

بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های حرفه‌ای بر میزان رفتار سازشی و حرمت خود دانش آموزان کم توان ذهنی

عباس علی عسگری*، دکتر جواد اژه‌ای** و دکتر پرویز آزاد فلاح*

چکیده

پژوهش حاضر به منظور مقایسه تأثیر آموزش مهارت‌های حرفه‌ای بر میزان رفتار سازشی و حرمت خود نوجوانان عقب مانده ذهنی شهر مشهد انجام گرفته است. فرض اساسی این پژوهش آن است که آموزش مهارت‌های حرفه‌ای سبب تعدیل رفتار سازشی و افزایش حرمت خود، در افراد کم توان ذهنی می‌شود. خصیصه‌های مورد پژوهش عبارت از رفتار سازشی و حرمت خود است. نمونه مورد پژوهش ۳۰ نفر بودند که به روش تصادفی از بین حرفه آموزان کم توان ذهنی انتخاب گردیدند. ابزار گردآوری اطلاعات تحقیق حاضر عبارت بودند از: الف) مقیاس رفتار سازشی انجمن امریکایی عقب ماندگی ذهنی، برای تعیین میزان رفتار سازشی و انطباقی در افراد کم توان ذهنی و ب) سیاهه حرمت خود کوپر- اسمیت، برای ارزیابی میزان حرمت خود که هر دو توسط مشاور مرکز والدین و خود آزمودنیها پاسخ داده شدند. در این پژوهش از طرح شبه تجربی پیش آزمون و پس آزمون با دو گروه آزمایشی برای آزمون فرضیه‌ها استفاده می‌گردد. نتایج به دست آمده نشان داد که: ۱. آموزش مهارت‌های حرفه‌ای، رفتار سازشی نوجوانان کم توان ذهنی آموزش پذیر را بهبود می‌بخشد ($p < 0/01$). ۲. آموزش مهارت‌های حرفه‌ای،

حرمت خود نوجوانان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر را افزایش می‌دهد ($p < 0/01$). ۳. میزان تأثیر آموزش مهارت‌های حرفه‌ای مختلف بر رفتار سازشی و حرمت خود کم توانان ذهنی، یکسان است. نتایج بدست آمده پژوهش حاضر، تأثیر آموزش مهارت‌های حرفه‌ای را در جهت کاهش رفتارهای سازش‌نا یافته و افزایش رفتارهای سازشی مثبت و نیز حرمت خود افراد دارای کم توانی ذهنی، نشان می‌دهد. نتایج تحقیق در ارتباط با یافته‌های قبلی و نظریه‌های مربوط به بحث گذاشته شده است.

کلید واژه‌ها: مهارت‌های حرفه‌ای؛ عقب ماندگی ذهنی؛ رفتار سازشی؛ حرمت خود.

● مقدمه

از زمانی که کم توانان ذهنی مورد توجه قرار گرفتند، تغییرات مهمی در تعاریف کم توانی ذهنی^۱ رخ داده است. تعاریف‌های نخستینی که از این اصطلاح به عمل آمده، مختصر و روشن بودند، به طوری که جایی برای بحث در آن باقی نبود. اما بعدها هر چه می‌خواستند مطالب بیشتری در مورد آن فراگیرند، مجادلات بیشتری بر چگونگی تعاریف به وجود آمد.

در حال حاضر تعریف انجمن آمریکایی عقب ماندگی ذهنی (AAMR)^۲ که در سال ۱۹۹۲ توسط لوکاسن^۳ آرایه شده و در سال ۲۰۰۲ مورد ویرایش قرار گرفته تا حدود زیادی مورد توافق نظر متخصصان، سایر انجمن‌ها و سازمان‌های مرتبط نیز می‌باشد. این تعریف بیان می‌دارد:

عقب ماندگی ذهنی، محدودیت‌های اساسی در عملکرد فرد است که عملکرد هوش به طور معنی داری زیر میانگین قرار داشته و به صورت همزمان در دو و یا بیشتر از دو مهارت سازشی (ارتباطات^۴، مراقبت از خود^۵، تامین معاش^۶، مهارت‌های اجتماعی^۷، استفاده از منابع اجتماعی^۸، خودگردانی^۹، سلامت و ایمنی^{۱۰}، عملکرد تحصیلی^{۱۱}، کار^{۱۲}، و فراغت^{۱۳}) دیده می‌شود. و عقب ماندگی ذهنی تا قبل از سن ۱۸ سالگی آشکار می‌شود.

در این تعریف به رفتارهای سازشی فرد مبنی بر این که تا چه اندازه این رفتارها در نحوه میزان عقب ماندگی او می‌تواند نقش داشته باشند، اهمیت زیادی داده شده است. رفتار و مهارت‌های سازشی از مؤلفه‌های مهم تشخیصی عقب ماندگی ذهنی به شمار می‌آیند و عدم تسلط کافی افراد کم توان ذهنی بر رفتارهای سازشی، مشکلات فراوانی را برای آنان و جامعه فراهم می‌آورد. بنابراین این برنامه‌های آموزشی باید به نحوی باشد که این افراد به سهولت خود را با محیط سازش داده و از روابط مفید و مؤثر انسانی و اجتماعی برخوردار شوند.

انجمن آمریکایی عقب ماندگی ذهنی در دهمین ویرایش خود (۲۰۰۲) خصیصه‌های کلیدی

تعریف ۱۹۹۲ را حفظ نموده است و جهت‌گیری عملکردی و حمایتها بر سه محور عمده تشخیصی تأکید دارند: عملکرد هوشی^{۱۴}، رفتار سازشی و سن بروز آن و همچنین به میزان حمایت‌های مورد نیاز توجه خاصی نموده است (سایت اینترنتی AAMR).

ایجاد این خصایص در تعریف جدید براساس موارد زیر است:

● گسترش فرایندهای سه‌گانه پیشین به چارچوبی برای تشخیص، طبقه‌بندی و طراحی حمایتها.

● ایجاد انحراف معیار جدید برای مؤلفه هوشی.

● افزودن بعد پنجم مشارکت، تعامل و نقش اجتماعی.

● قرار دادن مهارت‌های ادراکی، اجتماعی و عملی در مؤلفه رفتار سازشی.

● بکارگیری مزیت جدید ارزیابی و نیرومندی حمایتها.

● بحث ملاحظات طبقه‌بندی و تشخیص برای افراد دارای سطوح بالاتر هوشی.

اهمیت و ضرورت توجه به مؤلفه رفتار سازشی^{۱۵} در ارزیابی، تشخیص و کاربردی روش‌های آموزشی کم‌توانان ذهنی، نتایج ارزشمندی را در حوزه آموزش و پرورش و روانشناسی به دست داده است. به عنوان مثال نتایج پژوهش‌ها در آموزش و پرورش کودک کم‌توان ذهنی نشان داده است که استفاده از روش‌های تأثیرگذار و مداخله‌گر تجربی و عملی، سازش شخصی و اجتماعی کودک را بهبود بخشیده است.

کرک^{۱۶} و جانسن^{۱۷} (۱۳۶۹)، بیان می‌دارند آموزش و پرورش کودکان کم‌توان ذهنی با استفاده از روش‌های مناسب هم برای فرد و هم برای جامعه ارزشمند بوده است. کم‌توان ذهنی در سایه برنامه آموزشی که مطابق نیازها و استعدادها آنها تعدیل شده باشد، می‌توانند:

۱. زندگی کاملتر و از نظر شخصی رضایت بخش‌تری را بگذارانند؛

۲. شناخت بهتری از مسائل خود به دست آورده و سازش یافتگی بیشتری نسبت به آنها از

خود نشان بدهند؛

۳. از نظر اجتماعی پیشرفت کنند؛

۴. از نظر اقتصادی، استقلال بیشتری کسب نمایند.

در سال‌های اخیر علاقه‌ی بسیاری نسبت به سازش‌یافتگی و تعادل‌شغلی کودکان عقب‌مانده ذهنی مشاهده شده است. اصطلاح آموزش شغلی^{۱۸} به معانی گوناگونی به کار رفته است و هر یک از این معنی‌ها، برنامه‌ای خاص را در ذهن متبادر می‌سازد، ولی تمام این برنامه‌ها هدف‌شان این

است که کودک عقب مانده ذهنی را برای نوعی شغل تربیت کنند. بسیاری بر این باورند که چون کودکان عقب مانده ذهنی نمی توانند در موضوع های نظری، شایستگی کسب کنند و یا موفقیتی به دست آورند، لذا بهترین برنامه آموزشی برای آنها، نوعی کلاس های کارآموزی حرفه ای^{۱۹} است. با وجود این بزودی معلوم شد که در این مدارس، کودکان عقب مانده ذهنی را به کارگاه های عمومی مانند کارگاه نجاری، کارگاه تدبیر منزل^{۲۰}، یا به فعالیت های آموزشی دیگری می گمارند که تا حدودی مهارت های نظری در آنها دخیل است و آموزش حرفه خاصی در آن دنبال نمی شود (کرک و جانسن، ۱۳۶۹).

از سوی دیگر داکلاس^{۲۱} احساس می کند که تأکید بر آموزش شغلی باید بر جنبه هایی از مشاغل باشد که در تمام حرفه ها، مشترک و معمول هستند. وی بر این باور است که آموزش شغلی هنگامی در برنامه یک مدرسه بسیار مؤثر واقع می شود که شاگردان آن کلاس در درسهای کلیدی، یعنی خواندن و نوشتن و حساب، دست کم تا حدودی مهارت داشته باشند (همان منبع). هانگرفورد^{۲۲}، دامنه مفهوم آموزش شغلی را برای کودکان عقب مانده ذهنی وسیع تر نمود، به طوری که کل فرایند آموزشی آنها را در برگیرد. او به صراحت بیان می دارد:

برنامه عقب ماندگان ذهنی کلاً باید در مورد حصول به صلاحیت های شغلی و اجتماعی گفتگو کند و طرح ریزی شود. زیرا تنها در این صورت است که کودک عقب مانده ذهنی می تواند به حد توانایی افراد عادی نزدیک شود. این برنامه تحولی متفاوت^{۲۳}، آموزش شغلی نامیده می شود (همان منبع).

محدودیت های شناختی و رفتاری افراد عقب مانده ذهنی ممکن است به عنوان مشکل مهارت های اجتماعی مشاهده شده در نظر گرفته شود. بسیاری از عقب ماندگان ذهنی دارای پاسخ های اساسی ارتباطی نیستند (یعنی قادر به بیان سلام کردن نیستند)، و تعدادی دیگر پاسخ های حرکتی ندارند (یعنی توانایی قدم زدن و دویدن را ندارند). از آنجائیکه این پاسخ ها در تعامل های اجتماعی به طور کامل مورد استفاده قرار می گیرند، فقدان این پیش شرط های رفتاری ممکن است به طور فراگیری، عملکرد اجتماعی افراد عقب مانده ذهنی را محدود سازد (گرینسپن، ۱۹۷۹).

کاربرد روشهایی که به نحو مؤثری در افزایش فرایند سازش یافتگی و ارتباط اجتماعی و مؤلفه های روانشناختی فرد کم توان ذهنی مداخله نماید، می تواند نقش بسزایی در شغل و زندگی آنان داشته باشد.

گیلرد و همکاران (۱۹۸۶)، مطرح می‌نمایند که این محدودیت‌های مهارت‌های اجتماعی در افراد دارای عقب ماندگی ذهنی می‌تواند تأثیر عمیقی بر شغل و زندگی آنان داشته باشد. اول اینکه مهارت‌های اجتماعی در حفظ شغل بسیار اهمیت دارد. به عنوان یک امر پذیرفته شده، تقریباً در هر محیط کاری، همراهی کارگر با سرپرستان و همکارانش اهمیت دارد. ارایه رفتارهای اجتماعی برای کارگر به نگرش مثبت، نسبت به سرپرست و همکارانش منجر می‌شود. غلبه بر ادراک منفی اولیه سرپرست و همکاران افراد عقب مانده ذهنی، اهمیت ویژه‌ای دارد (شوارتز، ۲۰۰۱).

فاکس^{۲۴}، استوری^{۲۵} و راجرز (۱۹۸۴)، به نقل از ساندل (۱۹۹۴) بیان می‌دارند که مانع عمده سازش یافتگی اجتماعی افراد عقب مانده ذهنی، شکست در انجام مهارت‌های اجتماعی مناسب می‌باشد. ساندل به نقل از اگران^{۲۶} و اشتویچک^{۲۷}، مهارت‌های اجتماعی مرتبط با شغل را به عنوان عامل مهم کسب و حفظ شغل مشخص می‌نماید. از سوی دیگر نتایج تحقیقات شوارتز و جنیفر (۲۰۰۱)، نشان می‌دهد که رویکرد حمایت‌های شغلی، می‌تواند بر تجارب روانی - اجتماعی کارگران عقب مانده ذهنی متوسط و خفیف مؤثر باشد.

همچنین در مطالعه تسانگ (۱۹۹۹)، تأثیر آموزش بر فرایند بهبود زندگی افراد عقب مانده ذهنی مورد تأیید و حمایت قرار گرفت. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آموزش حرفه (شغل) به وسیله چندین عامل زیر مورد تعدیل قرار می‌گیرد که عبارتند از: تکنولوژی آموزشی، ارزش‌های معلم و عوامل تعیین کننده آن، طول برنامه، میزان هزینه‌ها و اتلاف‌ها، میزان بهره برداری از درون داده‌های آموزش و میزان عملکرد. به طور کلی مشخص شد که آموزش فنی - حرفه‌ای نسبت به برنامه‌ها و آموزش‌های تحصیلی، ارزشمندتر است. ماکیاگ^{۲۸}، شوارتز، کالینز^{۲۹} و کوپر^{۳۰} (۲۰۰۰)، نیز تأثیر معنی دار آموزش مهارت‌های حرفه‌ای را بر اساس راهبرد اشاره همزمان در بهبود روابط افراد عقب مانده ذهنی شدید و متوسط با جامعه و افراد عادی تأیید نمودند.

همانگونه که مطرح شد مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، رفتار سازشی، آموزش حرفه‌ای، شغل، پیشرفت تحصیلی، و مؤلفه‌های روانشناختی در تعامل پیچیده‌ای نسبت به هم قرار دارند. به عنوان مثال افروز (۱۳۷۹)، بیان می‌دارد افراد عقب مانده ذهنی به طور کلی به لحاظ احساسات ناشی از ناتوانی‌ها، شکست‌ها، محرومیت‌ها و سرخوردگی‌ها، از اعتبار و حرمت خود^{۳۱} بایسته که لازمه زندگی پر تحرک است، برخوردار نمی‌باشند. وی به نقل از فرانک^{۳۲} (۱۹۸۶) بیان می‌دارد

که بین پیشرفت تحصیلی و نگرش فرد نسبت به خودش، رابطه مثبتی وجود دارد. هرچه دانش آموز عقب مانده ذهنی، احساس نگرش مثبت نسبت به خودش داشته باشد، موفقیت بیشتری در پیشرفت تحصیلی از خود نشان می دهد.

گاهی دیده می شود که دانش آموز عقب مانده ذهنی در ارزیابی توانمندی های جسمانی و ذهنی و یا مهارت های تحصیلی، بدون شناخت درستی از سادگی و پیچیدگی موضوع درسی و توانمندی هایش، دچار اظهار نظرهای فوق العاده غیر واقعی و دور از ذهن می گردد.

در پژوهش تری، موزر، مک هاگو، دریک (۲۰۰۰)، نتایج نشان می دهد که توانبخشی حرفه ای و کارکردن منجر به افزایش میزان حرمت خود در افراد عقب مانده ذهنی شدید می گردد. نتایج این تحقیق نیز با مطالعه ویلوگی، کورادو، هریس و کینگ (۲۰۰۰)، مورد تأیید قرار گرفته است. آنچه برای بهداشت روانی و پیشرفت تحصیلی و شغلی - حرفه ای دانش آموزان عقب مانده ذهنی ضروری به نظر می رسد، این است که به او کمک نماییم تا در او یک حس خود پنداشت قوی و حرمت خود بالایی رشد یابد. که البته شاید یکی از روشهای موجود، تأکید ایجاد حمایت و آموزش های شغلی و حرفه ای باشد.

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت های حرفه ای بر بهبود بخشیدن رفتار سازشی و افزایش حرمت خود نوجوانان کم توان ذهنی آموزش پذیر^{۳۳} به عنوان مؤلفه های مهم روانشناختی مؤثر در فرایند زندگی فرد می باشد. بنابراین با توجه به هدف فوق و با در نظر گرفتن پیشینه تحقیقات در این زمینه، می توان این سؤال را مطرح نمود که آیا رفتار سازشی دانش آموزان کم توان ذهنی با ارایه آموزش مهارت های حرفه ای افزایش می یابد؟ دوم اینکه آیا آموزش مهارت های حرفه ای می تواند در بهبود بخشیدن حرمت خود این افراد مؤثر باشد؟ و در نهایت آیا آموزش مهارت های حرفه ای مختلف میزان تأثیر متفاوتی را در رفتار سازشی و حرمت خود این افراد دارد؟

● روش

○ جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

از آنجاییکه مناسبترین زمان تأثیر گذاری متغیر مستقل بر پایه داشته های تجربی، ساعات کارگاهی پایه دوم مشخص شد، در این پژوهش جامعه آماری، کلیه حرفه آموزان پایه دوم مقطع مهارت های حرفه ای پسران شهر مشهد (N=۷۱) دارای دامنه سنی ۱۴ تا ۲۰ سال، تعیین گردید. گروه نمونه شامل ۳۰ نفر از بین حرفه آموزان پسر پایه دوم مقطع مهارت های حرفه ای مشغول

به فعالیت در دو کارگاه معرق و خیاطی بودند که به صورت تصادفی از بین دو کارگاه مذکور، به صورت دو گروه ۱۵ نفری انتخاب گردیدند.

○ ابزارهای پژوهش

به منظور سنجش و ارزیابی حرمت خود دانش آموزان از سیاهه حرمت خود کوپر - اسمیت^{۳۴} که دارای ۵۸ ماده می باشد، استفاده گردید که ۸ ماده دروغ سنج بوده و ۵۰ ماده دیگر آن به ۴ خرده مقیاس خودکلی، خود اجتماعی (همسالان)، خانه (والدین) و مدرسه تقسیم می گردد. در پژوهشی که در ایران توسط ابراهیمی (۱۳۶۹) به نقل از کاتبی، (۱۳۸۰) بر روی نمونه دانش آموزی محاسبه گردید اعتبار آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد. برای اندازه گیری اعتبار^{۳۵} این مقیاس، ضریب همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۸ محاسبه شد.

برای ارزیابی میزان رفتار سازشی، مقیاس رفتار سازشی انجمن آمریکایی عقب ماندگی ذهنی^{۳۶} نسخه تجدید نظر شده ۱۹۷۵ بکار برده شد.

این مقیاس از دو بخش تشکیل شده است. بخش اول مقیاس در زمینه های تحولی و برای ارزیابی مهارت ها و عادات روزمره فرد در ده حوزه رفتاری که در رشد استقلال شخصی در زندگی روزمره دارای اهمیت هستند، ساخته شده است. بخش دوم برای به دست آوردن شاخصی از رفتار سازش نیافته در رابطه با شخصیت و اختلالات رفتاری در چهارده حوزه به وجود آمده است.

تهیه کنندگان مقیاس به منظور ارزیابی اعتبار مقیاس رفتار سازشی تجدید نظر شده، بر روی نمونه ۱۳۳ نفری منتخب از ۳ مدرسه کارآموزی ایالتی میزان اعتبار مواد بخش اول و دوم مقیاس را به وسیله ضریب همبستگی گشتاوری پیرسن بین دو رتبه مستقل از نوبت صبح و عصر به شرح زیر بدست آوردند:

بخش اول: عملکرد مستقل (۰/۹۲)، رشد بدنی (۰/۹۳)، فعالیت های اقتصادی (۰/۸۵)، رشد زبان (۰/۸۷)، شمردن و زمان (۰/۸۶)، فعالیت های خانگی (۰/۹۱)، فعالیت های شغلی (۰/۷۸)، خودگردانی (۰/۷۱)، مسئولیت (۰/۸۳) و اجتماعی بودن (۰/۷۷).

میانگین اعتبار بخش دوم نیز بدین شرح می باشد: رفتار خشونت آمیز و تخریبی (۰/۵۹)، رفتار ضد اجتماعی (۰/۶۸)، سرکشی (۰/۵۵)، اعتمادناپذیری (۰/۶۹)، کناره گیری (۰/۴۴)، رفتار کلیشه ای و عجیب و غریب (۰/۶۲)، رفتار متقابل نامناسب (۰/۴۷)، عادات کلامی ناپذیرفتنی (۰/۳۷)، عادات غیرعادی و ناپذیرفتنی (۰/۵۷)، سوء استفاده از خود (۰/۴۹)، تمایلات فزون کنشی (۰/۵۷)،

انحرافات جنسی (۰/۵۲)، اختلالات روانشناختی (۰/۴۵) و استفاده از دارو (۰/۷۷).

میزان اعتبار در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ برای بخش اول مقیاس رفتار سازشی ۰/۷۲، بخش دوم مقیاس رفتار سازشی ۰/۸۴ و کل مقیاس رفتار سازشی ۰/۷۱ مشخص گردید.

○ طرح پژوهش و روش تحلیل داده‌ها

طرح تحقیق حاضر یک طرح شبه تجربی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه است. در این طرح متغیر وابسته قبل و بعد از اجرای متغیر مستقل اندازه‌گیری می‌شود. در این پژوهش، در ابتدای، سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ سیاهه حرمت خودکوپر اسمیت و مقیاس رفتار سازشی بر روی دو گروه ۱۵ نفری از آزمودنی‌های دو کارگاه (معرق - خیاطی) به عنوان پیش‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفت. سپس مدت سه ماه برای تأثیر متغیر مستقل در نظر گرفته شد. در طول این سه ماه حرفه‌آموزان در هر کارگاه مشغول به فراگیری مهارت‌های حرفه‌ای معرق و خیاطی شدند. سعی بر این بود که مربیان مجرب و آشنا به مهارت‌های تدریس و نیز ویژگی‌های کودکان کم‌توان ذهنی، در کارگاه، تدریس را بر عهده بگیرند. در ضمن اینکه سایر مربیان غیرکارگاهی به طور یکسان برای تدریس دروس نظری هر دو گروه به کار گرفته شدند تا تأثیر متغیرهای مزاحم به حداقل برسد. از سوی دیگر با کمک مشاور مرکز، روش‌های علمی تقویت و تنبیه (همچون؛ خاموشی، تقویت منفی، ژتونی، و...) برای گروه‌ها در مورد فعالیت‌های کارگاهی، تعاملات با مربی و هم‌تایان و کادر اجرایی، بکار برده شد. آموزش‌های حرفه‌های اصلی براساس معیارهای درجه ۳ سازمان فنی و حرفه‌ای کشور مبتنی بود. همچنین فعالیت‌های دیگری در جهت ایجاد محیطی امن و با آرامش و با نشاط، هم برای مربیان و هم حرفه‌آموزان مورد توجه قرار گرفت که می‌توان به مناسب سازی محیط استراحت، انجام مسابقات تکریم و احترام، برقراری هرچه بهتر نظم اشاره کرد.

در هفته چهارم از ماه سوم سال تحصیلی، آزمونه‌های فوق‌دوباره به عنوان پس‌آزمون بر روی آزمونه‌ها به همان شیوه پیشین اجرا شدند. و در نهایت داده‌های به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل و وابسته مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

● نتایج

برای بررسی فرضیه‌های اساسی که در این مطالعه مطرح بود، داده‌های مورد نیاز جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. داده‌های اولیه هر دو گروه در جدول ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱- مقایسه میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های دو گروه در دو مقیاس رفتار سازشی و حرمت خود کوپر - اسمیت

مراحل	مقیاس	گروه‌ها			گروه ۱ (معرق)			گروه ۲ (خیاطی)			کل آزمودنی‌ها	
		شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار	
پیش‌آزمون	رفتار سازشی	بخش ۱	۱۵	۱۹۹/۶	۳۰/۱	۱۵	۲۱۰/۵	۱۸/۲	۳۰	۲۰۵/۱	۲۵	
		بخش ۲	۱۵	۳۲/۲	۳۲/۱	۱۵	۳۳	۱۸/۱	۳۰	۳۲/۶	۲۵/۶	
	حرمت خود کوپر اسمیت			۱۵	۲۸/۹	۳/۱	۱۵	۳۱/۸	۸/۲	۳۰	۳۰/۴	۶/۵
پس‌آزمون	رفتار سازشی	بخش ۱	۱۵	۲۴۷	۱۵/۱	۱۵	۲۵۱	۱۲/۶	۳۰	۲۴۹	۱۳/۸	
		بخش ۲	۱۵	۱۵/۱	۱۲/۹	۱۵	۱۴/۸	۶/۷	۳۰	۱۴/۹	۱۰/۱	
	حرمت خود کوپر اسمیت			۱۵	۳۵/۱	۴/۳	۱۵	۳۷/۵	۶/۸	۳۰	۳۶/۳	۵/۷

داده‌های مندرج در جدول ۱ نشان دهنده این است که میانگین نمرات بخش اول در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون مقیاس رفتار سازشی افزایش یافته است. و همانطور که پیشتر گفتیم، این نکته به معنای یادگیری رفتارهای انطباقی بهتر و بیشتری از سوی آزمودنیها بوده است. از سوی دیگر با مقایسه میانگین‌های نمرات بخش دوم آزمودنیها در مقیاس رفتار سازشی، متوجه کاهش نمرات شده و می‌توان بیان داشت که رفتارهای سازشی منفی آزمودنیها تقلیل پیدا کرده است. لازم به توجه است که ارزیابی مجموع این دو بخش مقیاس می‌تواند اطلاعات سودمندی را به وجود آورد. و در نهایت مقایسه میانگین نمرات حرمت خود آزمودنیها نیز حاکی از افزایش حرمت خود است.

برای بررسی این سؤال که آیا رفتار سازشی دانش‌آموزان کم توان ذهنی با ارائه آموزش‌های مهارت‌های حرفه‌ای افزایش می‌یابد؟ اطلاعات جمع‌آوری شده در جدول ۲ ارائه گردیده است.

جدول ۲- آزمون t همبسته بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون بخش اول و دوم مقیاس رفتار سازشی

بخش‌ها	وضعیت	شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	نسبت t	سطح معناداری t
اول مقیاس	پیش‌آزمون		۳۰	۲۰۵/۱	۲۵/۰۵	۲۹	-۱۱/۳۶۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون		۳۰	۲۴۸/۹	۱۳/۸۲			
دوم مقیاس	پیش‌آزمون		۳۰	۳۲/۶	۲۵/۶۴	۲۹	۵/۱۰۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون		۳۰	۱۴/۹۳	۱۰/۱۵			

داده‌های مندرج در جدول ۲ حاکی از وجود تفاوت معنادار میانگین‌های بخش اول و دوم مقیاس رفتار سازشی است. بنابراین می‌توان بیان داشت که آموزش مهارت‌های حرفه‌ای از سویی

سبب افزایش رفتارهای سازشی مثبت (بخش اول) و از دگر سو باعث کاهش رفتارهای سازشی منفی (بخش دوم) می شود.

به منظور بررسی سؤال دیگر پژوهش که آیا آموزش های مهارتهای حرفه ای می تواند در بهبود بخشیدن حرمت خود دانش آموزان کم توان ذهنی مؤثر باشد؟ داده های جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- آزمون t همبسته بین پیش آزمون و پس آزمون حرمت خود

وضعیت شاخصها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
پیش آزمون	۳۰	۳۰/۴	۶/۴۹	۲۹	-۶/۲۲۸	۰/۰۰۱
پس آزمون	۳۰	۳۶/۳	۵/۷۵			

نتایج ارائه شده در جدول فوق نشانگر کارکرد حرفه آموزان کم توان ذهنی در آزمون حرمت خود کوپر اسمیت است. داده های به دست آمده از آزمون t همبسته بین پیش آزمون و پس آزمون حرمت خود، نشان دهنده تفاوت معنادار کارکرد آنان می باشد. میزان میانگین های موجود، مبین این نکته است که آموزش مهارتهای حرفه ای توانسته است میزان حرمت خود دانش آموزان کم توان ذهنی را افزایش دهد.

سؤال سوم تحقیق بیان می داشت که آیا آموزش مهارتهای حرفه ای مختلف میزان تأثیر متفاوتی را در رفتار سازشی دانش آموزان دارد؟ با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول ۴ می توان بیان داشت هر چند که میانگین نمرات دو گروه در دو بخش مقیاس رفتار سازشی دارای اندکی تفاوت می باشد، با احتساب نسبت F به دست آمده، تفاوت موجود، معنادار نیست. بنابراین میزان تأثیر گذاری هر دو حرفه بر رفتار سازشی آزمودنیها با یکدیگر تفاوتی نداشته و یکسان است.

جدول ۴- آزمون t مستقل بین بخش های اول و دوم مقیاس رفتار سازشی دو گروه

بخش ها	گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	نسبت F	سطح معناداری
اول	گروه ۱- خیاطی	۱۵	۴۰/۶۶	۱۷/۹۷	۱/۱۲۸	۰/۲۹۷
	گروه ۲- معرق	۱۵	۳۷/۸۶	۱۵/۲۹		
دوم	گروه ۱- خیاطی	۱۵	۱۷/۵۳	۲۰/۴۹	۰/۹۶۳	۰/۳۳۵
	گروه ۲- معرق	۱۵	۲۰/۰۶	۱۵/۲۹		

برای بررسی آخرین سؤال اساسی پژوهش نتایج در جدول شماره ۵ مندرج گردیده است.

این سؤال بیان می‌داشت آیا آموزش مهارت‌های حرفه‌ای مختلف میزان تأثیر متفاوتی را در حرمت خود دانش‌آموزان دارد؟

جدول ۵- آزمون t مستقل بین نمرات حرمت خود آزمودنی‌های دو گروه

بخش‌ها	گروه‌ها	شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	نسبت F	سطح معناداری
اول	گروه ۱- خیاطی		۱۵	۶/۲۶	۳/۰۸	۳/۷۹۵	۰/۰۶۲
	گروه ۲- معرق		۱۵	۶/۷۳	۵/۴۹		

نتایج به دست آمده در جدول فوق حاکی از این است؛ که دو گروه در میانگین نمرات با یکدیگر تفاوت دارند ولی این تفاوت در حد معنادار نمی‌باشد. بنابراین هر چند دو گروه در پیش آزمون تفاوت اندکی با هم داشته‌اند، با این حال اثر متغیر مستقل نتوانسته است این تفاوت را به حد معنادار برساند و باعث تأثیر مجزا و مشخص آموزش هر گروه (معرق و خیاطی) بر میزان حرمت خود آنها گردد.

○ یافته‌های اضافی

از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر، مقایسه کارکرد دانش‌آموزان کم توان ذهنی در خرده آزمونهای بخش اول مقیاس رفتار سازشی است. نتایج حاصل از اجرای آزمون مقایسه t همبسته برای ۱۰ خرده آزمون بخش اول و ۱۴ خرده آزمون بخش دوم، نشان دهنده موارد زیر می‌باشد:

□ از مجموع خرده آزمونهای مقیاس رفتار سازشی در مقایسه t همبسته بین پیش آزمون و پس آزمون با توجه به وجود تفاوت معنی دار در مجموع بخش‌های اول و دوم؛ مواد کناره‌گیری (بخش ۲) رابطه متقابل نامناسب (بخش ۲)، عادات کلامی نامطلوب (بخش ۲)، سوء استفاده از خود (بخش ۲)، تمایلات فزون‌کنشی (بخش ۲)، انحرافات جنسی (بخش ۲)، و استفاده از دارو (بخش ۲)، تفاوت معنی داری را نشان ندادند. البته از خرده آزمونهای فوق، مواد رابطه متقابل نامناسب، عادات کلامی نامطلوب، و انحرافات جنسی، تفاوت معناداری ($p < 0/05$) را از خود نشان دادند.

از سوی دیگر نتایج به دست آمده از اجرای آزمون t مستقل بین خرده آزمونهای مقیاس رفتار سازشی در بین دو گروه آزمودنی، علیرغم عدم تفاوت معنی دار در مجموع بخش‌های اول و دوم و به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون؛ مواد رشد بدنی (بخش ۱)، سوء استفاده از خود (بخش ۲)، رفتار خشونت‌آمیز، (بخش ۲)، استفاده از دارو (بخش ۲)، اختلالات روانشناختی (بخش ۲) در مرحله پیش آزمون؛ و مواد انحراف (بخش ۲)، اجتماعی بودن (بخش ۱)، تمایلات فزون

کنشی (بخش ۲)، رابطه متقابل نامناسب (بخش ۲)، سوء استفاده از خود (بخش ۲) عادات کلامی نامطلوب (بخش ۲)، و عادات غیر عادی (بخش ۲) در مرحله پس آزمون دارای تفاوت معناداری ($p < 0/05$) بودند.

● بحث و نتیجه گیری

گرینسپن (۱۹۹۹)، بیان می‌دارد در موفقیت شغلی، مهارت‌های اجتماعی افراد عقب مانده ذهنی اثر مهمی بر یکپارچگی اجتماعی دارد. تأکید فزاینده‌ای بر میزان یکپارچگی وجود دارد، و دلایل متعددی برای این میزان نیز مطرح گردیده است. نخست اینکه یکپارچگی به طور اعم، دلایل فلسفی در نظریه برابری، و به طور اخص در نظریه هنجار سازی دارد. با پیگیری این دلایل، یکپارچگی اجتماعی، بهترین تمرین در نظر گرفته خواهد شد. دوم اینکه یکپارچگی اجتماعی، دلایل قانونی نیز دارد که به صراحت در قوانین مشخص و محرز است. سوم اینکه مواجهه روزانه افراد عقب مانده ذهنی با افراد عادی در محیط‌های کاری به نحو فزاینده‌ای مشهود شده است. برای عقب ماندگان ذهنی، یکپارچگی با سایرین در مکان‌های کاری عادی، فواید آشکاری همچون ایجاد فرصت‌هایی برای دوستی، تشریک مساعی در علایق و فعالیت‌ها و دسترس پذیری به منابع اجتماعات عادی دارد.

میلانی فر (۱۳۷۶) بیان می‌دارد افراد عقب مانده ذهنی پس از اشغال به کار در کارگاه‌های مخصوص، بهبودی قابل ملاحظه‌ای در رفتار از خود نشان می‌دهند و تقریباً تمام آنها پس از مدتی کار در این کارگاه‌ها، انعطاف پذیر شده و کنترل آنها ساده تر می‌شود. زیرا آنان از این واقعیت که بالاخره مانند سایر مردم در انجام کاری موفق شده و برای جامعه مفید واقع گردیده‌اند، احساس رضایت و خشنودی می‌کنند. شکی نیست که ایجاد چنین کارگاه‌هایی از نظر پیشرفت و توسعه امکانات مثبت برای افراد کم توان ذهنی، اقدام بسیار مؤثری بوده و در کم کردن مشکلات موجود مؤثر می‌باشد. در این ارتباط هانگرد فورد (۱۹۴۸) به نقل از کرک و جانسن، (۱۳۶۹) بیان می‌دارد که آموزش شغلی، مهارت‌های شغلی و اجتماعی برای فرد فراهم می‌کند که این می‌تواند به سازش یافتگی اجتماعی و شغلی منتهی شود. نتایج به دست آمده در این مطالعه، مؤید این است که با به کارگیری شیوه‌ها و راهبردهای هدفمند و علمی و انسانی در آموزش مهارت‌های حرفه‌ای می‌توان رفتارهای نامناسب اجتماعی که به عنوان رفتارهای سازش نایافته مشخص می‌شود را در افراد کم توان ذهنی کاهش و تقلیل داد. و از سوی دیگر مهارت‌های اساسی اجتماعی و سازشی را در آنان تقویت و بهینه نمود. توجه به عوامل مهم فوق، نشان دهنده

اثرگذاری مثبت آنها در کاهش رفتارهای غیرانطباقی و افزایش رفتارهای سازشی مورد علاقه اجتماع بود. از این رو نتایج بدست آمده مؤید تحقیقات تیسانگ (۱۹۹۹)؛ شوارتز و جنیفر (۲۰۰۱) است. بنابراین می‌توان مطرح نمود که دانش آموزان کم توان ذهنی از طریق دریافت آموزشهای حرفه‌ای و شغلی به توانمندی‌های جدیدی دست پیدا می‌نمایند و این توانمندی‌ها نقش مؤثر و به سزایی را در فرایند ارتباطی او با دیگران ایفای نماید و از این طریق با اثبات داشته‌های خویش نسبت به محیط اجتماعی‌اش، چرخه معیوب رفتارهای غیرانطباقی را متوقف می‌نماید.

همچنانکه پیشتر بیان شد افراد کم توان ذهنی معمولاً شکست‌های فراوانی را در انجام امور شخصی، ارتباطی و اجتماعی‌شان به دلیل محدودیت‌های عملکردی، احساس خودنابسنده‌گی و... تجربه می‌کنند. و وجود تجارب منفی فراوان از یک سو سبب احساس حرمت خود ضعیف، کناره‌گیری از دیگران و از دگر سو به یادگیری رفتارهای سازش نایافته و نا مطلوب در فرد می‌گردد. DSM IV مطرح می‌نماید که کارکرد انطباقی و سازشی تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار می‌گیرد؛ از جمله می‌توان به تحصیلات، انگیزش، ویژگی‌های روانشناختی شخصیت، فرصتهای اجتماعی و شغلی و اختلالات روانی و بیماریهای جسمانی که ممکن است با عقب ماندگی ذهنی همراه باشند، اشاره نمود (انجمن روانپزشکی آمریکا ۱۳۷۵) همانگونه که بیان شد مشکل دیگر بسیاری از افراد کم توان ذهنی این است که آنها دید حقیری از جذابیت خود و همتایانشان دارند. آنان اغلب خودشان را دست کم می‌گیرند. وقتی آنها در جامعه زندگی می‌کنند، این مشکل شدت می‌گیرد، زیرا فرصتهای بیشتری برای مقایسه با افراد غیر کم توان ذهنی پیدا می‌کنند. و از آنجایی که بهترین شانس برای آنها، دوستی و وابستگی‌های لطیف با افراد مشابه خودشان است، احتمال دارد اینگونه نگرش‌ها در صورتی که در جامعه زندگی کنند، مزاحم سازش یافتگی گردد (ساراسون و ساراسون، ۱۳۷۳). اغلب کودکان کم توان ذهنی دارای حرمت خود پایینی بوده و با معلم و همتایانش، تعامل نامناسب و غیر کلامی دارند. برای نمونه می‌توان به تحقیقات؛ تری و همکاران (۲۰۰۰)؛ ویلوگی و همکاران (۲۰۰۰)، اشاره کرد. باربرو (۱۹۸۹) مطرح می‌نماید، احساس توانمندی در زمینه شغلی می‌تواند به افزایش اعتماد و حرمت خود در افراد منجر گردد. از سوی دیگر لینداشل و ماریانه‌مونی (۱۹۹۷) نیز بر این باورند که اعتماد و حرمت خود، توانمندی‌های شغلی و حرفه‌ای فرد را گسترش می‌دهد. همچنین نتایج بسیاری از تحقیقات نشان داده است که حتی ارائه خدمات آموزش حرفه‌ای برای افراد کم توان ذهنی شدید، توانسته‌است کارایی و توانائی‌های آنان را در زمینه‌های اجتماعی بهبود بخشد

(کافمن، ۱۹۹۵، سیلور، ۱۹۹۸، شرمین و پرتز، ۱۹۹۱، اکوردینو و هریارت، ۲۰۰۰، موباری و ماکسلی و کولینز، ۱۹۹۸).

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر مؤید پژوهشهای فوق می باشد و حامی از این است که آموزش مهارت‌های حرفه‌ای توانسته است، حرمت خود دانش آموزان کم توان ذهنی را به نحو مؤثری افزایش دهد و این افزایش نسبت به مرحله پیش از اثرگذاری متغیر مستقل، تفاوت معناداری را از لحاظ آماری نشان می دهد.

افزایش حرمت خود در افراد کم توان ذهنی به آنان فرصت و جسارت بیشتری را برای یادگیری و امکان ارتباط با محیط اجتماعی می دهد. آمار مشکلات رفتاری ثبت شده توسط مشاور مرکز آموزشی و نیز میزان ارجاع‌های رفتاری مربیان کارگاهی در پایان طرح نسبت به ابتدای آن، حاکی از تأیید نتایج این بررسی است. به تعبیری دیگر، داده‌های تجربی نیز مؤید این نکته است که آموزش مهارت‌های حرفه‌ای و اجتماعی با توجه به همراهی و استفاده فرایندهای مورد ادعای محقق، توانسته است به تغییرات قابل توجهی در رضایت مربی و خانواده دانش آموز کم توان ذهنی منجر گردد.

داده‌های بدست آمده در این پژوهش نشان دهنده عدم تفاوت معنادار بین آموزش مهارت‌های حرفه‌ای مختلف (خیاطی - معرق) می باشد. اگرچه توجه به میانگین‌های به دست آمده نشانگر تأثیرگذاری بهتر رشته خیاطی نسبت به معرق در بهبود بخشیدن رفتارهای سازشی و انطباقی بوده است. میانگین‌های بدست آمده علی‌رغم عدم تفاوت معنادار بین دو گروه، حاکی از تأثیرگذاری بهتر رشته خیاطی در کاهش رفتار سازش نیافته دانش آموزان دارد. نتایج آماری در بین خرده آزمونه‌های بخش دوم تفاوت معناداری در بعضی از آنها علی‌رغم عدم تفاوت کلی نشان داده است. همچنین با وجود عدم تفاوت معنادار در بین دو گروه، نتایج حاکی از برتری نسبی گروه معرق می باشد.

لازم به ذکر است نتایج این مطالعه از تأثیرگذاری سه ماهه متغیر مستقل ناشی گردیده است. هرچند این داده‌ها در دو سؤال اساسی با نتایج تحقیقات دیگر مطابقت دارد اما عدم تفاوت معنادار بین گروه‌ها شاید ناشی از مدت زمان نسبتاً کوتاه تأثیرگذاری متغیر مستقل باشد. در عین حال زمان بیشتر، کنترل بیشتر سایر متغیرها از طریق بکاربندی روش تحلیل عامل نتایج ارزشمندی را نشان خواهد داد.

سخن آخر اینکه هدف نهایی از سازش یافتگی اجتماعی کم توانان ذهنی، داشتن کفایت و توان زندگی اجتماعی در جامعه است. تحقق این هدف صرفاً با آموزش علوم اجتماعی مقدور

نخواهد بود. بلکه لازم است به آنان با توجه به رشد ذهنی و توانایی سازش یافتگی، آموزش لازم داده شود، تا بدین ترتیب تجارب مختلف رفتار و فعالیتهای اجتماعی را فراهم آورد. در واقع بایستی جنبه‌های عملی آموزش و پرورش مورد توجه مخصوص بوده و زمینه‌ها و محتوای برنامه‌های آموزشی منجر به آموزش شغلی و حرفه‌ای گردد.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|--|
| 1- Mental retardation | 2- American association of mental retarded |
| 3- Luckasson | 4- Communication |
| 5- Self care | 6- Home living |
| 7- Social skills | 8- Community use |
| 9- Self direction | 10- Health and safety |
| 11- Functional academics | 12- Work |
| 13- Leisure | 14- Intelligence function |
| 15- Adaptive behavior | 16- Kirk |
| 17- Johnson | 18- Occupational education |
| 19- Vocational training | 20- Home economics |
| 21- Doglas, Marcella | 22- Hungerford, R. |
| 23- Different developmental program | 24- foxx |
| 25- Storey | 26- Agran |
| 27- stowischek | 28- Maciag |
| 29- Collins | 30- Cooper |
| 31- Self-esteem | 32- Frank |
| 33- Educable mental retardation | 34- Pseudo experimental |
| 35- Cooper-smitt Self-esteem Inventory (SEI) | 36- Reliability |
| 37- Adaptive Behavior Scale of American Association of Mental Deficiency | |

منابع

- افروز، غلامعلی (۱۳۷۹). روانشناسی و توتبخشی کودکان سندرم داون، انتشارات دانشگاه تهران.
- انجمن روانپزشکی آمریکا، (۱۳۷۵). راهنمای تشخیصی و آماری اختلالهای روانی، ج ۱ ترجمه محمدرضا نیکخو و همکاران، تهران: سخن.
- ساراسون، ایروین جی، ساراسون، باربرا آر (۱۳۷۳). روانشناسی مرضی، ج ۲، ترجمه بهمن نجاریان و همکاران، تهران: انتشارات رشد.
- کاتبی، مسعود رضا (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه عزت نفس، منبع کنترل، افسردگی و اضطراب بین دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری و عادی ۱۱ تا ۸ ساله. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- کرک، ساموئل، جانسون، ارویل (۱۳۶۹). آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده ذهنی. ترجمه مجدد: مهدی‌زاده، مشهد:

انتشارات آستان قدس.

- میلانی فر، بهروز. (۱۳۷۶). بهداشت روانی، تهران: نشر قومس.

- American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 9th Edition. Washington, DC. Retrieved from the world wide web. <http://www.aamr.org/>.
- Accodino, Michael P. & Herbert, James, T. (2000) Treatment outcome of four rehabilitation interventions for persons with serious mental illness. *Journal of Mental Health Counseling*. 22(3), 282-268.
- Barbero, S. L. (1989). Community-based, day treatment for mentally retarded adults: *Social Work*, 34(6), 545-548.
- Greenspan, estephen (1999) What is meant by mental retardation? *International Review of Psychiatry*. (11), 6-18.
- Kaufmann, C. L. (1995). The Self-Help Employment Center: Some Outcomes from the First Year. *Psychosocial Rehabilitation Journal* 18(4): 145-162.
- Linda Scholl & Marianne Mooney. (1997). *Disability Disclosure in Work-Based Learning Programs. Project Director, Center on Education and Work*. Retrieved from the world wide web: www.ctserc.org/library/actualbibs/webbibs/Transition.pdf.
- Mowbray, C. T.; Moxley, D. P. & Collins, M. E. (1998). *Consumers as Mental Health Providers: First-Person Accounts of Benefits and Limitations*. Retrieved from the world wide web: www.pathways.isr.umich.edu/depapers.htm.
- Schwartz, Mitchell. Jennifer, (2001) The effects of supported employment level on the psychosocial experience of integrated workers with mental retardation. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 62 (1): 564.
- Sherman, P. S. & Porter, R. (1991). Mental Health Consumers as Case Management Aides: *Hospital and Community Psychiatry* 42(5): 494-498.
- Silver, T. (1998). In-Service Training of Consumer Staff Members in Mental Health and Vocational Services. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 21(3): 284-286, 1998.
- Sundel, Sandra S. (1994) Videotaped training of job-related social skills using peer modeling: An evaluation of social. *Research on Social Work Practice*, 4:1-11.
- Torrey, William. C.; Mueser. Kim-T.; McHugo, Gregory. H. & Drake, Robert, E. (2000), Self-esteem as an outcome measure in studies of vocational rehabilitation for adults with severe mental illness, *Psychiatric Services*, 51(2): 229- 233.
- Tsong, Mun. C. (1999). The cost of vocational training. *Education and Training*. 41(2): 79-97.
- Willoughby, Colleen.; Polatajko, Helene.; Currado, Catherine.; Harris, Kathryn & King, Gillian. (2000). Measuring the self esteem of adolescents with mental health problems: theory meet practice. *Canadian of Occupational Therapy*. ; 67(4): 230-238.