

تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت
بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پرخاشگر*

The Effect of Prosocial Skills Training Based on Skillstreaming Program on Social
Competence of Male Aggressive Students

عاطفه علامه^۱، منیجه شهنی ییلاق^{۲*}، علیرضا حاجی یخچالی^۳، مهناز مهربابی‌زاده هنرمند^۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۰/۱۱

چکیده

هدف: پرخاشگری اختلال شایعی است که برای کودکان، خانواده‌ها و مدارس مشکلات عمده‌ای ایجاد کرده است. لذا، هدف این پژوهش، تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پرخاشگر بود.

روش: این پژوهش از نوع آزمایشی میدانی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر اهواز که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تحصیل اشتغال داشتند، بود که از این جامعه تعداد ۴۱ دانش‌آموز (۲۱ نفر گروه آزمایشی و ۲۰ نفر گروه گواه) به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب و به‌صورت تصادفی به گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. هر دو گروه، مقیاس شایستگی اجتماعی را به‌عنوان پیش‌آزمون، تکمیل کردند. سپس، به گروه آزمایشی مهارت‌های مطلوب اجتماعی طی ۱۷ جلسه آموزش داده شد. پس از پایان دوره آموزشی از دو گروه پس‌آزمون و بعد از شش هفته، پیگیری، به عمل آمد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی باعث افزایش شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان پرخاشگر می‌شود ($P < 0/05$). همچنین، نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی بر شایستگی اجتماعی پس از ۶ هفته، همچنان اثر دارد ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج مطالعه حاضر می‌توان گفت که آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت می‌تواند در افزایش شایستگی اجتماعی و در نتیجه ارتقای سطح سازگاری و کیفیت زندگی کودکان پرخاشگر مؤثر باشد.

کلیدواژه‌ها: آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی، گروه‌بندی مهارت، شایستگی اجتماعی، پرخاشگری.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

۲. استاد گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

۳. استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

۴. استاد گروه روانشناسی عمومی دانشگاه شهید چمران اهواز

* نویسنده مسئول:

* این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول مقاله می‌باشد.

۱. مقدمه

رشد شخصیت کودکان، شهروند خوب شدن و اجتناب از خشونت، یادگیری شیوه‌های مناسب برقراری ارتباط با دیگران و به‌طور کلی داشتن مهارت در روابط بین فردی برای داشتن زندگی موفق در دنیای کنونی، امری ضروری است (استوارت، وست و کاپلان^۱، ۲۰۰۷). کودکان امروز و سازندگان فردای جامعه، قشر عمده‌ای از جمعیت جوامع انسانی را تشکیل می‌دهند، بنابراین، توجه به سلامت جسمی، روانی و اجتماعی آن‌ها و برداشتن گام‌های اساسی در جهت پیشگیری و کاهش اختلالات روانی و رفتاری این قشر، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (رضاپور، حبیبی، عاشوری، قنبری، ریاحی و قدرتی، ۱۳۹۴). این در حالی است که ضعف در مهارت‌های اجتماعی می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات رفتاری و ارتباطی عدیده‌ای باشد (گلزاری و همتی علمدارلو، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نشان داده است که یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان و از دلایل مهم ارجاع آنان به مراکز مشاوره پرخاشگری است (اسپوزیتو^۲، ۲۰۰۶). پژوهشگران مدت‌ها است که به اهمیت پرخاشگری دوران کودکی در پیش‌بینی مشکلات سازگاری روانی- اجتماعی آینده پی برده‌اند (بنابی مبارکی، ۱۳۸۹). واژه پرخاشگری زیرمجموعه اختلال سلوک^۳ است که از ریشه لاتین (aggreddi) مشتق شده است که به معنای پیش رفتن و نزدیک شدن به هدف می‌باشد (به نقل از یعقوبی، سهرابی و مفیدی، ۱۳۹۰). کلمن^۴ (۲۰۰۳، به نقل از اوناکوفور^۵، ۲۰۱۳) پرخاشگری را به‌عنوان رفتاری که هدف اولیه آن آسیب زدن به‌صورت فیزیکی یا روانی به فرد دیگر می‌باشد تعریف کرده است. شواهد تجربی بیانگر این است که پرخاشگری در طول زمان نسبتاً ثابت می‌ماند و پیش‌بینی‌کننده مشکلات سازگاری گوناگون در آینده از قبیل بزهکاری، سوء مصرف مواد، اخراج از مدرسه و ... است (ویتارو، برندجن و بارکر^۶، ۲۰۰۶). همچنین، مطالعات انجام شده نشان می‌دهند کودکان و نوجوانان پرخاشگر معمولاً توان مهار رفتار خود را ندارند و رسوم اخلاقی و اجتماعی جامعه خود را زیر پا می‌گذارند (داج^۷، ۱۹۹۳؛ اسکولتز و شاو^۸، ۲۰۰۳). به‌طور کلی، آن‌ها، به‌صورت فیزیکی یا کلامی به دیگران حمله می‌کنند، به مقررات اجتماعی احترام نمی‌گذارند، نظرات و خواسته‌های خود را به نظرات و خواسته‌های دیگران ترجیح می‌دهند، نسبت به اطرافیان حالت جنگجویی، کج‌خلقی و بدگمانی دارند، در مقابل کوچک‌ترین مخالفتی با نظراتشان مقاومت می‌کنند، زودرنج و نسبت به کارها و وظایف محوله بی‌دقت هستند و به نظر سرکش و مقاوم می‌آیند (فرقانی رئیسی، ۱۳۸۷). این در حالی است که مهارت‌های اجتماعی و شایستگی اجتماعی بخش‌های مهمی از عملکرد اجتماعی

1. Stewart, West & Coplan
2. Esposito
3. conduct disorder
4. Colman
5. Onukwufor
6. Vitro, Brendgen & Barker
7. Dodge
8. Schultz & Shaw

مطلوب یک فرد هستند. واژه شایستگی اجتماعی معمولاً با مهارت‌های اجتماعی مترادف بوده است. شایستگی اجتماعی مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است که افراد برای سازگاری روانی- اجتماعی موفق، به آن‌ها نیاز دارند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا با لحاظ کردن هدف‌ها و نیازهای دیگران به هدف‌ها و نیازهای خود دست یابند (مالتی و پرن^۱، ۲۰۱۱). دوبویس و فلنر^۲ (۱۹۹۶، به نقل از رینو^۳ ۲۰۰۸) شایستگی اجتماعی را شامل چهار بعد توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی (مانند خزانه اطلاعات، مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، تصمیم‌گیری)، مهارت‌های رفتاری (مانند مهارت‌های شروع و تداوم تعاملات اجتماعی، مذاکره، ابراز وجود)، شایستگی هیجانی (مانند توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، تشخیص و پاسخدهی مناسب به علائم هیجانی) و آمایه‌های انگیزشی و انتظاری (مانند ساختار ارزش‌های فردی، سطح رشد اخلاقی، احساس اثربخشی و کنترل) می‌دانند. شایستگی اجتماعی، ظرفیتی است که کودکان را قادر به ایجاد و حفظ روابط بین فردی مؤثر، پذیرش همسالان، ایجاد و حفظ دوستی و خاتمه دادن به روابط بین فردی منفی و مخرب می‌کند (گرشام، سوجای و هورنر^۴، ۲۰۰۱). کودکان و نوجوانانی که شایستگی اجتماعی مناسبی ندارند در معرض پیامدهای منفی، مانند طرد همسالان، اختلالات روان‌شناختی متنوع، اخراج از مدرسه، گوشه‌گیری، بزهکاری، افت تحصیلی (گرشام، وان و کوک^۵، ۲۰۰۶)، پرخاشگری (نل^۶، ۲۰۰۶) قرار می‌گیرند. سال‌ها این تصور وجود داشت که توانایی‌های شناختی بیشترین اهمیت را در عملکرد موفق دارد اما اخیراً تحقیقات نشان داده‌اند برای کسب موفقیت شایستگی‌های عاطفی- اجتماعی بیشترین اهمیت را دارند (بروکس^۷، ۲۰۰۲).

از سوی دیگر، بیلمن و لوسل^۸ (۲۰۰۶) اظهار می‌دارند براساس تحقیقات انجام شده، عدم شایستگی اجتماعی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های بارز کودکان و نوجوانان پرخاشگر و بزهکار شناخته شده است. تحقیقات فراتحلیل نیز نشان داده‌اند که مهارت‌های اجتماعی ضعیف با پرخاشگری در کودکان دبستانی ارتباط دارد (اسکلار^۹، ۲۰۱۱). کودکان پرخاشگر به علت نداشتن روابط اجتماعی سالم و شیوه‌های حل تعارضات بین فردی، به اعمال خشن دست می‌زنند (واحدی و فتحی آذر، ۱۳۸۵). کودکان پرخاشگر با شایستگی اجتماعی پایین ممکن است رفتار همسالان را بدبینانه تلقی کنند و به تعارض با همسالان با پرخاشگری پاسخ دهند. پذیرش همسالان و شایستگی اجتماعی

-
1. Malti & Perren
 2. Dubois & Felner
 3. Raino
 4. Gresham, Sugai & Horner
 5. Van & Cook
 6. Nel
 7. Brooks
 8. Beelmann & Losel
 9. Sklar

به‌عنوان یک حائل^۱ در برابر رفتار پرخاشگرانه عمل می‌کنند، درحالی‌که طرد همسالان پرخاشگری کودکان را تشدید می‌کند (اسکلار، ۲۰۱۱).

بندورا در نظریه شناختی- اجتماعی خود بیان می‌کند که تمام رفتارها به‌جز بازتاب‌های اولیه آموختنی هستند (کوثری و علیزاده، ۱۳۸۹). براساس این نظریه کودک رفتارهای مطلوب اجتماعی را براساس مشاهده الگوها و تقویت یاد می‌گیرد (بدار، دزیل و لامارش^۲، ۲۰۰۶، ترجمه گنجی، ۱۳۹۳). مدل پردازش اطلاعات اجتماعی کریک^۳ و داج، بیان می‌کند که نحوه پردازش اطلاعات اجتماعی توسط فرد بر پاسخ رفتاری داده شده در موقعیت تأثیرگذار است (رینو، ۲۰۰۸). در یک موقعیت اجتماعی، کودک نشانه‌های اجتماعی را کدگذاری و با استفاده از دانش اجتماعی، طرحواره‌ها و خاطرات مربوط به تجربیات گذشته، آن‌ها را تفسیر می‌کند (نانگل، هانسن، اردلی و نورتون^۴، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، برای این‌که تعامل اجتماعی مؤثر تحقق یابد، لازم است محرک‌های اجتماعی به‌درستی رمزگردانی و تفسیر شوند، پاسخ رفتاری متناسب با موقعیت و هنجارهای اجتماعی انتخاب شود و فرد توانایی اجرای موفق آن را داشته باشد. یافته‌های حاصل از تحقیقات انجام شده با این مبانی نظری هماهنگ می‌باشند. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند کودکان پرخاشگر در تعاملات اجتماعی خود، در درک و تفسیر علائم هیجانی، دیدگاه‌گیری و کنترل خشم مشکل دارند (هادلی، بریتش، ویک فیلد، اسمیت، دمورت و چو^۵، ۱۹۹۸). کودکان پرخاشگر بیشتر احتمال دارد نیات خصمانه را به دیگران نسبت دهند و در پاسخ به محرک‌های مبهم دچار اضطراب و پریشانی شوند (فریزر و همکاران^۶، ۲۰۰۵). همچنین، این کودکان دارای نواقصی در تجربه هیجانات، خودآگاهی هیجانی و پاسخدهی هیجانی می‌باشند و در شناخت و درک هیجان‌اتشان با کودکان عادی متفاوت هستند. به‌علاوه، توانایی آن‌ها در مدیریت مطلوب هیجان‌اتشان ضعیف است. کودکان پرخاشگر ممکن است هیجان‌اتشان را به‌صورت تکانشی و در زمان‌های نامناسب نشان دهند. آن‌ها توانایی کمتری برای هماهنگ کردن مهارت‌های غیرکلامی و دشواری بیشتری در فرستادن، دریافت و تجربه تحریکات دارند (هالبرستادت، دنهام و دانسمور^۷، ۲۰۰۱). همچنین، این کودکان در مهارت‌های رفتاری لازم برای ارائه پاسخ‌های باکفایت و مهارت‌های حل تعارضات اجتماعی کمبود دارند (فری، هرش استین و گازو^۸، ۲۰۰۰). علاوه‌بر این، آن‌ها در انگیزش اخلاقی و توانایی همدلی با دیگران مشکل دارند (مالتی و پرن، ۲۰۱۱). به نظر می‌رسد این کودکان در تمام مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی دچار نارسایی‌های قابل توجه هستند. به‌طور کلی، کودکانی که نامحبوب، پرخاشگر

1. buffer
2. Bedar, Deziel & Lamarche
3. Crick
4. Nangle, Hansen, Erdley & Norton
5. Hudley, Britsch, Wakefield, Smith, Demorat & Cho
6. Fraser & etall
7. Halberstadt, Denham & Dunsmor
8. Frey, Hirschstein & Guzzo

و مخربند، توانایی حفظ روابط صمیمی با همسالان و کسب جایگاهی بین آنها را ندارند و در معرض خطراتی مانند بهداشت روانی ضعیف، افت تحصیلی و پیشرفت کم، بیکاری و ... می‌باشند. به همین علت، روان‌شناسان بر این نکته تأکید می‌کنند که رشد رفتارهای اجتماعی مناسب از سنین اولیه کودکی آغاز می‌شود (سانگتا، شانتی و شکونتلا^۱، ۲۰۰۶). در سال‌های اخیر مداخله در سنین پایین به منظور جلوگیری از سیر نزولی رفتارهای تحولی کودک مورد توجه محققان قرار گرفته است. این موضوع نشان می‌دهد که مداخله در زمینه رفتار اجتماعی کودک تأثیر مثبت و طولانی بر رفتار وی در سال‌های بعد خواهد داشت (شهیم، ۱۳۸۵).

یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های اجتماعی در بهبود عملکرد اجتماعی کودکان با رفتارهای پرخاشگرانه و ضداجتماعی مؤثر می‌باشد (دیبو و پرینز^۲، ۲۰۰۷). برای نمونه بیلمن و لوسل (۲۰۰۶) به منظور ارزیابی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر پیشگیری از رفتارهای ضداجتماعی و افزایش شایستگی، فراتحلیلی روی ۸۴ تحقیق انجام دادند. یافته‌ها یک اندازه اثر مثبت در پس‌آزمون و یک اندازه اثر ضعیف‌تر در پیگیری، نشان دادند. همچنین، شورت^۳ (۲۰۰۶) در تحقیقی نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث افزایش شبکه اجتماعی، رفتار شایسته و تعامل مثبت اجتماعی، رفتارهای قاعده‌مند و آغازگری گفتگو در کودکان دارای نقص توجه/بیش‌فعالی شد. کیم، دو، هونگ و چوی^۴ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی به مطالعه تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی و برنامه‌های آموزش والدین بر کودکان پرخاشگر و والدینشان پرداختند. نتایج نشان داد در گروه آزمایشی، نسبت به گروه گواه، کاهش چشمگیری در رفتارهای پرخاشگرانه و بهبود قابل توجهی در رفتارهای مطلوب اجتماعی، تنظیم هیجان و افزایش صمیمیت، پذیرش و رفتارهای مثبت حاصل شد.

مهارت‌های اجتماعی رفتارهایی هستند که باید آموزش داده و یادگرفته شوند. آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان مداخله‌ای که هر نوع شناخت، احساس و فرآیندهای رفتاری که با شایستگی اجتماعی مرتبط می‌باشند را آموزش می‌دهد یا اصلاح می‌کند، تعریف شده است. آموزش چنین مهارت‌هایی زمینه‌ساز رشد شایستگی و قابلیت‌های اجتماعی - هیجانی در افراد است (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی - هیجانی^۵، ۲۰۰۸، به نقل از رهبر کرباسدهی، ابوالقاسمی و رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۷). کودکانی که تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار می‌گیرند، این مهارت‌ها را یادگرفته، آزمایش کرده و قضاوت‌هایی را درباره رفتارهایشان در تعاملات اجتماعی دریافت می‌کنند. فردی که عملکرد اجتماعی مطلوبی دارد پاسخ‌های منفی کمتری از دیگران

1. Sangeeta, Shanti & Shakuntla

2. Deboo & Prins

3. Short

4. Kim, Doh, Hong & Choi,

5. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)

دریافت کرده و از نظر اجتماعی و تحصیلی موفق‌تر است (کوسل نیکووا، لهتسکا و دوس، ۲۰۰۹). یادگیری مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر رفتارهای مطلوب اجتماعی و توانایی برای تنظیم و فهم هیجانات متمرکز است (پیتون، واردلاو، گرازیک، تاپست و وایزبرگ، ۲۰۰۰، به نقل از رهبر کرباسدهی و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین، مهارت‌های اجتماعی با مهارت‌های تحصیلی، رفتارهای بین فردی، مهارت‌های کنترل خود و مهارت‌های سازگاری ارتباط دارند (سیسر، سلیکوز، کسیجیت، سیسر و کایلی، ۲۰۰۹). بیکر و ویلیامز^۴ (۲۰۰۲، به نقل از حاتمی و کاوسیان، ۱۳۹۲) نشان دادند داشتن مهارت‌های اجتماعی تضمین‌کننده سازگاری بهتر دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی است.

یکی از این نوع برنامه‌های آموزشی، برنامه گروه‌بندی مهارت است که برخلاف اکثر رویکردهای درمانی گذشته که بر اصلاح رفتارهای ناسالم و نامطلوب فرد تأکید دارند یک رویکرد روانی-تربیتی ارائه می‌دهد که در آن به فرد به‌عنوان شخصی که نیاز به یادگیری مهارت‌هایی دارد، نگریسته می‌شود. به جای پرداختن به درمان، کار مربی، آموزش فعال و عمدی رفتارهای مطلوب برای جایگزین کردن آن‌ها با رفتارهایی است که کمتر مفید هستند (مک گنس^۵، ۲۰۱۲). این برنامه که اصولاً از نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۶ اقتباس شده (مک گنس، ۲۰۱۲)، به شکل نظام‌مندی مهارت‌های اجتماعی را برای تأمین نیازهای دانش‌آموزانی که رفتار پرخاشگرانه، گوشه‌گیری یا رفتارهای مشکل‌ساز دیگر را نشان می‌دهند، آموزش می‌دهد. این روش به معنای آموزش مهارت‌هایی است که به کودکان دوره ابتدایی کمک می‌کند تا به‌طور موفقیت‌آمیزی انتظارات معلمان را برآورده ساخته، با مسائل محیط مدرسه و تعارضات بین‌فردی مواجه شده و با بسیاری از مسائل خاص این دوره، کنار بیایند. کانون توجه برنامه گروه‌بندی مهارت بر روش‌های الگوبرداری^۷، ایفای نقش^۸، بازخورد به عملکرد^۹ و آموزش تعمیم^{۱۰} است (به نقل از بریسنهان^{۱۱}، ۲۰۰۹). یکی از ویژگی‌های خاص این برنامه تأکید آن بر آموزش تعمیم می‌باشد. همچنین، این برنامه علاوه بر مفید بودن برای کودکان با اختلالات رفتاری/هیجانی، برای کودکان عادی نیز سودمند است. پژوهش‌های انجام شده اثربخشی این برنامه را نشان داده‌اند (مک گنس، ۲۰۱۲). به‌عنوان نمونه، لوپاتا، تومیر، ولکر و نیدا^{۱۲} (۲۰۰۶) در تحقیقی تأثیر آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت را بر کودکان اوتیسم بررسی کردند. نتایج، دلالت

1. Koscelnikova, Lehotska & Dobes
2. Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg
3. Secer, Celikoz, Kocyigit, & Kayili
4. Baker & Williams
5. McGinnis
6. Bandura
7. modeling
8. role playing
9. performance feedback
10. generalization training
11. Bresnahan
12. Lopata, Thomeer, Volker & Nida

بر بهبود در مهارت‌های اجتماعی این کودکان داشت. سارمنتو، آل میدا، راکتیس و برناردو^۱ (۲۰۰۸) برخی از مهارت‌های برنامه گروه‌بندی مهارت را به دانش‌آموزان با گرایش‌های رفتاری نافرمانی آموزش دادند. نتایج بیانگر افزایش مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش دولینگ^۲ (۲۰۱۰) نیز اثربخشی آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت را بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان با کنش بالای اوتیسم، نشان داد. همچنین، نتایج پژوهش حامیدولا^۳ (۲۰۱۱) که به ارزیابی تأثیر برنامه گروه‌بندی مهارت بر رفتارهای نامناسب و شایستگی اجتماعی گروهی از دانش‌آموزان پرداخت نشان داد آموزش این برنامه موجب کاهش رفتارهای نامناسب و بهبود شایستگی اجتماعی آن‌ها شد. اهمیت مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان مهمترین عامل اجتماعی شدن و سازگاری اجتماعی را هیچ‌گاه نمی‌توان از نظر دور داشت و بی‌شک توجه به رشد شایستگی اجتماعی و حمایت و راهنمایی دانش‌آموزان در جهت زندگی سالم و ایجاد فضای آموزشی امن و مطلوب، اگر مهم‌تر از توانایی‌های تحصیلی نباشد کمتر نیست. انتظار عموم از آموزش و پرورش در مرحله اول، تربیت فراگیرانی است که در جامعه درست زندگی کنند و بتوانند مناسبت‌های اجتماعی‌شان را سازماندهی کرده و هنجارشکنی نکنند. لذا، برای مسؤولان، مدیران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، سلامت روانی و پربراری محیط مدارس یک مسئله عمده و اساسی است. از این‌رو، برنامه‌های آموزشی و درمانی که گرایش به بهبود مهارت‌های مطلوب اجتماعی و افزایش شایستگی اجتماعی دارند مفید به نظر می‌رسند (اسکلار، ۲۰۱۱). در این میان توجه به دوره کودکی که دوره‌ای حساس و بنیادی در فرآیند رشد و سازگاری آدمی می‌باشد، بسیار حائز اهمیت است. بنابراین، هدف تحقیق حاضر تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پرخاشگر دوره ابتدایی بود. در راستای تحقق این هدف، در پژوهش حاضر فرضیه‌های زیر مطرح شدند:

الف) آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پرخاشگر پایه‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی شهر اهواز تأثیر دارد. ب) اثر این مداخله در بلندمدت (پیگیری) وجود دارد.

۲. روش پژوهش

از آنجایی که هدف اصلی این پژوهش تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر پرخاشگر بود پژوهش حاضر یک مطالعه آزمایشی میدانی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه^۴ می‌باشد. در این

1. Sarmiento, Almeida, Rauktis & Bernardo

2. Dowling

3. Hamidullah

4. the pretest-posttest-followup control group design

پژوهش آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت به‌عنوان متغیر مستقل و شایستگی اجتماعی به‌عنوان متغیر وابسته است.

۱-۲. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر کلاس‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز بود، که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تحصیل اشتغال داشتند. جهت تعیین نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای خوشه‌ای استفاده شد، بدین‌صورت که از ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز ۱ ناحیه و از آن ناحیه ۳ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در هر مدرسه، از معلمان پایه‌های پنجم و ششم خواسته شد تا با تکمیل فرمی شامل ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری که از کتاب «شناخت مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان» تألیف فرقانی رئیسی (۱۳۸۷)، اقتباس شده بود، دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه را معرفی کنند. سپس، همه افراد معرفی شده توسط معلمان (۸۷ نفر)، توسط یک روان‌شناس مورد مصاحبه قرار گرفتند و دانش‌آموزانی که براساس مصاحبه نیز دارای رفتارهای پرخاشگرانه قلمداد شدند (۵۱ نفر) از نظر ملاک‌های ورودی پژوهش (عدم وجود هرگونه بیماری جسمی یا روانی خاص، عدم هرگونه درمان جسمی یا روان‌شناختی یا مصرف دارو طی دو ماه اخیر و رضایت والدین کودک برای شرکت در پژوهش) بررسی شدند. پس از بررسی ملاک‌های ورودی و حذف دو نفر، نمونه‌ای به حجم ۴۹ نفر از ۳ مدرسه، تعیین شد. مدرسه سوم به‌دلیل تعداد بسیار کم دانش‌آموزان پرخاشگر و عدم امکان حضور آن‌ها در مدرسه دیگر، حذف شد. در نهایت ۴۱ نفر (مدرسه اول: ۲۱ نفر و مدرسه دوم: ۲۰ نفر) به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. سپس، دانش‌آموزان یک مدرسه به‌صورت تصادفی به گروه آزمایشی و دانش‌آموزان مدرسه دیگر به گروه گواه گمارده شدند. دلیل انتخاب یک مدرسه به‌عنوان گروه آزمایشی و دیگری به‌عنوان گروه گواه این بود که برنامه آموزشی دارای کارت‌ها و فرم‌هایی در خصوص گام‌های آموزشی مهارت‌ها بود که به دانش‌آموزان و والدین گروه آزمایشی داده می‌شد تا در منزل آن‌ها را مرور و تمرین کنند لذا، به دلیل پیشگیری از دسترسی، آگاه شدن و تأثیرگذاری بر گروه گواه، دانش‌آموزان یک مدرسه به‌صورت تصادفی به‌عنوان گروه آزمایشی و دانش‌آموزان مدرسه دیگر به‌عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد.

۲-۲. ابزار پژوهش

الف) ابزارهای مربوط به انتخاب دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه

فرم ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری: این فرم شامل ۱۸ ملاک جهت تشخیص پرخاشگری فردی است که براساس تلفیقی از تعاریف و ملاک‌های طبقه‌بندی بین‌المللی بیماری‌ها^۱ (ICD) و راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی چاپ چهارم^۲ (DSM-IV) تنظیم و از کتاب «شناخت مشکلات

1. International Classification of Diseases

2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth Edition)

رفتاری در کودکان و نوجوانان» تألیف فرقانی رئیسی (۱۳۸۷) اقتباس شده است. فردی که حداقل ۴ ملاک از ۱۸ ملاک را داشته باشد، دارای رفتار پرخاشگرانه قلمداد می‌شود. نمونه‌هایی از ملاک‌های آن عبارت است از:

"زود عصبانی می‌شود".

"با کوچک‌ترین مخالفتی با کارها و نظراتش شروع به بددهنی و ناسزاگویی می‌کند".

مصاحبه: به‌منظور تشخیص دانش‌آموزان پرخاشگر، دانش‌آموزان معرفی شده توسط معلمان براساس ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری، توسط یک روان‌شناس با تجربه نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند.

(ب) ابزار مربوط به اندازه‌گیری متغیر وابسته

مقیاس شایستگی اجتماعی: این مقیاس ۴۷ ماده‌ای که توسط فلنر و همکاران (۱۹۹۰)، به نقل از افروز، قاسم‌زاده، تازیکی و دلگشاد، (۱۳۹۳) ساخته شد چهار بعد، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، شایستگی هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و انتظاری را می‌سنجد. بعد توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی شامل ۳ ماده (ماده‌های ۴، ۱۹ و ۳۱) است. بعد مهارت‌های رفتاری شامل ۳۴ ماده (ماده‌های ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶ و ۴۷) می‌باشد. بعد شایستگی هیجانی نیز ۳ ماده (ماده‌های ۱، ۱۴ و ۳۵) را در برمی‌گیرد و بعد آمایه‌های انگیزشی و انتظاری شامل ۷ ماده (ماده‌های ۹، ۱۲، ۱۵، ۲۱، ۲۶، ۲۸ و ۲۹) می‌باشد. این ابزار به‌صورت طیف ۷ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷) می‌باشد. همچنین، ماده‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۴ و ۴۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (پور محمدرضای تجریشی، جلیل آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۲). ابوالقاسمی، رضایی جمالویی، نریمانی و زاهدبابلان (۱۳۹۰) ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آوردند. روایی صوری این مقیاس از دیدگاه متخصصان روان‌شناسی و روان‌سنجی تأیید شده است. همبستگی این مقیاس با خرده مقیاس‌ها بسیار بالا و تمام ضرایب همبستگی ماده‌ها با کل مقیاس بالاتر از ۰/۵ گزارش شده است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از نمونه‌ای ۲۵۰ نفری از دانش‌آموزان پسر پرخاشگر و غیرپرخاشگر پایه‌های پنجم و ششم شهر اهواز، با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و گاتمن ۰/۹۵ و تنصیف اسپیرمن-براون ۰/۹۶ به‌دست آمد. همچنین، ساختار عاملی آن، از طریق روش تحلیل عامل تأییدی، تأیید شد.

۲-۳. روش اجرا

در این پژوهش مداخله عبارت بود از آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت، برگرفته از کتاب «گروه‌بندی مهارت/کودک مدرسه ابتدایی، راهنمای آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی، نسخه سوم»^۱ که

1. Skillstreaming/the Elementary School Child, A Guide for Teaching Prosocial Skills, Third Edition

توسط مک‌گنس (۲۰۱۲) نوشته شده است. در این پژوهش، برخی از مهارت‌های این برنامه در ۱۷ جلسه ۶۵ دقیقه‌ای، ۳ بار در هفته آموزش داده شد. هر جلسه، با در نظر گرفتن یک‌زمان استراحت کوتاه، شامل دو بخش بود. بخش اول ۲۰ دقیقه بود و به آموزش و الگوسازی یک مهارت توسط پژوهشگر و بخش دوم ۴۵ دقیقه بود که به ایفای نقش دانش‌آموزان و بازخورد به عملکرد و دادن تکلیف به آن‌ها اختصاص داشت. قبل از مداخله، گروه آزمایشی و گواه، پیش‌آزمون شایستگی اجتماعی را تکمیل کردند. سپس، به گروه آزمایشی مجموعه‌ای از مهارت‌های برنامه گروه‌بندی مهارت آموزش داده شد و به گروه گواه آموزشی داده نشد. پس از اتمام آموزش، از هر دو گروه پس-آزمون و بعد از ۶ هفته پیگیری، به عمل آمده است. پس از اجرای پیگیری، خلاصه‌ای از مداخله آموزشی به گروه گواه نیز آموزش داده شد. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری^۱ و چندمتغیری^۲ استفاده شد. خلاصه مداخله آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱: خلاصه مداخله آموزشی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت

جلسات	موضوع	شرح جلسات
۱	معارفه و آماده‌سازی	معارفه، تعریف و آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی، توضیح اصول برنامه
۲	مهارت شروع کردن گفتگو	بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت گام (۱) تعریف مهارت: با استفاده از تابلو، پوستر و کارت‌های مهارت گام (۲) الگوسازی مهارت گام (۳) مشخص کردن نیازهای مهارتی دانش‌آموز گام (۴) انتخاب اولین ایفاگر نقش گام (۵) ایفای نقش گام (۶) هدایت ایفای نقش گام (۷) بازخورد به عملکرد طی ایفای نقش گام (۸) انتخاب ایفاگر نقش بعدی گام (۹) تعیین تکالیف
۳	مهارت پیوستن به گروه	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۴	مهارت درخواست کردن	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۵	مهارت پیشنهاد کمک به همکلاسی	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۶	مهارت آرام‌سازی عضلانی	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.
۷	مهارت	ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند

1. Univariate Analysis of Covariance

2. Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA)

جلسه گذشته اجرا می‌شود.	استفاده از خودکنترلی	
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت اجازه گرفتن	۸
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت قبول نه	۹
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت پاسخ به آزار و اذیت	۱۰
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت دور شدن از دردسر	۱۱
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت دور شدن از جنگ‌و‌دعوا	۱۲
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت حل مسأله	۱۳
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت پذیرش عواقب	۱۴
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت کنار آمدن با اتهام	۱۵
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، بیان اهمیت و موقعیت‌های کاربرد مهارت، گام ۱ تا ۹ مانند جلسه گذشته اجرا می‌شود.	مهارت مذاکره کردن	۱۶
ارزیابی نحوه انجام تکالیف، ارزیابی کلی برنامه اجرا شده و ارائه فرم نظرسنجی، تشکر از آموزدنی‌ها و عوامل اجرایی مدرسه و معلمان	ارزیابی کلی برنامه	۱۷

۳. یافته‌های پژوهش

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه در پس‌آزمون و پیگیری، میانگین نمره‌های شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن نسبت به پیش‌آزمون، افزایش یافته است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن

گروه گواه	گروه آزمایشی		مرحله	متغیر
	SD	M		
۵/۱۶	۴/۶۴	۱۱/۸۵	۱۳/۶۸	توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی
۴/۲۹	۲/۸۸	۱۱/۹۵	۱۸/۸۹	
۳/۷۸	۳/۸۵	۱۴/۱۵	۱۸/۲۱	
۲۶/۹۶	۲۷/۴۸	۱۲۳/۵۰	۱۲۴/۰۵	مهارت‌های رفتاری
۲۴/۵۷	۱۷/۲۶	۱۱۳/۸۱	۲۰۹/۵۲	
۳۴/۱۹	۲۰/۲۷	۱۳۱/۸۰	۲۰۴/۶۸	
۲/۹۲	۲/۷۷	۶/۵۵	۸/۴۲	شایستگی هیجانی
۲/۳۸	۲/۶۹	۵/۱۰	۱۱/۹۱	
۲/۹۰	۲/۲۳	۷/۳۰	۱۲/۶۸	
۲/۸۹	۳/۷۳	۱۳/۶۰	۱۴/۲۶	آمایه‌های انگیزشی و انتظاری
۴/۱۱	۳/۵۰	۱۴/۴۵	۲۷/۵۲	
۵/۳۰	۵/۹۲	۱۷/۴۰	۲۵/۶۸	
۲۹/۳۴	۳۲/۸۸	۱۵۵/۵۰	۱۶۰/۴۲	شایستگی اجتماعی
۳۰/۳۵	۲۱/۹۵	۱۴۵/۳۱	۲۶۷/۸۵	
۴۰/۶۵	۲۸/۰۵	۱۷۰/۶۵	۲۶۱/۲۶	

در این پژوهش، قبل از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های تحلیل کوواریانس شامل نرمال بودن، خطی بودن، عدم هم‌خطی چندگانه، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند. براساس نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف کلیه متغیرها دارای توزیع نرمال (طبیعی) بودند. به‌علاوه، نتایج حاصل از بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته، بر وجود رابطه خطی بین پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌های شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن دلالت داشت. با محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی معین شد که مقدار تمام ضرایب کمتر از ۰/۹ بوده و بنابراین پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه مورد تأیید قرار گرفت. بررسی همگنی واریانس‌ها نشان داد که مقادیر F حاصل از آزمون همگنی واریانس‌ها در متغیر شایستگی اجتماعی ($F= ۰/۶۹$ و $p= ۰/۴۰$)، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی ($F= ۰/۱۴$ و $p= ۰/۷۰$)، مهارت‌های رفتاری ($F= ۰/۱۳$ و $p= ۰/۷۲$)، شایستگی هیجانی ($F= ۰/۲۹$ و $p= ۰/۵۹$) و آمایه‌های انگیزشی و انتظاری ($F= ۰/۲۶$ و $p= ۰/۶۱$) معنی‌دار نمی‌باشد. لذا، فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد. روش استاندارد دیگر برای ارزیابی برابری ماتریس‌های کوواریانس آزمون ام باکس است، که در آن معناداری آماری ($p < ۰/۰۱$) شاخص ناهمگنی یا نابرابری محسوب می‌شود. در این پژوهش، نتایج برابری ماتریس‌های واریانس-کوواریانس آزمون ام باکس نشان داد که مقدار آماره آزمون ام باکس به‌دست‌آمده ۹/۶۳ است که در سطح $p= ۰/۵۸$ معنی‌دار نمی‌باشد. این نتیجه نیز همگنی واریانس‌ها را تأیید می‌کند. به‌علاوه، بررسی آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد که آزمون‌های F تعامل گروه با پیش‌آزمون شایستگی اجتماعی ($F= ۱/۳۱$ و $p= ۰/۲۶$)، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی ($F= ۰/۰۲$ و $p= ۰/۸۷$)، مهارت‌های رفتاری ($F= ۲/۱۷$ و $p= ۰/۱۴$)، شایستگی

هیجانی ($F= ۰/۰۴$ و $p= ۰/۸۲$) و آمایه‌های انگیزشی و انتظاری ($F= ۰/۰۰۱$ و $p= ۰/۹۹$) معنادار نمی‌باشند. لذا، فرض همگنی شیپ‌های رگرسیون تأیید شد. جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی، تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی انجام شد (جدول ۳). نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین گروه آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری بر میانگین نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی در دو گروه

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	P	Eta	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۹۰	۶۸/۰۱	۴	۳۰	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۹	۶۸/۰۱	۴	۳۰	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۱
اثر هتلینگ	۹/۰۶	۶۸/۰۱	۴	۳۰	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۹/۰۶	۶۸/۰۱	۴	۳۰	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۱

برای بررسی دقیق این تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های تک‌متغیری در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی انجام شد (جدول ۴). نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد F های تحلیل کوواریانس‌های تک‌متغیری در مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی معنادار می‌باشند. لذا، آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر افزایش مؤلفه‌های شایستگی تأثیر داشته است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا بر میانگین نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی در دو گروه

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	Eta	توان آماری
توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی	۳۳۰/۱۹	۱	۳۳۰/۱۹	۳۷/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۱
مهارت‌های رفتاری	۷۶۴۱۴/۹۵	۱	۷۶۴۱۴/۹۵	۲۶۷/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۱
شایستگی هیجانی	۳۶۳/۴۸	۱	۳۶۳/۴۸	۶۹/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۱
آمایه‌های انگیزشی و انتظاری	۱۴۶۲/۸۰	۱	۱۴۶۲/۸۰	۹۸/۹۲	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱

جهت بررسی پایداری اثر مداخله، یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پیگیری مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی انجام شد (جدول ۵). نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که بین گروه آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری بر میانگین نمره‌های پیگیری مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی در دو گروه

توان آماری	Eta	P	df خطا	df فرضیه	F	ارزش	آزمون
۱	۰/۷۲	۰/۰۰۱	۳۰	۴	۱۹/۹۰	۰/۷۲	اثر پیلایی
۱	۰/۷۲	۰/۰۰۱	۳۰	۴	۱۹/۹۰	۰/۲۷	لامبدای ویلکز
۱	۰/۷۲	۰/۰۰۱	۳۰	۴	۱۹/۹۰	۲/۶۵	اثر هتلینگ
۱	۰/۷۲	۰/۰۰۱	۳۰	۴	۱۹/۹۰	۲/۶۵	بزرگ‌ترین ریشه روی

برای بررسی دقیق این تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های تک‌متغیری در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پیگیری مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی انجام شد (جدول ۶). نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که F های تحلیل کوواریانس‌های تک متغیری در متن مانکوا روی مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی معنادار می‌باشند؛ بنابراین، می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر افزایش مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی در مرحله پیگیری، همچنان اثر دارد.

جدول ۶: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا بر میانگین نمره‌های پیگیری مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی در دو گروه

توان آماری	Eta	P	F	MS	df	SS	متغیر وابسته
۱	۰/۱۹	۰/۰۰۸	۷/۸۴	۹۶/۴۹	۱	۹۶/۴۹	توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی
۱	۰/۷۲	۰/۰۰۱	۸۴/۲۷	۴۵۹۶۷/۱۰	۱	۴۵۹۶۷/۱۰	مهارت‌های رفتاری
۱	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۳۲/۱۹	۲۱۱/۶۳	۱	۲۱۱/۶۳	شایستگی هیجانی
۱	۰/۴۰	۰/۰۰۱	۲۲/۰۷	۵۴۲/۴۸	۱	۵۴۲/۴۸	آماه‌های انگیزشی و انتظاری

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پسر پرخاشگر دوره ابتدایی بود.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر برنامه گروه‌بندی مهارت باعث افزایش شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در این گروه از دانش‌آموزان شده و این تأثیر در طول زمان دوام داشته است. این نتایج بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی می‌تواند در افزایش مهارت‌ها و در نتیجه ارتقای سطح سازگاری و کیفیت زندگی کودکان پرخاشگر مؤثر باشد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های بیلمن و لوسل (۲۰۰۶)، شورت (۲۰۰۶)، لوپاتا و همکاران (۲۰۰۶)، سارمنتو و همکاران (۲۰۰۸) دولینگ (۲۰۱۰) کیم و همکاران (۲۰۱۱) و حامیدولا (۲۰۱۱) مبنی بر اثربخش بودن آموزش مهارت‌های اجتماعی و همچنین برنامه گروه‌بندی مهارت بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و شایستگی اجتماعی همسو است. بندورا در نظریه شناختی-اجتماعی خود بیان می‌کند که تمام رفتارها به‌جز بازتاب‌های اولیه آموختنی هستند (کوثری و علیزاده، ۱۳۹۰). براساس این نظریه کودک رفتارهای مطلوب اجتماعی را براساس مشاهده الگوها و تقویت یاد می‌گیرد (بدر و همکاران، ۲۰۰۶، ترجمه گنجی، ۱۳۹۳). از مدل پردازش اطلاعات اجتماعی کریک و داج، استنباط می‌شود برای این‌که تعامل اجتماعی مؤثر تحقق یابد، لازم است محرک‌های اجتماعی به‌درستی رمزگردانی و تفسیر شوند، پاسخ رفتاری متناسب با موقعیت و هنجارهای اجتماعی انتخاب شود و فرد توانایی اجرای موفق آن را داشته باشد. اسپنس^۱ (۲۰۰۳) معتقد است که فراگیری مهارت‌های اجتماعی برای دستیابی فرد به شایستگی اجتماعی و پیشرفت در آن بسیار مهم می‌باشد. کسب مهارت‌های مطلوب اجتماعی به تسلط یافتن بر سایر انواع مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند و کودکانی که سطوح بالاتری از رفتارهای مطلوب اجتماعی را نشان می‌دهند بیشتر احتمال دارد شایستگی اجتماعی، اشتیاق در روابط با همسالان و تعاملات موفق اجتماعی را دارا باشند (توتسیکا، هیستینگز و امرسان-بریدج و لن کستر^۲، ۲۰۱۵). وجود مهارت‌های مطلوب اجتماعی در کودکی با پذیرش بیشتر همسالان، طرد اجتماعی کمتر و پیامدهای اجتماعی سازگارانه بیشتر ارتباط دارد. کودکان دارای مهارت‌های مطلوب اجتماعی قوی بهتر می‌توانند تعارضات اجتماعی را مدیریت کرده و روابط اجتماعی شایسته‌ای را شکل دهند. هنگامی که مهارت‌های مطلوب اجتماعی به‌طور مؤثر آموزش داده شوند می‌توانند بر رفتارهای نامطلوب (از قبیل پرخاشگری) اثر گذاشته و با تأثیرات منفی این نوع رفتارها مقابله کنند (آندراده، براون و تانوک^۳، ۲۰۱۴). شواهد پژوهشی بیانگر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ارتقای عملکرد اجتماعی کودکان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و ضداجتماعی است (دیبو و پرینز، ۲۰۰۷).

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت آموزش مهارت‌هایی از برنامه گروه‌بندی مهارت با روش‌های معتبری مانند الگوسازی، ایفای نقش، بازخورد به عملکرد و تعمیم به‌عنوان یکی از برنامه‌های

1. Spence
2. Totsika, Hastings, Emerson, Berridge & Lancaster
3. Andrade, Browne & Tannock

آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی برای آزمودنی‌های این پژوهش فرصت‌هایی را به وجود آورده است که به‌جای رفتارهای نامطلوب، رفتارهای جامعه‌پسند و مطلوب را فراگرفته و آن‌ها را هم در موقعیت‌های ایفای نقش فرضی و هم در موقعیت‌های زندگی واقعی به‌صورت پایدار و مستمر به‌کار ببرند و از پیامدهای مثبت این‌گونه رفتارها بهره‌مند شوند. آشنایی این کودکان با این‌گونه مهارت‌ها موجب افزایش آگاهی و دانش اجتماعی- فرهنگی لازم جهت عملکرد اجتماعی مطلوب در موقعیت‌های اجتماعی گردیده است. همچنین، یادگیری و به‌کار بستن موفق این مهارت‌ها در موقعیت‌های اجتماعی سبب ارائه پاسخ‌های مؤثر، از قبیل شروع و تداوم تعاملات اجتماعی، حل تعارض‌های اجتماعی، مذاکره، ابراز وجود و دیگر رفتارهای مطلوب اجتماعی از سوی این کودکان، شده است. مضافاً این‌که یادگیری و کاربرد مهارت‌های مهمی، مانند آرام‌سازی عضلانی، استفاده از خودکنترلی، قبول نه به شناخت انواع هیجان‌ها و افزایش خودآگاهی هیجانی، پاسخ‌دهی مؤثر هیجانی و توانمند کردن کودکان مورد مطالعه، در مدیریت مطلوب هیجان‌اتشان کمک کرده است. یادگیری و کاربرد این‌گونه مهارت‌ها و ارائه بازخوردهای مناسب و تقویت‌کننده‌های متنوع باعث ارتقای سطح آمیجه‌های انگیزشی و انتظاری در این کودکان شده است. لذا، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی منجر به غنی‌سازی خزانه رفتارهای مطلوب اجتماعی، افزایش دسترسی‌پذیری به رفتارهای مسالمت‌آمیز و کارآمد، پردازش بهتر و افزایش مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، شایستگی هیجانی و آمیجه‌های انگیزشی و انتظاری کودکان این پژوهش و در نهایت، رشد اجتماعی و بهبود شایستگی اجتماعی آن‌ها شده است.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر، پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی به‌ویژه برنامه گروه‌بندی مهارت در برنامه آموزشی مدارس ابتدایی گنجانده شود. همچنین، در مدارس ابتدایی بازی‌ها و فعالیت‌هایی مبتنی بر کاربرد و تقویت مهارت‌های مطلوب اجتماعی در ساعات ورزش برای کودکان در نظر گرفته شود تا بدین طریق بتوان به کاهش بسیاری از اختلالات رفتاری (از جمله پرخاشگری) و بهبود سطح شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان پرداخت. پیشنهاد می‌شود بخشی از جلسات دوره‌های آموزش خانواده که معمولاً از سوی وزارت آموزش و پرورش برای خانواده‌ها تهیه می‌شود به آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی از جمله برنامه گروه‌بندی مهارت اختصاص یابد تا سطح آگاهی خانواده‌ها درباره اهمیت آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی و تشویق کودکان جهت کاربرد این مهارت‌ها در موقعیت‌های مختلف زندگی، افزایش یابد. به‌علاوه، به‌منظور توانمندسازی مشاوران، معلمان، مدیران مدارس ابتدایی و سایر دست‌اندرکاران حوزه روان-شناسی کودک پیشنهاد می‌شود سمینارها و کارگاه‌هایی در زمینه آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی، برای آن‌ها اجرا شود تا با اهمیت آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی در ارتقای عملکرد اجتماعی و بهبود شایستگی اجتماعی و روش‌های معتبر آموزش و تقویت این مهارت‌ها در کودکان آشنا شوند. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی تأثیر آموزش برنامه گروه‌بندی مهارت بر دختران،

نمونه‌ها، پایه‌های تحصیلی و مناطق دیگر و با در نظر گرفتن دوره پیگیری طولانی‌تر مورد بررسی قرار گیرد.

تقدیر و تشکر

از کلیه مسؤولین، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و سایر کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ رضایی جمالویی، حسن؛ نریمانی، محمد و زاهد بابلان، عادل. (۱۳۹۰). «مقایسه شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط، بالا». *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۲۳-۶.
- افروز، غلامعلی؛ قاسم‌زاده، سوگند؛ تازیکی، طیبیه و دلگشاد، ناکو. (۱۳۹۳). «اثر بخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری». *مجله ناتوانی یادگیری*، ۳(۳)، ۲۴-۶.
- بدار، لوک؛ دزیل، ژوزه و لامارش، لوک. (۲۰۰۶). *روان‌شناسی اجتماعی*. ترجمه حمزه گنجی. (۱۳۹۳). چاپ یازدهم، تهران: نشر ساوالان.
- بنایی مبارکی، زهرا. (۱۳۸۹). *تأثیر آموزش شیوه‌های کنار آمدن، کلاس-محور در کاهش خشم و پرخاشگری، افزایش مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شهر اهواز*. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- پورمحمدرضای تجربی، معصومه؛ جلیل آبکنار، سمیه و عاشوری، محمد. (۱۳۹۲). «اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خود توانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان پسر با اختلال ریاضی». *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۵(۲)، ۱۱-۱.
- حاتمی، محمد و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۲). «اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری فرزندان شاهد و ایثارگر». *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۲/۵۷-۴۴)، ۵۷-۴۳.
- رضاپور، حسین؛ حبیبی، مجتبی؛ عاشوری، احمد؛ قنبری، نیکزاد؛ ریاحی، یاسمن و قدرتی، سعید. (۱۳۹۴). «میزان شیوع اختلالات رفتاری در کودکان پیش‌دبستانی». *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۷(۵)، ۲۳۹-۲۳۴.
- رهبرکریاسدهی، فاطمه؛ ابوالقاسمی، عباس و رهبرکریاسدهی، ابراهیم. (۱۳۹۷). «تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۵۵-۳۹.
- شهیم، سیما. (۱۳۸۵). «پر خاشگری آشکار و رابطه‌ای در کودکان دبستانی». *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۹(۱ و ۲)، ۴۴-۲۷.
- فرقانی رئیس، شهلا. (۱۳۸۷). *مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان*. چاپ پنجم، تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- کوثری، لیلا و علیزاده، حمید. (۱۳۸۹). «مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی و دانش‌آموزان بدون این اختلال در مقطع دبستان». *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۶(۳)، ۱۳۵-۱۱۰.
- گلزاری، فاطمه و همتی علمدارلو، قربان. (۱۳۹۴). «تأثیر مداخله داستان‌های اجتماعی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر اتیستیک». *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۱۱(۱)، ۲۸-۸.

- واحدی، شهرام و فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۵). «آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش دبستانی». *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، سال هشتم، ۳۱ و ۳۲، ۱۴۰-۱۳۱.
- یعقوبی، کزال؛ سهرابی، فرامرز و مفیدی، فرخنده. (۱۳۹۰). «بررسی و مقایسه میزان پرخاشگری کودکان طلاق و عادی». *فصلنامه مطالعات روان شناختی*، ۷(۱)، ۹۷-۱۰۷.
- Andrade, B. F., Browne, D. T., Tannock, R. (2014). *Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with symptoms of disruptive behavior disorders*. Retrieved from <https://peerj.com/articles/487/>.
- Beelmann, A., Losel, F. (2006). "Child school skill training in developmental crime prevention effects on antisocial behavior and social competence". *Pisciothemia*, 18, 603-610.
- Bresnahan, S. (2009). *Skillstreaming: A closer look*. Retrieved from <http://www.efoliomn.com>
- Brooks, J. K. (2002). *Emotional competencies of leaders: A comparison of managers in a financial organization by performance level*. Doctoral Dissertation, North Carolina State University.
- Deboo, G. M., Prins, P. J. M. (2007). "Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training". *Clinical Psychology Review*, 27, 78-97.
- Dodge, K. A. (1993). "Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression". *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dowling, L. S. (2010). *The efficacy of skillstreaming social skills program with elementary school children with high functioning autism*. Master of Arts Thesis, California State University, Chico.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Gue, S. (2005). "Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 13(6), 1045-1055.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Guzzo, B. K. (2000). "Second step: Preventing aggression by promoting social competence". *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 8, 102-112.
- Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H. (2001). "Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities". *Journal of Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Gresham, F. M., Van, M. B., Cook, C. R. (2006). "Social skill training for teaching replacement behaviors, remediating acquisition deficits in at-risk students". *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmor, J. C. (2001). *Affective social competence*. Published by Blackwell Publisher.
- Hamidullah, J. M. (2011). *Appraisal of middle school students' participation in a social skills training program*. Doctoral Dissertation, Union Institute and University, United States -Ohio. Retrieved from <http://gradworks.umi.com/34/64/3464435.html>

- Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W. D., Smith, T., Demorat, M., Cho, S. (1998). "An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students". *Psychology in the Schools*, 35(3), 271-282.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., hoi, M. K. (2011). "Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea". *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.
- Koscelnikova, K., Lehotska, V., Dobes, M. (2009). *Effectiveness of social skills trainings (review of literature)*. Retrieved from [http:// www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2009/3/5829/](http://www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2009/3/5829/)
- Lopata, C., Thomeer, M. L., Volker, M. A., Nida, R.E. (2006). "Effectiveness of a cognitive-behavioral treatment on the social behaviors of children with Asperger Disorder". *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 237-244.
- Malti, T., Perren, S. (2011). "Social competence". *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 332-340.
- McGinnis, E. (2012). *Skillstreaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., Norton, P. J. (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Retrieved from <http://www.springer.com/978-1-4419-0608-3>
- Nel, A. J. (2006). *The relationship between direct and indirect aggression and social competence among three cultural group in south Africa*. Master of Science (Psychology), Stellenbosch University.
- Onukwufor, J. N. (2013). "Physical and verbal aggression among adolescent secondary school students in Rivers State of Nigeria". *International Journal of Education Learning and Development*, 1(2), 73-84.
- Raino, S. S. (2008). *Factor structure of social competence based upon the perceptions of school psychologists*. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University.
- Sangeeta, M., Shanti, B., Shakuntla, P. (2006). "Socio-emotional behaviors and social problem solving skills of 6-8 years old children". *Journal of Social Science*, 12(1), 55-58.
- Sarmiento, P., Almeida, K., Rauktis, M. E., Bernardo, S. (2008). "Promoting social competence and inclusion: Taking alternative paths". *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 47-54.
- Schultz, D., Shaw, D. S. (2003). "Boys maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problem". *Social Development*, 12, 440-460.
- Secer, Z., Celikoz, N., Kocyigit, S., Secer, F., Kayili, G. (2009). "Social skills and problem behavior of children with different cognitive styles attend preschool education". *Journal of Social and Behavioral Science*, 1, 1554-1560.
- Short, B. A. (2006). "Social skills training to increase self-concept in children with ADHD". *Journal of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 50, 140-153.
- Sklar, N. (2011). *Social competence as a moderator of the aggression-victimization link in elementary school children*. Master of Arts Thesis, University of Victoria.

- Spence, S. (2003). "Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice". *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Stewart, T. C., West, R. L., Coplan, R. (2007). "Multi-agent model of social dynamics in children". *Cognitive Systems Research*, 8(1), 11-14.
- Totsika, V., Hastings, R. P., Emerson, E., Berridge, D. M., Lancaster, G. A. (2015). "Prosocial skills in young children with autism, and their mothers' psychological well-being: Leongitudinal relationships". *Research in Autism Spectrum Disorders*, 13-14, 25-31.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Barker, E. D. (2006). "Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective". *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19.