبو و پرینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

به طور کلی در زمینه روابط با همگنان، دو گروه از افراد مشکلات اساسی دارند: گروه اول افراد طردشده‌ای که گوشه‌گیر هستند و گروه دوم افرادی که در گروه مورد غفلت قرار می‌گیرند و نه کسی آن‌ها را دوست دارد و نه فردی از آن‌ها متنفر است. از بین این افراد بعضی از کودکان ممکن است در ارتباطات اولیه و بعضی دیگر در کنترل یا رشد موفق ارتباطات مشکلاتی داشته باشند. برخی دیگر نیز به این علت مورد غفلت واقع می‌شوند که نمی‌توانند در بحث‌های ساختار نیافته در تعاملات اجتماعی با همگنانشان شرکت کنند. این کودکان اگرچه مسئولیت‌پذیرند، اما مهارت‌های لازم را برای آغاز و هدایت تعاملات موفق ندارند. تعامل با همگنان در کودکان مورد غفلت<sup>۵</sup> بارها کمتر از کودکان معمولی است، همچنین آن‌ها کمتر از سایر کودکان، اجتماعی، پرخاشگر و تفرقه‌انگیز هستند. این دسته از کودکان نه تنها پرخاشگری

1 . Ladd

2 . Hartab

3 . Rubin

4 . Debbo, Prinz

5 . neglected children

کمتری نسبت به سایر کودکان دارند، بلکه فعالانه از برخوردهای پرخاشگرانه اجتناب می‌کنند (دیمون، ۱۹۹۸). در مقابل توجه زیادی که کودکان مخرب به دست می‌آورند، قابل درک است که کودکان ساکت و درس‌خوان توجه را از دست می‌دهند (تامپسون<sup>۱</sup>، گریس<sup>۲</sup> و کوهن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). صرف نظر از کمبود کلی مردم‌آمیزی (معاشرت)، پژوهش‌ها به بررسی‌های دقیقی از وضعیت کودکان مورد غفلت پرداخته‌اند. کودکان مورد غفلت به وسیله همگنان خود به عنوان کودکانی کمرو یا منزوی، افرادی با فقدان رفتار مطلوب اجتماعی و کمتر دوست‌داشتنی نسبت به بقیه همگنان توصیف می‌شوند (گیفورد- اسمیت و برنر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳).

تاکنون برای کودکانی که در شکل‌دهی یا نگهداری دوستی‌های رضایت‌مندانه با همگنانشان مشکل دارند، مداخلاتی پیشنهاد شده است. روش‌های مداخله‌ای متفاوتی از دیدگاه تحلیل رفتاری<sup>۵</sup> با تکیه بر تقویت رفتارهای مناسب اجتماعی، شکل‌دهی<sup>۶</sup> (استفاده از پاداش برای افزایش تعداد رفتارهای مطلوب اجتماعی)، سرمشق‌گیری<sup>۷</sup> (یادگیری الگوهای جدید رفتاری از طریق مشاهده فرد دیگر) و آماده‌سازی<sup>۸</sup> (یک نوع درمان خاص مهارت‌های شناختی-اجتماعی از طریق تمرین و ساخت‌دهی مستقیم، که بیشتر آموزشی است تا درمانی) ارائه شده است. رویکردی دیگر، برنامه‌های حل مسأله اجتماعی<sup>۹</sup> است که به وسیله اسپواک و شور<sup>۱۰</sup> پیشنهاد شده و بر رشد و تکمیل فرایندهای شناختی متمرکز است (کتینگر، دول و سالمون<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۴).

<sup>۱</sup> .Thompson, M.

<sup>۲</sup> . Grace

<sup>۳</sup> .Cohen

<sup>۴</sup> .Gifford- Smith, Berner

<sup>۵</sup> . behavioral analysis perspective

<sup>۶</sup> . shaping

<sup>۷</sup> . modeling

<sup>۸</sup> . coaching

<sup>۹</sup> . social problem-solving programs

<sup>۱۰</sup> . Spivack & Shure

<sup>۱۱</sup> .Gettinger, Doll & Salmon

در این میان والدین نقش مهمی در تسهیل کنش متقابل همگنان بازی می‌کنند. کودک ممکن است نزد آن‌ها مهارت‌هایی را کسب کند که در کنش متقابل با دیگر کودکان مؤثر باشد. والدین الگوهای روابط اجتماعی را فراهم می‌سازند و کودکان نحوه کنش متقابل والدین با دیگران را مشاهده می‌کنند و از این راه قواعد دوستی اجتماعی را می‌آموزند.

اکثریت قریب به اتفاق مطالعات انجام شده در طول ۲۵ سال گذشته در مورد مشکلات روابط با همگنان بر بررسی اثرات طرد و عدم پذیرش همگنان یا پذیرش کم و اندک و سازگاری‌های بعدی آن‌ها متمرکز بوده (هزا و همکاران، ۲۰۰۵) و کمتر به کیفیت دوستی آنان پرداخته است. از آنجا که کیفیت دوستی پیش‌بینی‌کننده سلامت و یا اختلالات روانی در افراد است، استفاده از روش‌های مداخله‌ای برای آماده‌سازی این گروه از کودکان برای زندگی اجتماعی ضروری به نظر می‌رسد. از آنجا که پژوهش‌های متعددی به بررسی روش‌های مداخله‌ای و یا درمانی جهت رفع مشکلات این گروه از کودکان نپرداخته‌اند، نوآوری پژوهش حاضر پرداختن به نکته مذکور بوده است.

به‌علاوه، با توجه به این که در خانواده‌های کم جمعیت امروزی مشکل در روابط با همگنان خصوصاً در شیوه‌های دوست‌یابی پیش از پیش‌گریبانگیر کودکان است، این مسأله بر ضرورت تحقیق برای افزایش مهارت‌های دوست‌یابی کودکان می‌افزاید. متأسفانه تا کنون تحقیقات قابل توجهی در این زمینه در کشور ما گزارش نشده است و پژوهش‌های بیشتر و طراحی شیوه‌های کاربردی‌تر برای توسعه مهارت‌های دوست‌یابی کودکان به طور اعم و کودکان طرد شده گوشه‌گیر و مورد غفلت قرار گرفته به صورت اخص ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به آنچه مطرح شد، مطالعه حاضر کوشیده است اثربخشی آموزش مهارت‌های دوست‌یابی به کودکان دارای مشکل در روابط با همگنان را به منظور افزایش کیفیت دوستی در آنان مورد بررسی قرار دهد. بنابراین فرضیه اصلی پژوهش این بود که بین میانگین نمرات مقیاس کیفیت دوستی در مرحله پس‌آزمون سه گروه آموزش والدین، آموزش به کودکان و گروه گواه تفاوت وجود دارد.

**روش**

پژوهش از نوع آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهر اصفهان تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری، چند مرحله‌ای تصادفی بود. برای جمع‌آوری نمونه مورد نظر، از بین نواحی مختلف (نواحی ۶گانه)، ناحیه ۳ شهر اصفهان به صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس از میان مدارس این ناحیه، ۷ مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب شد و از دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم این مدارس خواسته شد که به پرسشنامه فرم کوتاه سنجش روابط با همگنان پاسخ دهند. علاوه بر این از طریق روش جامعه‌سنجی، ترجیح اجتماعی کودکان هر کلاس مشخص شد؛ به این ترتیب که از آنان خواسته شد که اسامی سه نفر از کسانی را که تمایل دارند با آن‌ها دوست باشند یا بازی کنند نام ببرند و در مقابل، اسامی سه نفر از همکلاسی‌های خود را نیز که تمایل ندارند با آن‌ها دوست باشند یا بازی کنند مشخص کنند. پس از تحلیل نتایج و مشخص شدن ترجیح اجتماعی آنان، گروه کودکان طرد شده دارای بالاترین ترجیح اجتماعی منفی، پذیرفته شده دارای بالاترین ترجیح اجتماعی مثبت، و مورد غفلت قرار گرفته که نه ترجیح اجتماعی مثبت و نه منفی داشتند مشخص شدند. سپس بر اساس نتایج پرسشنامه روابط با همگنان، از گروه مذکور گروه کودکان طرد شده کناره‌گیر که دوست‌داشتنی نبودند و گروه کودکان مورد غفلت قرار گرفته که هیچ امتیاز مثبت یا منفی از نظر دوست‌داشتنی بودن یا نبودن نداشتند مشخص شدند. از بین آن‌ها به تصادف ۲۷ نفر به عنوان نمونه اصلی انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه قرار گرفتند. دانش‌آموزانی که ملاک‌های ورود به گروه را داشتند یعنی در طبقه بندی انجام شده توسط همگنان خود در گروه کودکان مورد غفلت یا کودکان طرد شده کناره‌گیر قرار می‌گرفتند به عنوان نمونه اصلی انتخاب شدند. سپس از آن‌ها خواسته شد تا پرسشنامه کیفیت دوستی را تکمیل کنند، به علاوه از مادران گروه آزمایشی آموزش والدین نیز خواسته شد تا در جلسه‌ی که به منظور اقتناع مادران، دلیل انتخاب فرزندان آن‌ها و توضیحاتی در مورد محتوای این جلسات تشکیل شده بود شرکت کنند. این افراد بر حسب نوع همکاری در دو گروه آزمایش و یک گروه

گواه قرار گرفتند. گروه آزمایش ۱ شامل ۹ نفر از کودکان بود که در ۹ جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کردند و گروه آزمایشی ۲ را والدین (مادران) کودکان تشکیل می‌دادند که آن‌ها نیز ۹ نفر بودند و در ۸ جلسه آموزشی ۶۰ دقیقه‌ای شرکت کردند. دلیل تفاوت در میزان روزها و ساعات دو گروه این بود که گروه آزمایشی اول که کودکان بودند آموزش‌ها را از طریق بازی و تمرین دریافت می‌کردند و علاوه بر آن برای رفع خستگی چند دقیقه‌ای استراحت داشتند. در اولین جلسه از هر دو گروه آزمایشی خواسته شد که به پرسشنامه کیفیت دوستی پاسخ دهند. پس از پایان جلسات به فاصله یک هفته، مجدداً پرسشنامه کیفیت دوستی به عنوان پس‌آزمون اجرا شد.

### ابزار پژوهش

ابزارهای پژوهش، پرسشنامه سنجش روابط با همگنان و پرسشنامه کیفیت دوستی بود. فرم اصلی پرسشنامه سنجش روابط با همگنان در سال ۱۹۷۶ توسط پکاریک<sup>۱</sup> و همکارانش به منظور سنجش روابط با همگنان تهیه و تنظیم شده که مشتمل بر ۲۵ مؤلفه است. پس از آن لاردن و جاسون در سال ۱۹۹۲ فرم کوتاهی را مشتمل بر ۹ سؤال تنظیم کردند. این پرسشنامه شامل سه زیرگروه است که نمایانگر پرخاشگری، دوست‌داشتنی بودن (توانایی دوست داشته شدن) و یا منزوی بودن هر دانش‌آموز است (امیری، طبائیان و عابدی، ۱۳۸۷).

از میان این ۹ سؤال، ۴ سؤال که به نظر می‌رسید با موضوع مورد پژوهش ارتباط بیشتری دارد انتخاب شد و به شیوه جامعه‌سنجی توسط تمامی دانش‌آموزان یک کلاس تکمیل شد. برای هر کدام از آیت‌ها اسامی دانش‌آموزان یک کلاس منظور می‌شد که در یک مقیاس لیکرتی از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شد؛ به این صورت که «خیلی کم» نمره ۱، «کم» نمره ۲، «متوسط» نمره ۳،

<sup>۱</sup>. Pekarik

«زیاد» نمره ۴ و «خیلی زیاد» نمره ۵ دریافت می‌کرد و البته سؤال دوم به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شد.

امیری و همکاران (۱۳۸۷) پایایی پرسشنامه مذکور را از طریق ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ برآورد نمودند که در حد مطلوب بود.

پرسشنامه کیفیت دوستی توسط ظهره‌وند و حجازی (۱۳۷۹) برای بررسی کیفیت دوستی آزمودنی‌ها تهیه شده است. این پرسشنامه ۱۴ آیتم دارد که آیتم‌های ۱۱، ۱۲ و ۱۳ آن به صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای تنظیم شده است؛ «هرگز» نمره ۰، «به ندرت» نمره ۱، «بعضی اوقات» نمره ۲، «اکثر اوقات» نمره ۳ و «همیشه» نمره ۴ می‌گیرد. حجازی و ظهره‌وند (۱۳۸۰) برای بررسی پایایی پرسشنامه کیفیت دوستی، از روش تحلیل عامل اکتشافی با چرخش اوبلیمین<sup>۱</sup> با مؤلفه اصلی استفاده کردند و چهار عامل مجاورت، خودفاش‌سازی، رضایتمندی و اعتماد را از آن به دست آوردند. ضریب پایایی از روش همسانی درونی به دست آمد؛ آلفای کرونباخ را برای عامل اول (صمیمیت و افشای خود) ۰/۷۵، برای عامل دوم (مجاورت) ۰/۸۰ و برای عامل سوم (وفاداری و اعتماد) ۰/۷۱ ذکر نمودند.

آموزش مهارت‌های دوست‌یابی بر اساس مدل فرانکل (۲۰۰۳) بود و در پروتکل آموزشی با توجه به شرایط آزمودنی‌ها و نتایج حاصل از مطالعه کیفی (مصاحبه از کودکان و معلمان) تغییراتی داده شد و تلاش گردید تا محتوای آن مطابق با فرهنگ جامعه ایرانی بومی‌سازی شود. تکنیک‌های مورد استفاده در طول جلسات آموزشی شامل معرفی عناصر یک ارتباط خوب، مهارت‌های مکالمه، آموزش قوانین ورود به گروه، دلایل پذیرفته نشدن در گروه و مقابله با طرد، قوانین یک برنده و یا بازنده خوب بودن، حل موقعیت‌های تعارضی، آشنایی با قوانین میزبان خوب بودن، شناسایی آزار کلامی و راه‌های مقابله با آن بود که البته جلسه والدین یک سری آموزش‌های مهارت‌های فرزندپروری و اصلاح رفتار را نیز به همراه داشت.

<sup>۱</sup> . oblimin



**یافته‌ها**

نتایج بررسی پیش‌فرض‌های آماری نشان داد که هر دو پیش‌فرض نرمال بودن (با استفاده از آزمون شاپیر و ویلک) و تساوی واریانس‌ها (با استفاده از آزمون لوین) برقرار بود ( $P > 0/05$ ). علاوه بر این با توجه به این که حجم گروه‌های مورد بررسی برابر بود ( $n=10$ )، رعایت پیش‌فرض‌ها ضرورتی نداشته و لذا استفاده از تحلیل کواریانس بلا مانع است (مولوی، ۱۳۸۶). میانگین و انحراف معیار نمرات کیفیت دوستی کودکان در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه) در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بعد از کنترل متغیرهای همگام در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات کیفیت دوستی در مراحل

## پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	آزمایش (۱)	آزمایش (۲)	گواه
پیش‌آزمون	میانگین	49/77	44/77
	انحراف معیار	1/73	1/32
پس‌آزمون	میانگین	56/88	48/66
	انحراف معیار	2/6	1/52

جدول ۱ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های نمرات کیفیت دوستی در دو گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس‌آزمون تفاوت وجود دارد؛ ولی این تفاوت در گروه آزمایش بیشتر است. نتایج تحلیل کواریانس در مورد تأثیر عضویت گروهی بر افزایش کیفیت دوستی در مرحله پس‌آزمون در جدول ۲ ملاحظه می‌شود.

جدول ۲: نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر افزایش کیفیت دوستی در مرحله

## پس‌آزمون

شاخص	پیش‌آزمون	عضویت گروهی
ضریب F	13/08	5/37
معناداری	0/001	0/01
میزان تأثیر	0/36	0/31
توان آماری	0/93	0/8

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تفاوت بین میانگین‌های نمرات کیفیت دوستی آزمودنی‌ها بر حسب عضویت گروهی (دو گروه آزمایش و گروه گواه) در مرحله پس‌آزمون معنادار است ( $P < 0.05$ ). میزان تأثیر این مداخله ۰/۳۱ بوده است و با توجه به سطح معناداری و توان آماری بالاتر از ۰/۸ می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های دوست‌یابی در افزایش کیفیت دوستی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های دوست‌یابی بر افزایش کیفیت دوستی در کودکان پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهر اصفهان بود که در روابط با همگنان مشکل داشتند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های دوست‌یابی باعث افزایش کیفیت دوستی در گروه آزمایش ۱ نسبت به گروه گواه شده است.

نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، میانگین‌های باقیمانده نمرات مقیاس کیفیت دوستی که از مداخله آموزش مهارت‌های دوست‌یابی استفاده کرده بودند، به صورت معناداری بیشتر از میانگین تعدیل شده نمرات مقیاس کیفیت دوستی در گروه گواه بود و فرضیه این پژوهش تأیید شد.

باتوجه به این که آموزش مهارت‌های دوست‌یابی به تفکیک گروه‌های آزمایشی انجام گرفت، نتایج حاصل از مقایسه‌های زوجی میانگین نمرات مقیاس کیفیت دوستی در پس‌آزمون حاکی از آن بود که تفاوت میانگین نمرات بین گروه آزمایش ۱ (آموزش مستقیم مهارت‌های دوست‌یابی به کودکان) و گروه گواه معنادار بود، در حالی که تفاوت میانگین نمرات بین گروه آزمایش ۲ (آموزش مهارت‌های دوست‌یابی به کودکان از طریق والدین) و گروه گواه معنادار نبود. گرشمن و ناگل (۱۹۸۰ نقل از اروین، ۱۹۹۸) نشان دادند که آماده‌سازی به طور مشخصی در کاهش میزان تعاملات منفی مؤثر است. آماده‌سازی شامل آموزش، تمرین و یادآوری است و با توجه به این که در این پژوهش در گروه آزمایش ۱ از این روش استفاده شد، به نظر می‌رسد

یکی از دلایل تأثیر این آموزش بر کیفیت دوستی گروه آزمایش ۱ و عدم تأثیر آن بر گروه آزمایش ۲ باشد. یکی دیگر از دلایل احتمالی عدم تأثیر این روش بر کیفیت دوستی کودکان در گروه آزمایش ۲ ممکن است تأثیر درازمدت این روش بر کیفیت دوستی باشد که پژوهش حاضر به دلیل محدودیت‌های زمانی امکان بررسی آن را نداشته است؛ چرا که تعامل با کودک و تصحیح شیوه‌های فرزندپروری و بالاخص سبک‌های دلبستگی می‌تواند در درازمدت تأثیر خود را بر جای بگذارد. همچنین به نظر می‌رسد که مهارت‌های آموخته شده توسط خود کودکان بر کیفیت دوستی تأثیر بیشتری داشته باشد تا از طریق آموزشی که والدین دریافت می‌کنند.

همچنین برنر، فی و ترنر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی چند مؤلفه‌ای به دختران در سنین پیش از نوجوانی باعث می‌شود که این کودکان زمان کمتری را در تنهایی گذرانده و بیشتر وقت‌ها آغاز کننده مکالمه باشند و با دیگران تعامل بهتری برقرار کنند.

در مجموع نتایج حاصل از ارائه آموزش مهارت‌های دوست‌یابی بر گروه‌های آزمایشی حاکی از آن بود که آموزش این مهارت‌ها باعث افزایش کیفیت دوستی در آن‌ها می‌شود. از طرفی بهبود کیفیت دوستی پس از آموزش مستقیم نشان می‌دهد که کیفیت دوستی بیشتر فردی و وابسته به مهارت‌های مستقیم است.

تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند که رفتار اجتماعی نقش قدرتمندی در دوست‌داشتنی بودن کودک و یا طرد او ایفا می‌کند. کودکان محبوب با همگنان خود به صورت باعاطفه، دوستانه، و یاری‌گرانه ارتباط برقرار می‌کنند و زمانی که واکنش دوست خود را درک نمی‌کنند از او توضیح می‌خواهند. اگر آن‌ها با همبازی خود در یک بازی مخالف باشند، به جای این که ناخرسندی خود را ابراز کنند به او توصیه می‌کنند که در عوض چه کاری می‌تواند انجام دهد و زمانی که می‌خواهند وارد یک تیم بازی شوند، رفتار خود را با روند فعالیت اعضای آن تیم تنظیم می‌کنند

<sup>1</sup> . Berner, Fee, Turner

(برک، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۵). در حالی که کودکان طردشده کناره‌گیر از لحاظ اجتماعی منفعل بوده و چابکی لازم را ندارند. این کودکان احساس تنهایی می‌کنند و از همگنان خود انتظار ندارند که برخورد خوبی با آن‌ها داشته باشند و از این که تحقیر شوند یا مورد حمله قرار گیرند، نگران هستند (بویوین، هایمل و بوکوسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). اما کودکان مورد غفلت قرار گرفته اگر چه مسئولیت پذیرند، اما مهارت‌های لازم را برای آغاز و هدایت تعاملات موفق ندارند (اروین، ۱۹۹۸). کودکان طرد شده در کلاس دوستی ندارند و فعالانه توسط بسیاری از همگنانشان مورد بیزاری قرار می‌گیرند. در مقابل، کودکان مورد غفلت، دوستی ندارند، اما مورد بیزاری همگنان قرار نمی‌گیرند. این دو گروه نیم‌رخ‌های رفتاری متفاوتی نشان می‌دهند (کوی، داج و کوپوتلی، ۱۹۸۲؛ داج، ۱۹۸۳ نقل از آشر و ویلر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵).

برخلاف کودکان طرد شده، کودکان مورد غفلت ممکن است به مداخلات پیچیده‌ای بر اساس استفاده از فعالیت‌های ساختاریافته برای مدیریت ارتباطات دوستان، نیاز نداشته باشند. حتی فرصت‌های نسبتاً محدود برای تمرین تعاملات اجتماعی می‌تواند به طور چشمگیری مهارت‌های اجتماعی آن‌ها را افزایش دهد. این نکته دلیل بارزی را برای اثربخش‌تر بودن آموزش مستقیم به این گروه از کودکان نسبت به آموزش از طریق والدین نشان می‌دهد. متأسفانه بسیاری از کودکان با کاستی در مهارت‌های اجتماعی خواهان تحمل بدرفتاری یا اذیت شدن توسط کودکان دیگر هستند. آن‌ها احساس می‌کنند که این تنها راهی است که می‌توانند توجه دریافت کنند. این کودکان اغلب برای ایجاد دوستی از جان گذشته هستند و این اشتیاق می‌تواند باعث شود انتخاب‌های ضعیف داشته باشند یا احساساتشان آسیب ببیند (لاوی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵).

<sup>۱</sup>. Boivin, Humel, Bukoski

<sup>۲</sup>. Asher, wheeler

<sup>۳</sup>. Lavoie

کودکان کم‌رو و کناره‌گیر ممکن است از نظر اجتماعی به طور طبیعی کنار گذاشته شوند و از گروه همگنان طرد شوند و ممکن است بسیاری از مزایای ارتباطات نزدیک همگنان را از دست بدهند (رابین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

بنابراین ویژگی‌هایی مثل کم‌رویی ممکن است در توانایی یک نفر برای آغاز دوستی‌های موفق تأثیر بگذارد که این موضوع می‌تواند به طور مستقیم منجر به خاموشی (سکوت) اجتماعی و محتاطانه، یا از دست دادن فرصت‌هایی شود که برای رشد مهارت‌های اجتماعی لازم است (فوردهام و استیونسون-هایند<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹).

این نکته می‌تواند تبیین‌کننده این امر باشد که چرا آموزش‌های مستقیم در زمینه مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی می‌تواند تضمین‌کننده تأثیر مثبت در کیفیت دوستی آنان باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: در این پژوهش، مداخله آموزشی صرفاً بر روی جنس مؤنث و کودکان پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهر اصفهان انجام گرفت، همچنین به دلیل محدودیت زمانی، مرحله پیگیری صورت نگرفت. محدودیت بعدی این بود که در این پژوهش از گروه آموزشی تلفیقی (آموزش مستقیم به کودکان و آموزش به والدین) استفاده نشد و دوره آموزشی نیز کوتاه‌مدت بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، این آموزش‌ها بر روی جنس مذکر، و سایر سنین و شهرها نیز صورت گیرد و همچنین به منظور تأیید نتایج پژوهش، مرحله پیگیری نیز انجام شود و آموزش تلفیقی و دوره آموزشی بلندمدت‌تر نیز مورد استفاده قرار گیرد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>1</sup> . Rubin

<sup>2</sup> . Fordham, Stevenson-Hinde

## منابع

۱. برگ، لورا. (۱۳۸۵). روانشناسی رشد. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران.
۲. حجازی، الهه. (۱۳۸۰). بررسی ملاک‌ها و کیفیت دوستی در کودکان و نوجوانان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۱، ۱، ۲۰-۱.
۳. ظهره‌وند، راضیه و حجازی، الهه. (۱۳۷۹). رابطه بین کیفیت دوستی و روش‌های مقابله با فشارهای روانی در کودکان و نوجوانان دختر. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۶، ۱-۲، ۳۳-۴۶.
۴. عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۲). رابطه کیفیت دوستی و راه‌های مقابله با تنیدگی در نوجوانان دختر. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۳، ۲، ۱۵۵-۱۷۵.
۵. محسنی، نیک چهر. (۱۳۸۳). نظریه‌ها در روانشناسی رشد. تهران: پردیس.
۶. مولوی، حسین. (۱۳۸۶). راهنمای عملی *SPSS-10-13-14* در علوم رفتاری: تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌ها در طرح‌های پژوهشی: با اضافات. اصفهان: پویش اندیشه.
7. Asher, S. R. & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *J. of Consulting and clinical psychology*, 53, 4, 500-505.
8. Bagwell, C. L. , Molina, B , Pelham, W. E. and Hoza, B. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Prediction from childhood to adolescent. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. V. 40. 1285-1292.
9. Berner, M. L., Fee, V. E. & Turner A. D. (2001). A multi-component social skills training program for pre-adolescent girls with few friends. *Child & Family Behavior Therapy*. 23. 1-18.
10. Boivin, M.; Hymel, S. & Bukoski.W.M. (1995). The Role of social withdrawal peer relation and victimization by peer in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development & psychopathology*, 7(4). 765-785.
11. Damon, W. (1998). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality development*. New York: Wiley.
12. Deboo, G. M. , Prins, J. M. (2006). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Journal of Clinical Psychology Review*. V. 27(1). 78-97.

13. Erwin, P. (1998). *Friendship in Childhood and Adolescence*. London: Routledge.
14. Frankel, F. (2003). *Children's friendship training*. Notre Dame: Brunner-Routledge.
15. Fordham, K. & Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *J. Child Psychol. Psychiat.* 40. 5. 757-768.
16. Gettinger, M., Doll, B. & Salmon, D. (1994). Effects of social problem solving, goal setting, and parent training on children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 15. 141-163.
17. Gifford-Smith, M. E. & Berner, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*. 41. 235-284.
18. Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Bukowski, W. M., Kraemer, H. C., Wigal, t., Hinshaw, S. P., Gold, J. A., Pelham, W. E., & Arnold, L. E. (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. V. 73(3). 411-423.
19. Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K.H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen. (Eds) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press.
20. Hartup, W. W. (1992). *Friendships and their developmental significance in H. MCGURK (ED) Childhood and social development: Contemporary perspectives*. Hove, UK: Erlbaum.
21. Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in The Classroom: Predictors of Children's Early school Adjustment? *Child Development*, 61,1081-1100.
22. Ladd, G. W. (2009). Trends, travails, and turning points in research on children's peer relationships: Legacies and lessons for our time? In K.H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen.(Eds) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press.
23. Lavoie, R. (2005). *It's so much work to be your friend: helping the child with learning disabilities find social success*. New York: Simon & Schuster.

24. Rubin, K. (2006). the best friendships of shy/withdrawn children: prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34. 2. 143-157.
25. Thompson, M., Grace, C. & Cohen, L. (2001). *Best friends, worst enemies: understanding the social lives of children*. New York: Ballantine Book.

