

اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی

سیده سمیه جلیل آبکنار^۱، *محمد عاشوری^۱، معصومه پورمحمدرضای تجریشی^۲

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر رفتار سازشی دانش آموزان پسر کم توان ذهنی شهرستان‌های تهران بود.

روش بررسی: پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان پسر کم توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله شهرستان‌های تهران تشکیل دادند. برای انتخاب آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ابتدا از بین شهرستان‌های تهران، ۲ شهرستان (شهرری و اسلامشهر) و از هر شهرستان یک مدرسه انتخاب شد، سپس از هر مدرسه ۲۰ دانش آموز انتخاب شد که به طور تصادفی در یکی از دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایشی، طی ۱۰ جلسه تحت آموزش کفایت اجتماعی قرار گرفت ولی به گروه کنترل آموزشی ارائه نشد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات آزمون هوش ریون، مقیاس رفتار سازشی و اینلند و برنامه آموزشی کفایت اجتماعی بود. داده‌های به دست آمده با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که میانگین نمرات رفتار سازشی گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بود ($P < 0/001$). هم‌چنین نمرات رفتار سازشی گروه آزمایش در مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی معنادار بود ($P < 0/001$)، ولی در مهارت حرکتی معنادار نبود.

نتیجه‌گیری: برنامه آموزشی کفایت اجتماعی باعث بهبود رفتار سازشی، مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی شد. بنابراین برنامه‌ریزی برای ارائه آموزش کفایت اجتماعی به این دانش آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد.

کلیدواژه‌ها: کفایت اجتماعی، رفتار سازشی، کم توان ذهنی، مقیاس رفتار سازشی و اینلند

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، مرکز تحقیقات توانبخشی اعصاب اطفال، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران

۲- دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران

۳- دکترای روان‌شناسی، استادیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران

دریافت مقاله: ۹۱/۰۵/۱۹

پذیرش مقاله: ۹۱/۰۹/۰۷

* آدرس نویسنده مسئول:

ورامین، پیشوا، خیابان توحید، خیابان شهدای مدرسه، المهدی ۴، پلاک ۹.

* تلفن: ۳۶۷۲۸۷۸۰ (۲۱) ۹۸+

* رایانامه:

ashorimohamad@yahoo.com

«این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب کمیته تحقیقات دانشجویی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی است.»



مقدمه

یکی از وظایف مهم نظام آموزشی هر کشور، آماده کردن تمامی افراد جامعه به ویژه کودکان، برای جامعه‌ی فردا و ایجاد توانایی و شایستگی اجتماعی جهت مقابله با شرایط متغیر زندگی است (۱). به عبارتی اصلی‌ترین کنش تعلیم و تربیت این است که کودکان عادی را به رشد ممکن و مطلوب رسانیده و کودکان استثنایی^۱ را تحت آموزش و مراقبت‌های ویژه^۲ قرار دهد و به این طریق مسیر رشد آنان را نیز هموار سازد (۲). شرایط در حال گذر جامعه، زندگی اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی را با مسائل و پیچیدگی‌های خاص خود مواجه نموده است، در این شرایط یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روانی آنان را در مواجهه با مشکلات آینده حفظ و تقویت نماید رفتار سازشی است (۳)، به نحوی که ممکن است افراد ناتوان جهت حل مسائل و مشکلات روزمره، از راه حل‌های نامؤثر استفاده کنند که در این صورت به علت ناتوانی در برطرف کردن مشکلات تحصیلی، شرایط را پیچیده‌تر می‌کنند (۴). رفتار سازشی مجموعه‌ای از مهارت‌های مفهومی^۳، اجتماعی^۴ و عملی^۵ است، که افراد در زندگی روزانه آن را به کار می‌گیرند (۵). نکته بسیار مهم این است که رفتارهای سازشی در موقعیت‌های گوناگون و در سنین مختلف، متفاوت است که این نکته به خوبی در تعریف ایوانز^۶ (۱۹۹۱) مشخص شده که می‌گوید، رفتار سازشی از سویی بیانگر، انطباق با یک موقعیت ارائه شده و از سوی دیگر توانایی تغییر رفتار فرد به طور مناسب در جهت پاسخگویی به یک موقعیت است (۶). وجود محدودیت‌هایی در رفتار سازشی هم بر زندگی روزانه و هم بر توانایی پاسخ‌دهی به تغییرات زندگی و تقاضاهای محیطی تأثیر می‌گذارد. یکی از معیارهای کلیدی برای تشخیص کم‌توانی ذهنی^۷، رفتار سازشی است (۷). انجمن کم‌توان ذهنی آمریکا^۸ (۲۰۰۷) رفتارهای سازشی را توانایی انجام فعالیت‌های روزانه مورد نیاز برای کفایت شخصی و اجتماعی^۹ می‌داند (۸). در ویرایش نهم انجمن عقب ماندگی ذهنی آمریکا (۱۹۹۲) رفتار سازشی، مهارت‌های ده‌گانه زیر را دربرمی‌گیرد: مهارت‌های ارتباطی^{۱۰}، مهارت‌های مراقبت از خود^{۱۱}، مهارت‌های زندگی در خانه، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های مربوط به کاربرد منابع جامعه، مهارت‌های خود رهبری^{۱۲}، مهارت‌های مربوط به سلامت^{۱۳} و ایمنی^{۱۴}، مهارت‌های مربوط به تحصیلات کارکردی^{۱۵}، مهارت‌های مربوط به اوقات فراغت^{۱۶} و مهارت‌های مربوط به اشتغال^{۱۷} (۹).

از آنجا که در بسیاری اوقات، عامل اصلی مشکلات دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در برقراری ارتباط مؤثر و انطباق^{۱۸} با محیط پیرامونی، عدم استفاده درست از مهارت‌ها در حیطه‌های مختلف (ارتباط، مراقبت از خود، زندگی در خانه، خود رهبری، سلامت و ایمنی، اوقات فراغت) است، از این رو پیشنهادهای آموزشی مختلفی توسط متخصصان در این زمینه ارائه گردیده است، که تأکید بر استفاده از آموزش کفایت اجتماعی^{۱۹} یکی از آن موارد به شمار می‌رود (۱۰). کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی^{۲۰} و مسئولیت‌پذیری اجتماعی^{۲۱} است. فلنر^{۲۲}، لیس^{۲۳} و فلیپس^{۲۴} (۱۹۹۰) معتقدند که کفایت اجتماعی شامل مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی می‌شود (۱۱). کفایت اجتماعی از نظر رابینکه^{۲۵} و داتیلو^{۲۶} (۲۰۰۲) سه مولفه و هفت مهارت دارد که عبارت است از: ۱- مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی که شامل دو مهارت تصمیم‌گیری و خودآگاهی می‌شود. ۲- مهارت‌های رفتاری که دو مهارت حل مسئله اجتماعی و ارتباطی را دربرمی‌گیرد. ۳- کفایت‌های هیجانی که شامل سه مهارت مدیریت خشم، همدلی و مقابله با هیجانات می‌شود (۱۲). احتمالاً محدودیت‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در رفتار سازشی به دلایل زیر است: نقص در اکتساب یا این که فرد نداند که چگونه مهارت را انجام دهد، نقص در عملکرد یا این که فرد نداند که چه وقت از مهارت یاد گرفته شده استفاده کند، نقص در انگیزش یا عوامل انگیزشی که می‌تواند بر انجام مهارت‌ها تأثیر بگذارد (۱۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کودکان کم‌توان ذهنی به دلیل کمبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی با مشکلات رفتاری مواجه هستند، اما اگر آنها را به مسیرهای مناسب و سالم هدایت کنیم از پیامدهای مخرب این رفتارها کاسته می‌شود. کم‌توانی ذهنی مشکلات عدیده‌ای را برای جامعه و خصوصاً خانواده این افراد ایجاد می‌کند، خانواده‌های بسیاری به دلیل داشتن فرزند کم‌توان ذهنی بار عاطفی سنگینی را به دوش می‌کشند. به عبارت دیگر فرزند کم‌توان ذهنی تأثیر مداومی بر ساختار و عملکرد خانواده خود دارد (۱۴).

در بررسی‌های جامع، پژوهش‌هایی در خصوص روش‌های آموزش کفایت اجتماعی در سنین مختلف و حوزه‌های مختلف انجام شده است. ولش^{۲۷}، پارک^{۲۸}، ویدامن^{۲۹} و اونیل^{۳۰} (۲۰۰۱) قابلیت‌های اجتماعی و تحصیلی^{۳۱} ۱۶۳ دانش‌آموز دوره ابتدایی را بررسی کردند. نتایج تحقیق آنها نشان داد پیشرفت تحصیلی

1- Exceptional children	2- Special care	3- Conceptual	4- Social	5- Practical	6- Evans, I. M.
7- Intellectual disability	8- American Association of Mental Retardation	9- Social and personal competence	10- Communication		
11- Self-care	12- Self-direction	13- Health	14- Security	15- Functional education	16- Leisure times
17- Occupation	18- Adaptation	19- Social competence	20- Personal independence	21- Social accountability	
22- Felner, RD.	23- Lease, AM.	24- Philips RC.	25- Rabinke, M.	26- Datillo F.	27- Welsh, M.
28- Parke, R.	29- Widaman, K.	30- Oneil, R.	31- Social & academic competences		



با قابلیت اجتماعی افراد ارتباط مستقیمی دارد (۱۵). آنجلس^۱، هیدالگو^۲ و مندز^۳ (۲۰۰۲)، در پژوهشی شیوه‌های فرزندپروری، مهارت‌های اجتماعی و روابط با همسالان و سازگاری اجتماعی در نوجوانان بررسی کردند. پژوهش آنان به مهارت‌های اجتماعی به عنوان واسطه میان ویژگی‌های رابطه والد-ودک و ناسازگاری با همسالان تأکید می‌کند. داده‌های این پژوهش از مطالعه ۵۸ کودک ۱۸ تا ۱۲ ساله به دست آمد. یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، موجب افزایش سازگاری نوجوانان می‌شود و روابط با همسالان را افزایش می‌دهد (۱۶). او^۴ (۲۰۰۳) که سازگاری مدرسه‌ای دانش‌آموزان دیرآموز مشغول به تحصیل در مدارس عادی را بررسی کرد، به این نتیجه رسید که این دسته از دانش‌آموزان مشکلات جدی در سازگاری مدرسه‌ای 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 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 (۱۷). بتلو^۵ (۲۰۰۵) که در رساله دکتری خود به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان ۷ تا ۱۲ ساله پرداخته است، نتیجه گرفت این آموزش‌ها به طور معناداری موجب افزایش هوش هیجانی کودکان می‌شود. او ۸ نوع مهارت را در ۸ هفته به ۲۴ دانش‌آموز آموزش داد و دریافت آموزش مهارت‌های اجتماعی در هر دو جنس مؤثر است و موجب افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان می‌شود (۱۸). ترنر^۶، مک‌دونالد و سامرست^۷ (۲۰۰۸) بین مهارت‌های زندگی و تفکر انتقادی و استدلال ریاضی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ارتباط معنی داری به دست آوردند. علاوه بر این به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش حمایت‌های اجتماعی کودکان پرداختند که نتایج این مطالعات بهبود رفتار اجتماعی در کودکان را تأیید نمود (۱۹). در مطالعات پاجارس و شانک^۸ (۲۰۰۵)، پویرازلی^۹ (۲۰۰۳)، وایت‌لاف^{۱۰}، اسمیت و کرون^{۱۱} (۲۰۰۰) و مارش^{۱۲} (۱۹۹۰) تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر نگرش‌ها و یار رابطه آنها تأیید شده است (۲۳، ۲۲، ۲۱، ۲۰). همین‌طور در پژوهش‌های لین^{۱۳} (۲۰۰۴)، آلبرتی و ایمونز^{۱۴} (۲۰۰۱) و گیلمارتین^{۱۵} (۲۰۰۰) تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مهارت‌های هیجانی به ویژه

مدیریت استرس را تأیید کرده‌اند (۲۶، ۲۵، ۲۴). پژوهش‌هایی در ایران در مورد بررسی مهارت‌های اجتماعی صورت گرفته است که به برخی از آنها اشاره می‌شود: بیان زاده و ارجمندی (۱۳۸۲)، در پژوهش خود تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در کودکان کم‌توان ذهنی خفیف را مورد مطالعه قرار دادند. آنها ۲۸ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی خفیف را برگزیدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار دادند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که گروه آزمایش پس از پایان جلسات آموزشی، بهبود معناداری را در زمینه مهارت‌های اجتماعی پیدا کرده است و آموزش مهارت‌های اجتماعی سبب بهبود رفتار سازشی در کودکان کم‌توان ذهنی خفیف می‌شود (۴). کاظمی، مومنی و کیامرثی (۱۳۹۰) در پژوهش خود به مدت هشت جلسه در یک ماه دریافتند که آموزش مهارت زندگی، کفایت اجتماعی و مولفه‌های آن را در دانش‌آموزان با اختلال ریاضی به طور معنادار افزایش می‌دهد (۱۰).

با توجه به پیشینه‌های پژوهشی یافت شده، مطالعات زیادی در مورد اثربخشی مولفه‌های کفایت اجتماعی (مهارت‌های شناختی، رفتاری، و کفایت هیجانی) یا مهارت‌های مرتبط با آنها (خودآگاهی، همدلی، ارتباطات بین فردی، ارتباط برقرار کردن، مقابله با هیجان‌ها، تصمیم‌گیری و حل مسئله اجتماعی) به طور مجزا، در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام شده است، ولی پژوهش‌های کمی در مورد اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و مولفه‌های آن به طور همزمان بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی انجام گرفته است، از طرفی احتمال می‌رود که آموزش کفایت اجتماعی بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی هم تأثیر خوبی داشته باشد. پس هدف از این پژوهش بررسی آموزش تأثیر هر سه مولفه کفایت اجتماعی به طور همزمان بر رفتار سازشی دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی در شهرستان‌های تهران است. بنابراین، این سوال مطرح می‌شود که آیا آموزش کفایت اجتماعی سبب بهبود رفتار سازشی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌شود؟

روش بررسی

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی است که در آن از طرح پژوهشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون دو گروهی (یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل) استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله

1- Ingles, F.X. 2- Hidalgo, M. D. 3- Mendez, C. J. 4- Eva, B. 5- Betlow, M. 6- Turner, N. E.
7- Mc Donald, J and Somerset, M. 8- Pajares, F and Schunk, D. H. 9- Poyrazli, S. 10- Weitlauf, J. C.
11- Smith, R. E and Cervone, C. 12- Marsh, H. W. 13- Lin, F. R. 14- Alberti, R. E and Ermons, M. L. 15- Gilmartin, J.



قامت بلند، توکلی و بقولی (۱۳۷۶) فرم زمینه‌یابی مقیاس رفتار سازشی واینلند را در ایران برای گروه سنی ۱۱ تا ۱۸ سال و ۱۱ ماه هنجاریابی کردند. ضریب پایایی بازآزمایی نمره‌های هنجاریابی شده در این گروه سنی در حوزه مهارت‌های ارتباطی از ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ با میانگین ۰/۸۴، در حوزه مهارت‌های زندگی روزمره از ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ با میانگین ۰/۸۳، در حوزه مهارت‌های اجتماعی شدن از ۰/۸۲ تا ۰/۸۸ با میانگین ۰/۸۵ و در حوزه مهارت‌های حرکتی از ۰/۷۹ تا ۰/۸۸ با میانگین ۰/۸۵ گزارش شده است. ضرایب پایایی بازآزمایی نمرات استاندارد بخش مرکب رفتار سازشی از ۰/۸۵ تا ۰/۹۲ با میانگین ۰/۸۹ در تغییر بود. تفاوت میانگین نمرات دو گروه بهنجار و عقب مانده ذهنی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود که بیانگر روایی تفکیکی مناسب در مورد این مقیاس در ایران است (۳۰). هر یک از حوزه‌های مقیاس واینلند نمرات مشخصی دارند، و نقطه شروع مقیاس براساس سن ذهنی آزمودنی است. در پژوهش حاضر ماده‌ها در هر یک از حوزه‌های مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، مهارت‌های اجتماعی شدن و مهارت‌های حرکتی به روش لیکرتی نمره‌گذاری شد، به این ترتیب که اگر آزمودنی گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کند نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تا حدی مخالفم ۳، نظری ندارم ۴، تا حدی موافقم ۵، موافقم ۶، و کاملاً موافقم نمره ۷ می‌گرفت. میانگین مقیاس واینلند در هر خرده مقیاس ۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۱۵ است. این مقیاس را شخص مورد ارزیابی، والدین یا سرپرست کودک و نوجوان تکمیل می‌کند. در پژوهش حاضر آن را والدین دانش‌آموزان تکمیل کردند.

۳- برنامه آموزشی کفایت اجتماعی: این برنامه آموزشی توسط او (۲۰۰۳) تدوین شده و برای دانش‌آموزان ابتدایی عادی و دیرآموز مورد استفاده قرار گرفته است. این برنامه توسط واحدی و فتحی‌آذر (۱۳۸۵) در دانش‌آموزان پسر پیش‌دبستانی مورد استفاده قرار گرفته که ضرایب روایی و پایایی آن به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۹ گزارش شده است (۳۱).

روش اجرا: جهت انجام پژوهش، از مدیریت آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های تهران، معرفی‌نامه برای ورود به آموزشگاه‌ها دریافت شد، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر برای مدیران و معلمان مدارس مورد نظر تشریح شد. پس از انتخاب آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، دو مدرسه از مدارس استثنایی شهرستان‌های تهران، و ۲۰ نفر از هر مدرسه به طور تصادفی، انتخاب شدند، به نحوی که آزمودنی‌ها واجد ملاک‌های ورود به پژوهش (دامنه سنی ۱۲ تا ۱۴ سال، بهره

شهرستان‌های تهران با میانگین سنی ۲۲-۱۳ تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ در مدارس استثنایی شهرستان‌های تهران مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۴۰ نفر وارد مطالعه شدند، به این ترتیب که از بین شهرستان‌های تهران، ۲ شهرستان شهریار و اسلامشهر به طور تصادفی انتخاب شدند که هر کدام یک مدرسه پسرانه داشتند. لازم به ذکر است که در این مدارس به ترتیب ۴۷ و ۴۱ دانش‌آموز ۱۲ تا ۱۴ سال تحصیل می‌کردند. با توجه به معیارهای ورود و خروج از پژوهش، از هر مدرسه ۲۰ دانش‌آموز مطالعه وارد شده که به طور تصادفی در یکی از دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند، انتساب کاربندی‌ها به گروه آزمایش و کنترل نیز به طور تصادفی صورت پذیرفت. حجم نمونه در اکثر مطالعات مشابه ۱۵ تا ۲۵ نفر در هر گروه بوده است. در ضمن در بسیاری از مطالعات، پژوهشگران به دلیل محدودیت‌های زمانی و مالی تعداد آزمودنی‌های یک نمونه را محدود می‌سازند، به همین دلیل به منظور تعیین حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای تحقیق‌های تجربی و شبه تجربی در هر گروه آزمایش و کنترل، ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (۲۷). معیارهای ورود به پژوهش داشتن سن ۱۲ تا ۱۴ سال، بهره هوشی ۷۰-۶۰ بر اساس نمره به دست آمده در آزمون هوش ریون و تحصیل در مدارس استثنایی و معیار خروج از پژوهش داشتن هرگونه معلولیت حسی، حرکتی، اوئیسم، ... به استثنای کم توانی ذهنی بود.

ابزارهای به کاررفته در این پژوهش عبارتند از:

۱- آزمون هوش ریون: این آزمون توسط ریون برای گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است و دارای ۶۰ آیتم است. ضریب همسانی درونی این آزمون با میانگین ۰/۹۸ و ضریب پایایی بازآزمایی آن با میانگین ۰/۸۲ است. همبستگی این آزمون با آزمون‌های هوشی دیگر از قبیل وکسلر، استنفورد-بینه، مازهای پروتئوس و آدمک گودیناف در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ به دست آمده است (۲۸).

۲- مقیاس رفتار سازشی واینلند^۱ (بازنگری شده): مقیاس رفتار سازشی واینلند در سال ۱۹۸۰ مورد بازنگری قرار گرفت. این مقیاس سه فرم دارد که عبارتند از: فرم زمینه‌یابی، فرم گسترده و فرم آموزشگاهی (۲۹). مقیاس رفتار سازگارانه واینلند دارای ۲۹۷ ماده است که چهار حوزه مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، مهارت‌های اجتماعی شدن و مهارت‌های حرکتی را در برمی‌گیرد و یک ارزیابی از عملکرد سازگارانه فراهم می‌نماید.



بخش اول: مهارت خود آگاهی که در سه جلسه به شرح زیر آموزش داده شد. جلسه اول: آشنایی دانش آموزان با اهداف برنامه و پی بردن به این مساله که من یک فرد با ارزش هستم. جلسه دوم: کارهای که می توانم انجام دهم یا چیزهای که من دوست دارم. جلسه سوم: مراقبت از بدن، احترام به خود.

بخش دوم: مهارت همدلی در جلسه چهارم، با محتوای مراقبت از خود و دیگران آموزش داده شد.

بخش سوم: مهارت برقراری ارتباط بین فردی که در چهار جلسه به شرح زیر آموزش داده شد. جلسه پنجم: من عضو کلاس هستم. جلسه ششم: من در کلاس نقش و وظیفه ای دارم. جلسه هفتم: دوست یابی. جلسه هشتم: چگونه با دیگران ارتباط برقرار می کنیم؟ بخش چهارم: مهارت مقابله با هیجانات منفی که در دو جلسه به شرح زیر آموزش داده شد. جلسه نهم: احساسات گوناگون. جلسه دهم: وقتی عصبانی می شوم.

پس از پایان جلسات آموزشی، هر دو گروه با استفاده مقیاس رفتار سازشی وایلند مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند و نمرات آنها به عنوان پس آزمون در نظر گرفته شد. داده های به دست آمده از این دو موقعیت آزمون برای هر دو گروه با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری در نرم افزار SPSS16 تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها

به منظور بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی از تحلیل کوواریانس استفاده شد. بعد از بررسی و تایید نرمال بودن متغیرهای پژوهش، به منظور رعایت مفروضه همگنی واریانس ها از آزمون لون استفاده شد که نتایج آن برابری واریانس ها را تایید کرد ($P=0/501$). در جدول ۱، تحلیل کوواریانس گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون ارائه شده است.

جدول ۱. تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون رفتار سازشی گروه آزمایش و کنترل

منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	مقدار احتمال	مجذورات
پیش آزمون گروه	۶۳۱/۷۷۵	۱	۶۳۱/۷۷۵	۸۹/۰۹۳	<0/۰۰۱	۰/۷۰۷
واریانس خطا	۲۶۲/۳۷۵	۳۷	۷/۰۹۱	۲۴۹/۳۹۸	<0/۰۰۱	۰/۸۷۱
واریانس کل	۲۷۵۲۰۷۹/۰۰	۴۰				

اکنون به بررسی اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر مؤلفه های رفتار سازشی می پردازیم، شاخص های توصیفی مربوط به مؤلفه های رفتار سازشی در دو گروه آزمایش و کنترل در موقعیت پیش آزمون و پس آزمون در جدول ۲، ارائه شده است.

هوشی ۷۰-۶۰ بر اساس نمره به دست آمده در آزمون هوش ریون و تحصیل در مدارس استثنایی) و خروج از پژوهش (داشتن هر گونه معلولیت حسی، حرکتی، اوتیسم، ... به استثنای کم توانی ذهنی) بودند. سپس در جلسه ای توجیهی برای والدین، ضمن تشریح اهداف پژوهش از آنها خواسته شد تا رضایت نامه کتبی جهت شرکت فرزندان خود در پژوهش را تکمیل نمایند. در ضمن به مسئولان مدرسه و والدین دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش اطمینان داده شد که اطلاعات استخراج شده و نام دانش آموزان به صورت محرمانه باشد، نتایج حاصل از پژوهش در سطح کلی (متوسط) گروه ها به منظور حفظ اسرار شخصی و عدم تجاوز به حریم خصوصی افراد گزارش شود تا برای پیشبرد اهداف تعلیم و تربیت در اختیار روانشناسان و متخصصان آموزش و پرورش و مراکز آموزش کودکان کم توان ذهنی قرار گیرد. برای ارزیابی رفتار سازشی آزمودنی ها در پژوهش از مقیاس رفتار سازشی وایلند به عنوان پیش آزمون استفاده شد و آزمودنی ها به طور تصادفی در گروه آزمایش یا کنترل جایگزین شدند به نحوی که در هر گروه ۲۰ آزمودنی وجود داشت. مربی گروه آزمایش با استفاده از تجربه و تخصص پژوهشگر (که خود آموزش های لازم در این زمینه را دریافت کرده بود) آموزش های لازم در خصوص آموزش کفایت اجتماعی را در طی ۳ جلسه، ۹۰ دقیقه ای دریافت نمود. در صورتی که مربی گروه کنترل این آموزش ها را دریافت نکرد. قابل ذکر است که مربیان هر دو گروه تجربیات یکسانی در مورد این کودکان داشتند. در مرحله بعدی، گروه آزمایش در ۱۰ جلسه آموزشی شرکت کردند.

محتوای جلسات آموزشی برای گروه آزمایش به شرح زیر بود که در ۴ بخش به مدت ۱۰ جلسه آموزشی به شرح زیر آموزش داده شد.

در این تحلیل، متغیر پیش آزمون به دلیل همبستگی با پس آزمون کنترل شده است. با توجه به جدول ۱، گروه اثر معناداری بر نمرات پس آزمون داشته است ($P<0/۰۰۱$)، که با در نظر گرفتن مجذور اتا، می توان گفت ۸۷٪ این تغییرات ناشی از تأثیر برنامه مداخله در گروه آزمایش است.



جدول ۲. شاخص‌های آماری مؤلفه‌های رفتار سازشی (n=۴۰)

متغیرها	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت ارتباطی	پیش آزمون	۶۰/۷۵	۲/۳۸	۶۰/۱۵	۲/۶۲
	پس آزمون	۶۷/۲۵	۲/۵۵	۶۰/۶۰	۳/۲۰
مهارت زندگی	پیش آزمون	۷۷/۹۵	۲/۴۵	۷۸/۱۵	۳/۱۵
	پس آزمون	۸۲/۰۵	۳/۱۷	۷۸/۴۰	۳/۱۱
مهارت اجتماعی	پیش آزمون	۵۶/۱۰	۱/۱۱	۵۶/۳۰	۱/۳۸
	پس آزمون	۵۹/۳۰	۱/۷۵	۵۶/۶۰	۲/۰۱
مهارت حرکتی	پیش آزمون	۵۹/۲۵	۱/۹۷	۵۹/۵۰	۱/۶۰
	پس آزمون	۶۰/۲۰	۲/۴۴	۶۰/۱۰	۱/۴۸

مهارت اجتماعی و مهارت حرکتی در پیش فرض آماری اثر هاتلینگ مورد محاسبه قرار گرفت که نتایج آن نشان داد که گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از چهار مؤلفه رفتار سازشی تفاوت معناداری دارند ($P < 0/001$). به منظور پی بردن به این تفاوت، از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳، آمده است.

به علت وجود چند پاسخ به هم پیوسته و مرتبط با هم از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) استفاده شد (۲۷). نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد میانگین هر چهار مؤلفه رفتار سازشی پیش از مداخله و پس از مداخله تغییر یافته است. آزمون باکس فرض همگنی واریانس - کوواریانس را تایید کرد ($P = 0/312$). همچنین رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی، در دو گروه آزمایش و کنترل در مهارت ارتباطی، مهارت زندگی،

جدول ۳. نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مؤلفه‌های رفتار سازشی

منابع تغییر	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذورات انا
متغیر پیش‌آزمون	مهارت ارتباطی	۱۲۵/۵۲۹	۱	۱۲۵/۵۲۹	۳۲/۸۲۶	$< 0/001$	۰/۴۹۱
	مهارت زندگی	۱۰۹/۳۴۶	۱	۱۰۹/۳۴۶	۳۰/۹۸۹	$< 0/001$	۰/۴۷۷
	مهارت اجتماعی	۵۰/۸۰۱	۱	۵۰/۸۰۱	۴۷/۲۳۰	$< 0/001$	۰/۵۸۱
	مهارت حرکتی	۷۲/۱۷۸	۱	۷۲/۱۷۸	۶۳/۴۶۷	$< 0/001$	۰/۶۵۱
	مهارت ارتباطی	۳۶۳/۹۷۰	۱	۳۶۳/۹۷۰	۹۵/۱۹۴	$< 0/001$	۰/۷۳۷
گروه	مهارت زندگی	۱۲۰/۱۷۳	۱	۱۲۰/۱۷۳	۳۴/۰۵۷	$< 0/001$	۰/۵۰۰
	مهارت اجتماعی	۷۵/۳۴۰	۱	۷۵/۳۴۰	۶۰/۵۱۴	$< 0/001$	۰/۶۴۰
	مهارت حرکتی	۱/۴۳۹	۱	۱/۴۳۹	۱/۲۶۵	۰/۲۶۹	۰/۰۳۶

همان‌طور که نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیرهای همپراش (کمکی): تفاوت بین رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله در مؤلفه‌های مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P < 0/001$). با توجه به مجذور انا، می‌توان گفت که در هر یک از مؤلفه‌های مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی به ترتیب ۷۳٪، ۵۰٪ و ۶۴٪ این تغییرات ناشی از تأثیر مداخله است. همچنین، تفاوت

بین رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله در مؤلفه مهارت حرکتی، در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار نیست ($P = 0/269$).

بحث

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس درباره تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون رفتار سازشی



دانش آموزان کم توان ذهنی در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش کفایت اجتماعی در بهبود رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی تأثیر مثبت داشته است. این یافته با نتایج پژوهش های پاجارس و شانک (۲۰۰۵)، پویرازی (۲۰۰۳)، ولس، پارک، ویدامن و اونیل (۲۰۰۱)، وایتلاف، اسمیت و کرون (۲۰۰۰) و مارش (۱۹۹۰) همسو است (۲۳-۲۰، ۱۵). کاظمی، مومنی و کیامرثی (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مهارت زندگی سبب بهبود کفایت اجتماعی و مولفه های آن، در دانش آموزان با اختلال ریاضی می شود (۱۰). فرامرزی، افروز و ملکپور (۱۳۸۲)، در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر مداخلات بهنگام روان شناختی و آموزشی خانواده محور بر رفتار سازشی فرزندان دارای نشانگان داون زیر ۵ سال در شهر اصفهان مداخلات بهنگام روان شناختی و آموزشی خانواده محور بر بهبود رفتار سازشی فرزندان دارای نشانگان داون تأثیر دارد (۳۲). همچنین بیانزاده و ارجمندی (۱۳۸۲)، در پژوهش خود تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی در ۲۸ دانش آموز کم توان ذهنی خفیف را مورد مطالعه قرار دادند. آنها دریافتند آموزش مهارت های اجتماعی سبب بهبود رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی خفیف می شود (۴)، که نتایج این پژوهش ها با نتایج پژوهش حاضر همخوان است.

در تبیین این یافته می توان عنوان کرد با توجه به این تعریف که کم توان ذهنی، به افرادی اطلاق می گردد که محدودیت های معنادار در کارکرد هوشی و رفتار سازشی داشته و مشکلات آنها قبل از ۱۸ سالگی ایجاد شده باشد (۵)، بنابراین، دانش آموزان کم توان ذهنی در رفتار سازشی مشکل دارند، از طرفی احتمالاً محدودیت های آنان در رفتار سازشی به دلایل نقص در اکتساب، نقص در عملکرد یا نقص در عوامل انگیزشی است که می تواند بر انجام مهارت ها تأثیر بگذارد (۱۳). در نتیجه اگر دانش آموزان کم توان ذهنی را با برنامه آموزشی کفایت اجتماعی به مسیر مناسب هدایت کنیم از پیامدهای مخرب رفتارهای سازش نایافته آنان کاسته می شود و مشکلات عدیده ای را که کم توانی ذهنی برای جامعه و خصوصاً خانواده این افراد ایجاد می کند، کاهش می یابد.

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری درباره اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر مولفه های رفتار سازشی (مهارت ارتباطی، مهارت زندگی، مهارت اجتماعی و مهارت حرکتی) دانش آموزان کم توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله نشان داد که مولفه های مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی در بهبود رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی اثر مثبت و معناداری داشته است، ولی اثربخشی مولفه مهارت حرکتی در رفتار سازشی آنان

معنادار نبود. این یافته با نتایج پژوهش های ترنر، مکدونالد و سامرست (۲۰۰۸) در مورد مهارت های زندگی، رفتار اجتماعی، تفکر انتقادی و استدلال ریاضی در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری (۱۹)، بتلو (۲۰۰۵) در مورد مهارت های اجتماعی (۱۸)، لین (۲۰۰۴) در مورد مهارت های هیجانی به ویژه مدیریت استرس (۲۴)، او (۲۰۰۳) در مورد سازگاری مدرسه ای دانش آموزان دیرآموز (۱۷)، آنجلس، هیدالگو و مندز (۲۰۰۲)، در مهارت های اجتماعی، روابط با همسالان و سازگاری اجتماعی (۱۶)، آلبرتی و ایمونز (۲۰۰۱) و گیلمارتین (۲۰۰۰) در مهارت های هیجانی به ویژه مدیریت استرس (۲۶، ۲۵) همخوان است. همچنین این نتایج با یافته های پژوهش فرامرزی، افروز و ملکپور (۱۳۸۲) در مورد خودیاری عمومی، خودیاری در غذا خوردن، خودیاری در لباس پوشیدن، خودرهبی، اشتغال، ارتباط، جنبش و اجتماعی شدن در کودکان دارای نشانگان داون (۳۲)، و واحدی و فتحی آذر (۱۳۸۵) در مورد اثربخشی کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری کودکان پیش دبستانی (۳۱) همسو است.

در تبیین این یافته که مولفه های مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی در بهبود رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی اثر مثبت و معناداری داشته است، می توان عنوان کرد که دانش آموزان کم توان ذهنی در اکثر جنبه های رشد و تحول، به ویژه در زمینه رفتارهای سازشی مشکلاتی دارند و نه تنها از نظر رفتار سازشی دچار تأخیر و رشد نایافتگی هستند، بلکه نسبت به کودکان عادی مشکلات رفتاری بیشتری دارند. از آنجا که در بسیاری اوقات عامل اصلی مشکلات دانش آموزان کم توان ذهنی در برقراری ارتباط مؤثر و انطباق با محیط پیرامونی، عدم استفاده درست از مهارت ها در حیطه های مختلفی مانند ارتباط، مراقبت از خود، زندگی در خانه، خود رهبری، سلامت و ایمنی، اوقات فراغت است، متخصصان در زمینه اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر مهارت ارتباطی، مهارت زندگی، مهارت اجتماعی و مهارت حرکتی رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی تأکید کرده اند (۱۰). در تبیین آخرین یافته پژوهش حاضر، مبنی بر این که آموزش کفایت اجتماعی در مولفه مهارت حرکتی دانش آموزان کم توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله اثر معناداری نداشت، این مسأله مطرح می شود که با توجه به فرم زمینه یابی مقیاس رفتار سازشی واینلند مورد استفاده در پژوهش حاضر که توسط قامت بلند، توکلی و بقولی (۱۳۷۶) در ایران هنجاریابی شده است، این مقیاس فقط تا سن ۵ سال و ۱۱ ماه، در مورد مهارت حرکتی سوالاتی دارد و بعد از این سن به مهارت حرکتی سوالاتی اختصاص نیافته است و آزمودنی ها در صورت موفقیت همان امتیاز مربوط

**نتیجه‌گیری**

به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی در بهبود رفتار سازشی دانش‌آموزان کم توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله تأثیر زیادی دارد، هم‌چنین مؤلفه‌های مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی در بهبود رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی اثر مثبت و معناداری داشت، ولی اثربخشی مؤلفه مهارت حرکتی در رفتار سازشی آنان معنادار نبود. با توجه به این که هدف از آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی کمک به آنها در یادگیری مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی روزمره است، در این میان استفاده از برنامه آموزشی کفایت اجتماعی برای این دانش‌آموزان بسیار مفید خواهد بود. در مجموع نتایج حاصل از پژوهش بر اهمیت استفاده از برنامه آموزشی کفایت اجتماعی جهت افزایش کارایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در بهبود رفتار سازشی و مؤلفه‌های آن تأکید می‌کند. بنابراین، آن دسته از آموزش‌هایی که بتواند به این جنبه از اهداف پردازد در بالابردن رفتار سازشی این دانش‌آموزان مؤثر است.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی مصوب در دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی و با حمایت مالی کمیته تحقیقات دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی صورت گرفته است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند مراتب قدردانی و تشکر خود را از این حمایت ابراز نمایند. در نهایت از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، معلمان و مدیریت محترم آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های تهران که ما را در اجرای این پژوهش همیاری کردند صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نماییم.

به سن ۵ سال و ۱۱ ماه را می‌گیرند که احتمالاً علت این است که مهارت‌های حرکتی در کودکان کم‌توان ذهنی و کودکان عادی به ویژه در سنین بالاتر از ۶ سال تفاوت چندانی ندارد. از طرفی علت بررسی این مساله، کنجکاوی پژوهشگر در مورد مهارت‌های حرکتی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله بوده است. در نهایت براساس آخرین یافته پژوهش دریافتیم که آموزش کفایت اجتماعی اثر معناداری بر مهارت حرکتی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ۱۲ تا ۱۴ ساله نداشته است.

محدودیت‌هایی که این پژوهش از نظر روش‌شناختی با آن مواجه بوده است، عبارتند از: محدود کردن پژوهش به الگو و نوع خاصی از مداخله و گروه خاصی از کودکان و ابزار خاصی برای جمع‌آوری داده‌ها، هم‌چنین با توجه به محدودیت زمانی، محقق برای اجرای آزمون پیگیری فرصتی نیافت. پس باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. لذا جهت پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که پژوهش بر روی سایر گروه‌های کودکان با نیازهای خاص انجام گیرد، در بررسی رفتار سازشی به انواع برنامه‌های آموزشی توجه شود، تأثیر مداخلات بر روی سایر ویژگی‌های کودکان کم‌توان ذهنی در سنین مختلف مورد بررسی قرار گیرد. هم‌چنین با در نظر گرفتن زمانی جهت اجرای آزمون پیگیری می‌توان اطلاعات جامع‌تری نسبت به میزان اثربخشی این آموزش‌ها در طولانی مدت کسب کرد. علاوه بر این با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود تا برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی برنامه‌های آموزش کفایت اجتماعی به صورت خدمات آموزشی، روان‌شناختی و درمانی تدوین و به طور رسمی در مراکز خاص به آنها عرضه شود.

منابع

- 1-Hardman M, Drew C, Egan W. (Human exceptionality. Society, school, and family). Alizadeh H, Ganji K, Yousefi Looyeh M, Yadegari F. (Persian translator) 7th edition. Tehran: Dangeh; 2007, pp: 289-91.
- 2-Afroz Gh. [Educational and training programs of mentally retarded children (Persian)]. 8th edition. Tehran. University of tehran; 2000, pp: 74-6.
- 3-Smith D. Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity. 4th edition. Needhan. Allyn & Bacon; 2001, pp: 36.
- 4-Bayanzade A, Arjmandi Z. [The effect of social skills on the adaptation behavioral of children with mental retardation (Persian)]. Journal of Andishe Va Raftar. 2003; 1(9): 27-34.
- 5-Luckasson A. Evolution of the definition of mental retardation. 3rd edition. New York: HarperCollins; 2002, pp: 127-8.
- 6-Evans IM. Testing and diagnosis: A review and evaluation, Critical issues in the lives of people with severe disabilities. First edition. Baltimore: Paul H Brookes; 1991, pp: 184-6.
- 7-Baumeister AA. Mental Retardation: Causes and effects of advanced abnormal children psychology. 4th edition. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum; 2000, pp: 232-3.
- 8-American association of mental retardation. Definition, classification, and systems of supports, 10th edition. Washington DC: 2007, pp: 200-1.
- 9-Algozzine R, Ysseldyke J. Teaching students with mental retardation. Khanzade H, Mohammadiaria A. (Persian translator) First edition. Tehran: Cultural development; 2006, pp: 31-4.
- 10-Kazemi R, Momeni S, Kiamarsi A. [Effectiveness of life skills training on the social competence of students with dyscalculia (Persian)]. Journal of Learning Disabilities. 2011; 1(1): 94-108.
- 11-Felner RD, Lease AM, Philips RC. Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite travel framework. In TP Gullotta, GR Adams, R Montemayor (Eds), The development of social competence; 1990, pp: 254-64.
- 12-Rabinke M, Datillo F. Cognetive therapy in the children and tenejers. Alagheband R. (Persian translator) 3th edition. Tehran: Boghe; 2000, pp: 74-7.
- 13-Hallahan D, Kauffman M. Exceptional children: introduction to special education. Javadian M. (Persian Translator) 5th edition. Mashhad: Astan Ghods razavi; 1994, pp: 56-7.
- 14-Hadadi A, Faramarzi S. [Academic and behavioral status of borderline students in Ordinary schools (Persian)]. Journal of Applied Psychology. 2009; 3(11): 35-47.
- 15-Welsh M, Parke RD, Widaman K, O'Neil R. Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. J Sch Psychol. 2001; 39(6):463-82.
- 16-Mendez FX, Hidalgo MD, Inglés C. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. Eur J Psychol Assess. 2002; 18(1):30.



- 17-Eva B. School adjustment of borderline intelligence pupils [Ph.D. desertation]. Psychology and education sciences Faculty, Cluj- Napoca Univ; 2003; pp: 114-119.
- 18-Beh-pajoo A. Soleymani M, Afrooz GH, Lavasani M. [Effect of social skills treaning on social adjustment and academic performance of borderline students (Persian)]. Journal of Educational Innovations. 2011; 33(1): 163-186.
- 19-Turner NE, Mc Donald J, Somerset M. Life skills, mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. Journal of Gambling Studies. 2008; 24(3): 169-81.
- 20-Pajares F, Schunk DH. Self-efficacy and self-concept beliefs. International advances in self research. 2005; 2:95-121.
- 21-Poyrazli S, Arbona C, Nora A, McPherson R, Pisecco S. Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. J Coll Stud Dev. 2002; 7(3): 195-205.
- 22-Weitlauf JC, Smith RE, Cervone D. Generalization effects of coping-skills training: influence of self-defense training on women's efficacy beliefs, assertiveness, and aggression. J Appl Psychol. 2000; 85(4):625.
- 23-Marsh HW. Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. J Educ Psychol. 1990; 82(4):646.
- 24-Lin Y-R, Shiah I-S, Chang Y-C, Lai T-J, Wang K-Y, Chou K-R. Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. Nurse Educ Today. 2004; 24(8):656.
- 25-Alberti RE, Emmons ML. Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships. Impact Publishers; 2008, pp: 139-44.
- 26-Gilmartin J. Psychodynamic sources of resistance among student nurses: some observations in a human relations context. J Adv Nurs. 2008; 32(6):1533-41.
- 27-Gall M, Borg W. Quantitative and qualitative methods of research in psychology and educational science. Nasr A. (Persian translator) first edition. Tehran: Samt; 2007, pp: 324-7.
- 28-Abolghasemi A, Rezaee H, Narimani M, Zahed Babolan A. [A comparison of social competence and its components in students with learning disability and students with low, average and high academic achievement (Persian)]. 2011; 1(1): 6-23.
- 29-Sparrow S, Balla D, Cicchetti D. Vineland adaptive behavior scales: New York: American Guidance Service.1984.
- 30-Ghamatboland H, Tavakkoli M, Bagholi H. [Vineland adaptive behavior scales(Persian)]. Thesis for master of science in cilinical psychology. Psychiatry anesito medical sciences university of Tehran; 1997, pp: 94-102.
- 31-Vahedi SH, Fathiazar A. Social competence treaning in the aggression deareas boy children of pre-school. Journal of Fundamentals of Mental Health. 2006; 8(31,32): 131-40.
- 32-Faramarzi S, Afrooz Gh, Malekpoor M. [The effect of psychological and educational intervention on the adaptation behavior children with down syndrome (Persian)]. Journal of Exceptional children. 2008; 29(3): 257-69.

The Effectiveness Social Competence Instruction on the Adaptation Behavior in Male Students with Intellectual Disability

Jalilabkenar S. (M.Sc.)¹, *Ashoori M. (M.Sc.)², Pourmohamadreza Tajrishi M. (Ph.D.)³

Receive date: 09/08/2012

Accept date: 27/11/2012

1-M.Sc. Student of Psychology and Exceptional Children Education, Pediatric Neurorehabilitation Research Center, University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran

2-Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

3-Ph.D. of Psychology, Assistant Professor of University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran

***Correspondent Author Address:**

Department of Educational Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

*Tel: +98 (21) 36728780

*E-mail: ashorimohamad@yahoo.com

«This Article is resulted from a research project in student research committee at University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences»

Abstract

Objective: The purpose of the present research was investigation of the effectiveness of social competence instruction on the adaptation behavior in male students of 12-14 years old with intellectual disability in Tehran province.

Materials & Methods: This research was quasi - experimental with pre-test and post-test design with control group. The study population was included of boy students of 12-14 years old with intellectual disability in Tehran province.

The participants were chosen by cluster sampling method from two districts of Tehran province (Shahr Rey and Eslamshahr). Then, one School was selected in each district and 20 male students were randomly chosen at each school. Participants were divided in experimental and control group. For experimental group were used social competence instruction in the 10 instructional sessions but the control group did not receive none of instruction. The instruments consisted of Riven intelligence test, Vineland adaptive behavior scale and social competence instructional program. Data were analyzed through MANCOVA.

Results: Findings showed that there was significant increase in adaptive behavior scores of experimental group in comparison with control group ($P < 0.001$). Also adaptive behavior scores of experimental group was significantly in communication skill, life skill and social skill ($P < 0.001$), But was not significantly in kinetic ($P = 0.269$).

Conclusion: The social competence instruction program led to improvement of in the adaptive behavior, communication skill, life skills and social skills of students with intellectual disability. Therefore, planning for providing social competence instruction would be of particular importance.

Keywords: Social competence, Adaptive behavior, Intellectual disability, Vineland adaptive behavior scale