

# شناسایی و اولویت‌یابی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کار

عباسعلی حسین‌خانزاده<sup>۱</sup>، علیرضا محمدی آریا<sup>۲</sup>  
تاریخ وصول: ۱۳۹۲/۳/۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۶/۲۰

## چکیده

رفتارهای اجتماعی مناسب و دیگر مهارت‌های سازشی پایه‌های سازش‌یافتگی شخصی و اجتماعی را در زندگی تشکیل می‌دهند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کار صورت گرفت. پژوهش حاضر توصیفی از نوع زمینه‌یابی است. جامعه آماری شامل تمامی معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره راهنمایی استان تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بود که ۱۴۲ نفر از آنها به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی محقق ساخته استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص‌های توصیفی درصد و فراوانی، میانگین و روش تحلیل عاملی انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را در محیط کار در ۲۵ مهارت مشخص ساخت. با توجه به این که مهارت‌های اجتماعی از سطوح مختلفی برخوردار هستند که از سوی معلمان برای موفقیت دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کار اولویت بندی شدند، بنابراین پیشنهاد می‌شود از مهارت‌های اجتماعی شناسایی شده در پژوهش حاضر در برنامه‌ریزی شغلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی استفاده گردد.

واژگان کلیدی: مهارت‌های اجتماعی، کم‌توان ذهنی، محیط کار.

---

۱. استادیار دانشگاه گیلان  
Abbas\_Khanzadeh@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی (نویسنده مسئول)  
Mohammadiarya@yahoo.com

۱. استادیار دانشگاه گیلان

۲. استادیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی (نویسنده مسئول)

مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌هایی هستند که به افراد اجازه می‌دهند تا تعاملات مثبتی را با دیگران شروع کرده و ادامه دهند و شامل مهارت‌هایی مانند برقراری ارتباط، حل مسئله، تصمیم‌گیری، خودمدیریتی، و روابط با همسالان است (آیدوگان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). مهارت‌های اجتماعی به عنوان رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری تعریف شده‌اند که استقلال، قابلیت پذیرش، و کیفیت مطلوب زندگی را بهبود بخشیده و برای سازش‌یافتگی و کارکرد بهنجار مهم هستند (ماتسون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). رفتارهای اجتماعی مناسب پایه‌های سازش‌یافتگی شخصی و اجتماعی را در زندگی تشکیل می‌دهند و بر توانایی او در بازی کردن، یادگیری، کار و مشارکت در فعالیت‌های تفریحی در طول زندگی تأثیر می‌گذارند (گرشام، وان، و کوک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ حسین‌خانزاده، ۱۳۸۹).

یکی از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، نارسایی‌های آن‌ها در مهارت‌های اجتماعی و قابلیت اجتماعی است. قابلیت اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی نیز در تعریف تشخیص اختلال کم‌توانی ذهنی به ویژه در ویرایش‌های نهم و دهم انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا سهم بیشتری به خود اختصاص داده‌اند (غباری و حسین‌خانزاده، ۱۳۸۸). نتایج تحقیقات متعدد در کشورهای مختلف حاکی از مشکلات افراد کم‌توان ذهنی در مهارت‌های اجتماعی است و بر لزوم آموزش این مهارت‌ها در برنامه‌های آموزشی و درسی آنان تأکید شده است (ماتسون و ویلکینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹؛ کامپرت و گورزنی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ ماتسون، دمپسی، و لولو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ گرشام، ۲۰۰۲؛ گرشام، سوگای، و هورنر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱؛ هایات و فیلر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). به تازگی، پژوهش‌های متعددی در ارتباط با اهمیت مهارت‌های اجتماعی در افراد کم‌توان ذهنی صورت گرفته است، به طوری که در حال حاضر آموزش

- 
1. Aydogan
  2. Matson
  3. Gresham, Van & Cook
  4. Wilkins
  5. Kampert & Goreczny
  6. Dempsey & LoVullo
  7. Sugai & Horner
  8. Hyaat & Filler

مهارت‌های اجتماعی یکی از رویکردهای آموزشی مهم برای این افراد قلمداد می‌شود. فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با مشکلات بعدی در زندگی مانند عملکرد تحصیلی پایین و اخراج از مدرسه (فانتوزو، سکینو، و کوهن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ ماتسون و ویلکینز، ۲۰۰۹؛ گرشام، وان، و کوک، ۲۰۰۶)، عدم استخدام و از دست دادن شغل (چانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) مرتبط است. به طور کلی نقش مهارت‌های اجتماعی را برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌توان در چهار عامل اصلی به شرح زیر بیان کرد: نقش مهارت‌های اجتماعی برای کارکرد کلی (مالکی و الیوت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، نقش مهارت‌های اجتماعی در مدرسه (پاناکک و دونالپ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ سوگای و لويس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶)؛ تأثیر بر روابط (کوری<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ سارجنت<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸)؛ نقش مهارت‌های اجتماعی در جامعه و محیط کار (کادسی و شلدن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲؛ اریلی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۴).

#### نقش مهارت‌های اجتماعی در محیط کار

یکی از رایج‌ترین سؤال‌های والدین و خانواده‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، در ارتباط با زندگی بعد از مدرسه فرزندان خود است. قانون عمومی ۱۴۲-۶۴ تصریح کرده است که همه دانش‌آموزان با ناتوانی باید فرصت دسترسی به خدمات آموزشی تا سن ۲۱ سالگی را داشته باشند. هدف کلی برای دانش‌آموزان با ناتوانی این است که به برخی شکل‌های استخدام متناسب با نیازها و سطح توانایی خود دسترسی داشته باشند؛ با این حال بیشتر آن‌ها قادر به حفظ شغل خود برای یک دوره زمانی گسترده نیستند (وان یست<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷).

1. Fantuzzo, Sekino & Cohen
2. Chung
3. Malecki & Elliott
4. Panacek & Dunalp
5. Lewis
6. Cory
7. Sargent
8. Chadsey & Shelden
9. O'Reilly
10. Van Yeast

مهم‌ترین دلیل برای از دست دادن شغل در افراد کم‌توان ذهنی در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی و قابلیت اجتماعی است. آموزش مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در سیستم مدارس عمومی، مستمر نیست. برخی برنامه‌ها یا کلاس‌های درس، مهارت‌های اجتماعی را به عنوان یک بخش مکمل برنامه درسی در همه سطوح مد نظر قرار می‌دهند. برخی دیگر از برنامه‌ها، مهارت‌های اجتماعی را هرگز تدریس نمی‌کنند. اگر نارسایی‌های تحصیلی افراد از طریق قابلیت اجتماعی - هیجانی جبران نگردد، احتمال استخدام آنها کاهش می‌یابد و نسبت به همسالان عادی رضایت‌شان از زندگی کمتر می‌شود. موفقیت افراد کم‌توان ذهنی بدون دارا بودن توانایی‌های اجتماعی اساسی؛ در موقعیت‌های اجتماعی، حرفه‌ای، فعالیت‌های تفریحی، و موقعیت‌های زندگی حمایت شده یا مستقل دشوار است (به لک و لانگن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ اریلی و همکاران، ۲۰۰۴).

تعاملات اجتماعی مهم‌ترین جنبه زندگی هستند که کیفیت مثبت زندگی افراد کم‌توان ذهنی را پیش‌بینی می‌کنند. در واقع فعالیت حرفه‌ای یا شغلی در کیفیت مثبت زندگی این افراد نقش محوری دارد (کایرنان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). بدون توانایی‌های بین فردی اساسی، استخدام غیرممکن است. بر اساس دیدگاه برولین<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) کار یک فعالیت اساسی و یک نقطه عطف در سازش یافتگی بزرگسالان است. ما با نیاز به کار و احساس مولد بودن به دنیا می‌آییم. اغلب افراد کم‌توان ذهنی بعد از ترک مدرسه مدت زمان زیادی را به تنهایی در خانه سر می‌کنند که به طور عمده به خاطر عدم استخدام ناشی از فقدان توانایی‌های اجتماعی یا توانایی‌های اجتماعی ناکافی است. معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره دبیرستان نیز معتقدند که مهارت‌های اجتماعی برای موفقیت دانش‌آموزان آن‌ها بسیار مهم است. بر اساس نتیجه تحقیق وان یست (۲۰۰۷)، معلمان بیان کرده‌اند که زمان زیادی را به طور مستقیم در موقعیت‌های مختلف به مهارت‌های اجتماعی اختصاص نمی‌دهند و نمی‌دانند که چگونه به طور صحیح به آموزش مهارت‌های اجتماعی

- 
1. Black & Longone
  2. Kiernan
  3. Brolin

به شیوه نظام‌مند پردازند و اغلب آموزش مهارت‌های اجتماعی به صورت اتفاقی انجام می‌گیرد. این محقق نتیجه گرفته است دانش‌آموزانی که از لحاظ اجتماعی موفق هستند، با بیشترین احتمال در موقعیت‌های حرفه‌ای موفق عمل خواهند کرد. همچنین در این تحقیق بررسی دیدگاه کارفرمایان افراد کم‌توان ذهنی نشان داده است که از دست دادن شغل در افراد کم‌توان ذهنی به طور مستقیم با توانایی‌های اجتماعی ناکافی آن‌ها در موقعیت شغلی مرتبط است.

از سویی دیگر افراد کم‌توان ذهنی که بعد از دبیرستان استخدام می‌گردند، نسبت به همسالان بدون شغل خود میزان رضایت از زندگی بیشتری را گزارش کرده‌اند. رضایت از زندگی به همراه یکپارچه‌سازی اجتماعی از اهداف مهم آموزش ویژه به حساب می‌آید. یکپارچگی اجتماعی در جامعه، بدون شکل‌گیری روابط اجتماعی امکان‌پذیر نیست. بسیاری از روابط اجتماعی در محیط کار شکل می‌گیرد به طوری که محیط کار می‌تواند یکی از شکل‌های اصلی ارتباط اجتماعی برای افراد کم‌توان ذهنی باشد (راچ و میلار<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸).

تحقیقات اندکی در مورد شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز افراد کم‌توان ذهنی در محیط‌های شغلی صورت گرفته است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌گردد. بلک (۱۹۹۱) در برنامه درسی خود برای دانش‌آموزان با ناتوانی با دو هدف "کمک به دانش‌آموزان در آگاهی یافتن و درک رفتارها و نگرش‌های شغلی مناسب و نامناسب" و "آماده‌سازی بیشتر دانش‌آموزان جهت اصلاح رفتارهای اجتماعی نامناسب مرتبط با کار"؛ بین دو دسته از مهارت‌ها یعنی مهارت‌های حرفه‌ای و کارکرد اجتماعی در موفقیت‌های شغلی پیوند برقرار کرده است. هشت بعد این برنامه درسی جهت موفقیت در تعاملات اجتماعی در موقعیت‌های شغلی عبارتند از: قابلیت اطمینان، صداقت، روابط کارمند-ناظر، روابط کارمند-همکار، سازماندهی و ابتکار، سازش‌پذیری، نگرش، عزت نفس. گومز-استفان<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) بر اساس دیدگاه بورماستر<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) پنج دسته مهارت‌های قابل انتقال کلی

1. Rusch & Millar  
2. Gomez-Estefan  
3. Buhrmester

مرتبط با کار را این گونه مشخص کرده است: مهارت‌های پایه برقراری ارتباط بین فردی مرتبط با کار، خود آگاهی و پس‌خوراند تصحیحی، فراهم کردن حمایت عاطفی، پاسخدهی جرأت‌ورزانه، و مدیریت تعارض.

برولین (۱۹۹۷) در برنامه درسی آموزش شغلی مبتنی بر زندگی<sup>۱</sup> خود بر سه حوزه تأکید می‌کند: مهارت‌های زندگی روزانه<sup>۲</sup>، مهارت‌های حرفه‌ای<sup>۳</sup>، و مهارت‌های اجتماعی-شخصی<sup>۴</sup>. این برنامه بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، بر ترکیب مهارت‌های تحصیلی، زندگی روزانه، شخصی-اجتماعی، و حرفه‌ای از طریق تعاملات اجتماعی در دامنه‌ای از موقعیت‌های آموزشی تأکید می‌کند. بعد مهارت‌های شخصی-اجتماعی این برنامه درسی شامل ابعاد کسب خودآگاهی، کسب اعتماد به نفس، به دست آوردن رفتار اجتماعی مسئولانه، حفظ مهارت‌های بین فردی مطلوب، کسب استقلال، تصمیم‌گیری‌های مناسب، برقراری ارتباط با دیگران است که هر یک از این ابعاد شامل خرده مهارت‌های متعددی است که ذکر آن‌ها در این مختصر نمی‌گنجد (به نقل از حسین‌خانزاده، ۱۳۸۹).

سارجنت (۱۹۹۸) در برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی برای کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی، مهارت‌های اجتماعی مرتبط با محیط کار را این گونه بیان کرده است: هدف‌گذاری برای کار، مذاکره در زمینه شغل، پاسخ به انتقاد ناموجه، درخواست بازخورد در زمینه شغل، به یاد داشتن کار خود در موقعیت شغلی، انتخاب زمان مناسب برای انجام مکالمه کوتاه، خودداری از شکایت افراطی.

سیف نراقی و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که دبیران بر خلاف کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی معتقدند برنامه‌های درسی دوره متوسطه حرفه‌ای با علایق و رغبت‌های شغلی دانش‌آموزان دوره متوسطه حرفه‌ای تناسب کمتری دارد، کمتر توانسته فارغ‌التحصیلان را به خودکفایی فردی برساند و در توانبخشی حرفه‌ای دانش‌آموزان

- 
1. Life centered career education
  2. Daily living skills
  3. Occupational skills
  4. Personal-social

کم‌توان ذهنی نقش کم‌رنگی ایفا نموده است.

در هر صورت با توجه به فواید کار کردن برای افراد کم‌توان ذهنی و نقش مهارت‌های اجتماعی در موفقیت شغلی آن‌ها بر اساس نظرات بیشتر محققان و متخصصان مانند برولین (۱۹۹۷)، بلک (۱۹۹۱)، بلک و لانگن (۱۹۹۷)، کایرنان (۲۰۰۰)، وان یست (۲۰۰۷)، کادسی و شلدن (۲۰۰۲)، اریلی و همکاران (۲۰۰۴) از یک سو؛ و کمبود تحقیقات گسترده در زمینه شناسایی مهارت‌های اجتماعی لازم برای افراد کم‌توان ذهنی در محیط‌های شغلی در کشورمان از سوی دیگر؛ پژوهش حاضر در صدد آن است که ضمن شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز این افراد در محیط‌های شغلی از دیدگاه معلمان بر حسب اولویت، راهگشایی برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مناسب جهت آموزش این مهارت‌ها به افراد کم‌توان ذهنی باشد و دریچه‌ای را برای انجام پژوهش‌های گسترده‌تر در این ارتباط برای محققان و متخصصان آینده بگشاید.

### روش

با توجه به هدف پژوهش، روش پژوهش در این مطالعه توصیفی از نوع زمینه‌یابی است. شرکت‌کنندگان: جامعه مورد مطالعه در این پژوهش عبارت بود از تمامی معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره راهنمایی استان تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ که به طور تمام وقت یا پاره وقت به تدریس مهارت‌های حرفه‌آموزی مشغول بودند که ۱۴۲ نفر (۴۶ مرد، ۹۶ زن) از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

### شیوه گردآوری داده‌ها

۱. برای گردآوری داده‌ها جهت تعیین مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز در محیط کار مطرح در برنامه‌های درسی و آموزشی کشورهای دیگر، ابتدا مطالعه کتابخانه‌ای انجام گرفت که طی آن با مطالعه عمیق و مفصل کتب، نشریات، اسناد و مدارک، و دیگر منابع در دسترس برای ساخت پرسشنامه نیازسنجی استفاده شد. در مرحله بعد پرسشنامه بر روی گروه نمونه اجراء شد. برای اجراء پرسشنامه، هماهنگی‌های لازم با مسئولان مدرسه

صورت گرفت و پس از انتخاب افراد نمونه (معلمان کم توان ذهنی)، درباره هدف‌های تحقیق، محتوای پرسشنامه و نحوه پاسخگویی به سؤال‌ها توضیحات لازم به آن‌ها داده شد. شیوه اجرا به صورت انفرادی بود؛ به طوری که پس از انتخاب هر نمونه، پرسشنامه مورد نظر در اختیارش قرار گرفت و پس از مدت تعیین شده پرسشنامه به صورت حضوری بازپس گرفته شد.

ابزار: برای انجام نیازسنجی، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه دارای دو قسمت است، در قسمت اول فهرست مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم توان ذهنی در محیط کار بر اساس مبانی نظری و آنچه که در برنامه‌های درسی سایر کشورها گزارش شده‌اند، بررسی شده و با تحلیل و مقایسه در ۲۵ گویه بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم شدند. سپس از افراد مورد مطالعه خواسته شد تا اهمیت هر یک از مهارت‌ها را بر اساس پنج گزینه «خیلی زیاد، زیاد، در حد معمول، کم، و خیلی کم» مشخص کنند. در قسمت دوم پرسشنامه از افراد مورد مطالعه خواسته شد تا آن دسته از مهارت‌های اجتماعی را که از دیدگاه آن‌ها برای این دانش‌آموزان در محیط کار مورد نیاز است، ولی در پرسشنامه نیامده فهرست کنند و اهمیت آن‌ها را نیز مشخص کنند.

شیوه نمره گذاری پرسشنامه نیازسنجی بر اساس درجه اهمیت به صورت ۵ (خیلی زیاد)، ۴ (زیاد)، ۳ (در حد معمول)، ۲ (کم)، و ۱ (خیلی کم) است. بدین ترتیب اگر مهارتی بر اساس پاسخ‌های افراد نمونه نمره بیشتری را کسب کند، از اهمیت بیشتری برخوردار است. به منظور تحقق روایی<sup>۱</sup> پرسشنامه، حداکثر تلاش و مطالعه از منابع خارجی و داخلی برای تعیین گستره مصادیق مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم توان ذهنی در محیط کار صورت گرفت و در پرسشنامه منظور شد. پرسشنامه تهیه شده نهایی در اختیار ۱۰ متخصص که در ارتباط با موضوع پژوهش، تخصص و تجربه لازم را داشتند قرار داده شد و مورد تأیید واقع شد. همچنین از روش تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس برای تعیین روایی عاملی که صورتی از روایی سازه است (سرمد، بازرگان و حجازی،



۱۳۸۹) استفاده شد که در قسمت یافته‌ها نتایج آن گزارش شده است. برای بررسی پایایی<sup>۱</sup> پرسشنامه، از روش بازآزمایی (جهت تعیین ثبات<sup>۲</sup>) و آلفای کرونباخ (جهت تعیین همسانی درونی<sup>۳</sup>) استفاده شد که طی آن با انجام مطالعه مقدماتی، پرسشنامه دو بار با فاصله زمانی سه هفته در اختیار ۳۰ نفر از افراد مورد مطالعه قرار گرفت و پس از جمع‌آوری داده‌ها ضریب بازآزمایی پرسشنامه ۰/۹۶ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ نیز جهت بررسی همسانی درونی ۰/۹۴ برآورد شد که هر دو شاخص به دست آمده قابل قبول هستند.

#### یافته‌ها

جدول ۱، مشخصات افراد مورد مطالعه را بر حسب جنس و سطح تحصیلات نشان داده است.

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی افراد نمونه

متغیر	مقوله	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۴۶	۳۲/۴
	زن	۹۶	۶۷/۶
سطح تحصیلات	دیپلم	۲	۱/۴
	فوق دیپلم	۲۵	۱۷/۶
	لیسانس	۱۰۴	۷۳/۲
سطح تحصیلات	فوق لیسانس	۹	۶/۳
	دانشجوی دکتر	۲	۱/۴
تعداد کل نمونه: ۱۴۲			

برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس استفاده شد. مقادیر KMO و بارتلت که در جدول ۲ گزارش شده‌اند نشانگر کفایت

1. Reliability
2. Stability
3. Consistency

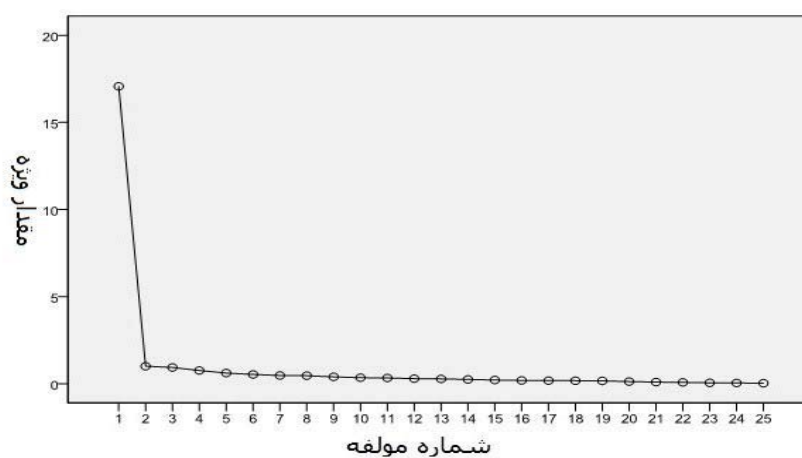
نمونه گیری و مناسب بودن داده های گردآوری شده جهت انجام تحلیل اکتشافی است.

جدول ۲ نتایج آزمون KMO و بارتلت

۰/۹۴	KMO
۴۱۲۸/۵۹	مجذور کای بارتلت
۳۰۰	درجه آزادی
۰/۰۰۱	معناداری

با استفاده از آزمون سنگریزه یک عامل برای چرخش انتخاب شد که در نمودار ۱، نتایج این آزمون نشان داده شده است.

نمودار سنگریزه



نمودار ۱ نتیجه آزمون سنگریزه

همان طور که در شکل بالا مشاهده می شود، پس از یک عامل شیب خط کمترین تغییر را پیدا می کند. عامل استخراج شده حدود ۶۸/۲۷٪ از واریانس را تبیین می کند. جدول شماره ۳ نتایج تحلیل عاملی را نشان می دهد.

جدول ۳ نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی

بار عاملی	شماره گویه یا مهارت
۰/۷۹	۱
۰/۷۸	۲
۰/۸۴	۳
۰/۸۴	۴
۰/۸۲	۵
۰/۸۲	۶
۰/۸۴	۷
۰/۸۴	۸
۰/۷۶	۹
۰/۸۶	۱۰
۰/۸۴	۱۱
۰/۸۳	۱۲
۰/۸۷	۱۳
۰/۸۶	۱۴
۰/۸۰	۱۵
۰/۸۰	۱۶
۰/۸۴	۱۷
۰/۸۸	۱۸
۰/۸۵	۱۹
۰/۸۲	۲۰
۰/۸۱	۲۱
۰/۸۱	۲۲
۰/۸۱	۲۳
۰/۸۲	۲۴
۰/۷۸	۲۵
۱۷/۰۷	مقدار ویژه
۶۸/۲۷	درصد واریانس تبیین شده

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد همه بارهای عاملی بیش از ۰/۴۰ هستند که

نشانگر معنی‌داری بارهای عاملی در تحلیل عاملی اکتشافی هستند.

در جدول ۴، فراوانی و درصد پاسخ‌های معلمان به هر یک از مهارت‌های اجتماعی ارائه شده است. همچنین نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنف برای بررسی این که آیا بین پاسخ‌های افراد مورد مطالعه به هر یک از درجات اهمیت، تفاوت معناداری وجود دارد، در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۴ فراوانی و درصد پاسخ‌های معلمان به مهارت‌های اجتماعی

مهارت		اهمیت		خیلی زیاد	زیاد	در حد معمول	کم	خیلی کم	کل
فراوانی	۶۵	۵۱	۲۶	۰	۰	۱۴۲			
درصد	۴۵/۸	۳۵/۹	۱۸/۳	۰	۰	۱۰۰			
فراوانی	۶۲	۵۳	۲۶	۰	۰	۱۴۱			
درصد	۴۴/۰	۳۷/۶	۱۸/۴	۰	۰	۱۰۰			
فراوانی	۵۹	۵۲	۳۰	۱	۰	۱۴۲			
درصد	۴۱/۵	۳۶/۶	۲۱/۱	۰/۷	۰	۱۰۰			
فراوانی	۵۹	۴۸	۳۴	۱	۰	۱۴۲			
درصد	۴۱/۵	۳۳/۸	۲۳/۹	۰/۷	۰	۱۰۰			
فراوانی	۷۴	۴۷	۱۸	۲	۰	۱۴۱			
درصد	۵۲/۵	۳۳/۳	۱۲/۸	۱/۴	۰	۱۰۰			
فراوانی	۵۸	۵۳	۲۷	۴	۰	۱۴۲			
درصد	۴۰/۸	۳۷/۳	۱۹/۰	۲/۸	۰	۱۰۰			
فراوانی	۷۶	۴۰	۲۶	۰	۰	۱۴۲			
درصد	۵۳/۵	۲۸/۲	۱۸/۳	۰	۰	۱۰۰			
فراوانی	۷۶	۴۳	۲۳	۰	۰	۱۴۲			
درصد	۵۳/۵	۳۰/۳	۱۶/۲	۰	۰	۱۰۰			
فراوانی	۵۶	۴۴	۴۱	۱	۰	۱۴۲			
درصد	۳۹/۴	۳۱/۰	۲۸/۹	۰/۷	۰	۱۰۰			
فراوانی	۷۰	۴۴	۲۶	۰	۰	۱۴۰			
درصد	۵۰/۰	۳۱/۴	۱۸/۶	۰	۰	۱۰۰			
فراوانی	۶۲	۴۹	۲۶	۴	۱	۱۴۲			
درصد	۴۳/۷	۳۴/۵	۱۸/۳	۲/۸	۰/۷	۱۰۰			
فراوانی	۶۲	۴۷	۲۴	۷	۱	۱۴۱			
درصد	۴۴/۰	۳۳/۳	۱۷/۰	۵	۰/۷	۱۰۰			
فراوانی	۶۶	۵۱	۲۵	۰	۰	۱۴۲			

اهمیت		مهارت		خیلی زیاد	زیاد	در حد معمول	کم	خیلی کم	کل
درصد	۴۶/۵	۳۵/۹	۱۷/۶	۰	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۶۷	۵۰	۲۴	۱	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۴۷/۲	۳۵/۲	۱۶/۹	۰/۷	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۴۸	۵۶	۳۶	۲	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۳۳/۸	۳۹/۴	۲۵/۴	۱/۴	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۵۵	۴۳	۴۱	۳	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۳۸/۷	۳۰/۳	۲۸/۹	۲/۱	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۴۷	۴۷	۴۴	۴	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۳۱/۱	۳۱/۱	۳۱/۰	۲/۸	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۶۶	۴۳	۳۰	۳	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۴۶/۵	۳۰/۳	۲۱/۱	۲/۱	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۶۱	۴۵	۳۶	۰	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۴۳/۰	۳۱/۷	۲۵/۴	۰	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۱
فراوانی	۶۳	۴۶	۳۱	۱	۰	۱۴۱	۰	۰	۱۴۱
درصد	۴۴/۷	۳۲/۶	۲۲/۰	۰/۷	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۷۵	۴۲	۲۳	۲	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۵۲/۸	۲۹/۶	۱۶/۲	۱/۴	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۰
فراوانی	۴۹	۴۹	۳۹	۳	۰	۱۴۰	۰	۰	۱۴۰
درصد	۳۵/۰	۳۵/۰	۲۷/۹	۲/۱	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۰
فراوانی	۵۱	۴۴	۳۹	۶	۰	۱۴۰	۰	۰	۱۴۰
درصد	۳۶/۴	۳۱/۴	۲۷/۹	۴/۳	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲
فراوانی	۵۰	۵۳	۳۶	۱	۲	۱۴۲	۲	۰	۱۴۲
درصد	۳۵/۲	۳۷/۳	۲۵/۴	۰/۷	۱/۴	۱۰۰	۱/۴	۰	۱۴۲
فراوانی	۷۱	۴۴	۲۴	۳	۰	۱۴۲	۰	۰	۱۴۲
درصد	۵۰/۰	۳۱/۰	۱۶/۹	۲/۱	۰	۱۰۰	۰	۰	۱۴۲

همانطور که داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد بیشتر افراد مورد مطالعه به تک تک مهارت‌های اجتماعی، اهمیت در حد معمول به بالا داده‌اند که نشان دهنده اهمیت و ضرورت بیش از حد مهارت‌های مذکور برای موفقیت در محیط کار از دیدگاه معلمان حرفه‌آموزی است.

جدول ۵ نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف

معناداری	Z	مهارت
۰/۰۰۱	۳/۴۵	ورود به محیط کار در زمان مناسب
۰/۰۰۱	۳/۳۲	خروج از محیط کار در زمان مناسب
۰/۰۰۱	۳/۱۳	سلام و احوال پرسى با همکاران و کارفرما
۰/۰۰۱	۳/۱۵	داشتن نگرش مثبت نسبت به کار
۰/۰۰۱	۳/۸۲	کار کردن با علاقه و انگیزه
۰/۰۰۱	۳/۰۰	فعالیت مستمر در ساعات کار
۰/۰۰۱	۳/۹۸	صادق بودن در محیط کار
۰/۰۰۱	۳/۹۸	عدم پرخاشگری در محیط کار
۰/۰۰۱	۳/۰۳	شوخی و خنده به شیوه مناسب در محیط کار
۰/۰۰۱	۳/۷۱	اطاعت از دستورات کارفرما
۰/۰۰۱	۳/۱۳	توانایی رد درخواست غیرقانونی از طرف ارباب رجوع
۰/۰۰۱	۳/۱۰	توانایی رد درخواست غیرقانونی از طرف همکاران و کارفرما
۰/۰۰۱	۳/۵۰	خوش رویی با ارباب رجوع
۰/۰۰۱	۳/۵۱	خوش رویی با همکاران و کارفرما
۰/۰۰۱	۲/۵۹	کمک به همکاران
۰/۰۰۱	۲/۹۵	درخواست کمک از همکاران
۰/۰۰۱	۲/۵۵	انتخاب زمان مناسب برای انجام مکالمه کوتاه
۰/۰۰۱	۳/۴۴	استفاده از لحن صدای مناسب به هنگام گفتگو با کارفرما، همکاران و ارباب رجوع
۰/۰۰۱	۳/۲۸	استراحت کردن در زمان معین شده
۰/۰۰۱	۳/۳۴	پوشش مناسب در محیط کار
۰/۰۰۱	۳/۸۷	عدم تخریب وسایل و امکانات محیط کار
۰/۰۰۱	۲/۶۵	پاسخ به انتقاد ناموجه
۰/۰۰۱	۲/۷۲	درخواست بازخورد در زمینه کارایی شغلی خود
۰/۰۰۱	۲/۵۷	عدم شکایت نابجا و افراطی
۰/۰۰۱	۳/۶۵	اجتناب از سوء استفاده شدن از جنبه های مختلف شغلی، جسمانی و ...

جدول بالا مقایسه توزیع فراوانی پاسخ های هر یک از افراد مورد مطالعه به سطوح مختلف درجه اهمیت را نسبت به توزیع یکنواخت نشان می دهد. با توجه به داده های جدول ۵ نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنی دار است. بر اساس سطوح معناداری مشخص می شود که پاسخ به گزینه ها در کلیه افراد مورد مطالعه در تمامی مهارت های اجتماعی یکسان نمی باشد. یعنی بین پاسخ های گروه های مورد مطالعه به هر

یک از درجات اهمیت، تفاوت معنادار وجود دارد. برای بررسی این که کدام مهارت اجتماعی از دیدگاه معلمان از بیشترین اهمیت برخوردار است، میانگین هر یک از مهارت‌ها محاسبه شده است که بر اساس آن بیشترین میانگین نشانگر بیشترین اهمیت است. جدول ۶، ترتیب اهمیت مهارت‌های اجتماعی از دیدگاه معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۶ ترتیب اهمیت مهارت‌های اجتماعی از دیدگاه معلمان

ترتیب اهمیت	مهارت	میانگین
۱	عدم پرخاشگری در محیط کار	۴/۳۷۳
۲	کار کردن با علاقه و انگیزه	۴/۳۶۹
۳	صادق بودن در محیط کار	۴/۳۵۲
۴	عدم تخریب وسایل و امکانات محیط کار	۴/۳۳۸
۵	اطاعت از دستورات کارفرما	۴/۳۱۴
۶	اجتناب از سوء استفاده شدن از جنبه های مختلف شغلی، جسمانی و ...	۴/۲۸۹
۷	خوش رویی با همکاران و کارفرما	۴/۲۸۹
۸	خوش رویی با ارباب رجوع	۴/۲۸۹
۹	ورود به محیط کار در زمان مناسب	۴/۲۷۵
۱۰	خروج از محیط کار در زمان مناسب	۴/۲۵۵
۱۱	پوشش مناسب در محیط کار	۴/۲۱۳
۱۲	استفاده از لحن صدای مناسب به هنگام گفتگو با کارفرما، همکاران و ارباب رجوع	۴/۲۱۱
۱۳	سلام و احوال پرسی با همکاران و کارفرما	۴/۱۹۰
۱۴	استراحت کردن در زمان معین شده	۴/۱۷۶
۱۵	توانایی رد درخواست غیرقانونی از طرف ارباب رجوع	۴/۱۷۶
۱۶	فعالیت مستمر در ساعات کار	۴/۱۶۲
۱۷	داشتن نگرش مثبت نسبت به کار	۴/۱۶۲
۱۸	توانایی رد درخواست غیرقانونی از طرف همکاران و کارفرما	۴/۱۴۹
۱۹	شوخی و خنده به شیوه مناسب در محیط کار	۴/۰۹۲
۲۰	درخواست کمک از همکاران	۴/۰۵۶
۲۱	کمک به همکاران	۴/۰۵۶
۲۲	عدم شکایت نابجا و افراطی	۴/۰۴۲
۲۳	پاسخ به انتقاد ناموجه	۴/۰۲۹
۲۴	درخواست بازخورد در زمینه کارایی شغلی خود	۴
۲۵	انتخاب زمان مناسب برای انجام مکالمه کوتاه	۳/۹۶۵

با توجه به نتایج جدول ۶، بیشترین میانگین مربوط به مهارت «عدم پرخاشگری در محیط کار» است و پس از آن مهارت‌های «کار کردن با علاقه و انگیزه» و «صادق بودن در محیط کار» از اهمیت بیشتری برخوردارند. ترتیب اهمیت هر یک از مهارت‌ها با توجه به میانگین در جدول گزارش شده است. همچنین از دیدگاه معلمان، مهارت «انتخاب زمان مناسب برای انجام مکالمه کوتاه» از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.

### بحث

بی تردید یکی از هدف‌های اصلی آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، کسب مهارت‌های اجتماعی لازم جهت سازش‌پذیری اجتماعی آن‌ها در موقعیت‌های مختلف جامعه است. دارا بودن مهارت‌های اجتماعی و عدم بروز رفتارهای ضداجتماعی بر استخدام موفق تأثیر مثبت دارد (هیال<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۰) و تعامل اجتماعی نقش مهمی را در موقعیت‌های استخدام بازی می‌کند. بنابراین رشد مهارت‌های اجتماعی برای افراد به‌هنگام انتقال آن‌ها از مدرسه به محیط کار ضروری است (کادسی و شلدن، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که افراد کم‌توان ذهنی در مواردی هم که موفق به یافتن شغلی شوند، نمی‌توانند آن را حفظ نمایند (همتی علمدارلو، ۱۳۸۹) و در این میان مهارت‌های اجتماعی هم در فرایند جستجو و هم در فرایند نگهداری شغلی نقش مهمی را ایفا می‌کنند (وان یست، ۲۰۰۷؛ اریلی و همکاران، ۲۰۰۴).

در این ارتباط پژوهش حاضر با هدف شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط‌های شغلی از دیدگاه معلمان حرفه‌آموزی انجام شد. بدین منظور بر اساس یک مطالعه کتابخانه‌ای عمیق، برنامه‌های درسی و آموزشی مهارت‌های اجتماعی در کشورهای مختلف جهت شناسایی مصادیق مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط‌های شغلی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند و طی یک پرسشنامه نیازسنجی در اختیار معلمان قرار گرفت که نتایج زیر را به



دنبال داشت:

مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط‌های شغلی در ۲۵ مهارت اجتماعی مشخص شد. نتایج تحلیل عاملی این مهارت‌ها نشان داده است که تمامی مهارت‌ها تحت پوشش یک عامل قرار دارند و آن سازه مهارت‌های اجتماعی است. همچنین نتایج بررسی توزیع فراوانی پاسخ‌های افراد نمونه به سطوح مختلف درجه اهمیت با استفاده از آزمون معناداری کالموگروف-اسمیرنف مشخص ساخت که پاسخ به گزینه‌ها در کلیه افراد مورد مطالعه در تمامی مهارت‌های اجتماعی یکسان نبوده است؛ یعنی بین پاسخ‌های افراد نمونه در خصوص هر یک از درجات اهمیت تفاوت معنادار وجود دارد.

بررسی اولویت‌یابی مهارت‌های اجتماعی از نظر اهمیت، نشان داد که بیشتر افراد مورد مطالعه (به جز تعدادی انگشت‌شمار) به تک تک مهارت‌های اجتماعی اهمیت در حد معمول به بالا دادند، بنابراین همه مهارت‌های اجتماعی مطرح شده در پرسشنامه نیازسنجی از نظر افراد مورد مطالعه از اهمیت بالایی برخوردارند. نتایج مشخص کرد که مهارت‌های اجتماعی عدم پرخاشگری در محیط کار، کار کردن با علاقه و انگیزه، و صادق بودن در محیط کار از بیشترین اهمیت برخوردارند. افزون بر این، از دیدگاه معلمان مهارت انتخاب زمان مناسب برای انجام مکالمه کوتاه، از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.

همسو با نتایج پژوهش حاضر نتایج تحقیقات مختلف حاکی از آن است که کارفرماها در محیط کار بر اهمیت تعاملات مرتبط با کار مانند پیروی از دستورات، تقاضای کمک، و پذیرش انتقاد تأکید دارند (برنر و اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از لی پارک، لومن، و میلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). همچنین ناظران شغلی یا کارفرمایان نسبت به فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب بیشتر حساس هستند تا بی‌کفایتی در عملکرد شغلی. مهارت‌های عملکرد شغلی ویژه نسبت به مهارت‌هایی مانند سازش با دیگران، مقابله با تنیدگی در برابر فشار، داشتن شور و اشتیاق

1. Brenner & Smith

2. Lee Park, Loman, & Miller

در کار، قابلیت اعتماد، ارتباط داشتن با دیگران، از اهمیت کمتری برخوردار هستند (حسین خانزاده و یعقوب نژاد، ۱۳۸۹).

مصادیق مهارت‌های اجتماعی به دست آمده در این تحقیق همسو با برنامه‌های درسی و آموزشی و نتایج تحقیقات سارجنت (۱۹۹۸)، اریلی و همکاران (۲۰۰۴)، برولین (۱۹۹۷)، بورم استر (۱۹۸۸)، گومز-استفان (۲۰۰۴)، و گرشام (۲۰۰۲)، فوی و همکاران (۱۹۷۹) و سالزبرگ و همکاران (۱۹۸۶) است. برای مثال بورم استر (۱۹۸۸)؛ به نقل از حسین خانزاده، (۱۳۸۹) در تحقیق خود پنج دسته مهارت‌های کلی مرتبط با کار را این گونه مشخص کرده است: مهارت‌های پایه برقراری ارتباط بین فردی مرتبط با کار، خودآگاهی و بازخورد تصحیحی، فراهم کردن حمایت عاطفی، پاسخدهی جرأت‌ورزانه، و مدیریت تعارض. برولین (۱۹۹۷) در تحقیق خود با نظرسنجی از معلمان و گروه‌های دیگر نتیجه گرفته است که ابعاد کسب خودآگاهی، کسب اعتماد به نفس، به دست آوردن رفتار اجتماعی مسئولانه، حفظ مهارت‌های بین فردی مطلوب، کسب استقلال، تصمیم‌گیری‌های مناسب، و برقراری ارتباط با دیگران در موفقیت شغلی بسیار مهم هستند. همچنین بیشتر مهارت‌هایی که در پژوهش حاضر از دیدگاه معلمان حرفه‌آموزی از اهمیت زیادی برخوردار بودند با نتایج مطالعات سارجنت (۱۹۹۸) که بر مهارت‌هایی مانند هدف‌گذاری برای کار، مذاکره در زمینه شغل، پاسخ به انتقاد ناموجه، درخواست بازخورد در زمینه شغل، به یاد داشتن کار خود در موقعیت شغلی، انتخاب زمان مناسب برای انجام مکالمه کوتاه، خودداری از شکایت افراطی، تأکید کردند، همسو است.

مهارت‌های اجتماعی مورد تأکید معلمان حرفه‌آموزی در این تحقیق همچنین با نتایج نظرسنجی سالزبرگ<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۸۶) و فوی<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۷۹) نیز تا حد زیادی همسو است. به طوری که سالزبرگ و همکاران در پژوهش خود نتیجه گرفتند که کارفرمایان بر مهارت‌هایی مانند کمک خواستن از ناظر، اطاعت از دستورات، پاسخدهی

---

1. Salzberg

2. Foy

به انتقادات، دریافت اطلاعات قبل از شروع به کار و کمک کردن به دیگران در محیط کار تأکید زیادی دارند. فوی و همکاران نیز پنج دسته مهارت‌های ضروری برای محیط کار را این گونه شناسایی کردند: اطاعت کردن، تقاضای تغییر، مدت گفتگو، میزان ارتباط چشمی، و جرئت‌ورزی کلی.

بدین ترتیب مطابق با نتایج پژوهش سیف نراقی و همکاران (۱۳۸۸) مبنی بر عدم تناسب برنامه‌های درسی دوره متوسطه حرفه‌ای با علایق و رغبت‌های شغلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، در این پژوهش براساس نظر معلمان اولویت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شناسایی شدند که در نتیجه تناسب بین برنامه‌های درسی حرفه‌ای با علایق و رغبت‌های شغلی بیشتر فراهم خواهد شد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم همکاری برخی از افراد نمونه جهت تکمیل پرسشنامه و انجام ناقص آن و مشکلات در دسترسی به معلمان جهت اجرای انفرادی، تعیین حجم نمونه با یک برآورد کلی به خاطر مشکلات نمونه‌گیری، عدم کنترل جنسیت پاسخ‌دهندگان، انجام پژوهش فقط در سطح شهر تهران و محدود بودن پژوهش‌های صورت گرفته در این ارتباط، اشاره کرد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که نخست در تعمیم‌دهی نتایج تحقیق حاضر با احتیاط عمل شود. دوم از نتایج به دست آمده در سطح کلان برای تهیه کتاب‌های درسی حرفه‌آموزی این گروه از دانش‌آموزان و در سطح خرد برای آگاه‌سازی معلمان و والدین در مورد آموزش این گونه مهارت‌ها به دانش‌آموزان و استفاده در مراکز توانبخشی خصوصی 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 گردد. سرانجام پیشنهاد می‌شود اقدامات لازم در ارتباط با چگونگی شمول مهارت‌های اجتماعی شناسایی شده در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی انجام شود و از مصادیق مهارت‌های اجتماعی به دست آمده در این تحقیق در کارگاه‌های آموزشی برای والدین و معلمان حرفه‌آموزی استفاده گردد.

اولویت‌بندی سطوح مهارت‌های اجتماعی شناسایی شده در پژوهش حاضر توسط معلمان در برنامه‌ریزی شغلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی حائز اهمیت است و می‌تواند راهنمای عمل مراکز آموزشی و توانبخشی باشد. بررسی میزان اثربخشی هر یک از مهارت‌ها بر عملکرد حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مستلزم پژوهش‌های آینده است.

## منابع

- حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان. تهران: رشد فرهنگ.
- حسین‌خانزاده، ع و یعقوب نژاد، س. (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در محیط‌های شغلی، *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۰۶، ۱۷-۴.
- سرمد، ز؛ بازرگان، ع و حجازی، ا. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.
- غباری، ب و حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۸۸). روان‌شناسی و آموزش کودکان با کم‌توانی هوشی. تهران: دانژه.
- نادری، ع، و سیف نراقی، م. (۱۳۸۹). غفلت‌ها و کاستی‌ها در تحقیقات و مصادیق آنها. تهران: ارسباران.
- سیف نراقی، م؛ شریعتمداری، ع؛ نادری، ع و ابطحی، م. (۱۳۸۸). بررسی میزان تقویت توانمندسازی شغلی در برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از دیدگاه کارشناسان ستادی، متخصصان برنامه ریزی درسی و دبیران ذیربط علوم تربیتی، ۲، ۱۳۵-۱۶۰.
- همتی علمدارلو، ق. (۱۳۸۹). نگهداری شغلی افراد کم‌توان ذهنی، *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۰۶، ۱۸-۲۶.
- Aydogan, Yasemin, Klinc, F. E., & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia Social and Behavioral sciences*, 1, 1507-1512.
- Black, R.S. (1991). A field test of the effects of instruction on work attitudes. Unpublished master's thesis. University of Utah.
- Black, R. S., & Langone, J. (1997). Social awareness and transition to employment for adolescents with mental retardation. *Remedial and Special Education*. 18, 214-221.
- Brolin, D. (1997). *Life centered career education*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Chadsey, J. & Sheldon, D. (2002) Social life. In K. Storey, P. Bates, & D. Hunter (Eds.), *the Road Ahead*, pp. 137-155. St. Augustine, FL: Training Resource Network, Inc.
- 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.

- Cory, L., Dattilo, J., & Williams. (2008). Effects of a leisure education program on social knowledge and skills of youth with cognitive disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 40, 144-164.
- 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.
- Foy, D.W., Massey, F.H., Duer, J.D., Ross, J.M., & Woonen, L.S. (1979). Social skills training to improve alcoholics' vocational interpersonal competence. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 128-132.
- Gomez-Estefan, C.C. (2004). The impact of a work-related interpersonal communication skills curriculum on the work- and social – relationships of ninth-graders. A Dissertation submitted to the department of educational psychology and learning systems in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.
- Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: preventive and remedial strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & Gstoner (Eds), *Interventions for Academic and Behavior Problems II: Preventive and Remedial Approaches* (pp.403-432). Bethesda, MD: National Association of school psychologists.
- 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., 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.
- Heal, L. W., Gonzalez, P., Rusch, F. R., Gopher, J., & Destephano, L. (1990). A comparison of successful and unsuccessful placements of youths with mental handicaps into competitive employment. *Exceptionality*, 1, 181–195.
- 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.
- Kampert, A.L & Goreczny, A .J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278-286.
- Kiernan, W. (2000). Where we are now: Perspectives on employment of persons with mental retardation. Focus on autism and other

- developmental disabilities, 15, 90-97.
- Lee Park.K., Loman, S., & Miller, M.A. (2008). Social skills. *Adaptive Behavior Assessment-II: Clinical Use and Interpretation*, Elsevier Inc.
- Malecki, C.K., & Elliott, S. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis, *Social Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- 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., 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.
- O'Reilly, M.F., Lancioni, G.E., Sigafos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C., Edrisinha, C. (2004). Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: a comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in developmental Disabilities*, 25, 399-412.
- Panacek, L. & Dunlap, G. (2003). The social lives of children with emotional and behavioral disorders in self-contained classrooms: A descriptive analysis. *Exceptional Children*, 69, 333-348.
- Rusch, F.R., Millar, D.M. (1998). Emerging transition best practices. In F.R. Rusch & J.G. Chadsy (Eds). *Beyond high school: Transition from school to work* (pp. 36-59). Belmont, CA: Wadsworth.
- Salzberg, C.L., Agran, & Lignugaris/Kraft, B. (1986). Behaviors that contribute to entry-level employment: A profile of five jobs. *Applied Research in Mental Retardation*, 7, 299-314.
- Sargent, L. R. (1998). *Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delays*, Des Moines, Iowa: Council for Exceptional Children.
- Sugai, G. & Lewis, T.J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-16.
- Van Yeast, Y.C. (2007). Social skills: identification of critical social abilities for high school students with mental retardation in the vocational setting. A Dissertation presented to the faculty of the graduate school of Saint Louis University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.