

۱۷/۱۰/۱۱۷۱
۱۷/۱۰/۱۱

الله أكبر

۱۰۸۷۰۹



دانشگاه اصفهان
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
گروه روانشناسی

پایان نامه کارشناسی ارشد رشته‌ی روانشناسی گرایش عمومی

بررسی اثربخشی آموزش شیوه حل مسأله گروهی بر مهارت‌های اجتماعی

دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی مرکز ابابصیر اصفهان

استاد راهنما:

دکتر مختار ملک پور

استاد مشاور:

دکتر حسین مولوی

پژوهشگر:

زهرا خوشکام

تیر ماه ۱۳۸۲

۱۰۵۷۰۹

۱۳۸۷ / ۹ / ۲۳

کتابخانه مرکزی دانشگاه اصفهان

کلیه حقوق مادی مترتب بر نتایج مطالعات، ابتکارات و
نوآوری‌های ناشی از تحقق موضوع این پایان‌نامه متعلق
به دانشگاه اصفهان می‌باشد



دانشگاه اصفهان

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

گروه روانشناسی

پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی گرایش عمومی
زهرا خوشکام

تحت عنوان

بررسی اثربخشی آموزش شیوه حل مسأله گروهی بر مهارت‌های اجتماعی
دانش آموزان آسیب دیده بینایی مرکز ابابصیر اصفهان

در تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۰ توسط هیأت داوران زیر بررسی و با درجه عالی به تصویب نهایی رسید.

امضاء 

استاد راهنمای پایان نامه دکتر مختار ملک پور با مرتبه علمی استاد

امضاء 

استاد مشاور پایان نامه دکتر حسین مولوی با مرتبه علمی استاد

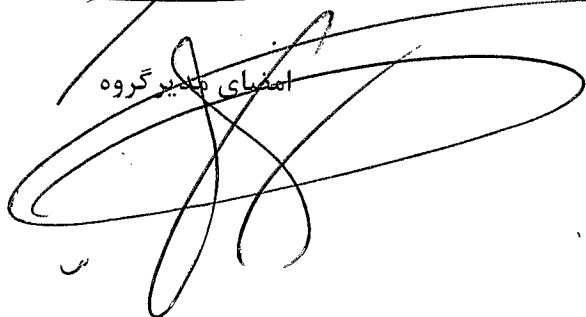
امضاء 

استاد داور داخل گروه دکتر شعله امیری با مرتبه علمی استادیار

امضاء 

استاد داور خارج از گروه دکتر سالار فرامرزی با مرتبه علمی

امضای مدیر گروه



تقدیر و شکر

با نعمتش آغاز کردیم و بار حمتش به پایان می‌رسانیم. زندگی را سر لوحه‌ای می‌بایست در خور هیبت خدایی انسان. عشق باریدن گرفت تا ساغر امید خداوند در زمین، لبریز از شراب مہر حق باشد و خنجران اش جوشان از عشق او. داستان شورا نگیز عشق‌بازی آغازید. انسان در بحر جمال الهی غرق می‌گشت و خدا در دانه خویش را در صدف مہر می‌پرورد. کوئی ہر دو خود را در دیکری گم کرده و می‌یافتند تا آنجا کہ داستان عشق‌ان خواب حسادت بہر را بیدار کرد و او را برابر انگینخت تا در دانه این صدف را از آن خود کند. ترا شوی بہرت آغاز شد. دریای عطش عشق، بہ بحر آتش بہر، بدل گشت تا دادم، حریق شعلہ‌های بی‌امانش، قلب مروارید وجود انسان را بہ آتش بکشد تا پلیدی نافرمانی را از او بزوداید. تا کی بہر بہ وصل بدل کرد و بحر آتش بہ دریای عطش. در این میان زندگی را معنایی باید بخشید شاید بودن خدایی انسان، معنایی کہ ترجمان نیابت او باشد در زمین و ہویدا کہ امانتداری اش بر خاک. تعلیم و تعلم بر کزیدہ شد تا نبی امی را برابر انگینخت و آنچه را باید بہ او آموخت تا در آموختن نیز نایب او باشد کہ اول آموزند. آموخت و آموزند تا بیا موزیم و بیا موزانیم. ایک کہ در مسیر سبز آموختن قدم می‌زنیم و از مہویت یاری و دستگیری بہرانی بزرگ بہرہ مندی کردیم بہر است پاسکنداری از لطف بی‌شائبہ و بہکاری بی‌مصافیقی آنها.

سپاس می‌گذارم زحمات معلم عزیز و استاد راہنمای ارجمند جناب آقای دکتر ملک پور را و قدردانی می‌کنم از تلاش‌های معلم کرامی و استاد شاور ارجمند جناب آقای دکتر مولوی در بہت بہرہ بہتر پروراندن کار کوچکم، و بر چشم می‌نہم قدم

کسانی را کہ در بہت پیشرفت در این مسیر صمیمانہ سویم آمدند.

تقدیم به

مادر آسزیده ای است از عشق و تلاش، شور و شعور، شعر و شرار. آمدنی دارد عزیز، بودنی پر برکت و ماندنی پر شکوه. دستان محبتش تمام دنیا را در بر می گیرد و دریاها، زندگی، از قلب او می آموزند. نگاه پر مهرش، بارقه درخشان خورشید را شرمسار می کند و دم میساختنی است از نفس زندگی، نخش او. عاشق و فادار غنچه های است که در دامن می پرورد و باغبان با پشتکار باغ خانه. همه جا برایش عرصه ای حمله است و هر زمان برایش جولا نگاه عشق. استغاثش کوهی است با صلابت و محبتش دریایی است پر شهامت. قلب پنده مکان است و نبض زننده زمان. حیرت آور است چنین بودنی بزرگ در این دنیای کوچک. سگفت انگیز است کنجاندن دیدار کوزه ای. بهوت می مانم که چگونه می توان قدر دان ساینگی های وجودی چنین بزرگ بود. چگونه می توان بر ساعل دریای قلبش نشست و تمام شوق درون را با نگاهی به او بدید کرد. فاصله بودنمان بسیار است، کوچک می سن و بزرگی او. دستام تنی است در برابر او. در کوله بار داشتن لایم، تنها چند قطره ای دانش اندوخته ام که در این مجموعه با تمام قلم و با همه اخلاص و ارادتم به او تقدیم می کنم. در قلمم جاودانگی ای، عمرم با بودنش پر

برکت باد.

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش شیوه حل مسأله گروهی، بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی مرکز ابابصیر اصفهان بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی مرکز ابابصیر اصفهان بودند که در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷، در مقطع راهنمایی، در این مرکز مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌های پژوهش شامل ۲۰ دانش‌آموز آسیب‌دیده بینایی (۱۰ دختر و ۱۰ پسر)، از این مرکز بودند که به صورت تصادفی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۵ دختر و ۵ پسر)، و کنترل (۵ دختر و ۵ پسر)، جایگزین شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش فرم والدین (۱) و فرم معلم (۲) آزمون مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت بود که در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به کار گرفته شد. دانش‌آموزان شرکت کننده در گروه آزمایش در ۸ جلسه آموزش حل مسأله گروهی، شرکت کردند. پیش‌بینی شده بود که آموزش حل مسأله می‌تواند مهارت‌های اجتماعی و زیر مقیاس‌های آن مانند (جرأت‌مندی، همکاری، خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری) را افزایش دهد و منجر به کاهش مشکلات رفتاری شود. نتایج، با استفاده از تحلیل کواریانس نشان داد که آموزش حل مسأله گروهی، در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری، بر مهارت‌های اجتماعی و زیر مقیاس‌های آن (جرأت‌مندی، همکاری، خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری) مؤثر است ($p < 0/05$) و مشکلات رفتاری برون‌زاد را در دو مرحله پس آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد ($p < 0/01$)، اما بر مشکلات رفتاری درون‌زاد در دو مرحله پس آزمون و پیگیری تأثیری ندارد ($P > 0/05$):

کلید واژه‌ها: آموزش حل مسأله گروهی، مهارت‌های اجتماعی، آسیب‌دیده بینایی.

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
	چکیده
	فصل اول: کلیات پژوهش
۱	مقدمه
۵	۱-۱- بیان مسأله
۱۰	۱-۲- اهمیت و ضرورت مسأله
۱۱	۱-۳- اهداف پژوهش
۱۲	۱-۴- فرضیه‌های پژوهش
۱۳	۱-۵- تعریف اصطلاحات
۱۳	۱-۵-۱- حل مسأله
۱۳	۱-۵-۲- آسیب‌بینایی
۱۴	۱-۵-۳- مهارت‌های اجتماعی
۱۵	۱-۵-۴- مشکلات رفتاری درون‌زاد
۱۵	۱-۵-۵- مشکلات رفتاری برون‌زاد
	فصل دوم: پیشینه پژوهش
۱۶	مقدمه
۱۶	۲-۱- پیشینه نظری
۱۶	۲-۱-۱- آسیب‌بینایی
۱۸	۲-۱-۱-۱- علل نقایص بینایی
۲۰	۲-۱-۱-۲- شیوع و همه‌گیرشناسی
۲۲	۲-۱-۱-۳- مهارت‌ها و افراد آسیب‌دیده بینایی
۲۹	۲-۱-۲- حل مسأله
۲۹	۲-۱-۲-۱- تعاریف مسأله

- ۲-۲-۱-۲- تعاریف حل مسأله..... ۳۰
- ۲-۲-۱-۲- جهت یابی حل مسأله..... ۳۲
- ۲-۲-۱-۲- ویژگی‌های حل مسأله..... ۳۳
- ۲-۲-۱-۲- مراحل حل مسأله..... ۳۵
- ۲-۲-۱-۲- درمان گروهی حل مسأله..... ۳۹
- ۲-۲-۱-۲- حل مسأله در کودکی..... ۴۱
- ۲-۲-۱-۲- نوروسایکولوژی حل مسأله..... ۴۳
- ۲-۲-۱-۲- حل مسأله در خبرگان در مقایسه با تازه کاران..... ۴۵
- ۲-۲-۱-۲- کاربردهای حل مسأله در آموزش و درمان..... ۴۵
- ۲-۲-۱-۲- موانع بر سر راه مسأله گشایی در افراد با آسیب بینایی..... ۴۷
- ۲-۲-۱-۲- حل مسأله در رویکردها و دیدگاههای مختلف..... ۴۸
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در رویکرد ساخت گرایی..... ۴۸
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در رویکرد رفتار گرایی..... ۴۸
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در رویکرد یادگیری اجتماعی..... ۴۹
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در رویکرد گشتالت..... ۵۰
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در رویکرد خبر پردازشی..... ۵۱
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در رویکرد شناختی..... ۵۱
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در دیدگاه پیازه..... ۵۳
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در دیدگاه گانیه..... ۵۳
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در دیدگاه بلوم..... ۵۴
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در دیدگاه تولمن..... ۵۴
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در دیدگاه پوپر..... ۵۵
- ۲-۱۲-۲-۱-۲- حل مسأله در دیدگاه هپنر..... ۵۵
- ۲-۱-۲- مهارت‌های اجتماعی..... ۵۷
- ۲-۳-۱-۲- تعاریف مهارت‌های اجتماعی..... ۵۷

۵۹.....	۲-۳-۱-۲- انواع مهارت‌های اجتماعی و مقوله‌های مربوط به آن
۶۱.....	۲-۳-۱-۳- آموزش مهارت‌های اجتماعی
۶۲.....	۲-۳-۱-۴- رشد مهارت‌های اجتماعی در نوجوانی
۶۳.....	۲-۳-۱-۵- عوامل اجتماعی شدن
۶۴.....	۲-۳-۱-۵-۱- تأثیر والدین بر اجتماعی شدن
۶۴.....	۲-۳-۱-۵-۲- تأثیر متقابل خواهر و برادر
۶۴.....	۲-۳-۱-۵-۳- تأثیر گروه همسالان
۶۵.....	۲-۳-۱-۵-۴- تأثیر وسایل ارتباط جمعی
۶۶.....	۲-۳-۱-۵-۵- تأثیر ترتیب تولد
۶۷.....	۲-۳-۱-۶- اهمیت مهارت‌های اجتماعی
۶۷.....	۲-۳-۱-۷- علل ضعف در مهارت‌های اجتماعی و پیامدهای آن
۶۹.....	۲-۳-۱-۸- نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف در زمینه رشد اجتماعی
۶۹.....	۲-۳-۱-۸-۱- مراحل رشد اجتماعی در نظریه روانکاوی فروید
۷۰.....	۲-۳-۱-۸-۲- آدلر و مهارت‌های اجتماعی
۷۱.....	۲-۳-۱-۸-۳- اریکسون و رشد اجتماعی
۷۲.....	۲-۳-۱-۸-۴- نظریه یادگیری اجتماعی
۷۲.....	۲-۳-۱-۸-۵- نظریه کریک و داج
۷۳.....	۲-۲- تحقیقات انجام شده در خارج و داخل کشور در مورد حل مسأله و مهارت‌های اجتماعی
۷۳.....	۲-۲-۱- تحقیقات خارج از کشور
۷۳.....	۲-۲-۱-۱- حل مسأله
۷۸.....	۲-۲-۱-۲- مهارت‌های اجتماعی
۸۲.....	۲-۲-۲- تحقیقات داخل کشور
۸۲.....	۲-۲-۱-۲- حل مسأله
۸۵.....	۲-۲-۲-۲- مهارت‌های اجتماعی
۸۷.....	خلاصه فصل

فصل سوم: روش تحقیق

مقدمه	۸۹
۱-۳- روش تحقیق	۸۹
۳-۳- جامعه آماری	۹۰
۳-۳- نمونه آماری و روش نمونه‌گیری	۹۰
۴-۳- متغیرهای پژوهش	۹۳
۵-۳- ابزار پژوهش	۹۳
۶-۳- شیوه اجرای پژوهش	۹۶
۷-۳- روش تجزیه و تحلیل داده‌ها	۹۷

فصل چهارم: یافته‌های پژوهش

مقدمه	۹۸
۱-۴- یافته‌های کمی پژوهش	۹۸
۱-۱-۴- توصیف داده‌ها	۹۸
۲-۱-۴- پیش فرض‌های آماری	۱۰۸
۱-۲-۱-۴- پیش فرض نرمال بودن توزیع	۱۰۸
۲-۲-۱-۴- پیش فرض تساوی واریانس‌ها	۱۱۰
۳-۲-۱-۴- ضرایب همبستگی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با پس‌آزمون‌ها و آزمون‌های پیگیری	۱۱۲
۳-۱-۴- بررسی استنباطی داده‌ها	۱۱۴
۲-۴- یافته‌های کیفی پژوهش	۱۳۶

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

۱-۵- خلاصه طرح تحقیق	۱۳۷
۲-۵- بحث و نتیجه‌گیری	۱۳۸
۳-۵- اعتبار پژوهش	۱۴۸

صفحه

عنوان

- ۴-۵- محدودیت‌های پژوهش ۱۴۹
- ۵-۵- پیشنهادات تحقیق ۱۴۹
- ۱-۵-۵- پیشنهادات پژوهشی ۱۴۹
- ۲-۵-۵- پیشنهادات کاربردی ۱۵۱

پیوستها

- پیوست ۱: شرح جلسات آموزشی ۱۵۲
- پیوست ۲: Assessment services publication summary form ۱۶۳
- منابع و مأخذ ۱۶۷

فهرست شکل‌ها

عنوان	صفحه
شکل ۱-۲- حل خلاقانه مسائل	۳۹
شکل ۱-۴- میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مهارت‌های اجتماعی کل دانش‌آموزان دو گروه بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۰۰
شکل ۲-۴- میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری جرأت‌مندی دانش‌آموزان دو گروه بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۰۱
شکل ۳-۴- میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همکاری دانش‌آموزان دو گروه بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۰۳
شکل ۴-۴- میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خودکنترلی دانش‌آموزان دو گروه بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۰۴
شکل ۵-۴- میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دو گروه بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۰۵
شکل ۶-۴- میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۰۶
شکل ۷-۴- میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مشکلات رفتاری برون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۰۸
شکل ۸-۴- میانگین تعدیل شده نمرات مهارت‌های اجتماعی کل دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین و فرم معلم	۱۱۶
شکل ۹-۴- میانگین تعدیل شده نمرات جرأت‌مندی دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری	۱۱۸
شکل ۱۰-۴- میانگین تعدیل شده نمرات همکاری دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری	۱۲۱
شکل ۱۱-۴- میانگین تعدیل شده نمرات خودکنترلی دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین	۱۲۳

- شکل ۴-۱۲- میانگین تعدیل شده نمرات خودکنترلی دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۲۵
- شکل ۴-۱۳- میانگین تعدیل شده نمرات مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۲۶
- شکل ۴-۱۴- میانگین تعدیل شده نمرات مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۲۸
- شکل ۴-۱۵- میانگین تعدیل شده نمرات مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۳۰
- شکل ۴-۱۶- میانگین تعدیل شده نمرات مشکلات رفتاری برون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۳۲
- شکل ۴-۱۷- میانگین تعدیل شده نمرات مشکلات رفتاری برون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۳۴

فهرست جدول‌ها

صفحه	عنوان
۹۰	جدول ۱-۳- سیمای کلی طرح تحقیق.....
۹۱	جدول ۲-۳- میانگین و انحراف معیار متغیرهای سن و معدل در دو گروه.....
۹۱	جدول ۳-۳- ویژگی‌های جمعیت شناختی اعضای نمونه در هر یک از گروه‌ها.....
۹۷	جدول ۴-۳- سر فصل محتوی جلسات آموزشی.....
۹۹	جدول ۱-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مهارت‌های اجتماعی کل دانش‌آموزان دو گروه.....
۱۰۰	جدول ۲-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری جرأت‌مندی دانش‌آموزان دو گروه.....
۱۰۲	جدول ۳-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همکاری دانش‌آموزان دو گروه.....
۱۰۳	جدول ۴-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خودکنترلی دانش‌آموزان دو گروه.....
۱۰۴	جدول ۵-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دو گروه.....
۱۰۵	جدول ۶-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه.....
۱۰۷	جدول ۷-۴- میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مشکلات رفتاری برون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه.....
۱۰۹	جدول ۸-۴- نتایج آزمون شاپیرو ویلک در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع.....
۱۱۰	جدول ۹-۴- نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس‌های دو گروه در جامعه در مرحله پس‌آزمون.....
۱۱۱	جدول ۱۰-۴- نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس‌های دو گروه در جامعه در مرحله پیگیری.....

- جدول ۴-۱۱- ضرایب همبستگی ویژگی‌های جمعیت شناختی دانش‌آموزان با متغیرهای وابسته در فرم والدین..... ۱۱۲
- جدول ۴-۱۲- ضرایب همبستگی ویژگی‌های جمعیت شناختی دانش‌آموزان با متغیرهای وابسته در فرم معلم..... ۱۱۳
- جدول ۴-۱۳- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر مهارت‌های اجتماعی کل دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری..... ۱۱۴
- جدول ۴-۱۴- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر جرأت‌مندی دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری..... ۱۱۶
- جدول ۴-۱۵- نتایج آزمون مان-ویتنی یو برای بررسی تأثیر عضویت گروهی بر جرأت‌مندی دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۱۸
- جدول ۴-۱۶- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر همکاری دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری..... ۱۱۹
- جدول ۴-۱۷- نتایج آزمون مان-ویتنی یو برای بررسی تأثیر عضویت گروهی بر همکاری دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۲۱
- جدول ۴-۱۸- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر خودکنترلی دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۲۲
- جدول ۴-۱۹- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان خودکنترلی دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۲۴
- جدول ۴-۲۰- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۲۵
- جدول ۴-۲۱- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۲۷

- جدول ۴-۲۲- نتایج آزمون مان-ویتنی یو برای بررسی تأثیر عضویت گروهی بر مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۲۸
- جدول ۴-۲۳- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۲۹
- جدول ۴-۲۴- نتایج آزمون مان-ویتنی یو برای بررسی تأثیر عضویت گروهی بر مشکلات رفتاری درون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۳۰
- جدول ۴-۲۵- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر مشکلات رفتاری برون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم والدین..... ۱۳۱
- جدول ۴-۲۶- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر مشکلات رفتاری برون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۳۳
- جدول ۴-۲۷- نتایج آزمون مان-ویتنی یو برای بررسی تأثیر عضویت گروهی بر مشکلات رفتاری برون‌زاد دانش‌آموزان دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر اساس فرم معلم..... ۱۳۴
- جدول ۴-۲۸- خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌ها..... ۱۳۵

فصل اول

کلیات پژوهش

مقدمه

استرایر^۱ (۱۹۸۹) مهارت های اجتماعی^۲ را، همانند سازگاری متقابل کودک با محیط اجتماعی و در رابطه همسالان می‌داند. در این مدل، سازگاری به توانایی و ظرفیت کودک در پیش‌بینی کردن، جذب نمودن و عکس العمل نشان دادن به نشانه‌های موجود یک بافت اجتماعی بستگی دارد. 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 وی را مشخص می‌سازد. اسلی و گوارا^۳ (۲۰۰۳)، مهارت‌های اجتماعی را مترادف با سازگاری اجتماعی می‌دانند. از نظر آنها مهارت های 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.

1-Strayer

2- social skills

3- Slaby & Gaura

کلتس^۱ (۲۰۰۷)، معتقد است حتی در محیط‌هایی که افراد حمایت‌کننده زیادی وجود دارند، کودکان باید خزانه‌ای از مهارت‌های اجتماعی، برای ورود به عرصه‌های اجتماع داشته باشند، تا بتوانند تعاملاتی پایدار ایجاد کنند و از لحاظ اجتماعی مستقل شوند. کودکانی که مهارت‌های اجتماعی کافی کسب کرده‌اند در ایجاد رابطه با همسالان (آشر و تیلر^۲، ۲۰۰۱) و یادگیری در محیط آموزشی (والکر و هویس^۳، ۲۰۰۳)، موفق‌تر از کودکانی هستند که فاقد این مهارت‌ها هستند. مهارت‌های اجتماعی به کودک کمک می‌کند تا با دیگران رابطه اثر بخش داشته باشد. اغلب کودکان در ارتباط با اطرفیان (والدین، خواهران، برادران و همسالان) این مهارت را بدون تلاش فرا می‌گیرند (پاولس و الیوت^۴، ۲۰۰۱).

در طول دهه‌های گذشته، تحقیقات روانشناختی، اهمیت تعاملات و حمایت‌های اجتماعی را در ترفیع و بهزیستی روانشناختی نشان داده‌اند (کف و دی‌کوایس^۵، ۲۰۰۴). گرشام و الیوت^۶ (۱۹۹۹)، به نقل از لوینسون^۷ (۲۰۰۴)، معتقدند، همه کودکان، موفق به فراگیری این مهارت‌ها نمی‌شوند. در این میان اکثریت افراد با ناتوانی‌های مختلف (دی‌آلورا^۸، ۲۰۰۲)، مثل آسیب بینایی^۹ (کف و دی‌کوایس، ۲۰۰۴، ساکس و سیلبرمن، ۲۰۰۰، دی‌آلارا^{۱۰}، ۲۰۰۲، بایر و شات، ۱۹۹۱، شریفی درآمدی، ۱۳۷۹، ساکس، ولف و تایرنی، ۱۹۹۸، مک‌کاسپی، ۱۹۹۶، ساکس و کورن، ۱۹۹۶، ولف و ساکس^{۱۱}، ۱۹۹۷) ضعف‌هایی در زمینه مهارت‌های اجتماعی از خود نشان داده‌اند. کف و دی‌کوایس (۲۰۰۴)، بیان کرده‌اند که مشکلات جسمانی مثل آسیب بینایی کیفیت و نحوه تعامل با دیگران را تهدید می‌کند. بررسی‌های متعدد نشان می‌دهد، کمبود مهارت‌های اجتماعی، تأثیر منفی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (پارکر و آشر^{۱۲}، ۱۹۸۷)، مشکلات یادگیری را تشدید می‌کند، مانع پیشرفت کودک شده (لاگراسا و استون^{۱۳}، ۱۹۹۰)، منجر به عواقب نامطلوب در دوران تحصیل می‌گردد (گرشام و الیوت، ۱۹۸۹)، و اغلب منجر به مشکلات سازگاری یا اختلال روانی آتی می‌شود (پارکر و آشر، ۱۹۹۳، و کونن،

1- Celest

2-Asher & Taylor

3-Walker & Hopes

4-Powless & Elliott

5- Kef & Dekovic

6-Gresham & Elliott

7-D'Allura

8-visuall impaired

9-Sacks, Silberman, Bieber, Shut, Wolff, Tiereny, MaCcuspie & Corn

10-Parker & Asher

11-La Greca & stone

پدرسون، بابیگین، لازو، تروست^۱، ۱۹۷۳، به نقل از شهیم، ۱۳۸۱). پژوهش‌های طولی نیز مؤید تأثیر منفی نقص مهارت‌های اجتماعی بر سلامت روانی است (کونت و اندروز^۲، ۲۰۰۰). افراد با آسیب بینایی، مشکلاتی را در ارتباط با دنیای بیرون تجربه می‌کنند (کف و دی کوایس، ۲۰۰۴)، که باعث ایجاد محدودیت در برقراری ارتباط و تعامل با دیگران می‌شود (آلن تریف^۳، ۲۰۰۷). این افراد با انواعی از چالش‌های منحصر به فرد در گذار از مراحل زندگی روبرو هستند (جکسون^۴، ۲۰۰۱). آسیب بینایی در افراد به ویژه در کودکان موجب عدم توازن شناختی، عاطفی، زبانی، اجتماعی و حرکتی می‌گردد. تأخیر در مهارت‌های مذکور، منجر به تأخیر در تحول اجتماعی می‌شود و امکان یک تعامل سالم با دیگران را از فرد آسیب دیده بینایی می‌گیرد (کریمی درمنی، ۱۳۸۵). برای مثال نتایج مطالعات نشان داده است که دانش آموزان با آسیب بینایی نسبت به همسالان به نسبت کمتری شروع کننده تعاملات اجتماعی بوده و در حد کمتری به آن علاقه نشان می‌دهند (کف، ۲۰۰۲، کورن و کوئینگ^۵، ۲۰۰۲). کلس^۶ (۲۰۰۷)، معتقد است کسب شایستگی‌های اجتماعی برای دانش آموزان آسیب دیده بینایی، باید به عنوان یکی از مهمترین اولویت‌ها در نظر گرفته شود.

دانشمندان از مدت‌ها قبل به ارتباط بین فقدان بینایی و سازگاری روانی و اجتماعی نوجوانان علاقمند بوده‌اند. انبوهی از این مقالات را می‌توان در ۶۰ سال اخیر یافت (جکسون، ۲۰۰۱). با وجود ضد و نقیض‌ها درباره تفاوت مهارت‌های اجتماعی در افراد آسیب دیده بینایی و افراد بینا، به جرأت می‌توان گفت که افراد با آسیب بینایی در مقایسه با افراد بینا، در معرض خطر بالاتری در زمینه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری هستند (جکسون، ۲۰۰۱). راسکین^۶، در سال ۱۹۶۲ بیان کرد کلیه امور روانشناختی می‌توانند درباره افراد مبتلا به ضایعات بینایی از طفولیت تا بزرگسالی اجرا شوند (به نقل از حسینی و تفضلی مقدم، ۱۳۸۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اکثر افراد با آسیب بینایی در نهایت بر اثرات محدود کننده آسیب بینایی غلبه خواهند کرد (احمدپناه، ۱۳۸۳). شیوه‌های متنوعی برای پرورش مهارت‌های اجتماعی در افراد آسیب دیده بینایی مطرح شده است همانند، مداخلات اولیه و به هنگام، گسترش شبکه حمایت اجتماعی (کلس، ۲۰۰۷)، تقویت سایر حواس، استفاده از باقیمانده حواس و برنامه‌های آموزشی کوتاه مدت (دبیری اصفهانی و زندی پور، ۱۳۸۵). از جمله برنامه‌های

1-Cowen, Pederson, Babigian, Lazzo & Trost
 2- Cowent & Andrews
 3-Allen Trief
 4-Jackson
 5-Seleuk, Caliskan, Erol, Kef, Corn & Koenig
 6-Raskin