

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس

Identification of the necessary social skills for students with intellectual disability in classroom setting

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۰۸/۲۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۴

Ahmad Beh-Pajooch (Ph.D)

Abbas Ali Hosseinkhanzadeh (Ph.D)

احمد به‌پژوه^۱

عباسعلی حسین‌خانزاده^۲

Abstract: The aim of the present study was to identify the necessary social skills for students with intellectual disability in classroom setting from the point of view of parents, teachers and professionals. For this purpose, the statements of 151 parents, 144 teachers and 42 professionals were examined. Cluster sampling method was utilized to select parents and teachers, and a purposeful sampling procedure was used to select professionals. The current investigation was a descriptive-survey method. In order to develop the questionnaire, first, a pool of necessary social skills for children with intellectual disability in classroom setting was developed, and consequently a pilot study was conducted and psychometric properties were computed. Finally, "Identifying Social Skills Questionnaire" (ISSQ) with 29 statements based on Likert-type was administered to the participants. At the end, data were analyzed by descriptive and inferential methods and 29 necessary social skills were extracted. The results also indicated significant differences between the perspectives of parents, teachers and professionals.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان اجرا شد. بدین منظور دیدگاه ۱۵۱ نفر از اولیا، ۱۴۴ نفر از معلمان و ۴۲ نفر از متخصصان مورد مطالعه قرار گرفت. برای نمونه‌گیری از جامعه اولیا و معلمان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و برای نمونه‌گیری از جامعه متخصصان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. روش پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی و ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق‌ساخته شناسایی مهارت‌های اجتماعی بود. پس از تهیه پرسشنامه اولیه، مطالعه مقدماتی و محاسبه شاخص‌های روانسنجی، پرسشنامه نهایی با ۲۹ گویه بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم و در اختیار افراد مورد مطالعه قرار گرفت. در پایان، با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی، مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را در ۲۹ مهارت مشخص کرد. همچنین نتایج نشان داد که بین نظرات اولیا، معلمان و متخصصان تفاوت معناداری وجود دارد.

Keywords: Social skills, intellectual disability, point of view of parents, teachers and professionals

کلید واژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی، کم‌توانی ذهنی، دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان



مقدمه

در سال ۱۹۳۷، تردگلد اظهار کرد که قابلیت اجتماعی^۱ باید ملاک اصلی تعریف کم‌توانی ذهنی باشد. از آن زمان تاکنون، محققان بارها تصدیق کرده‌اند که افراد با کم‌توانی ذهنی، دارای مهارت‌های اجتماعی ضعیفی هستند (ماتسون و ویلکینز، ۲۰۰۹؛ کامپرت و گورزنی، ۲۰۰۷؛ ماتسون، دمپسی و لولو، ۲۰۰۸) و کنش‌وری اجتماعی در آنها با نارسایی‌هایی همراه است (دشدر و شومیکر، ۱۹۸۳؛ گرشام و مک‌میلان، ۲۰۰۲؛ هایات و فیلر، ۲۰۰۷). بنابراین نتایج پژوهش‌های متعدد مبنی بر مشکلات این افراد در مهارت‌های اجتماعی، قابلیت اجتماعی و به طور کلی مهارت‌های سازشی موجب شده است که از اواخر دهه ۱۹۵۰، در تشخیص کم‌توانی ذهنی علاوه بر ملاک هوشبهر، ملاک نارسایی در رفتار سازشی نیز در نظر گرفته شود (گرینسپن و گرنفیلد، ۱۹۹۲). از این رو، در ویرایش‌های نهم و دهم تعریف کم‌توانی ذهنی توسط انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا (۱۹۹۲، ۲۰۰۲) بر رفتار سازشی تأکید شده است. شایان ذکر است که در ویرایش دهم و یازدهم انجمن مذکور، رفتار سازشی به سه دسته مهارت‌های سازشی مفهومی، اجتماعی و عملی تقسیم شده است.

رفتارهای اجتماعی بر تمامی جنبه‌های زندگی کودکان و بر سازگاری بعدی آنها تأثیر می‌گذارد. توانایی فرد از نظر کنار آمدن با دیگران و انجام رفتارهای اجتماعی مطلوب، میزان محبوبیت او را در میان همسالان و نزد معلمان و والدین و دیگر بزرگسالان مشخص می‌کند (ماتسون و اولندیک، ۱۹۸۸؛ ترجمه به‌پژوه، ۱۳۸۴). مهارت‌های اجتماعی به افراد اجازه می‌دهند تا تعاملات اجتماعی مثبتی را با دیگران شروع کرده و ادامه دهند و شامل مهارت‌هایی، مانند برقراری ارتباط با همسالان و بزرگسالان، حل مسأله، تصمیم‌گیری و خودمدیریتی می‌باشد. این مهارت‌ها، رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری هستند که استقلال، قابلیت پذیرش و کیفیت مطلوب زندگی را بهبود می‌بخشند، برای سازش‌یافتگی و کارکرد بهنجار فرد مهم هستند و نارسایی در آنها با اختلال‌های روانی و مشکلات رفتاری مرتبط هستند (ماتسون، مای ویل و لود، ۲۰۰۳؛ ماتسون، دمپسی و لولو، ۲۰۰۸؛ کوک و همکاران، ۲۰۰۸؛ هارل، مرسر و دروزیر، ۲۰۰۸).

از این رو، در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی در ارتباط با اهمیت مهارت‌های اجتماعی در افراد با کم‌توانی ذهنی صورت گرفته است (انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا، ۲۰۰۲، ترجمه به‌پژوه و هاشمی، ۱۳۸۹)، به طوری که در حال حاضر آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی از رویکردهای آموزشی مهم برای این افراد قلمداد می‌شود. فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب با مشکلات بعدی در زندگی، مانند شکست در مدرسه و عملکرد تحصیلی پایین و اخراج از مدرسه (فانتوزو، سکینو و کوهن، ۲۰۰۴؛ ماتسون و ویلکینز، ۲۰۰۹؛ گرشام، وان و کوک، ۲۰۰۶)، عدم استخدام و از دست دادن شغل (چانگ و همکاران، ۲۰۰۷)، گوشه‌گیری و انزوای اجتماعی (ماتسون و اولندیک، ۱۹۸۸ ترجمه به‌پژوه، ۱۳۸۴؛ ماتسون و بويسجولی، ۲۰۰۷)، رفتار پرخاشگرانه و ضد اجتماعی (ویستر-استراتون، رید و هاموند، ۲۰۰۱)، رفتارهای چالش برانگیز (فاکس و همکاران، ۲۰۰۷)، افسردگی (ماتسون، فوداستد و ریوت، ۲۰۰۹) مرتبط است. شایان ذکر است که آموزش مهارت‌های اجتماعی و افزایش قابلیت اجتماعی دانش‌آموزان موجب کاهش تعداد رفتارهای نامناسب در کلاس (کامپز و کای، ۲۰۰۲)، بهبود روابط شخصی با همسالان و بزرگسالان (کوک و همکاران، ۲۰۰۸)، کاهش رفتارهای بزهکارانه (ماتسون، دمپسی و لوولو، ۲۰۰۸)، افزایش یکپارچه‌سازی افراد استثنایی با افراد عادی (فیلر و ایکس یو، ۲۰۰۶؛ فرتی و همکاران، ۱۹۹۳؛ به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۴)، افزایش ظرفیت برای تمرکز بر فعالیت‌های تحصیلی (هنسی، ۲۰۰۷)، کاهش مشکلات رفتاری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی و سازش‌یافتگی اجتماعی (هارل و همکاران، ۲۰۰۸) می‌شود.

پیشینه پژوهشی نشان داده است که یکی از پیامدهای مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان، موفقیت تحصیلی در مدارس است (زینس و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسمیت، ۲۰۰۳). برای مثال راور و نیتزر (۲۰۰۲) گزارش کرده‌اند که قابلیت اجتماعی دانش‌آموزان در پایه اول پیش‌بینی‌کننده بهتری برای قابلیت تحصیلی نسبت به مهارت‌های شناختی یا زمینه خانوادگی می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش‌های ونتزل (۱۹۹۳) و مالکی و الیوت (۲۰۰۲) نیز نشان داده است که بین مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و سطح مهارت‌های اجتماعی عامل پیش‌بینی‌کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی می‌باشد. به هنگام فقدان مهارت‌های اجتماعی، مربیان نمی‌توانند دانش‌آموزان را در دامنه‌ای از تجربیات یادگیری به خصوص تجربیاتی که جنبه مشارکتی دارند، شرکت دهند. به همان اندازه که معلمان



از راهبردهای یادگیری مشارکتی^۱ در برنامه درسی شان استفاده می‌کنند، نیاز به داشتن مهارت‌های اجتماعی مطلوب در دانش‌آموزان آشکارتر می‌شود. برای مشارکت کامل در یادگیری مشارکتی، برخی دانش‌آموزان با ناتوانی به آموزش مهارت‌هایی، مانند گوش دادن و خودافشاگری^۲ مناسب نیاز دارند. افزون بر این افراد با نارسایی در مهارت‌های اجتماعی با احتمال بیشتری شکست اجتماعی و تحصیلی را تجربه می‌کنند، زیرا ممکن است رفتارهایی را نشان دهند که از یادگیری آنها در طی آموزش معلم، مطالعه مستقل، یا فعالیت‌های یادگیری گروهی ممانعت به عمل آورد (سوگای و لويس، ۱۹۹۶). بدیهی است که آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند تأثیر منفی مشکلات رفتاری را بر موفقیت تحصیلی کاهش دهد.

در هر صورت با توجه به پیشینه مورد نظر، شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس از اهمیت بالایی برخوردار است و گام اول در تهیه برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان به حساب می‌آید. از این رو، توصیه شده است انتظارها و دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان بررسی شود و مورد توجه قرار گیرد. برای این که کودکان از لحاظ اجتماعی از قابلیت کافی برخوردار باشند، معلمان و اولیا باید انتظارهای خود از رفتارهای کودکان را همسو کنند و آنها را مشخص سازند. این نکته بدین معناست هنگامی که معلمان و اولیا در زمینه رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان در محیط کلاس درس به توافق برسند، کودکان با احتمال بیشتری انتظارات رفتاری آنان را برآورده می‌سازند (ترنبال و همکاران، ۲۰۰۲). با وجود این در زمینه شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در محیط کلاس درس از دیدگاه گروه‌های گوناگون، تحقیقات بسیار اندکی صورت گرفته است که به برخی از آنها اشاره می‌شود.

آیدوگان و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان شناسایی دیدگاه‌های اولیا در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی به این نتایج دست یافتند که مهارت‌های اجتماعی از دیدگاه مادران نسبت به پدران از اهمیت بیشتری برخوردار است. این پژوهشگران همچنین گزارش کرده‌اند که سه مهارت اجتماعی که از دیدگاه مادران دارای اهمیت بیشتری است، عبارت بودند از: بازگرداندن

1. Cooperative Learning
2. Self-Disclosure

یک شی که از دیگران قرض گرفته شده است، گفتن «متأسفم» به هنگام اشتباه کردن و تلاش در جهت انجام تکالیفی که به کودک داده شده است.

لین، استانتون- چاپمن، جمیسون و فیلیپس (۲۰۰۷) در پژوهش خود با بررسی انتظارهای معلمان و اولیا از رفتار دانش‌آموزان پیش دبستانی برای موفقیت به این نتیجه رسیدند که بیشتر معلمان پیش دبستانی سه مهارت را برای موفقیت در مدرسه مهم می‌دانستند: پیروی از دستورات، کنترل خلق و خو در موقعیت‌های تعارضی با بزرگسالان و کنترل خلق و خو در موقعیت‌های تعارضی با همسالان. اولیا نیز علاوه بر این سه مهارت، پنج مهارت دیگر را مهم قلمداد می‌کردند: توجه کردن به آموزش، قرار دادن اسباب‌بازی‌ها یا دیگر وسایل خود در جای مناسب، مخالفت با والدین به آرامی، اطاعت از قوانین و مقررات خانه و صحبت کردن با تن صدای مناسب در خانه. می‌یر، دیپرنا و استر (۲۰۰۶) در پژوهش خود با بررسی دیدگاه‌های معلمان در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی به این نتیجه رسیدند که معلمان ابعاد «همکاری» و «مهار خود» را برای کارکرد کلاس درس دانش‌آموزان مهم‌تر می‌دانند. همچنین معلمان مؤلفه «مهار خود» را تا اندازه‌ای مهم‌تر از مؤلفه «همکاری» برای موفقیت کلاس درس دانش‌آموزان می‌دانند.

از این رو، با توجه به اهمیت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس و عدم انجام پژوهشی در این زمینه در کشورمان، پژوهش حاضر با هدف بررسی شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز این گروه از دانش‌آموزان در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان طراحی شد. پژوهش حاضر سعی دارد از یک سو ضمن پاسخگویی به این نیاز، برای نخستین بار دریچه‌ای را به روی انجام پژوهش‌های گسترده‌تر در این زمینه باز کند، و از سویی دیگر گام مهمی در طراحی برنامه‌درسی مطلوب مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی برداشته شود.

روش پژوهش، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش در این مطالعه از نوع توصیفی- پیمایشی است و دارای سه جامعه آماری به شرح زیر است:

۱. تمامی اولیای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی شهر تهران با مدرک

تحصیلی حداقل دیپلم در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷



۲. تمامی معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷

۳. متخصصان و کارشناسان مرتبط در حوزه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی
حجم نمونه برای انجام پژوهش حاضر عبارت بودند از: ۱۵۱ نفر از اولیا (۴۲ نفر پدر، ۱۰۹ نفر مادر)، ۱۴۴ از معلمان (۴۵ مرد، ۹۹ زن)، و ۴۲ از متخصصان (۲۶ مرد، ۱۶ زن). برای نمونه‌گیری از جامعه اولیا و معلمان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بدین منظور ابتدا از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، چهار منطقه به طور تصادفی انتخاب و در نهایت کلیه معلمان و اولیای مدارس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی چهار منطقه مذکور به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری از جامعه متخصصان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است که انواع گوناگونی دارد و یکی از آنها نمونه‌برداری ارجاعی زنجیره‌ای یا گلوله برفی است (بیرناکی و والدروف^۱، ۱۹۸۱؛ به نقل از هومن، ۱۳۸۶). در این روش که در آن پژوهشگر یک شرکت‌کننده را از طریق شخص دیگر پیدا می‌کند، مربوط به زمانی است که پژوهشگر قادر به شناسایی آگاهی‌دهندگان سودمند نیستند، یا وقتی که آگاهی‌دهندگان به راحتی در دسترس نیستند و یا در مواردی که ناشناس و گمنام می‌باشند (هومن، ۱۳۸۶).

مشخصات جمعیت‌شناختی افراد نمونه به شرح زیر است:

گروه اولیا: تعداد کل اولیا ۱۵۱ نفر بودند که از نظر سطح تحصیلات، ۸۹ نفر از آنها دیپلم، ۲۲ نفر فوق دیپلم، ۳۱ نفر لیسانس، ۸ نفر فوق لیسانس و ۱ نفر دانشجوی دکترا بودند.
گروه معلمان: تعداد کل معلمان ۱۴۴ نفر بودند که از نظر سطح تحصیلات، ۲ نفر از آنها دیپلم، ۲۷ نفر فوق دیپلم، ۱۰۴ نفر لیسانس، ۱۰ نفر فوق لیسانس و ۱ نفر دانشجوی دکترا بودند.
گروه متخصصان: تعداد کل متخصصان ۴۲ نفر بودند که از نظر سطح تحصیلات، ۲۷ نفر از آنها فوق لیسانس، ۲ نفر دانشجوی دکترا و ۱۳ نفر دارای مدرک دکترا بودند.

ابزار پژوهش

برای تدوین پرسشنامه مقدماتی جهت شناسایی مهارت‌های اجتماعی مطرح شده در برنامه‌های درسی کشورهای دیگر، مطالعه کتابخانه‌ای انجام گرفت و با استفاده از منابع گوناگون، مانند کتب و نشریات، خزانه‌ای از پرسش‌های گوناگون درباره مهارت‌های اجتماعی تهیه شد.

سپس برای شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، از پرسشنامه محقق ساخته شناسایی مهارت‌های اجتماعی^۱ (حسین‌خانزاده، ۱۳۸۸) استفاده شد و دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان مربوط جمع‌آوری شد و با یکدیگر مورد مقایسه و تحلیل قرار گرفت. پرسشنامه نهایی دارای دو قسمت می‌باشد: در قسمت اول فهرست مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مؤلفه محیط مدرسه با ۱۶ گویه و در قسمت دوم در مؤلفه محیط کلاس درس با ۲۹ گویه تنظیم شده است. در این پرسشنامه از شرکت‌کنندگان درخواست می‌شود تا اهمیت هر یک از مهارت‌ها را بر اساس پنج گزینه «خیلی زیاد، زیاد، در حد معمول، کم و خیلی کم» مشخص کنند. شایان ذکر است که پیشتر شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز در محیط مدرسه در مقاله حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۰) منتشر شده است و اکنون در مقاله حاضر، شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس گزارش می‌شود.

شیوه نمره‌گذاری: شیوه نمره‌گذاری در پرسشنامه شناسایی مهارت‌های اجتماعی براساس درجه اهمیت به پاسخ خیلی زیاد، نمره ۵، به پاسخ زیاد، نمره ۴، به پاسخ در حد معمول، نمره ۳، به پاسخ کم، نمره ۲ و به پاسخ خیلی کم نمره ۱ اختصاص داده می‌شود. بدین ترتیب اگر مهارتی بر اساس پاسخ‌های هر گروه و یا کل افراد نمونه، نمره بیشتری را کسب کند، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

شاخص‌های روان‌سنجی: به منظور تحقق روایی صوری و محتوایی پرسشنامه، حداکثر تلاش و مطالعه از منابع خارجی و داخلی برای تعیین گستره مصادیق مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس صورت گرفت و در نهایت پرسشنامه در اختیار چندین متخصص قرار گرفته و روایی صوری^۲ و محتوایی پرسشنامه مورد تایید واقع شد. برای بررسی اعتبار^۳ پرسشنامه، از روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ استفاده شد که طی آن پس از گذشت سه هفته، بار دیگر پرسشنامه در اختیار تعداد مشخصی از گروه‌های مورد مطالعه (اولیا، معلمان و متخصصان) قرار گرفت و پس از جمع‌آوری داده‌ها ضریب بازآزمایی برای هر یک از گروه‌ها به طور مجزا به دست آمد. ضرایب بازآزمایی به دست آمده برای گروه‌های

1. Identifying Social Skills Questionnaire (ISSQ)

1. Face Validity
2. Reliability



مختلف از ۰/۸۵ تا ۰/۹۶ و ضرایب آلفای کرونباخ نیز بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۴ برآورد شد که قابل قبول می‌باشد.

شیوه اجرا

برای اجرای پرسشنامه در دو گروه اولیا و معلمان، هماهنگی‌های لازم با مسئولان مدارس صورت گرفت و برای هر دو گروه در طی جلسات مجزا، درباره هدف تحقیق و محتوای پرسشنامه و نحوه پاسخگویی به سوالات توضیحات لازم داده شد.

در گروه اولیا از آن جایی که درک برخی از گویه‌های پرسش‌نامه برای آنان دشوار بود، اجرای پرسش‌نامه برای آنها به صورت انفرادی صورت گرفت و برخی از سوالات پرسش‌نامه برای اولیا توضیح داده شد (لازم به یادآوری است با توجه به حجم زیاد نمونه مورد مطالعه از سه نفر آزمونگر با مدرک تحصیلی حداقل کارشناسی با گذراندن یک دوره آموزشی کوتاه مدت توسط پژوهشگر دوم جهت اجرای پرسش‌نامه استفاده شد).

در گروه معلمان پس از برگزاری جلسه توجیهی، پرسشنامه مورد نظر توزیع شد و پس از یک هفته، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شد.

در گروه متخصصان، شیوه اجرا به صورت انفرادی بود، به طوری که پس از انتخاب هر متخصص، پرسشنامه مورد نظر در اختیارش قرار می‌گرفت و در ارتباط با آن توضیحات لازم داده می‌شد و پس از مدت یک هفته پرسشنامه به صورت حضوری بازپس گرفته می‌شد. همچنین هر متخصص نیز فرد دیگری را که در ارتباط با موضوع پژوهش از اطلاعات تخصص کافی برخوردار بود، معرفی می‌کرد.

یافته‌ها

در این قسمت ابتدا به معرفی مهارت‌های اجتماعی پرسشنامه شناسایی مهارت‌های اجتماعی در مؤلفه محیط کلاس درس پرداخته و فراوانی پاسخ‌های هر یک از گروه‌های مورد مطالعه از نظر میزان اهمیت گزارش می‌شود.

فهرست مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس در سه گروه بر اساس «میزان اهمیت»

۱- حضور به موقع در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۱ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲- ورود به کلاس درس بدون سر و صدا: از کل افراد نمونه ۲ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۳- قرار دادن لباس در محل مخصوص: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۴- بلند شدن و احترام گذاشتن هنگام ورود معلم به کلاس: از کل افراد نمونه ۴ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۱ نفر از معلمان به آن اهمیت خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۵- نشستن در جای خود بدون سر و صدا: از کل افراد نمونه ۶ نفر از اولیا و ۵ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۶- عدم تخریب وسایل و تجهیزات کلاس درس: از کل افراد نمونه ۶ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۷- رعایت مقررات کلاس درس در نبود معلم: از کل افراد نمونه ۵ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۸- اجتناب از آزار و اذیت دیگر همکلاسی‌ها در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۶ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۹- حفظ نظافت کلاس درس: از کل افراد نمونه فقط ۲ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.



۱۰- آوردن وسایل مورد نیاز به کلاس درس: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۱ نفر از اولیا، و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۱- امانت دادن وسایل خود به دیگر همکلاسی ها: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۱۰ نفر از اولیا و ۶ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و ۳ نفر از اولیا به آن اهمیت خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۲- تفاوت قائل شدن میان وسایل خود و دیگران: از کل افراد نمونه ۵ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۱۳- اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران: از کل افراد نمونه ۲ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۴- جلب توجه معلم در کلاس درس با بلند کردن دست: از کل افراد نمونه ۸ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۵- مرتب نگاه داشتن میز خود: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۱ نفر از اولیا، و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۶- مراقبت از لوازم شخصی: از کل افراد نمونه ۱ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۷- گوش دادن به سخنان معلم و قطع نکردن حرف او: از کل افراد نمونه ۳ نفر از اولیا و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۸- گوش دادن به اظهار نظر همکلاسی و قطع نکردن حرف او: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۵ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۹- داوطلب شدن برای پاسخ دادن به سوال معلم: از کل افراد نمونه ۹ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲۰- اظهار نظر به موقع در بحث کلاسی: از کل افراد نمونه ۱۷ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه به این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲۱- آوردن تکالیف انجام داده شده در منزل به کلاس درس: از کل افراد نمونه ۴ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲۲- انجام تکالیف کلاسی در زمان تعیین شده: از کل افراد نمونه ۹ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۳- انجام تکالیف کلاسی بدون سر و صدا: از کل افراد نمونه ۸ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و ۷ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۴- سعی کردن به هنگام مشکل بودن تکلیف: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۳ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۵- اطاعت از دستورات شفاهی معلم: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۴ نفر از اولیا، و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۶- اطاعت از دستورات کتبی معلم: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۴ نفر از معلمان، و ۳ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.



۲۷- ایفای نقش خود در انجام تکالیف گروهی در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۸- ارائه گزارش در جلوی کلاس: از کل افراد نمونه ۲۰ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و ۷ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه به این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۹- نادیده گرفتن عوامل مزاحم در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۲ نفر از متخصصان، ۲۳ نفر از اولیا، و ۸ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد اهمیت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان

| متخصصان | | | معلمان | | | اولیا | | | مهارت‌ها |
|------------------|---------|-------|------------------|---------|-------|------------------|---------|-------|----------|
| انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | |
| ۰/۵۵ | ۴/۷۱ | ۴۲ | ۰/۷۲ | ۴/۴۹ | ۱۴۴ | ۰/۷۷ | ۴/۳۶ | ۱۵۱ | ۱ |
| ۰/۸۳ | ۴/۴۰ | ۴۲ | ۰/۸۵ | ۴/۰۸ | ۱۴۴ | ۰/۸۷ | ۴/۰۳ | ۱۵۱ | ۲ |
| ۰/۸۲ | ۴/۳۶ | ۴۲ | ۰/۸۱ | ۴/۰۴ | ۱۴۴ | ۰/۹۳ | ۴/۰۱ | ۱۵۱ | ۳ |
| ۰/۶۳ | ۴/۶۰ | ۴۲ | ۰/۷۷ | ۴/۴۳ | ۱۴۴ | ۰/۸۷ | ۴/۲۳ | ۱۵۱ | ۴ |
| ۰/۶۷ | ۴/۵۵ | ۴۲ | ۰/۸۶ | ۴/۰۳ | ۱۴۳ | ۰/۸۷ | ۳/۹۷ | ۱۵۱ | ۵ |
| ۰/۵۶ | ۴/۶۹ | ۴۲ | ۰/۷۱ | ۴/۳۷ | ۱۴۴ | ۰/۹۴ | ۴/۱۱ | ۱۴۹ | ۶ |
| ۰/۵۹ | ۴/۵۵ | ۴۲ | ۰/۸۴ | ۴/۱۴ | ۱۴۳ | ۰/۸۹ | ۳/۸۹ | ۱۵۰ | ۷ |
| ۰/۵۴ | ۴/۷۴ | ۴۲ | ۰/۷۴ | ۴/۴۲ | ۱۴۴ | ۰/۹۰ | ۴/۲۷ | ۱۵۰ | ۸ |
| ۰/۵۳ | ۴/۶۴ | ۴۲ | ۰/۷۲ | ۴/۲۹ | ۱۴۴ | ۰/۸۴ | ۴/۱۸ | ۱۵۰ | ۹ |
| ۰/۷۰ | ۴/۶۰ | ۴۲ | ۰/۷۶ | ۴/۲۱ | ۱۴۲ | ۰/۷۹ | ۴/۲۲ | ۱۵۰ | ۱۰ |
| ۰/۸۹ | ۴ | ۴۱ | ۰/۸۷ | ۳/۸۶ | ۱۴۴ | ۰/۹۳ | ۳/۴۸ | ۱۵۰ | ۱۱ |
| ۰/۶۲ | ۴/۶۴ | ۴۲ | ۰/۷۹ | ۴/۱۹ | ۱۴۳ | ۰/۹۱ | ۴/۱۵ | ۱۵۱ | ۱۲ |
| ۰/۴۸ | ۴/۷۶ | ۴۲ | ۰/۷۰ | ۴/۴۱ | ۱۴۴ | ۰/۸۱ | ۴/۳۰ | ۱۵۱ | ۱۳ |

| متخصصان | | | معلمان | | | مهارت‌ها اولیا | | | |
|------------------|---------|-------|------------------|---------|-------|------------------|---------|-------|----|
| انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | |
| ۰/۵۸ | ۴/۶۲ | ۴۲ | ۰/۸۱ | ۴/۱۰ | ۱۴۳ | ۰/۹۳ | ۴/۰۵ | ۱۵۱ | ۱۴ |
| ۰/۷۵ | ۴/۳۳ | ۴۲ | ۰/۸۵ | ۴/۰۸ | ۱۴۳ | ۰/۸۳ | ۴/۰۵ | ۱۵۱ | ۱۵ |
| ۰/۶۶ | ۴/۶۰ | ۴۲ | ۰/۷۸ | ۴/۳۱ | ۱۴۴ | ۰/۷۶ | ۴/۳۰ | ۱۵۱ | ۱۶ |
| ۰/۵۷ | ۴/۶۷ | ۴۲ | ۰/۸۳ | ۴/۲۴ | ۱۴۴ | ۰/۸۲ | ۴/۲۵ | ۱۴۸ | ۱۷ |
| ۰/۶۳ | ۴/۵۲ | ۴۲ | ۰/۸۶ | ۴/۰۶ | ۱۴۳ | ۰/۹۰ | ۳/۹۲ | ۱۵۰ | ۱۸ |
| ۰/۷۶ | ۴/۳۶ | ۴۲ | ۰/۸۱ | ۳/۹۹ | ۱۴۴ | ۰/۹۱ | ۳/۸۶ | ۱۵۱ | ۱۹ |
| ۰/۷۶ | ۴/۳۸ | ۴۲ | ۰/۸۷ | ۳/۹۱ | ۱۴۱ | ۰/۹۹ | ۳/۶۹ | ۱۴۹ | ۲۰ |
| ۰/۵۷ | ۴/۶۷ | ۴۲ | ۰/۷۳ | ۴/۳۱ | ۱۴۳ | ۰/۸۴ | ۴/۲۳ | ۱۵۱ | ۲۱ |
| ۰/۶۲ | ۴/۶۰ | ۴۲ | ۰/۷۶ | ۴/۱۴ | ۱۴۳ | ۰/۹۷ | ۳/۹۷ | ۱۵۱ | ۲۲ |
| ۰/۷۰ | ۴/۴۵ | ۴۲ | ۰/۸۷ | ۳/۹۶ | ۱۴۲ | ۰/۹۰ | ۳/۹۴ | ۱۵۱ | ۲۳ |
| ۰/۶۶ | ۴/۶۰ | ۴۲ | ۰/۸۸ | ۳/۹۸ | ۱۴۴ | ۰/۸۹ | ۳/۹۱ | ۱۵۱ | ۲۴ |
| ۰/۷۳ | ۴/۶۰ | ۴۲ | ۰/۷۲ | ۴/۲۷ | ۱۴۳ | ۰/۸۴ | ۴/۲۱ | ۱۵۱ | ۲۵ |
| ۰/۷۷ | ۴/۵۰ | ۴۲ | ۰/۷۷ | ۴/۲۰ | ۱۴۲ | ۰/۸۴ | ۴/۱۷ | ۱۵۰ | ۲۶ |
| ۰/۶۷ | ۴/۵۵ | ۴۲ | ۰/۸۵ | ۴/۱۳ | ۱۴۴ | ۰/۹۱ | ۳/۹۰ | ۱۵۰ | ۲۷ |
| ۰/۷۷ | ۴/۲۶ | ۴۲ | ۰/۹۳ | ۳/۸۳ | ۱۴۳ | ۰/۹۷ | ۳/۵۵ | ۱۵۰ | ۲۸ |
| ۰/۹۸ | ۴/۲۴ | ۴۲ | ۰/۹۴ | ۳/۶۷ | ۱۴۴ | ۱/۰۴ | ۳/۴۹ | ۱۵۰ | ۲۹ |

همان‌طور که در جدول یک ملاحظه می‌شود و با توجه به فهرست مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز در محیط کلاس درس می‌توان یافته‌های مهم زیر را گزارش کرد:

– بر اساس نظرات اولیا، مهارت حضور به موقع در کلاس درس (شماره ۱) از بیشترین اهمیت و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگر همکلاسی‌ها (شماره ۱۱) از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.

– بر اساس نظرات معلمان، مهارت حضور به موقع در کلاس درس (شماره ۱) از بیشترین اهمیت و مهارت نادیده گرفتن عوامل مزاحم در کلاس درس (شماره ۲۹) از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.



- بر اساس نظرات **متخصصان**، مهارت اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران (شماره ۱۳)، از بیشترین اهمیت و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگر همکلاسی‌ها (شماره ۱۱) از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد اهمیت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

| متخصصان | | معلمان | | اولیا | | مؤلفه |
|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|----------|
| انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | محیط |
| ۰/۴۷۴ | ۴/۵۲ | ۰/۵۹۳ | ۴/۱۴ | ۰/۵۹ | ۴/۰۲ | کلاس درس |

داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که هر سه گروه اولیا، معلمان و متخصصان برای مؤلفه مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس اهمیت زیادی قائل شده‌اند. برای مقایسه دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر است:

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه درباره تفاوت دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه در مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس

| منبع واریانس | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F | معناداری |
|--------------|---------------|------------|-----------------|--------|----------|
| بین گروهی | ۸/۴۱۰ | ۲ | ۴/۲۰۵ | ۱۳/۰۲۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| درون گروهی | ۱۰۷/۸۴۰ | ۳۳۴ | ۰/۳۲۳ | | |
| کل | ۱۱۶/۲۵۰ | ۳۳۶ | | | |

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه در محیط کلاس درس معنادار است. بنابراین بین دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان از نظر اهمیت دادن به مؤلفه مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین برای بررسی تفاوت دو به دوی گروه‌ها، آزمون تعقیبی توکی به عمل آمد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی توکی درباره مقایسه تفاوت میانگین‌های سه گروه مورد مطالعه

| مقایسه | تفاوت میانگین‌ها | خطای استاندارد | معناداری |
|-------------------|------------------|----------------|----------|
| متخصصان با اولیا | ۰/۵۰۶ | ۰/۰۹۹ | ۰/۰۰۰ |
| متخصصان با معلمان | ۰/۳۸۶ | ۰/۰۹۹ | ۰/۰۰۰ |
| معلمان با اولیا | ۰/۱۱۹ | ۰/۰۶۶ | ۰/۱۷۱ |

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بر اساس آزمون تعقیبی توکی، تفاوت دو به دوی گروه‌ها در دو مورد متخصصان با اولیا و متخصصان با معلمان معنادار است و در مورد معلمان با اولیا معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان صورت گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که همه مهارت‌های اجتماعی فهرست شده در مؤلفه محیط کلاس درس بر اساس نظرات هر سه گروه اولیا، معلمان و متخصصان از اهمیت بالایی برخوردار است. با این حال تفاوت‌های جزئی بدین شرح مشاهده شده است:

در مؤلفه مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط کلاس درس بر اساس نظرات اولیا، مهارت حضور به موقع در کلاس درس از بیشترین اهمیت؛ و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگران از کمترین میزان اهمیت و بر اساس نظرات معلمان، مهارت حضور به موقع در کلاس درس از بیشترین اهمیت و مهارت نادیده گرفتن عوامل مزاحم در کلاس درس از کمترین میزان اهمیت؛ بر اساس نظرات متخصصان، مهارت اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران از بیشترین اهمیت و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگران از کمترین میزان اهمیت برخوردار است. بنابراین با توجه به این که از دیدگاه معلمان و اولیا، مهارت حضور به موقع در کلاس درس دارای اهمیت بسیار زیادی است، باید تمهیداتی در زمینه آموزش مهارت مدیریت زمان در جهت استفاده مفید از زمان تفریح و حضور به موقع در کلاس درس اندیشیده شود، چرا که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در این حیطه فراشناختی دارای مشکلات عمده‌ای هستند.

نتایج این پژوهش نشان داد که بین ۲۹ مهارت مورد بررسی تعداد ۱۲ مهارت شامل "حضور به موقع در کلاس درس، ورود به کلاس درس بدون سر و صدا، بلند شدن و احترام گذاشتن



هنگام ورود معلم به کلاس، حفظ نظافت کلاس درس، اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران، مرتب نگه داشتن میز خود، مراقبت از لوازم شخصی، آوردن تکالیف انجام شده در منزل به کلاس درس، اطاعت از دستورات شفاهی معلم، گوش دادن به سخنان معلم و قطع نکردن حرف او، آوردن وسایل مورد نیاز به کلاس درس" بر اساس نظرات هر سه گروه والدین، معلمان و متخصصان از بیشترین میزان اهمیت برخوردار می‌باشند. بنابراین لازم است که این گونه مهارت‌ها در برنامه‌های درسی و آموزشی این کودکان به طور مستقیم و غیرمستقیم مورد تاکید قرار گیرند.

نتایج به دست آمده همچنین نشان داد که هر سه گروه اولیا، معلمان و متخصصان برای مؤلفه مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس اهمیت زیادی قائل هستند. بنابراین لازم است مصادیق مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط کلاس درس به صورت انفرادی و گروهی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش داده شود.

در نهایت برای مقایسه میانگین‌ها در سه گروه اولیا و معلمان و متخصصان از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد که بر اساس آن نتایج نشان داد که تفاوت سه گروه معنادار است. همچنین نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که تفاوت دو به دوی گروه‌ها در مورد متخصصان با اولیا و متخصصان با معلمان معنادار است، ولی در مورد معلمان با اولیا معنادار نیست. تفاوت بین نظرات اولیا، معلمان و متخصصان، از این لحاظ قابل تبیین است که گاهی بین انتظارات این سه گروه از رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان، همسویی وجود ندارد. این در حالی است که طبق نظر برخی متخصصان مانند ترنبال و همکاران (۲۰۰۲)، هنگامی که اولیا و معلمان در زمینه رفتارهای دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس به توافق برسند، کودکان با احتمال بیشتری این انتظارات رفتاری را برآورده می‌سازند.

سخن آخر این که نظرات هر یک از گروه‌های مورد مطالعه در تعامل با یکدیگر و بر اساس رویکرد برنامه‌ریزی درسی قابل اجراست. با وجود این با توجه به اینکه معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، شناخت بیشتر و بهتری از مشکلات و نیازهای آنها در حوزه مهارت‌های اجتماعی دارند، باید به نظرات معلمان در برنامه‌ریزی درسی، توجه بیشتری شود. همچنین لازم است در بازنگری برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، به مصادیق مهارت‌های اجتماعی شناسایی شده در محیط کلاس درس در پژوهش حاضر توجه شود.

شایان ذکر است که چنین پژوهشی با یک رویکرد مقایسه‌ای در ارتباط با شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در ایران برای نخستین بار صورت گرفته و حتی در کشورهای دیگر نیز در سطح محدودی اجرا شده است. در هر صورت یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات ونتزل (۱۹۹۳)، مالکی و البوت (۲۰۰۲)، ترنبال و همکاران (۲۰۰۲)، آیدوگان و همکاران (۲۰۰۹)، لین و همکاران (۲۰۰۷)، می‌یر و همکاران (۲۰۰۶) و گرشام، سوگای، و هورنر (۲۰۰۱) همخوانی دارد.

محدودیت‌ها و پیشنهادها: از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم همکاری برخی از افراد نمونه جهت تکمیل پرسشنامه و انجام ناقص آن و مشکلات در دسترسی به اولیا جهت اجرای انفرادی، عدم کنترل جنسیت پاسخ‌دهندگان و انجام پژوهش فقط در شهر تهران اشاره کرد.

در پایان پیشنهاد می‌شود که از نتایج پژوهش حاضر در سطح کلان برای برنامه‌ریزی درسی و تهیه و بازنگری کتاب‌های درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و در سطح خرد برای آگاه‌سازی معلمان و اولیا در مورد اهمیت آموزش این‌گونه مهارت‌ها به دانش‌آموزان در مراکز آموزشی، توانبخشی و مشاوره استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود جهت انجام پژوهش‌های مداخله‌ای در ارتباط با آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، از مهارت‌های شناسایی شده در این مطالعه استفاده شود. افزون بر این برای برنامه‌ریزی درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پیشنهاد می‌شود که در محیط کلاس به نظرات معلمان وزن بیشتری داده شود، زیرا که آنها بیشتر با این قبیل دانش‌آموزان در ارتباط هستند و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز آنها را بهتر درک می‌کنند.

منابع

- انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا (۱۹۹۲). عقب‌ماندگی ذهنی: تعریف، طبقه‌بندی و نظام‌های حمایتی (ویرایش نهم). ترجمه احمد به‌پژوه و باقر غباری (۱۳۸۰). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا (۲۰۰۲). عقب‌ماندگی ذهنی: تعریف، طبقه‌بندی و نظام‌های حمایتی (ویرایش دهم). ترجمه احمد به‌پژوه و هادی هاشمی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.



- به‌پژوه، احمد؛ غباری، باقر؛ حجازی، الهه و حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، ۳۵، ۲، ۶۳-۸۳.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ به‌پژوه، احمد؛ افروز، غلامعلی و میرزاییگی، محمدعلی (۱۳۹۰). شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان آهسته گام در محیط مدرسه، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، ۴۱، ۳، ۵-۱۸.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۸۸). *طراحی و اعتباربخشی برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان آهسته‌گام در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی*. رساله دکتری، به راهنمایی دکتر احمد به‌پژوه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- ماتسون، جانی و اولندیک، توماس (۱۹۸۸). *بهبودبخشی مهارت‌های اجتماعی کودکان: ارزیابی و آموزش*، ترجمه احمد به‌پژوه (۱۳۸۴). تهران: انتشارات اطلاعات.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۶). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات سمت.

- Aydogan, Y., Klinc, F.E. & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1, 1507-1512.
- Chung, K.M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T. & Tasse, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 423-436.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S. & Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
- Deshler, D. & Schumaker, G.B. (1983). Social skills of learning disabled adolescents: Characteristics and intervention. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 15-23.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. & Cohen, H.L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 41, 323-336.
- Ferretti, R.P., Cavalier, A.R., Murphy, M.J. & Murphy, R. (1993). The self-management of skills by persons with mental retardation *Research in Developmental Disabilities*, 14, 189-205.
- Filler, J. & Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83, 92-98.

- Fox, R.A., Keller, K.M., Grede, P.L. & Bartosz, A.M. (2007). A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. **Research in Developmental Disabilities**, 28, 119-129.
- Greenspan, S. & Granfield, J. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. **American Journal of Mental Retardation**, 96,442-453.
- Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. **Exceptional Children**, 67(3), 331-344.
- Gresham, F.M. & MacMillan, D.L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. **Review of Educational Research**, 67(4), 377-415.
- Gresham, F.M., Van, M.B. & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. **Behavioral Disorders**, 3, 363-377.
- Harrell, A.W., Mercer, S.H. & DeRosier, M.E. (2008). Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: the effectiveness of social skills group intervention. **Journal of Child and Family Studies**, 18, 378-387.
- Hyatt, K.H. & Filler, Y.W. (2007). A comparison of the effects of two social skills training approaches on teacher and child behavior. **Journal of Research in Childhood Education**, 22, 85-93.
- Hennessey, B.A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. **Journal of School Psychology**, 45,349-360.
- Kamps, D.M. & Kay, P. (2002). Preventing problems through social skills instruction. In B. Algozzine, & P. Kay (Eds), *Preventing problems Behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies* (pp.57- 84).Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Kampert, A.L. & Goreczny, A.J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**, 28, 278-286.
- Lane, K.L., Stanton-Chapman., Jamison, K.R. & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: social skills necessary for success. **Topics in Early Childhood Special Education**, 27, 2, 86-97.
- Malecki, C.K. & Elliot, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. **School Psychology Quarterly**, 7 (1), 1-23.
- Matson, J.L. & Boisjoli, J. (2007). Differential diagnosis of PDD-NOS in children. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 1, 75-84.
- Matson, J.L., Dempsey, T. & LoVullo, S.V. (2008). Characteristics of social skills for adults with intellectual disability, autism and PDD-NOS.**Research in Autism Spectrum Disorders**, 3, 207-213.

- Matson, J.L., Fodstad, J.C. & Rivet, T.T. (2009). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 3, 258–268.
- Matson, J.L., Mayville, S.B. & Laud, R.B. (2003). A system of assessment for adaptive behavior, social skills, behavioral function, medication side-effects, and psychiatric disorders. **Research in Developmental Disabilities**, 24, 75-81.
- Matson, J.L. & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. **Research in Developmental Disabilities**, 30, 249-274.
- Meier, C.R., DiPerna, J.C. & Oster, M.M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. **Education and Training of Children**, 29, 3, 409-419.
- Raver, C. & Knitzer, J. (2002). **What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old Children**. New York: National Center for Children in Poverty (nccp@columbia.edu).
- Smith, B.J. (2003). **Recommended practices: Linking social development and behavior to school readiness**. Available at www.challengingbehavior.org
- Sugai, G. & Lewis, T.J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. **Focus on Exceptional Children**, 29,4, 1-16.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W. & Freeman, R. (2002). A blueprint for school wide positive behavior support: Implementation of three components. **Exceptional Children**, 68, 377–402.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 42, 943–952.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. **Journal of Educational Psychology**, 85 (2), 357-64
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), **Building academic success on social and emotional Learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press.