

اثر بخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی بر بهبود رفتار سازگاران و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی

لیلا فریس آبادی^۱، معصومه خسروی^۲، پرویز صباحی^۳

تاریخ دریافت: ۹۳/۰۸/۰۸/۸

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۳/۱۸

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی دوره ابتدایی شهر قم انجام شد. روش این پژوهش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه کنترل بود. نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شد. نخست از همه مدارس استثنایی موجود، ۲ مدرسه به صورت در دسترس انتخاب، سپس ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که ملاک‌های ورود را داشتند، انتخاب گردیدند و در دو گروه آزمایش و گواه قرار داده شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل آزمون هوش و کسلر، مقیاس سازگاری اجتماعی و اینلند، فهرست اجتماعی ماتسون، و اجرای برنامه آموزشی مهارت‌های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره و تک‌متغیره با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری در میانگین سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ($p < 0.05$)، بین گروه کنترل و آزمایش وجود دارد. آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب کاهش رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی و افزایش سازگاری اجتماعی آن‌ها در تمامی خرده‌آزمون‌های سازگاری اجتماعی و نیز بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها شده بود. این برنامه آموزشی بیشترین تأثیر را بر بهبود مهارت‌های زندگی نشان داد. می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی موجب بهبود سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی می‌شود.

واژگان کلیدی: مهارت‌های ارتباطی بین فردی، حل مسئله، سازگاری اجتماعی، پیشرفت

تحصیلی، کم‌توانی ذهنی

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، ایمیل: al_1378@yahoo.com

۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، khosravi913@yahoo.com

۳. استادیار گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه سمنان، p_sabahi@yahoo.com

مقدمه

توجه به شناخت و آموزش و پرورش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، یعنی افرادی که به دلایل ویژه‌ی نمی‌توانند از برنامه‌های عادی آموزشی به نحو مطلوب بهره‌مند شوند، از نشانه‌های پیشرفت و فرهنگ و نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای است (افروز، ۲۰۰۰؛ به نقل از عاشوری و همکاران، ۱۳۹۰). کم‌توانی ذهنی نوعی مشکل جهانی است که در هر کشوری وجود دارد. کم‌توانی ذهنی تنها یک مشکل پزشکی نیست بلکه یک مشکل آموزشی، روانی، اجتماعی نیز به حساب می‌آید (جدال^۱، ۲۰۱۲). براساس تعریف انجمن کم‌توانی ذهنی و رشدی آمریکا، کم‌توانی ذهنی عبارت است از یک ناتوانی که پیش از ۱۸ سالگی آغاز شده و با محدودیت‌های قابل توجهی که در عملکرد عقلی و رفتار سازشی که مهارت‌های اجتماعی و عملی را پوشش می‌دهد، مشخص می‌شود (انجمن کم‌توانی ذهنی و رشدی آمریکا، ۲۰۱۱). فقدان رفتارهای ارتباطی مناسب از مشخصه کم‌توانی ذهنی است. این دانش‌آموزان ممکن است فاقد مهارت‌های ارتباطی ویژه، اعمال یک رفتار ارتباطی نامناسب در یک موقعیت ویژه و یا عدم آگاهی نسبت به یک رفتار مناسب در یک موقعیت ویژه باشند (سورسی و نوتا^۲، ۲۰۰۰). همچنین کمبود مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در این کودکان، می‌تواند منجر به مشکلات رفتارهای برون‌نمود از قبیل رفتارهای ناسازگارانه و ضد اجتماعی و مشکلات درون‌نمود از قبیل عدم اعتماد به نفس، اضطراب و افسردگی شود (هارول و مرسر^۳، ۲۰۰۹، به نقل از براتی، پورتجریشی و سجادی، ۱۳۹۱).

سازگاری اجتماعی به عنوان یک معیار، سلامت روان انسان را به ویژه پیش از بلوغ تعیین می‌کند و عواملی مانند مهارت افراد در برقراری ارتباط با افراد جامعه و گروه همسالان بخشی از سازگاری اجتماعی افراد است (رحمتی، طهماسیان و صالح صدق پور، ۲۰۱۰). پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که شیوع اختلال‌های سازشی-اجتماعی در

1. Jedall
2. Soresi, Nota
3. Haroll & merser

بین کودکان کم توان ذهنی ۱۳ تا ۷۵ درصد است (باتیا^۱، نیگام^۲، بوهر ا و مالکیت^۳، ۱۹۹۲؛ کاسکلی و پاداس^۴، ۱۹۹۲؛ سامساندارام^۵، ۱۹۸۳؛ بروکس، گان و لویز^۶، ۱۹۸۴ به نقل از قنبری هاشم آبادی و سعادت، ۱۳۸۹). از سوی دیگر کودکان کم توان ذهنی به دلیل تفاوت با سایر کودکان، با مشکلات بسیاری در زمینه آموزش و تحصیل روبرو هستند. اغلب متخصصان بر این باورند که با توجه به وجود کم توانی ذهنی، امکان بالا بردن پیشرفت تحصیلی، رشد اجتماعی و سازگاری در این کودکان وجود ندارد. اما یافته های به دست آمده از پژوهش های دهه اخیر، چنین استدلالی را زیر سؤال می برد و تأثیرات مثبت و ثمربخش آموزش های ویژه بر رشد اجتماعی و تحصیلی این گروه را برجسته می کند (پرت و گریدانوس^۷، ۲۰۰۷؛ بیان زاده و ارجمندی، ۱۳۸۰). در واقع، پژوهش ها نشان داده اند که شناخت آنان و استفاده از راه کارهای مناسب، سبب بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی در این کودکان می شود (خمیس^۸، ۲۰۰۷؛ خوبی نژاد، رجایی، ۲۰۰۲). مطالعه وضعیت کودکان استثنایی و دشواری و پیچیدگی فرآیند انتقال آن ها به زندگی اجتماعی نمایان گر این حقیقت تلخ است که برنامه هایی که در مدارس استثنایی اجرا می شود بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی تأثیر اندکی دارد و بیشتر آن ها بعد از اینکه این دوره را به پایان رسانند، ترک تحصیل کرده اند و یا در پایه های چهارم و پنجم مانده اند و از فرصت های استخدامی و شغلی متناسب با توانمندی های خود، برخوردار نمی شوند (هولونیسکی^۹، ۱۹۸۳).

از آنجا که هدف آموزش به افراد دارای کم توانی ذهنی، آماده ساختن آن ها برای زندگی اجتماعی و فراگیری مهارت های ضروری جهت داشتن یک زندگی مستقل یا با کمترین وابستگی است، برای رسیدن بدین منظور برنامه های کاملاً کاربردی لازم است

-
1. Batia
 2. Nigam
 3. Bohra & Malik
 4. Cuskley & padas
 5. Sumsundaram
 6. Brooks-Gunn & Lewis
 7. Pratt & Greydanus
 8. khamis
 9. Holonesky

(بریگر و همکاران^۱، ۲۰۰۹؛ تکین ارسلان و ساکوگلو^۲، ۲۰۰۷؛ به نقل از سیف نراقی، شریعتمداری، نادری و ابطحی، ۱۳۸۸). یکی از برنامه‌هایی که در این راستا می‌تواند بسیار مؤثر باشد، مهارت‌های زندگی^۳ است. مهارت‌های زندگی عبارتند از توانایی تعیین اهداف واقع‌بینانه، حل مشکلات، تصمیم‌گیری، ارزیابی نتایج خود و بهبود مهارت‌های شخصی است (بل^۴، ۱۹۸۵).

پژوهش‌های متعددی بر مؤثر بودن این برنامه صحنه می‌گذارند و اثربخشی آن را بر کاهش شدت نشانه‌های رفتار اختلال سلوک و افزایش روابط بین‌فردی، عزت‌نفس، ابراز وجود، عزت‌نفس، سازگاری اجتماعی، ارتباط میان‌فردی، مهارت حل مسئله، راهبردهای مقابله‌ای و افزایش میزان سلامت روان به تأیید رسانده‌اند (باباپور خیرالدین، ۱۳۸۷؛ هاپر^۵، ۱۹۹۶؛ تافریت^۶، ۱۹۹۸؛ به نقل از، بیرامی، پور احمدی، جلالی، ۱۳۸۶؛ مکنیل و همکاران^۷، ۱۹۹۰؛ به نقل از سپاه منصور، ۱۳۸۶؛ بوتوین^۸، ۲۰۰۴). مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی^۹ و حل مسئله^{۱۰} بخشی از مهارت‌های زندگی هستند که به واسطه آن‌ها افراد می‌توانند درگیر تعاملات بین‌فردی و فرآیند ارتباط شوند (حسین چاری و آقا دلاورپور، ۱۳۸۵). اسماعیلی نسب، ملک محمدی، غیاث‌وند و بهرامی (۲۰۱۱) آموزش این مهارت را در افزایش مهارت‌های لازم دانش‌آموزان در رفع مشکلات مدرسه و مشکلات آموزشی آنها مؤثر دانسته‌اند. از سوی دیگر، از آنجا که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی اغلب از مدرسه فرار کرده و مرتکب سرقت و بزهکاری می‌شوند و از آنجا که شخصیت تلقین‌پذیری دارند، مورد سوءاستفاده تبهکاران قرار می‌گیرند (عربی، ۱۳۸۸). این موضوع اهمیت داشتن مهارت‌های ارتباطی در مورد کودکان کم‌توان ذهنی را بیشتر می‌کند، زیرا که

-
1. Beriger
 2. Arsalan & Sucoglu
 3. Life skill
 4. Bell
 5. Haper
 6. Tafret
 7. Macnill
 8. Botvin
 9. Interpersonal Communion skill
 10. Problem solving

موفقیت آن‌ها در زندگی اجتماعی، شغلی و زمینه‌های تحصیلی، مشروط به داشتن مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی است (سلیمانی، ۲۰۰۸).

همچنین پژوهش‌هایی بر لزوم آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلمان و تأثیر مثبت آن بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأکید داشتند (شهزاد، ریاست و ضیغمی، ۲۰۱۱؛ نانذینی و ریموند^۱، ۲۰۱۲). حل مسئله یا مسئله‌گشایی نیز فرآیندی است شناختی، که به وسیله آن فرد می‌کوشد راه حل مناسبی برای مشکل پیدا کند (پرلا و ادونل^۲، ۲۰۰۴). در واقع فرآیند حل مسئله فرآیند تفکر منطقی و منظمی است که به فرد کمک می‌کند تا هنگام رویارویی با مشکلات، راه‌حل‌های متعددی جستجو و سپس بهترین راه حل را انتخاب کند (قاسم آبادی، ۱۳۷۷؛ به نقل از محمودی راد، افقه، براتی سده، ۱۳۸۶). پژوهش‌هایی نیز بر اثربخش بودن آموزش مهارت حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی اشاره داشته‌اند (بارکر^۳، ۲۰۰۲؛ فورنلس و الیورس^۴، ۲۰۰۰؛ احدی، نریمانی، میرزایی و ابوالقاسمی، ۱۳۸۸). بنابراین انتظار از نظام‌های آموزشی این است که افزون بر دروس خواندن و نوشتن، مهارت‌های لازم برای زندگی روزمره و به ویژه نگهداری شغل را به این کودکان بیاموزد و از طرفی دیگر با برنامه‌ریزی بهتر، مانع از ترک تحصیل، شکست و بیشتر شدن مشکلات این کودکان و خانواده‌های آن‌ها شود. بدین منظور با در نظر گرفتن مؤثر بودن این برنامه، و عدم وجود پژوهشی مشابه در ایران، پژوهش حاضر در پی آن است تا با انجام پژوهشی آزمایشی، اثربخشی برنامه آموزشی مهارت‌های بین‌فردی و حل مسئله اجتماعی بر بهبود عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف را مورد مطالعه قرار دهیم. امید است نتایج حاصل از این پژوهش بتواند راهنمایی برای مربیان کودکان استثنایی، به ویژه کودکان کم‌توان ذهنی برای پربارتر کردن کلاس‌های آموزشی و بهبود در نارسایی مهارت‌های سازگاری و عملکرد تحصیلی آن‌ها باشد. فرضیه‌های اصلی در این تحقیق عبارت بودند از: ۱- آموزش مهارت‌های

-
1. Nanthini & Rhymend
 2. Perla & o, donnel
 3. Barker
 4. Fornells & Olivers

ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی موجب بهبود سازگاری اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی می شود ۲- آموزش مهارت های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی می شود.

روش پژوهش

روش پژوهش: روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری: شامل همه دانش آموزان دختر با کم توانی ذهنی بودند که در مدارس ویژه (شامل ۴ مدرسه) دانش آموزان با کم توان ذهنی زیر نظر اداره آموزش و پرورش استثنائی در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مقطع ابتدایی در شهر قم تحصیل می کردند. به منظور انتخاب نمونه ها نخست از بین ۴ مدرسه استثنایی موجود در شهر قم، ۲ مدرسه به صورت در دسترس انتخاب شدند، و پس از غربالگری با استفاده از مقیاس هوش و کسلر چهار، شرکت کنندگان به لحاظ هوشی (بهره هوشی ۵۰-۷۰) یکسان سازی شدند و تعداد ۳۰ نفر از آن ها انتخاب و پس از کسب رضایت آگاهانه از والدین شرکت کنندگان به طور تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره قرار داده شدند. ملاک های قرار گرفتن در این دو گروه عبارت بودند از: (بهره هوشی بین ۵۰ تا ۷۰، وضعیت اقتصادی متوسط، عدم داشتن معلولیت های دیگر از قبیل ناشنوایی و نارسایی جسمی، عدم داشتن آسیب های خانوادگی از قبیل طلاق یا فوت والدین، تحصیل در پایه های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی، جنسیت دختر). ملاک خروج نیز در این پژوهش عبارت بود از غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری مناسب و عدم شرکت در فعالیت های کلاسی، که شامل این گروه نمونه نشد.

ابزار: در این پژوهش به منظور اندازه گیری پیشرفت تحصیلی از میانگین ارزشیابی ۳ ماه که سوال های آن با توجه به جدول دو بعدی توسط ۳ نفر از معلمان و ۲ نفر از سرپرستان آموزشی گروه کم توان ذهنی با سابقه بالای ۸ سال طرح شده بود، استفاده شد و نیز به منظور یکسان سازی هوش و اندازه گیری سازگاری اجتماعی از سه مقیاس، به شرح زیر بهره گرفته شد:

الف) مقیاس تجدید نظر شده هوش و کسلر اکودکان چهار (WISC-IV): نسخه اول این مقیاس در سال ۱۹۴۹ توسط وکسلر و به منظور سنجش هوش کودکان تهیه شده است. این مقیاس دارای دو بخش کلامی و غیر کلامی شامل ۱۱ خرده آزمون (اطلاعات عمومی، درک و فهم، محاسبات، شباهت‌ها، خزانه لغات، فراخنای اعداد، تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، طراحی مکعب‌ها، الحاق قطعات و رمز گردانی) و مازها (فرم مکمل مقیاس هوش و کسلر) است. پس از تعیین نمره‌های خام همه خرده‌آزمون‌ها، با مراجعه به جدول‌های هنجار، نمره‌های خام به نمره‌های تراز تبدیل می‌شود. ویرایش چهارم این نسخه توسط صادقی و همکاران در سال ۱۳۹۰ بر روی کودکان ۶ تا ۱۶ سال انجام شده است. ویرایش چهارم این نسخه توسط صادقی و همکاران در سال ۱۳۹۰ بر روی کودکان ۶ تا ۱۶ سال هنجاریابی شده است. در ویرایش چهارم مقیاس هوش و کسلر کودکان (وکسلر، ۲۰۰۳، به نقل از صادقی، ربیعی و عابدی، ۱۳۹۰) تعداد زیر مقیاس‌ها از ۱۳ به ۱۵ افزایش یافته است. در این مقیاس پنج نمره شاخص‌های درک کلامی، استدلال ادراکی، حافظه فعال و سرعت پردازش و بهره هوش کلی به دست می‌آید. ضریب پایایی بهره هوشی کلی ۰/۹۱ و در زیر مقیاس‌های دیگر ضرائب اعتبار از ۰/۸۸ تا ۰/۸۰ بدست آمده است.

روایی آزمون از طریق اجرای همزمان با وکسلر شهیم و ریون برای بهره هوش کلی ۰/۳۸ و برای چهار هوش‌بهر دیگر به ترتیب از ۰/۴۰ تا ۰/۴۱ به دست آمده که در سطح مطلوبی قرار دارد (صادقی، ربیعی و عابدی، ۱۳۹۰).

ب) مقیاس رفتار انطباقی واینلند: هنجاریابی فرم زمینه‌یابی رفتار سازگارانه واینلند در ایران، در سال‌های ۷۶-۱۳۷۵ انجام شده است (قامت بلند، توکلی و بقولی، ۱۳۷۶). این مقیاس به وسیله سپارو و همکاران^۳ (۱۹۸۴) ساخته شده است و دارای ۳ فرم زمینه‌یابی، گسترده و آموزشگاهی است. این مقیاس دارای ۲۹۷ گویه است و چهار حوزه‌ی مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، اجتماعی شدن و مهارت‌های حرکتی را در بر می‌گیرد و یک ارزیابی از عملکرد سازگارانه فراهم می‌کند. ضریب بازآزمایی نمره

-
1. Wechsler
 2. Vineland Adaptive Behavior Scales (Revised)
 3. Sparo

هنجاریایی شده در گروه سنی ۱۱ تا ۱۸ سال و ۱۱ ماه در هنجاریایی مقیاس رفتار سازگارانه و اینلند به این صورت است: در حوزه ارتباطی از ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ با میانگین ۰/۸۴؛ در حوزه مهارت‌های زندگی روزمره از ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ با میانگین ۰/۸۳؛ در حوزه اجتماعی شدن از ۰/۸۲ تا ۰/۸۸ با میانگین ۰/۸۵؛ و در حوزه مهارت‌های حرکتی از ۰/۷۹ تا ۰/۸۸ با میانگین ۰/۸۵ در تغییر بود. تفاوت میانگین دو گروه بهنجار و کم‌توان ذهنی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بوده که بیان‌گر روایی تفکیکی مناسب در مورد این مقیاس در ایران است (قامت بلند و همکاران، ۱۳۷۶).

ج) فهرست بررسی ارزیابی مهارت‌های اجتماعی کودکان ماتسون^۱: ماتسون و همکاران در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ سال، این فهرست بررسی را تدوین کردند. فهرست بررسی ماتسون، دو فرم خودگزارشی و گزارش‌دهی توسط معلم را دارد که هر کدام از آن‌ها نیز خرده‌مقیاس‌هایی دارند. در این پژوهش از فرم گزارش‌دهی توسط معلم بهره گرفته شده است. پایایی فهرست بررسی ماتسون با ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شده است و مقدار ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس، یکسان و برابر با ۰/۸۶ است. روش آماری تحلیل عوامل برای تعیین روایی سازه مقیاس مهارت‌های اجتماعی به کار رفته است که ضریب عاملی ۰/۳۴ تا ۰/۷۱ برای رفتارهای مناسب و ضریب عاملی ۰/۳۹ تا ۰/۵۵ برای عامل دوم به دست آمده که نشان دهنده این است که این مقیاس روایی خوبی برای کاربرد در ایران دارد (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

روش اجرا: در این پژوهش به منظور آموزش برنامه مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی و حل مسئله اجتماعی براساس راهنمای اجرای این برنامه از سوی یونیسف و کتاب‌های راهنمای مدرس (امامی نائی، ۱۳۹۱)، از روش‌های بارش مغزی، ایفای نقش، نمایش، پرسش و پاسخ به صورت گروهی و انفرادی استفاده شد. از جمله پژوهش‌گرانی که از روش بارش مغزی در مورد کودکان کم‌توان ذهنی در پژوهش‌های خود استفاده کرده‌اند می‌توان به بهرامگیری (۱۳۸۰) و میکائیلی منیع، عیسی زادگان، نقوی هرزندی، (۱۳۹۰) اشاره

1. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)

کرد. نخست از همه آزمودنی ها پیش آزمون به عمل آمد. سپس شرکت کنندگان در گروه آزمایش در جلسه ها آموزشی به مدت ۱۲ جلسه، در هر هفته ۲ جلسه یک ساعته، آموزش دریافت کردند، در حالیکه گروه گواه چنین آموزشی را دریافت نکردند. همچنین پس از گذشت یک ماه از پایان آموزش، برای پیگیری اثرات آن دوباره پس آزمون بر روی هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. برنامه مداخله و شیوه اجرای برنامه آموزشی مهارت های ارتباطی و حل مسأله اجتماعی: برنامه آموزشی که در این پژوهش بر اساس آن آموزش ارایه شد، از راهنمای آموزش مهارت های زندگی یونیسف (۱۹۷۹) ترجمه عبدالله زاده اقتباس شد.

همچنین از کتاب هایی که در این زمینه تألیف شده است از جمله کتاب سال اول مهارت های زندگی، نیک پرور (۱۳۹۰) و کتاب سال چهارم و پنجم مهارت های زندگی، لواسانی (۱۳۸۴)، همچنین مقاله شناسایی مهارت های بین فردی مورد نیاز دانش آموزان کم توان ذهنی (خانزاده و آقا رود برده، ۱۳۹۰) نیز کمک گرفته شد.

جدول ۱. خلاصه مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی

شماره جلسه ها	فهرست محتوای ارائه شده
نخست تا سوم	معارفه و تشخیص موقعیت کلی؛ آشنایی با مفهوم ارتباط و اهمیت آن با زبانی ساده و متناسب با درک دانش آموزان، آشنایی با پل ها و موانع ارتباطی، آشنایی با مفهوم خانواده و اهمیت آن
چهارم تا ششم	آشنایی با وظایف و مسئولیت های هر کس در خانواده، مفهوم دوستی و ویژگی های دوست و راه های مختلف دوست یابی، آشنایی با راه های تداوم دوستی: از قبیل خوب گوش کردن و خوب صحبت کردن
هفتم تا نهم	آشنایی با نحوه صحیح رفتار کمک طلبی درسی و غیر درسی و برنامه ریزی، آشنایی با مفهوم گروه و قوانین و مسئولیت های گروهی، تعریف مشکل و مسأله و موقعیت های مشکل زا
دهم تا دوازدهم	جمع آوری اطلاعات در مورد مشکلات ارایه راه حل های متعدد از طریق بارش مغزی، شناخت و شناسایی منابع حمایتی جهت کمک کردن و حل مسئله، بیان مزایا و معایب راه حل ها اجرای راه حل و بازبینی؛ انتخاب بهترین راه حل و اجرای آن، جمع بندی از مطالب گفته شده و بازبینی تکالیف داده شده و انتخاب بهترین پوشه های کار

یافته‌ها پژوهش

در این پژوهش با توجه به این که بیش از یک متغیر وابسته و سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود داشت از تحلیل واریانس چندمتغیره و تک‌متغیره با اندازه گیری مکرر استفاده شد. به منظور استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر، نخست پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها و کوواریانسها با استفاده از آزمون لوین و کرویت موخلی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد بین دو گروه آزمایش و کنترل

گروه‌ها						خرده مقیاس ها	مقیاس‌ها
کنترل (۱۵ نفر)			آزمایش (۱۵ نفر)				
میانگین			میانگین			انحراف استاندارد	انحراف استاندارد
پیش		پس	پس		پیش		
آزمون		پیگیری	آزمون		پیگیری		
۱۷/۲۳	۱۷/۳۳	۱۷/۷۷	۱۸/۸۴	۱۸/۷۸	۱۸/۴۹	عملکرد تحصیلی	
۱/۰۰	۱/۲۳	۰/۷۷	۰/۹۳	۰/۹۳	۱/۰۷		
۴۹/۸۰	۵۹/۲۰	۶۵/۷۳	۶۷/۲۰	۶۷/۶۶	۵۴/۲۰	رفتار مناسب	فهرست ماتسون
۱۲/۲۳	۱۲/۸۱	۹/۴	۱۲/۹۶	۱۰/۱۳	۱۵/۷۶		
۱۴۱/۵۳	۱۲۸/۰۶	۱۲۰/۰۰	۸۹/۰۰	۹۰/۴۰	۱۰۲/۹۳	رفتار نامناسب	
۲۲/۳۷	۳۱/۴۶	۳۳/۶۸	۲۴/۸۲	۲۵/۸۲	۳۲/۳۶		
۲۹/۳۳	۳۰/۴۰	۳۵/۲۰	۴۸/۴۶	۴۷/۴۰	۳۹/۵۳	مهارت	
۹/۸۸	۸/۷۷	۱۰/۸۴	۹/۸۱	۹/۷۰	۱۲/۰۸	زندگی	مقیاس سازگارانه
۳۶/۰۰	۳۷/۳۳	۴۳/۴۶	۴۸/۶۶	۴۵/۹۳	۲۹/۰۶	مهارت	واینلند
۴/۶۴	۶/۷۹	۷/۶۵	۸/۴۶	۹/۰۰	۸/۳۷	اجتماعی	
۶۵/۳۳	۶۸/۴۰	۷۷/۶۶	۹۷/۱۳	۸۹/۴۰	۶۷/۰۰	نمره کل سازگاری اجتماعی	
۱۱/۵۴	۱۲/۶۵	۱۵/۵۱	۱۵/۹۵	۱۸/۲۲	۱۵/۹۰		

همان‌طور که ملاحظه می‌شود جدول ۱ داده‌های توصیفی را نشان داده است که شامل میانگین و انحراف استاندارد دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) می‌باشد. با توجه به جدول ۱ میانگین عملکرد تحصیلی در گروه

آزمایشی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به ترتیب، ۱۸/۷۸، ۱۸/۴۹، ۱۸/۸۴ و میانگین سازگاری اجتماعی ۶۷/۰۰، ۸۹/۴۰، ۹۷/۱۳ است که نشان دهنده اینست که روند میانگین نمره‌ها در سه مرحله تفاوت داشته است.

جدول ۳. تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه گیری مکرر برای مقایسه بین گروهی (با کنترل هوش کلی)

اثر	مقدار	F	معناداری	مجدورنسبت اتا	توان
اثر پیلاپی	۰/۷۸	۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹
لامبدای ویلکز	۰/۲۱	۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹
اثر هاتلینگ	۳/۵۹	۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹
بزرگترین ریشه ری	۳/۵۹	۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می شود یافته های حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه گیری مکرر حاکی از این است که مقدار F چندمتغیری (۶/۴۷) در سطح $p < 0/001$ در همه آزمون ها (به ترتیب سخت گیری) شامل: بزرگترین اثر پیلاپی، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگترین ریشه ری معنی دار می باشد. بنابراین می توان گفت بین گروه کنترل و آزمایش از لحاظ ترکیب خطی متغیرهای وابسته (پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی) تفاوت معنادار است. اما همان طور که ملاحظه می شود در این جدول اشاره ای به این تفاوت در مقیاس ها و خرده مقیاس ها به طور مجزا از هم نشده است. بنابراین به منظور بررسی تک تک آزمون ها و سطح تفاوت آن ها در دو گروه آزمایش و کنترل در هر سه سطح از تحلیل واریانس تک متغیره بین گروهی با کنترل هوش کلی استفاده گردید که نتایج در (جدول ۴) آورده شده است.

جدول ۴. تحلیل واریانس تک متغیره بین گروهی با اندازه گیری مکرر (با کنترل هوش کلی)

نام آزمون	مجموع مجدورات	Df	میانگین مجدورات	F	معنی داری	مجدور نسبت اتا	توان
پیشرفت تحصیلی	۳۵/۸۰	۱	۳۵/۸۰	۱۳/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۰/۹۴
رفتار فهرست مناسب	۵۲۰/۱۸	۱	۵۲۰/۱۸	۱/۵۰	۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۲۸
ماتسون نامناسب	۲۸۶۹۴/۴۴	۱	۲۸۶۹۴/۴۴	۱۲/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۹۳

۰/۹۷	۰/۳۷	۰/۰۰۰۱	۱۵/۹۶	۴۰۶۶/۱۳	۱	۴۰۶۶/۱۳	مهارت زندگی	مقیاس
۰/۷۰	۰/۲۰	۰/۰۱	۶/۷۶	۹۱۷/۶۵	۱	۹۱۷/۶۵	مهارت اجتماعی	وایلند
۰/۸۰	۰/۲۳	۰/۰۰۷	۸/۴۶	۴۱۹۸/۹۴	۱	۴۱۹۸/۹۴	نمره کل سازگاری اجتماعی وایلند	

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در مقیاس‌های عملکرد تحصیلی، رفتار سازگارانه، خرده مقیاس‌های مهارت زندگی، مهارت اجتماعی و خرده مقیاس رفتار نامناسب، معنادار است. همان‌طور که در جدول ۲ نیز مشاهده شد میانگین رفتارهای مناسب گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش داشته اما در جدول ۴ این افزایش در سطحی معنادار نبوده است. از جمله دلایل آن کوتاه بودن زمان آموزش، به دلیل محدودیت زمانی ما بود. به منظور مقایسه وضعیت شرکت کنندگان در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، از تحلیل واریانس درون آزمودنی با اندازه گیری مکرر استفاده شد که نتایج در جدول ۵ ارایه شده است.

جدول ۵. مقایسه درون آزمودنی‌ها با اندازه‌گیری مکرر

مجدور توان	مجدور نسبت اتا	معنی داری	F	میانگین مجدورات	Df	مجموع مجدورات	خرده آزمون‌ها	پرسشنامه‌ها
۰/۹۳	۰/۳۲	۰/۰۰۱	۱۲/۷۷	۳/۰۱	۱	۳/۰۱	عملکرد تحصیلی	
۱/۰۰	۰/۶۶	۰/۰۰۰۱	۵۲/۵۰	۳۱۴۰/۸۵	۱	۳۱۴۰/۸۵	رفتار مناسب	فهرست
۰/۹۸	۰/۳۹	۰/۰۰۰۱	۱۷/۸۵	۴۷۱۸/۵۹	۱	۴۷۱۸/۵۹	رفتار نامناسب	ماتسون
۱/۰۰	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱	۳۰/۶۹	۸۲۳/۰۵	۱	۸۲۳/۰۵	مهارت زندگی	رفتار سازگارانه
۱/۰۰	۰/۷۴	۰/۰۰۰۱	۸۰/۷۷	۳۲۰۰/۳۷	۱	۳۲۰۰/۳۷	مهارت اجتماعی	وایلند

۱/۰۰	۰/۷۳	۰/۰۰۰۱	۷۳/۸۳	۷۰۸۴/۶۵	۱	۷۰۸۴/۶۵	نمره کل مقیاس سازگاران واینلند
------	------	--------	-------	---------	---	---------	-----------------------------------

همان طور که در جدول ۵ ملاحظه می شود در همه متغیرها شامل عملکرد تحصیلی ($F=۱۲/۷۷$) و رفتار سازگاران واینلند ($F=۷۳/۸۳$) و خرده مقیاس مهارت زندگی ($F=۳۰/۶۹$) و مهارت اجتماعی ($F=۸۰/۷۷$) و خرده مقیاس های رفتار مناسب ($F=۵۲/۵$) و رفتار نامناسب ($F=۱۷/۸۵$) از فهرست بررسی ماتسون، تفاوت معناداری ($p < ۰/۰۰۱$) وجود دارد. این تفاوت بیان گر این است که برنامه آموزشی مهارت های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی موجب تغییرات مثبت در عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای نامناسب گروه آزمایش شده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت های بین فردی و حل مسئله اجتماعی بر بهبود سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی بود. فرضیه نخست پژوهش این بود که آموزش مهارت های ارتباطی بین فردی و حل مسئله اجتماعی، سازگاری اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی را افزایش می دهد. این فرضیه طی تجزیه و تحلیل انجام شده، تأیید گردید. نتایج نشان دادند بین نمره خرده مقیاس های سازگاری اجتماعی و نمره کل آن بین گروه کنترل و آزمایش در سه مرحله (پیش آزمون_ پس آزمون و پیگیری) تفاوت معنی داری وجود دارد و این نتیجه با نتایج پژوهش های پیشین که بر روی افراد عادی انجام شده بود (گامبل^۱، ۲۰۰۶؛ چن لین و تو^۲، ۲۰۰۶؛ سخندان و توماچ، ۱۳۸۸؛ عطاری و شهنی بیلاق، ۱۳۸۴؛ سپاه منصور، ۱۳۸۶)، همخوانی داشت. در این رابطه می توان گفت همان طور که پژوهش های متعدد نشان داده اند، افراد کم توان ذهنی از کودکی تا بزرگسالی دارای فقر یا ناکامی اجتماعی در تعامل با دیگران هستند. عدم داشتن مهارت ارتباطی مناسب و محدود کردن فرصت های بیشتر

1. Gamble
2. Chen, Lin & Tu

برای دوستی، مانع از بهبود سازگاری اجتماعی و حتی پیشرفت تحصیلی می شود (داج^۱، ۲۰۰۸).

از سویی دیگر، مهارت حل مسئله یک فرآیند شناختی _ رفتاری است که توسط خود فرد هدایت می شود و فرد سعی می کند با کمک آن راه حل های سازگارانة برای مسائل روزمره خود پیدا کند (دروزیلا و^۲ نیزرو، ۲۰۰۱). همان طور که در پیشینه پژوهش نیز اشاره شد مهارت های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی بخشی از مهارت های زندگی هستند. البته اثربخشی این مهارت ها به صورت جداگانه در برنامه های مختلفی از جمله سازگاری اجتماعی، بیشتر در افراد عادی به اثبات رسیده است. فیلی و جونز^۳ (۲۰۰۸) در یک بررسی موردی بر روی کودکان با نشانگان داون، موثر بودن راهبردهای مداخله ی مبتنی بر رفتار را در کاهش مشکلات رفتاری این کودکان موثر دانسته اند. هم چنین یافته های برخی از پژوهش ها (اسپنسر^۴، ۲۰۰۶؛ چانگ و همکاران^۵، ۲۰۰۷؛ به نقل از باباپور خیرالدین، ۱۳۸۷) که بر روی افراد عادی انجام شده است، همگی تأکید می کنند که آموزش مهارت های ارتباطی، از جمله مهارت های ارتباطی بین فردی، موجب افزایش سازگاری اجتماعی و افزایش سلامت روان و کاهش سطح استرس در افراد می شود. پژوهش گران بسیاری نیز آموزش مهارت های اجتماعی را بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی موثر دانسته اند (ماتسودا و اوچامام^۶، ۲۰۰۶؛ بیان زاده و ارجمندی، ۱۳۸۲؛ خلعتبری و همکاران، ۱۳۸۹؛ ارایلی^۷ و همکاران، ۲۰۰۰؛ نستلر و گولدیگ^۸، ۲۰۱۱).

از سوی دیگر گرانت^۹ و همکاران (۲۰۰۱) و تگلوسی و راتمن^{۱۰} (۲۰۰۱)؛ به نقل از احدی و همکاران (۱۳۸۸) معتقدند الگوهای نادرست در پردازش اطلاعات اجتماعی، و

-
1. Dodge
 2. Nezero
 3. Feeley & Jones
 4. Spencer
 5. Chang
 6. Matsuda & Uchiyama
 7. O'Reilly
 8. Nestles & Gold beck
 9. Grant
 10. Teglassi & Rittman

راهبردهای حل مسئله اجتماعی، در شکل گیری سازش نایافتگی نقش عمده ای را ایفا می کنند. نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که بین گروه های آزمایش و کنترل از نظر متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد و این تفاوت به نفع گروه آزمایش بود. این یافته با نتایج برخی از پژوهش ها (نوگو^۱، ۲۰۰۷؛ مهپاره و سوملی، ۲۰۱۰^۲؛ ماینز و همکاران، ۲۰۰۶^۳؛ پهلویان، ۲۰۰۵^۴؛ گرین، کروسون، دوک و آکی، ۲۰۰۴^۵؛ بارکر، ۲۰۰۲؛ احدی و همکاران، ۱۳۸۸) همسو می باشد. یافته های آگرین و همکاران^۶ (۲۰۰۲)، به نقل از معروفی، خرم آبادی و ملاولی، (۱۳۹۰) نشان می دهد که آموزش مهارت های حل مسئله به دانش آموزان کم توان ذهنی می تواند موجب برقراری ارتباط مناسب، افزایش مشارکت در بحث های کلاسی و افزایش پیروی از دستور عمل های کلاسی شود (گارسیمس ک^۷، ۲۰۰۸؛ به نقل از احمدی، حاتمی، اسد زاده، ۱۳۹۱).

کیگدم و همکاران^۸ (۲۰۰۹) تأثیر ارتباطات بین معلم و دانش آموزان در بهبود آموزش و یادگیری را مورد بررسی قرار دادند. به نظر آنها فرآیند آموزش، نیازمند ارتباط معلم با دانش آموزان و همین طور دانش آموزان با یکدیگر است. از طرفی اگر نظام آموزشی بتواند توانایی حل مسئله را به فراگیران یاد دهد، به هدف های خود دست یافته است. هرچه قدرت تصمیم گیری و گزینش راه حل های مطلوب در فراگیران افزایش یابد، آن ها نیازهای روزمره خود را راحت تر رفع می کنند و موفق تر خواهند بود و این مسئله در مورد دانش آموزان کم توان ذهنی بیشتر صدق می کند، زیرا آن ها مهارت کمتری در رمز گردانی و تفسیر اشارات اجتماعی، تولید راهبردهای حل مسئله و گزینش پاسخ های اجتماعی مناسب دارند (گارمز هازلدین^۹، ۱۹۶۱). از جمله محدودیت های پژوهش حاضر این بود که یافته های حاصل، فقط مربوط به جامعه آماری گروه کم توان ذهنی دختر در

-
1. Newago
 2. Mehpare & Sumeli
 3. Mainz
 4. Pahlavin
 5. Green, Crowson, Duke, & Akey
 6. Agran
 7. Garsemiss
 8. Cigdem, Ozdamli, & Ozciar
 9. Gomez & Hazeldine

دوره ابتدایی شهر قم می‌شود و قابلیت تعمیم به سایر شهرها و سایر گروه‌ها در دوره‌های بالاتر را ندارد. لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه‌ای در سایر گروه‌های استثنایی و عادی در مقاطع مختلف انجام شود تا نتایج قابلیت تعمیم داشته باشند. همچنین از آن‌جا که ایجاد رفتار مناسب در کودکان با کم‌توانی ذهنی زمان بیشتر و آموزش مداومی را می‌طلبد، این گونه برنامه‌ها باید در طول سال تحصیلی انجام شود. به طور کلی با توجه به مؤثر بودن این برنامه بر بهبود عملکرد تحصیلی و رفتار سازگاران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پیشنهاد می‌شود برنامه مدون آموزشی مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی و مطابق با نیازهای لازم برای مستقل شدن این دانش‌آموزان، توسط سازمان‌های مرتبط، به ویژه سازمان‌های آموزش و پرورش و بهزیستی، برنامه‌ریزی و طراحی شود. همچنین دوره‌های آموزشی نیز برای معلمان و والدین این کودکان به منظور اثربخشی بیشتر و بهبود کیفیت این برنامه‌های آموزشی برگزار شود.

منابع

- احمدی، ب؛ میرزایی، پ، نریمانی، م؛ و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۸۶). تاثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم‌رو. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۹(۳)، ۱۹۳-۲۰۲.
- احمدی، م س؛ ح، م ر؛ و اسدزاده، ح. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زنجان. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۲، ۹۹-۱۱۵.
- امامی نائینی، ن. (۱۳۹۱). راهنمای مدرس مهارت‌های زندگی. تهران، معاونت امور پیشگیری بهزیستی.
- بابا پور خیرالدین، ج. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر شیوه‌ی حل مسئله دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه تبریز، ۳(۱۰): ۲۳-۹.
- بیرامی، م؛ پوراحمدی، ا؛ و جلالی، م. (۱۳۸۶). تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش شدت علائم اختلال رفتارمقابله‌ای و بی‌اعتنایی (ODD) دانش‌آموزان پسر. پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲، ۱۵-۳۲.

بهرامگیری، ف. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی بر بهبود مهارت اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده الزهراء، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

براتی، ه؛ پور محمد رضای تجربی، م؛ ساجدی، م؛ و به پژوه، ا. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر مهارت های زندگی و روزمره دختران سندروم داون، ویژه نامه توانبخشی اعصاب اطفال، ۱۳، ۱۱۴-۱۲۰.

بیان زاده، س ا؛ و ارجمندی، ز. (۱۳۸۲). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر رفتار سازگارانۀ کودکان عقب مانده ذهنی خفیف، مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۳۳، ۳۵-۲۷.

حسین چاری، م؛ و آقا دلاور پور، م. (۱۳۸۵). آیا افراد کمرو فاقد مهارت های ارتباطی اند، فصلنامه روان شناسان ایرانی، ۱۰، ۱۳۵-۱۲۳.

خانزاده، ع؛ و آقارود برده، ف. (۱۳۹۰). شناسایی مهارت های بین فردی مورد نیاز دانش آموزان کم توان ذهنی از دیدگاه معلمان، والدین و متخصصان، اندیشه های نوین تربیتی، ۳، ۶۵-۹۰.

خلعتری، ح؛ قربان شیرودی، ر؛ طارم سری، خ؛ و کیخانی فرزانه، م. (۱۳۸۹). مقایسه ی اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر ابراز وجود و سلامت روان دانش آموزان کم توان ذهنی، روان شناسی تربیتی دانشگاه آزاد تنکابن، ۴، ۸۶-۷۱.

سیف نراقی، م؛ شریعتمداری، ع؛ نادری، عزت ا...؛ ابطقی، م ا. (۱۳۸۸). بررسی میزان توانمند سازی شغلی در برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی، از دیدگاه کارشناسان ستادی، متخصصان برنامه ریزی درسی و دبیران ذیربط، مجله علوم تربیتی، ۲(۵)، ۱۳۵-۱۶۰.

سخندان توماج، ر. (۱۳۸۰). بررسی اثربخشی آموزش گروه ی مهارت های اجتماعی بر مشکلات رفتاری- عاطفی کودکان دبستانی شهرستان گنبد کاووس. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه اصفهان.

- سپاه منصور، م. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر انگیزه پیشرفت، خود احترامی، و سازگاری اجتماعی، *مجله اندیشه و رفتار*، ۶، ۸۵-۹۳.
- صادقی، ا؛ ربیعی، م؛ عابدی؛ و عابدی، م ر. (۱۳۹۰). رواسازی و اعتباریابی چهارمین ویرایش مقیاس هوش و کسلرکودکان. *روان شناسی تحولی: روان شناسی ایرانی*، ۷(۲۸)، ۳۷۷-۳۸۵.
- عطاری، ی؛ شهنی ییلاق، م؛ کوچکی عاشور، م؛ و بش لیده، ک. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت های اجتماعی در سازگاری فردی- اجتماعی نوجوانان بزهکار در شهرستان گنبد کاووس، *مجله علوم تربیتی و روان شناسی* ۳، ۲۵-۳۰.
- عربی، ف. (۱۳۸۸). *ضمیمه درس جرم شناسی*، دانشگاه آزاد واحد اراک.
- عاشوری، م؛ پور محمد رضای تجربی، م؛ جلیل آبکنار، س؛ عاشوری، ح؛ و موسوی خطاط، م. (۱۳۹۰). بررسی ارتباط صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی و پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی، *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱، ۱۴-۱.
- قنبری هاشم آبادی، ب ع؛ و سعادت، م. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر ریتمیک یوگا بر تعاملات اجتماعی کودکان کم توان ذهنی پسر مقطع ابتدایی شهر سنگان خواف، *مطالعات تربیتی و روان شناسی*، ۱۱، ۱۷۱-۱۸۸.
- قامت بلند، ح ر؛ توکلی، م ع؛ و بقولی، ح. (۱۳۷۶). *هنجار یابی مقیاس رفتار سازگارانۀ واینلند در گروه سنی ۱۱ تا ۱۸ سال و ۱۱ ماه در ایران. اندیشه و رفتار*، ۴، ۲۷-۳۶.
- لواسانی، فهیمه. (۱۳۹۰). *مهارت های زندگی کتاب پنجم، تهران: معاونت سازمان بهزیستی کشور*.
- معروفی، ی؛ خرم آبادی، ی؛ و ملاولی، ز. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت های تفکر استقرایی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم کم توان ذهنی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۱(۲)، ۱۱۷-۱۰۲.

محمودی راد، م؛ افقه، س؛ و براتی سده، ف. (۱۳۸۶). بررسی نقش آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل مسأله اجتماعی در ارتقای عزت نفس و رابطه آن با کارکردهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *توانبخشی*، ۲، ۶۹-۷۴.

میکائیلی منیع، ف؛ عیسی زادگان، ع؛ و نقوی هرزندی، م. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل کفایت اجتماعی فلنر بر بهبود رشد مهارت اجتماعی دختران کم توان ذهنی، فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، ۲۴، ۲۰۶-۱۷۹.

نیک پرور، ریحانه. (۱۳۸۳). *مهارت های زندگی*. تهران: معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی.

یوسفی، ف؛ و خیر، م. (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستان در این مقیاس. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۸(۲)، ۱۴۷-۱۵۸.

یونسف. (۱۹۷۹)، *راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی*. ترجمه، نگین، عبدالله زاده. (۱۳۷۸)، تهران: سازمان بهزیستی.

American association on intellectual and developmental disabilities (AAIDD). (2011). *Definition of intellectual disability*. Retrieved from <http://www.aaidd.org/content>.

Botvin, G.J., & Griffin, K.W. (2004). "Life skills training: empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211- 232.

Bell, C., & Quintal J. A. (1985). life skills program for physically disable adolescents. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 52,235-9.

Barker, S. (2002). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisal on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance.

Journal of Development of Psychology, 35(1), 658-663.

Chen, F. S., Lin, Y. M., & Tu, C. A. (2006). A study of the emotional intelligence and life adjustment of senior high school student. *Journal of Transactions on Engineering and Technology Education*, 5 (3), 473-476.

Cigdem, H., Ozdamli, F., & Ozciar, Z. (2009). *Faculty of communication student's evaluation of academicians in terms of communication skills*. World Conference on Educational Sciences. Available online at: www.sciencedirect.com.

- Dodge, B. A. (2008). *Literature review of social skills training interventions for students with emotional/behavioral disorders*. A research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Science in degree with a major school psychology. University of Wisconsin stout august, pp: 1-5.
- Dizurilla, T., & Sheedy, C. (1992). The relation between social problem solving ability and Subsequent level of academic competence in college student. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 16,589-599.
- Esmailinasab, M., Malik Mohamadi, D., Ghiasvand, Z., & Bahrami, S. (2011). Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students. *Journal of Procardia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1043 –1047.
- Fornells, A., & Olivers, A. (2000). Impulsive-careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Journal of Personality and Individual Differences*, 28,639-645.
- Feely, K., & Jones, E. (2006). Addressing challenging behavior in children with Down syndrome: The use of applied behavior analysis for assessment and intervention. *Journal of Down syndrome Research and Practice*, 11 (2), 64–77.
- Green, B. A., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: *Journal of Contributions of Classroom Motivation Contemporary*, 21,181-192.
- Gamble, B. (2006). Teaching life skills for student success, *Journal of Connecting Education and Careers*, 81, 40-41.
- Gomez, R., & Hazeldine, D. (1996). Social information processing in mild mentally retarded children, *Journal of Research Development Disability*, 17, 17-12.
- Holowinsty, I. z. (1983). *Psychology and education of exception children and adolescents*. New Jersey: Princeton boot company.
- Jadal, M. M. (2012). Social Problems of Mental Retarded Children and Their Parents. Available online at: *Journal of review of research*, 11, 1-4.
- Khamis, V. (2007). Psychological distress among parents of children with mental retardation in the United Arab Emirates. *Journal of Social Science and Medicine*, 64, 850-857.
- Khoe Nejad, G., & Rajaei, A. (2002). The effect of education of metacognitive strategies on amount of recalling of educable mentally retarded pupils (Persian). *Journal of Research on Exceptional Children*, 3, 57-74.
- Mainz, J., Ammentorp, J., Sabroe, S., & Kofoed, P.E. (2006). The effect of training in communication skills on medical doctors and nurses' self-efficacy. *Journal of Patient Education and Counseling*, 66, 270-277,

- Mehpare, S., & Sumeli, H. (2010). Examination of relationship between persevere science teachers' sense of efficacy and communication skills. *Journal of Procedia Social and Behavioral*, 2, 4722-4727
- Matsuda, E., & Uchiyama, K. (2006). Assertion training in coping with mental disorders with psychosomatic disease. *Journal of International Congress Series*. 1287, 276-278.
- Nanthini, V. P.; & Rhymend Uthariaraj, V. (2012). Success prediction of students by integrating communication skills with achievement motivation and personality. *Journal of Computer Science and Engineering*, 4, 0975-3397.
- Nwogu, S. A. (2007). Language barrier to education. *Journal of Teaching*, 12, 62-71.
- estler, J., & Goldbeck, L. (2011). A Pilot Study of Social Competence Group Training for Adolescents with Borderline Intellectual Functioning and Emotional and Behavioral Problems (SCT-ABI). *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 231-41.
- O'Reilly, M.F., Lancioni, G., & Kieran's, I. (2000). Teaching leisure social skills to adults with moderate mental retardation: an analysis of acquisition, generalization, and maintenance. *Journal of Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 250-258.
- Pratt, H. D., & Greydanus, D. E. (2007). Intellectual disability: mental retardation in children and adolescents. *Journal of Psychiatry care: clinics in office practice*, 34(2), 375-386.
- Perla, E. o., & Donnel B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment & blindness*, 98, 47-57.
- Pehlivan, K. B. (2005). A study on perception of communication skill of preservice teacher. *Illkogretim-online*, 4, 17-23
- Rahmati, B., Adibrad, N., Tahmasian, K., & Saleh Sedghpour, B. (2010). The effectiveness of life skill training on Social adjustment in Children. *Journal of Procedia Social and Behavioral*, 5, 870- 874.
- Soresi, S ., & Nota, L. (2000). Social skill training for persons with Down's syndrome. *Journal of Euro Psychology*, 5, 34-43.
- Soleimani Nejad, A., & Shaetrola, A. (2008). Underlying social skill of student with special needs Employment. *Journal of Special Education*, 82, 26-36.
- Shahzad, S., Riasat A., & Zaighami Q. (2011). Impact of communication skills of heads' chieivement. *International Journal of Academic Research*, 3, 202-210.
- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: New York: American Guidance Service.*