

سنجش و آموزش مهارت‌های اجتماعی

عباسعلی حسین خانزاده فیروزجاه/ دانشجوی دکترای روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی
لیلا صفی‌خانی/ کارشناس روان‌شناسی

چکیده

یکی از اهداف اصلی آموزش کودکان دارای ناتوانی‌های مختلف، کمک به سازش‌پذیری آنها در محیط‌های گوناگون جامعه است، و بهترین راهکار در این زمینه، آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌باشد. آموزش مهارت‌های اجتماعی برای این کودکان باید با تهیه برنامه‌های دقیق و منظم همانند مهارت‌های تحصیلی صورت گیرد. بنابراین در این مقاله ضمن بیان اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی، انواع مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز، روش‌های مختلف سنجش مهارت‌های اجتماعی؛ به تفصیل چگونگی آموزش مهارت‌های اجتماعی و مراحل مختلف آن مورد بحث قرار گرفته و در نهایت به این رویکرد که آموزش مهارت‌های اجتماعی باید در تلفیق با مهارت‌های تحصیلی آموزش داده شود پرداخته شده است.

مقدمه

کودکان دارای ناتوانی‌های مختلف اغلب در تعاملات اجتماعی مناسب با همسالان و بزرگسالان در موقعیت‌های گوناگون دارای مشکلاتی هستند. آنها اغلب فاقد مهارت‌های اجتماعی ضروری برای تعاملات مثبت و هدفمند هستند. این مسأله ممکن است باعث شود این دانش‌آموزان توسط همسالان عادی کمتر مورد پذیرش قرار گیرند. پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند دانش‌آموزان دارای ناتوانی، مهارت‌های اجتماعی را به راحتی در محیط عادی با همسالان غیرمعلول یاد

نمی‌گیرند (واگن^۱ و همکاران، ۲۰۰۳؛ هایات و فیلر^۲، ۲۰۰۷). این دانش‌آموزان نیاز دارند تا مهارت‌های اجتماعی را به طور سامان یافته آموزش ببینند. این مهارت‌ها باید در موقعیت‌های طبیعی به منظور تسهیل تعمیم‌دهی به موقعیت‌های مختلف آموزش داده شوند (گرشام^۳، ۱۹۹۸).

به لحاظ سنتی فراگیری‌های آموزشگاهی نسبت به مهارت‌های اجتماعی دارای اولویت بودند (کالب و هانلی - مکس ول^۴، ۲۰۰۳). ولی با افزایش گرایش به جای‌دهی دانش‌آموزان دارای ناتوانی در آموزش همگانی، نیاز به آموزش مهارت‌های اجتماعی به طور فزاینده‌ای اهمیت پیدا کرد. در گذشته آموزش مهارت‌های اجتماعی برای این دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی مستقل فراهم می‌شد که معمولاً به دیگر موقعیت‌ها تعمیم نمی‌یافت (گرشام، ۱۹۹۸). بنابراین، جهت کمک به دانش‌آموزان دارای ناتوانی در تعاملات اجتماعی شان با همسالان و بزرگسالان، آموزش مهارت‌های اجتماعی باید در کلاس‌های درس آموزش همگانی انجام شوند و به منظور حفظ محوریت آموزشگاهی کلاس درس آموزش عمومی، آموزش مهارت‌های اجتماعی باید با برنامه‌ی درسی یکپارچه شود.

پژوهش‌ها، مهارت‌های اجتماعی زیادی را شناسایی کرده‌اند که برای تعاملات موفقیت‌آمیز با همسالان و بزرگسالان ضروری هستند. شواهد تجربی اندکی وجود دارند که به طور قطع تعیین کنند کدام مهارت‌ها برای

مهارت‌های اجتماعی را می‌توان به طور ساده به عنوان رفتارهایی تعریف کرد که برای بهبود پیامدهای ارتباطی مثبت مانند پذیرش همسالان و دوستی در نظر گرفته می‌شوند.

اهمیت مهارت‌های اجتماعی

بسیاری از کودکان دارای ناتوانی فاقد مهارت‌های اجتماعی ضروری برای کسب تعاملات اجتماعی مثبت با همسالان و بزرگسالان هستند و این مهارت‌ها را از راه مشاهده‌ی هوشمندانه به دست نمی‌آورند. برخی مؤلفان در بازنگری ادبیات پژوهش نتیجه گرفتند که کودکان دارای ناتوانی تعامل پایین‌تری با همسالان عادی دارند و کمتر توسط آنها پذیرفته می‌شوند (فارمر^{۱۳} و همکاران، ۱۹۹۶). با توجه به این که این کودکان اغلب دچار مشکلات اجتماعی می‌شوند، بنابراین عزت نفس، رضایت شخصی و رشد آنها نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد و در نتیجه نگرش مثبت همسالان نسبت به آموزش آنها منفی می‌شود (موریس^{۱۴}، ۲۰۰۲). همچنین برخی شواهد نشان می‌دهند نارسایی در مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز برای برقراری تعاملات مثبت با معلم و همسالان می‌تواند منجر به مشکلات تحصیلی، اجتماعی، و هیجانی گردد که می‌تواند اثرات منفی در زندگی آینده داشته باشد (کالداریلا و مرل^{۱۵}، ۱۹۹۷).

به طور کلی، ضرورت مداخلات مربوط به مهارت‌های اجتماعی در همه‌ی افراد به ویژه افراد دارای ناتوانی را می‌توان با توجه به نتایج پژوهش‌های متعدد صورت گرفته، به صورت زیر بیان کرد:

۱. فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب، اصلی‌ترین عامل در شکست افراد دارای ناتوانی در جایابی‌های اجتماعی (پاراسکیو و اوپلی^{۱۶}، ۱۹۹۴) و دلیل از دست دادن شغل می‌باشد (گرینسپن و شولتز^{۱۷}، ۱۹۸۱).

افزایش تعاملات مثبت دانش‌آموزان دارای ناتوانی دارای بیشترین اهمیت هستند. در هر صورت پژوهش‌های متعددی روی تعداد مهارت‌هایی که باعث افزایش کنش اجتماعی می‌شوند صورت گرفته است و به مهارت‌هایی مانند همکاری^۵ (هیمن و مارگالیت^۵، ۱۹۹۸؛ گرشام، ۱۹۸۲)، مشارکت^۶ (چندلر^۸ و همکاران، ۱۹۹۲؛ ماتسون^۹ و همکاران، ۱۹۹۱؛ ماریسون^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۱) و شروع تعاملات (چندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ هیمن و مارگالیت، ۱۹۹۸) اشاره شده است که در ادامه به تفصیل مورد بحث قرار می‌گیرند.

تعاریف مهارت‌های اجتماعی

تعاریف بسیاری برای مهارت‌های اجتماعی در پیشینه‌ی پژوهش‌ها آمده است. کورینک و پاپ^{۱۱} (۱۹۹۷) در مروری بر پژوهش‌های انجام شده دریافتند بسیاری از تعاریف به رفتارهای کلامی و غیر کلامی مانند کلمات، تظاهرات صوتی، و کارهایی اشاره می‌کنند که به هنگام استفاده در تعاملات با همسالان و بزرگسالان منجر به پیامدهای اجتماعی مثبت می‌شوند. در تعریفی دیگر، مهارت‌های اجتماعی اغلب به عنوان مجموعه‌ی پیچیده‌ای از مهارت‌ها در نظر گرفته شده است که شامل ارتباط، حل مسأله و تصمیم‌گیری، جرأت‌ورزی، تعاملات با همسالان و گروه، و خودمدیریتی می‌شود (کالب و هانلی-مکسول، ۲۰۰۳). ماتسون و همکاران (۲۰۰۳) مهارت‌های اجتماعی را به عنوان رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری تعریف کردند که استقلال، قابلیت پذیرش و کیفیت مطلوب زندگی را بهبود می‌بخشند. این مهارت‌ها برای سازش یافتگی و کارکرد بهنجار مهم هستند و نارسایی در مهارت‌های اجتماعی به طور نزدیکی با اختلالات روانی و مشکلات رفتاری مرتبط هستند. لد^{۱۲} (۱۹۹۹)

(کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ متسون و همکاران، ۱۹۹۱)، تقاضا کردن^{۲۵} (گرشام، ۱۹۹۲؛ ماریسون و همکاران، ۲۰۰۱) و شروع تعاملات (کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ گرشام، ۱۹۸۲). برخی دیگر مهارت‌هایی شامل اظهار نظر کردن^{۲۶} (ماریسون و همکاران، ۲۰۰۱)، رعایت نوبت (اسکولز^{۲۷} و همکاران، ۱۹۸۹) و همکاری (گرشام، ۱۹۸۲) را نیز بیان کردند.

کالداریلا و مرل (۱۹۹۷) طبقه بندی از مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز کودکان به منظور داشتن تعامل مثبت با افراد بزرگسال و همسال را تهیه کردند. این طبقه بندی به پنج بعد تقسیم شده است: ۱. مهارت‌های روابط با همسالان، ۲. مهارت‌های خود مدیریتی، ۳. مهارت‌های تحصیلی، ۴. مهارت‌های اطاعت و پیروی^{۲۸}، ۵. مهارت‌های جرأت ورزی. بعد مهارت‌های ارتباط با همسالان شامل تعریف و تمجید از دیگران، پیشنهاد کمک دادن، دعوت از دیگران به بازی یا برقراری تعامل، شروع مکالمه و مهارت‌های رهبری می باشد. بعد مهارت‌های خود مدیریتی شامل مهارت‌هایی مانند کنترل خلق^{۲۹}، پیروی از قواعد^{۳۰}، مصالحه در هنگام مناسب، پذیرش انتقاد، و مشارکت داشتن در موقعیت‌های گوناگون است. مهارت‌های مطالعه‌ی مستقل مانند انجام تکالیف، پیروی از دستورات معلم، نظم مطلوب داشتن و به طور مناسب تقاضای کمک خواستن، در بعد مهارت‌های تحصیلی قرار می گیرند. بعد مهارت‌های اطاعت و پیروی شامل اطاعت از دستورات، پیروی از قواعد، مشارکت داشتن، پاسخ‌دهی مناسب، و انجام تکالیف می باشد و بعد مهارت‌های جرأت ورزی نیز شامل شروع مکالمه، دعوت از دیگران برای برقراری تعامل، اعتماد به نفس، معرفی خود به دیگران و ابراز احساسات است.

کالداریلا و مرل (۱۹۹۷) تصدیق کردند بسیاری از مهارت‌های همپوش با هر بعد وجود دارد و این پنج بعد

۲. آموزش مهارت‌های اجتماعی می تواند باعث کاهش در تعداد رفتارهای نامناسب در کلاس درس مانند پرخاشگری (کامپز^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۲؛ فراسر^{۱۹} و همکاران، ۲۰۰۵؛ کامپز و کای^{۲۰}، ۲۰۰۲) و بهبود روابط شخصی دانش آموز با همسالان و بزرگسالان شود (کامپز و کای، ۲۰۰۲).

۳. آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث کاهش رفتارهای بزهکارانه می شود (گاتفردسون^{۲۱}، ۱۹۸۷).

۴. آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث افزایش یکپارچه سازی افراد دارای ناتوانی با افراد عادی می شود (فرتی^{۲۱} و همکاران، ۱۹۹۳).

۵. تحول عاطفی و اجتماعی کودکان، ظرفیت دانش آموزان را برای تمرکز بر فعالیت های تحصیلی، بهبود سلامت روانشناختی کلی و کاهش مشکلات رفتاری افزایش می دهد (هنسی^{۲۲}، ۲۰۰۷).

نمونه هایی از مهارت های اجتماعی

در مورد سیاهه‌ی قطعی مهارت های اجتماعی مورد نیاز توافق چندانی وجود ندارد. برخی مطالعات تنها پاسخ های اجتماعی آشکار مانند تقاضا کردن، مشارکت، و شروع تعامل را در نظر گرفتند (کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ گرشام، ۱۹۸۲؛ کامپز^{۳۳} و همکاران، ۲۰۰۱). برخی مؤلفان مهارت‌های مشابه‌ای را ارائه دادند و آنها را تحت سازه‌ها یا گروه‌های وسیع تر مهارت‌ها مانند مهارت‌های برقراری ارتباط با همسالان و مهارت‌های بقا تقسیم بندی کردند (گرشام و همکاران، ۲۰۰۱؛ کالب و هانلی - مکس ول، ۲۰۰۳؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷). برخی پژوهشگران به طور مکرر رفتارهایی را با عنوان مهارت‌های اجتماعی در نظر گرفتند مانند: مشارکت^{۲۴} (کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ ماریسون و همکاران، ۲۰۰۱؛ متسون و همکاران، ۱۹۹۱)، سلام و احوال پرسی

اجتماعی است. سنجش مهارت‌های اجتماعی دارای اهداف متعددی است. سنجش‌ها می‌توانند به صورت فردی یا گروهی جهت غربالگری قابلیت اجتماعی کلی و برای جمع آوری اطلاعات درباره‌ی ماهیت مشکلات مهارت‌های اجتماعی دانش آموز استفاده شوند. همچنین سنجش می‌تواند برای کمک به طراحی و ارائه‌ی آموزش، انتخاب و اصلاح برنامه‌ی درسی، بازبینی و ارزیابی پیشرفت دانش آموزان در آموزش مهارت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد (سوگای و لويس، ۱۹۹۶).

الگوی نارسایی مهارت‌های اجتماعی

به منظور سنجش و آموزش بهتر مهارت‌های اجتماعی، گرشام (۱۹۹۸) الگوی نارسایی مهارت‌های اجتماعی را تهیه کرد. این الگو در طول سال‌ها بازنگری شده است (گرشام، ۱۹۸۱، ۱۹۸۲، ۱۹۹۸). در جدیدترین الگو، کودک دارای نارسایی مهارت‌های اجتماعی، یا این مهارت‌ها را یاد نگرفته است یا آنها را بنا به دلایل مختلفی به طور مناسبی انجام نمی‌دهد. بر طبق دیدگاه گرشام (۱۹۹۸) سه طبقه بندی نارسایی در مهارت‌های اجتماعی وجود دارد: فراگیری^{۳۴}، عملکرد^{۳۵} و روانی^{۳۶}. نارسایی در فراگیری مهارت‌های اجتماعی به فقدان دانش درباره‌ی چگونگی انجام مهارت اجتماعی خاص، یا عدم توانایی نسبت به تمیز دادن این که در موقعیت‌های معین، کدام مهارت اجتماعی مورد نیاز است؛ اشاره دارد. نارسایی در عملکرد اجتماعی به وجود مهارت‌های اجتماعی در یک دامنه‌ی رفتاری اشاره دارد، اما در انجام این رفتارها در سطوح قابل پذیرش در موقعیت‌های معین شکست وجود دارد. نارسایی در روانی مهارت، ناشی از فقدان در معرض الگوهای مناسب رفتار قرار گرفتن، تمرین ناکافی مهارت‌ها، یا میزان ناهماهنگی یا

نه به طور کلی از هم مجزا هستند و نه کاملاً متصل. آنها همچنین نتیجه گرفتند که مهارت‌ها ممکن است در سنین مختلف تفاوت داشته باشند. به عنوان مثال، همدلی^{۳۱} ممکن است یک مهارت اجتماعی باشد که در طی دوره‌ی نوجوانی لازم باشد. شواهد اندکی وجود دارد که کدام مهارت‌های اجتماعی برای کودکان دارای ناتوانی برای به دست آوردن تعامل مثبت با همسالان و بزرگسالان ضروری است (گرشام، ۱۹۸۱). گرشام (۱۹۸۱) پیشنهاد کرد که مهارت‌های انتخاب شده برای آموزش باید بر اساس این نکته باشند که کدام مهارت‌ها، کودکان دارای نارسایی‌های مهارت‌های اجتماعی را از کودکان دارای مهارت‌های اجتماعی مناسب مجزا می‌سازند. کالب و هانلی - مکس ول (۲۰۰۳) از والدین به عنوان منبع تعیین این که کدام مهارت‌های اجتماعی در جهت گسترش روابط موفقیت آمیز کودکان دارای ناتوانی مفید است، استفاده کردند. مهارت‌های شناسایی شده توسط والدین عبارت بودند از: مهارت‌های ارتباطی مؤثر، درک سرنخ‌های اجتماعی و توانایی ابراز تفکرات و احساسات که می‌توانند به مقوله‌هایی شامل خودآگاهی، خودکنترلی / خودمدیریتی، همدلی، و همراهی کردن با دیگران^{۳۲} گروهبندی شوند. مک کونل و ادوم^{۳۳} (۱۹۹۹) دریافتند که مهارت‌های مورد نیاز برای تعاملات موفق با بزرگسالان از مهارت‌های مورد نیاز برای ارتباط با همسالان متفاوت هستند. در هر صورت با توجه به این که دلایل قطعی وجود ندارد که کدام مهارت‌ها برای کدام نوع تعامل ضروری هستند، اکثر متخصصان اعتقاد دارند که سنجش پیش از آموزش مهارت‌های اجتماعی بسیار مهم است.

سنجش مهارت‌های اجتماعی

سنجش یک گام ضروری در آموزش مهارت‌های

پایین تقویت برای عملکردهای مناسب مهارت می‌باشد (گرشام، ۱۹۹۸).



الگوی ارائه شده توسط گرشام (۱۹۹۸)، به هنگام سنجش مهارت‌های اجتماعی و طراحی آموزش بسیار سودمند است. گرشام بیان کرد، در مواردی که کودک نارسایی عملکرد را نشان می‌دهد، مناسب نیست که این دانش آموزان مهارت‌هایی را آموزش ببینند که پیشتر در خزانه‌ی رفتاری‌شان داشتند. برای کودکان دارای نارسایی در فراگیری ارائه‌ی سرنخ و تقویت مناسب نخواهد بود، چون این موارد برای افزایش در عملکرد مهارت‌ها مناسب هستند. همانند کودکان دارای نارسایی‌های عملکرد، کودکان دارای نارسایی در روانی مهارت نیاز ندارند تا مهارت‌ها دوباره به آنها آموزش داده شود. این دانش آموزان در عوض به تمرین بیشتر، تکرار، یا تقویت افتراقی برای عملکردهای خود نیاز دارند (گرشام، ۱۹۹۸، گرشام و همکاران، ۲۰۰۱).

سنجش مشاهده‌ای

یک روش سنجش که به طور مکرر مورد استفاده قرار می‌گیرد، مشاهده‌ی مستقیم یا طبیعی است (فاستر و ریتچی، ۱۹۷۹؛ سوگای و لویس، ۱۹۹۶). مشاهده‌ی مستقیم عبارت است از: رفتن به موقعیت طبیعی که مشکل در آن رخ داده است، مشاهده‌ی تعامل دانش آموز با دیگران در محیط، و ثبت رویدادها در بافتی که رخ می‌دهند (سوگای و لویس، ۱۹۹۶).

مشاهده‌ی مستقیم اجازه می‌دهد تا رفتار به طور عملیاتی تعریف شود و همچنین می‌تواند برآوردی از فراوانی و مدت زمان رفتارهای مشکل تولید کند. این روش به فرد اجازه می‌دهد تا پیشامدها و پیامدهایی که ممکن است رفتارهای معینی را تقویت، تنبیه، یا حذف کنند را تعیین کنند (گرشام، ۱۹۸۲، ۱۹۸۱؛ سوگای و لویس، ۱۹۹۶). داده‌های مشاهده‌ای با احتمال بیشتری تغییرات در رفتار را بعد از مداخله مهارت‌های اجتماعی منعکس می‌کنند که ممکن است با استفاده از دیگر روش‌ها مورد توجه قرار نگیرند (گرشام، ۱۹۸۱). علی‌رغم فواید آشکار مشاهده‌ی مستقیم، محدودیت‌هایی نیز برای این روش مشاهده وجود دارد. فاستر و ریتچی (۱۹۷۹) بیان کردند که تعریف و مشاهده‌ی ساده‌ی یک رفتار اجتماعی تضمین نمی‌کند که رفتار برای کارکرد اجتماعی سازشی مهم است. ماگ^{۳۷} (۱۹۹۲) بیان کرد که یک محدودیت مشاهده طبیعی این است که رفتار مورد نظر ممکن است در طی مشاهده انجام نشود. این مسأله ممکن است باعث شود که مشاهده‌گر نتیجه بگیرد که کودک دارای مهارت مورد نظر نمی‌باشد.

گروه سنجی

تکنیک دیگر که به طور رایج در سنجش مهارت-

دانش آموزان ممکن است خواست تا قابلیت خود را در زمینه مهارت‌های اجتماعی خاص درجه بندی کنند (سوگای و لویس، ۱۹۹۶).

رتبه بندی ها

اگرچه تکنیک‌های مشاهده و گروه سنجی به طور مکرر برای سنجش مهارت‌های اجتماعی استفاده می شوند، چندین روش دیگر وجود دارد که مورد استفاده قرار می گیرند. یکی از مشهورترین روش‌های سنجش، رتبه بندی های معلم^{۴۲} است. رتبه بندی های معمولاً شامل رتبه بندی دانش آموزان توسط معلم از بیشترین تا کمترین بر اساس ملاک خاص می باشد. رتبه بندی های معلم برای شناسایی دانش آموزان با مشکلات مهارت‌های اجتماعی و برای رسیدن به درک کلی درباره‌ی این که چگونه دانش آموزان به طور کلی با یکدیگر ارتباط دارند، استفاده می شود (سوگای و لویس، ۱۹۹۶). این روش همانند روش‌های جامعه سنجی در آموزش مهارت‌های اجتماعی بسیار مؤثر است.

درجه بندی ها

تکنیک دیگر برای سنجش مهارت‌های اجتماعی، درجه بندی توسط دیگران است. در این روش سنجش؛ والدین، معلمان، همسالان و افراد دیگر میزانی را که یک کودک رفتارها یا صفات معینی را نشان می دهد یا دارا است درجه بندی می کنند. درجه بندی های معلم به طور کلی شامل درجه بندی دانش آموزان توسط معلمان خود روی مقیاس پنج گزینه‌ای بر مبنای ملاک خاص (مانند شروع کردن بازی با دیگران) می باشد (ماگ، ۱۹۸۹). این روش به خاطر تأکید بیشتر بر پیامدهای رفتاری نسبت به ادراکات وسیع تر درباره‌ی وضعیت کودک مفید است (سوگای و لویس، ۱۹۹۶).

های اجتماعی استفاده می شود، گروه سنجی^{۳۸} است. تکنیک‌های گروه سنجی برای تعیین جایگاه مناسب دانش آموز در ساختار اجتماعی کلاس یا مدرسه است. گروه سنجی باید از سنجش های همسالان متمایز گردد که در آن، دانش آموزان همسال خود را بر اساس برخی رفتارها یا صفات درجه بندی می کنند. یک تکنیک گروه سنجی، تعیین گری^{۳۹} (یا انتصاب) توسط همسالان می باشد. در این روش دانش آموزان همسالانشان را بر اساس ملاک انتخاب شده درجه بندی می کنند (سوگای و لویس، ۱۹۹۶). این روش نیز همانند روش مشاهده‌ی مستقیم، فواید و محدودیت‌هایی دارد. یک مزیت آن این است که تأثیر اجتماعی کودکان را بر روی دیگران می‌سنجد و بنابراین، پیامدهای تعاملات اجتماعی کودکان را مشخص می کند (فاستر و ریتچی، ۱۹۷۹). این روش می تواند برای تعیین این که کودکان در کجای یک پیوستار اجتماعی قرار می گیرند، استفاده شود و کودکان مطرود یا پذیرفته نشده می توانند برای مداخله شناسایی شوند (فاستر و ریتچی، ۱۹۷۹).

تکنیک گروه سنجی دیگر، درجه بندی همسالان^{۴۰}

است. در این روش، هر کودک در کلاس درجه بندی می شود، در حالی که در روش تعیین گری همسالان، دانش آموزان فقط تعدادی از همکلاسی‌ها را رتبه بندی می کنند. با این روش، وضعیت یک کودک با هر عضو گروه می تواند تعیین شود (فاستر و ریتچی، ۱۹۷۹). در این روش از دانش آموزان انتظار می رود تا بیان کنند تا چه میزان بر اساس مقیاس لیکرت، می خواهند با یک همکلاسی کار یا بازی کنند (ماگ، ۱۹۸۹).

تکنیک گروه سنجی نهایی، درجه بندی توسط خود^{۴۱} (خود سنجی) می باشد. در این روش از دانش آموزان خواسته می شود تا وضعیت خود را در میان همسالان درجه بندی کنند. در این روش همچنین از

مصاحبه‌های رفتاری

(گرشام، ۱۹۸۲، ۱۹۸۱؛ گرشام و رچلی، ۱۹۸۷، ۴۴؛ ماگ، ۱۹۸۹؛ سوگای و لويس، ۱۹۹۶). به نظر گرشام (۱۹۸۲) به هنگام سنجش کودکان دارای ناتوانی هر سه روش (مشاهده رفتاری، گروه سنجی، و درجه بندی‌های معلم) باید استفاده شوند. گرشام و رچلی (۱۹۸۷) اضافه کردند که استفاده از روش‌های چندگانه سنجش برای تصمیمات طبقه بندی، جای‌دهی، و مداخله برای کودکانی که جهت آموزش ویژه ارجاع داده می‌شوند، مفید است.

آموزش مهارت‌های اجتماعی

به گفته‌ی سوگای و لويس (۱۹۹۶) آموزش مهارت‌های اجتماعی با هدف آموزش رفتارهای اجتماعی خاص به دانش‌آموزان طراحی می‌شود و باید مستقیم و برنامه‌ریزی شده باشد. مؤلفان شش فرض را درباره‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی ارائه کردند که باید توسط معلمان در نظر گرفته شود:

۱. مهارت‌های اجتماعی رفتارهای قابل یادگیری هستند که می‌توانند آموزش داده شوند. مهارت‌های اجتماعی می‌توانند به همان روشی فرا گرفته شوند که مهارت‌های دیگر فرا گرفته می‌شوند (تحصیلی، حرفه‌ای، زندگی روزانه).

۲. مشکلات در مدیریت رفتار، مشکلات در مهارت‌های اجتماعی به حساب می‌آیند.

۳. مهارت‌های اجتماعی پیش‌نیازهای ضروری برای مهارت‌های تحصیلی هستند. قابلیت اجتماعی و قابلیت تحصیلی به طور نزدیکی مرتبط و وابسته هستند.

۴. گام‌های اولیه در جور کردن یک برنامه‌ی درسی مهارت‌های اجتماعی، صرف زمان و انرژی می‌باشد.

۵. برنامه‌ی درسی مهارت‌های اجتماعی ایده آل وجود ندارد. معلمان نیاز خواهند داشت تا برنامه‌های موجود را

تکنیک دیگر برای سنجش، مصاحبه‌های رفتاری است که شامل ساختار بندی مجدد کلامی رویدادهای رفتاری ارائه شده توسط دانش‌آموزان، همسالانشان، معلمان یا والدین می‌باشد (سوگای و لويس، ۱۹۹۶). ساختار مصاحبه ممکن است تا حد زیادی بر طبق ساختار مورد نظر مصاحبه‌گر متفاوت باشد. مصاحبه‌های رفتاری برای تعریف رفتارهای اجتماعی، شناسایی بافت‌هایی که رفتارهای اجتماعی رخ می‌دهند، و توسعه سیستم‌های مشاهده مستقیم تر و مداخلات مهارت‌های اجتماعی مفید است، هر چند که سودمندی آن به عنوان یک تکنیک سنجش قابلیت اجتماعی کودکان ناشناخته است (سوگای و لويس، ۱۹۹۶).

ایفای نقش رفتاری^{۴۳}

روش‌هایی که برخی اوقات مورد استفاده قرار می‌گیرد، ایفای نقش است. این روش شامل تمرین یا انجام مهارت اجتماعی مورد نظر در موقعیت آزمون برای تعیین آنچه دانش‌آموز می‌تواند تحت شرایط کنترل شده انجام دهد، می‌باشد. ایفای نقش رفتاری به عنوان یک روش سنجش بسیار محدود است، چرا که کودک ممکن است رفتار مناسب را در موقعیت آزمون نشان دهد ولی در موقعیت طبیعی به انجام رفتار نامناسب ادامه دهد. این مسأله ممکن است باعث شود تا ارزیاب باور کند که کودک به مداخله نیاز ندارد (سوگای و لويس، ۱۹۹۶). در هر صورت ماگ (۱۹۸۹) ادعا کرد که سنجش‌های ایفای نقش ممکن است هنگامی که دانش‌آموزان رفتارهای مورد نظر را در موقعیت‌های طبیعی انجام نمی‌دهند، ضروری باشد.

پژوهشگران پیشنهاد کردند که از ترکیبی از تکنیک‌ها برای سنجش مهارت‌های اجتماعی باید استفاده شود



مرحله، یک یا دو دانش آموز، یا نوار ویدیویی مهارت را انجام می‌دهند و نمونه‌های روشنی از مهارت و کاربرد آن ارائه داده می‌شود (باین و فاریس^{۵۰}، ۱۹۹۱؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳). در

این زمان، الگو باید فرایند انجام مهارت را با آوردن مثال و با روش گفتگو با خود^{۵۱} نشان دهد (ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳).

گام سوم: انجام مهارت به صورت هدایت شده^{۵۲}

در مرحله سوم، دانش آموزان توسط معلم یا الگو، برای انجام مهارت هدایت می‌شوند (کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳). در این مرحله که تمرین و تکرار^{۵۳} نیز نامیده شده است (کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳)، معلم را در انجام درست مهارت راهنمایی می‌کند. معلم همچنین دانش-آموزان را تشویق می‌کند تا در طی انجام مهارت به صورت هدایت شده، با خود حرف بزنند (ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳). معلم باید بازخورد تصحیحی و مثبت را در طی این مرحله به کار ببرد (کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ سوگای و لویس، ۱۹۹۶).

گام چهارم: انجام مهارت به صورت مستقل^{۵۴}

این مرحله که در زمان‌هایی با مراحل سوم و پنجم ترکیب می‌شود (کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷)، انجام مهارت به صورت مستقل است (ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳). این مرحله که همچنین ایفای نقش نامیده می‌شود (باین و فاریس^{۵۵}، ۱۹۹۱)، شامل انجام مهارت توسط دانش آموزان با اندک مداخله از طرف معلم می‌باشد (ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳).

با توجه به نیازهای دانش آموزان خود اصلاح کنند.

۶. رویکرد و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی اساساً مشابه آموزش تحصیلی می‌باشند (سوگای و لویس، ۱۹۹۶).

مطالعاتی روی بسیاری از مداخلات مهارت‌های اجتماعی شامل برنامه‌ی ایجاد شده توسط معلم و نیز برنامه‌های تجاری انجام شده است (کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ فورنس و کاول، ۱۹۹۶؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷). براساس این مطالعات آموزش مهارت‌های اجتماعی به طور کلی از یک ساختار آموزش مستقیم پیروی می‌کند (ویلیامز و رایزبرگ^{۴۵}، ۲۰۰۳). این ساختار معمولاً به پنج گام یا بیشتر بخش می‌شود که به طور کلی مطابق ترتیب زیر می‌باشد:

گام نخست: بحث درباره‌ی مهارت^{۴۶}

گام نخست آموزش مهارت‌های اجتماعی، بحث درباره‌ی مهارتی است که باید تدریس شود (باین و فاریس^{۴۷}، ۱۹۹۱؛ کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳). در طی این مرحله مهارت باید تعریف شود و گام‌های مورد نیاز برای انجام مهارت مشخص گردد (کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳). در طی این مرحله است که یک منطق می‌تواند برای مهارت مورد نظر فراهم شود (ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳).

گام دوم: الگودهی مهارت^{۴۸}

در طی مرحله‌ی دوم، الگودهی رخ می‌دهد (باین و فاریس^{۴۹}، ۱۹۹۱؛ کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و رایزبرگ، ۲۰۰۳). در طی این

گام پنجم: بهبود تعمیم دهی مهارت^{۵۶}

این گام، گام نهایی در آموزش مهارت های اجتماعی، جهت تعریف مشکل است. به نظر کندلر و همکاران (۱۹۹۲) و باین و فاریس (۱۹۹۱) تقویت مثبت گامی مجزا در فرایند آموزشی است. در هر صورت با ارائه ی بازخورد و بحث که در طی فرایند آموزش رخ می دهد، ممکن است فرض شود که تقویت در طول تمرین برای انجام مناسب مهارت فراهم شده است. با این حال مرحله ی آشکارتر در گام پنجم، بهبود تعمیم دهی است (کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ ویلیامز و ریزبرگ، ۲۰۰۳).

در این زمان دانش آموزان تشویق می شوند تا مهارت جدید را خارج از محدودیت های آموزشی انجام دهند. تکلیف خانه اغلب برای بهبود تعمیم دهی ارائه می شود (سوگای و لویس، ۱۹۹۶؛ ویلیامز و ریزبرگ، ۲۰۰۳). سوگای و لویس (۱۹۹۶) مراحل ششم تا هشتم را نیز اضافه کردند: بازنگری مکرر مهارت جدید، آزمون های که طی آن از دانش آموزان خواسته می شود مهارت جدید را نشان دهند و در پایان تکلیف خانه به دانش آموزان ارائه می شود.

ایجاد پنج مرحله ی ساختار آموزش مهارت های اجتماعی، به طور رایج الگودهی و دستکاری پیامد (تقویت و بازخورد) را شامل می شود. الگودهی و دستکاری پیامد^{۵۷}، دو تکنیک از سه تکنیک مورد استفاده در آموزش مهارت های اجتماعی هستند که از تئوری یادگیری اجتماعی مشتق شده اند (بندورا، ۱۹۶۹، ۱۹۷۷؛ به نقل از گرشام، ۱۹۸۲، ۱۹۸۱). تکنیک سوم، دستکاری پیشایندها^{۵۸} می باشد. گرشام (۱۹۸۱، ۱۹۸۲) نمونه های خاصی از هر سه تکنیک را که در طی آموزش مهارت های اجتماعی استفاده می شوند، فراهم کرده است.

دستکاری پیشایندها

هنگامی که معلم (آموزش دهنده) محیط را به گونه ای سازمان دهد که امکان ایجاد تعاملات مثبت بین دانش آموزان فراهم شود، این مسأله دستکاری پیشایندها نامیده می شود. از این روش همچنین چیدمان محیطی^{۵۹} نام برده می شود (ادوم و همکاران، ۱۹۹۹). به هنگام استفاده از این تکنیک باید دو فرض را در نظر گرفت. نخست این که کودکان دارای ناتوانی تا حد پایینی پذیرفته می شوند، چون محیط، موقعیت تعامل مثبت بین این کودکان و همسالانشان را ایجاد نمی کند. فرض دوم این است که دانش آموزان ممکن است مهارت مورد نظر را در گنجینه ی رفتاری خود داشته باشند و مشکلات اجتماعی آنها ناشی از نارسایی در عملکرد باشد (گرشام، ۱۹۸۱).

گرشام (۱۹۸۱) سه نوع تکنیک دستکاری پیشایندها را ارائه کرد: شروع کردن با همسالان^{۶۰}، فعالیت های نمایش اجتماعی^{۶۱} و استفاده از تکالیف یا بازی های مشارکتی. روش شروع کردن با همسالان، از سرخ ها، الگودهی پاسخ ها، و پاداش اجتماعی برای تسهیل مشارکت در تعاملات دوجانبه بین همسالان استفاده می کند. به گفته ی ادوم و همکاران (۱۹۹۳) برای تسهیل تعامل متقابل بین دانش آموزان نه تنها معلمان، بلکه همسالان باید استفاده شوند. آنها این روش را به عنوان مداخله با واسطه ی همسال^{۶۲} نامیدند.

نمایش های اجتماعی یعنی این که دانش آموزان نقش شخصیت های کتاب ها را به منظور تمرین مهارت های اجتماعی یا تولید مشکلات و راه حل های جدید را با استفاده از آن شخصیت ها انجام می دهند (موریس، ۲۰۰۲). این تکنیک تعامل دو جانبه را بین شرکت کنندگان همسال فراهم می کند و تعامل اجتماعی را افزایش می دهد (گرشام، ۱۹۸۱). تکنیک نهایی تحت

مستمر در طول پژوهش‌ها مربوط به مداخله‌ی مهارت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار گرفته است (باین و فاریس، ۱۹۹۱؛ کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ فورنس و کاوال، ۱۹۹۶؛ کورینک و پاپ، ۱۹۹۷؛ موریس، ۲۰۰۲؛ سوگای و لویس، ۱۹۹۶؛ ویلیامز و رابزبرگ، ۲۰۰۳). الگودهی زنده هنگامی رخ می‌دهد که یک الگوی زنده یا بیشتر یک مهارت را در جلوی کلاس نشان می‌دهد. الگودهی نمادی از استفاده از الگوهای نوار ویدئویی می‌باشد.

تعمیم دهی مهارت‌ها

اکثر مطالعات بازنگری شده نشان می‌دهند که ترکیبی از تکنیک‌ها به بهترین شکل تعمیم دهی را بهبود می‌بخشند (بیلمان^{۶۴} و همکاران، ۱۹۹۴؛ کندلر و همکاران، ۱۹۹۲؛ گرشام، ۱۹۸۲، ۱۹۸۱؛ موریس، ۲۰۰۲). به طور خاص‌تر، ترکیبی از تکنیک‌های پیشنهادی و پیامد باعث تعمیم دهی می‌شوند (کندلر و همکاران، ۱۹۹۲). کندلر و همکارانش (۱۹۹۲) در تحلیلی از پیشینه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی دریافتند که گروه‌هایی که مثبت‌ترین نتایج تعمیم‌دهی را به دست آوردند، ترکیبی از آموزش‌ها، سرنخ دهی و تقویت مثبت را به کار گرفتند.

عوامل دیگری نیز وجود دارند که بر تعمیم دهی تأثیر می‌گذارند. مهم‌ترین عامل، محیطی است که مهارت‌ها در آن آموزش داده می‌شوند. مهارت‌ها باید در محیط طبیعی جهت تسهیل تعمیم دهی آموزش داده شوند (گرشام، ۱۹۸۲، ۱۹۸۱؛ ماگ، ۱۹۹۲؛ سوگای و لویس، ۱۹۹۶). کلاس درس محیطی طبیعی است، بنابراین، آموزگاران باید فرصت‌هایی را هم برای آموزش مهارت‌های اجتماعی و هم برای ایجاد تقویت کننده‌های طبیعی ایجاد کنند (کاشول^{۶۵} و همکاران،

مقوله‌ی دستکاری پیشایندها، تکالیف مشارکتی یا انجام بازی می‌باشد. دانش‌آموزان برای انجام بازی‌ها یا تکالیف به عنوان یک گروه قرار داده می‌شوند. این گروه‌بندی تعامل را تسهیل می‌کند (گرشام، ۱۹۸۱).

دستکاری پیامدها

مقوله‌ی بعدی تکنیک‌ها برای مداخله‌ی مهارت‌های اجتماعی شامل دستکاری پیامدهاست. تقویت اجتماعی مشروط^{۶۳} (وابسته)، برنامه‌های تقویت ژتونی، تقویت اولیه و ... همگی تکنیک‌های افزایش مهارت‌های اجتماعی هستند که تحت این مقوله قرار می‌گیرند (گرشام، ۱۹۸۱). این تکنیک پیامدها اغلب به عنوان راهبردهای اصلاح رفتار در کلاس‌های درس ویژه استفاده می‌شوند (گرشام، ۱۹۸۲). گرشام (۱۹۸۱) در مطالعه‌ی خویش دریافت تقویت اجتماعی مشروط، اثربخشی کوتاه مدتی در افزایش تعامل اجتماعی در کودکان دارای دامنه‌ی وسیعی از نارسایی‌های شناختی دارد. در این روش کودکان به برقراری تعامل با کودکان دیگر یا انجام مهارت مناسب، از لحاظ اجتماعی (مانند توجه کردن، لبخند زدن و ...) تشویق می‌شوند. انجام این روش برای کودکان دارای دامنه‌ای از سطوح گوناگون ناتوانی‌ها مؤثر نشان داده است. تقویت اولیه نیز اغلب در کودکان دارای ناتوانی‌های شدید و عمیق مورد استفاده قرار گرفته است. این تکنیک به هنگامی که با تقویت اجتماعی همراه می‌شود، در افزایش تعاملات اجتماعی کودکان دارای ناتوانی شدید مؤثر واقع شده است (گرشام، ۱۹۸۱).

الگودهی

تکنیک مداخله‌ای نهایی که توسط گرشام (۱۹۸۱، ۱۹۸۲) بحث شده است، الگودهی است. الگودهی به طور

بسیاری از مریبان تأکید فزاینده‌ای بر تحول مهارت‌های اجتماعی جهت بهبود قابلیت اجتماعی وسیع‌تر برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی تأیید کردند. آموزش مهارت‌های اجتماعی باید همانند فراگیرهای آموزشگاهی با برنامه‌های متعدد صورت گیرد و یک جنبه‌ی مکمل برنامه‌های آموزشی به حساب آید.

از سویی دیگر هدف اصلی آموزش کودکان دارای ناتوانی، کمک به سازش‌پذیری آنها در محیط‌های مختلف زندگی است و حتی آموزش مهارت‌های تحصیلی باید در جهت سازش‌پذیری اجتماعی آنها صورت گیرد. در نتیجه تدوین برنامه‌های درسی مهارت‌های اجتماعی کاربردی، برای کلیه کودکان دارای ناتوانی‌های مختلف بر اساس ویژگی‌های خاص آنها ضروری می‌باشد. بر این اساس برنامه‌های درسی مهارت‌های اجتماعی متعددی در کشورهای مختلف برای دانش‌آموزان عادی و استثنایی تهیه شده‌اند که در پژوهش‌های مختلف کارایی آنها مورد تأیید قرار گرفتند و متأسفانه شرح انواع این برنامه‌ها و شیوه‌ی استفاده‌ی از آنها در این مقاله نمی‌گنجد. بنابراین افراد علاقمند می‌توانند جهت کسب اطلاعات بیشتر از این برنامه‌ها و استفاده از آنها در پژوهش‌ها و کارگاه‌های آموزشی، به جستجوی اینترنتی آنها پردازند.

(۲۰۰۱؛ گرشام، ۱۹۹۸؛ سوگای و لويس، ۱۹۹۶). این نوع تدریس، اتفاقی^{۶۶} نامیده می‌شود (کاشول و همکاران، ۲۰۰۱؛ گرشام، ۱۹۹۸). گرشام (۱۹۹۸) اکثر آموزش مهارت‌های اجتماعی که در خانه، مدرسه و جامعه اتفاق می‌افتد را به عنوان یادگیری اتفاقی مقوله بندی کرده است. یادگیری اتفاقی با آموزش مستقیم فرق دارد، چون اغلب آموزش رسمی یا برنامه ریزی شده نیست؛ در عوض آموزش زمانی اتفاق می‌افتد که شرایط، زمان قابل آموزش را فراهم کند. این روش آموزش تمرین مهارت‌ها را فراهم می‌کند و تعمیم دهی مهارت‌ها را بهبود می‌بخشد. در هر صورت آموزش اتفاقی به تنهایی ممکن است برای آموزش مهارت‌های جدید کافی نباشد.

نتیجه گیری

مرور پژوهش‌ها در این مقاله نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی نه تنها جنبه‌های اجتماعی زندگی کودکان دارای ناتوانی‌های مختلف را بهبود می‌بخشد، بلکه می‌تواند مهارت‌های آموزشی آنها را نیز به طور بالقوه‌ای بهبود بخشد. به لحاظ سنتی تأکید بر برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی، تحت الشعاع برنامه‌های مربوط به فراگیری‌های آموزشگاهی (مهارت‌های آموزشی) قرار گرفته است. با این حال،

زیر نویس‌ها:

1. Vaughn
2. Hyatt & Filler
3. Gresham
4. Kolb & Hanley-Maxwell
5. Cooperation
6. Heiman & Margalit
7. Sharing
8. Chandler
9. Matson
10. Marrison
11. Korinek & Popp
12. Ladd
13. Farmer
14. Morris

15. Caldarella & Merrell
16. Parschiv & Oiley
17. Greenspan & Shoultz
18. Kamps
19. Fraser
20. Kay
21. Gottfredson
22. Ferretti
23. Hennessey
24. Kamps
25. Sharing
26. Requesting
27. Commenting
28. Schulze
29. Compliance
30. Temper
31. Empathy
32. Rules
33. Getting Along with Others
34. McConnell & Odom
35. Acquisition
36. Performance
37. Fluency
38. Maag
39. Sociometric
40. Peer nomination
41. Peer Rating
42. Self- Rating
43. Teacher Rankings
44. Behavioral Role play
45. Reschly
46. Williams & Reisberg
47. Discussion of Skill
48. Bain & Farris
49. Model the skill
50. Bain & Farris
51. Bain & Farris
52. Self-Talk
53. Guided Skill Performance
54. Rehearsal
55. Independent Skill Performance
56. Bain & Farris
57. Prompting Generalization of Skill
58. Consequence Manipulation
59. Manipulation of Antecedents
60. Environmental Arrangement
61. Peer initiation
62. Sociodramatic Activities
63. Peer mediated Intervention
64. Contingent Social Reinforcement
65. Beelman
66. Cashwell
67. Incidental

منابع :

- Bain, A. & Farris, H. (1991). Teacher Attitudes toward Social Skills Training. *Teacher Education and Special Education*, 14(1), 49-56.
- Beelman, A., Pflingsten, U., & Loisel, F. (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A meta-analysis of Recent Evaluation Studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Cartledge, G. & Milburn, J.F. (1995). 3rd Ed. *Teaching Social Skills to Children and Youth*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cashwell, T.H., Skinner, C.H., & Smith, E.S. (2001). Increasing Second- grade Students Reports of peers Prosocial

- Behaviors via Direct Instruction, Group Enforcement, and progress feedback: A Replication and Extension. *Education & Treatment of Children*, 24(2), 161.
- Chandler, L., Lubek, R., & Fowler, S. (1992). Generalization and Maintenance of Preschool children's Social Skills: A critical Review and Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 415-425.
- Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R.M. (1996). Expanding the Social Skills deficit framework: A Developmental Synthesis perspective, Classroom Social Networks, and Implication for the Social Growth of Students with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(3), 232- 256.
- Ferretti, R. P. & et al. (1993). The Self-management of Skills by Persons with Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 14, 189-205.
- Forness, S., & Kavale, K. (1996). Treating social skills deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disabilities Quarterly*, 19, 2-11.
- Foster, S., & Ritchey, W. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625- 638.
- Fraser, M. W. & et al. (2005). Social information-processing skills Training to promote social competence and prevent aggressive Behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 6, 1045-1055.
- Gottfredson, G.D. (1987). Peer group interventions to reduce the risk of Delinquent behavior. A selective review and a new evaluation *Criminology*, 25, 671-714.
- Greenspan, S. & Shoultz, B. (1981). Why mentally retarded adults lose Their jobs: Social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation*, 2, pp. 23-38.
- Gresham, F.M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139-176.
- Gresham, F.M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 422-432.
- Gresham, F. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.
- Gresham, F.M. & Reschly, D. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, Depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32, 154.
- 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.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research Practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- 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.
- 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.
- Kamps, D.M. & Tankersley, M., & Ellis, C. (2000). Social skills interventions For young at-risk students : A 2-year follow study. *Behavioral Disorder*, 25, 310-324.
- Kolb, S.M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: parental perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163.
- Korinek, L., & P.A. (1997). Collaborative Mainstream Integration of Social Skills with Academic Instruction. *Preventing School Failure*, 41(4), 148.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 333.
- Matson, J.L., Fee, V.E., Coe, D.A., & Smith, D. (1991). A social skills program for developmentally delayed preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 428-433.
- McConnell, S.R., & Odom, S.L. (1999). A Multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 67.
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 66-70.
- Morrison. Kamps, D., Garcia, J., & Parker. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiation and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 237.
- Paraschiv, I., & Olley, G. (1999). Generalization of social skills: Strategies and results of a training program in problem solving skills. *Department of Education*.
- Sugai, G. & Lewis, T.J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. Focus on Exceptional Children, 29(4), 1-16.
- Vaughn, S., & Zargoza, N., & Hogan, A., & Walker, T. (1993). A four-year longitudinal investigation of social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(6), 404-412.
- Williams, G.J., & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School & Clinic*, 38(4), 205-210.