

مقایسه‌ی مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و

پسر کم‌شنوای مدارس راهنمایی عادی و استثنایی شهر اهواز

احسان کردی / کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی / دبیررابط مدرسه استثنایی ذوالفقاری اهواز
دکتر فاطمه کیان‌پور قهفرخی / استادیار گروه روان‌شناسی / دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران
دکتر منیجه شهنی بیلاق / استاد گروه روان‌شناسی / دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس عادی (تلفیقی) و استثنایی مقطع راهنمایی، با کنترل هوش، است. نمونه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش شامل ۵۸ دانش‌آموز کم‌شنوا، ۳۰ دانش‌آموز کم‌شنوا (۱۵ دختر و ۱۵ پسر) از مدارس استثنایی و ۲۸ دانش‌آموز کم‌شنوا (۱۴ دختر و ۱۴ پسر) از مدارس عادی شهر اهواز بودند. نمونه‌گیری از جامعه‌ی اول به روش تصادفی ساده و از جامعه‌ی دوم به صورت سرشماری می‌باشد که از بین دانش‌آموزان کم‌شنوای مقطع راهنمایی این شهر، که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند. دانش‌آموزان مورد مطالعه از نظر هوش، دوره تحصیلی و نوع ناشنوایی هم‌تاسازی شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی کرشام و البوت، مقیاس خودپنداره راجرز، معدل تحصیلی و آزمون هوش ریون بودند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری تحلیل واریانس و تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به طور کلی، در نتایج بدست آمده، بین دانش‌آموزان کم‌شنوای دختر و پسر مدارس عادی و مدارس استثنایی از لحاظ مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. ولی در خودپنداره تفاوت‌ها معنی‌دار بود. دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس استثنایی در مقایسه با دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس عادی از خودپنداره‌ی قوی‌تری برخوردار بودند.

مقدمه

شنوایی بسیاری از سازگاری‌های انسان با محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب تأخیر در فرآیندهای ذهنی می‌شود (مورس، ۱۹۹۶). یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزش و پرورش مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسایل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند (سلکوک، کالیسکان و ارول، ۲۰۰۷). این نظام‌های آموزشی به افراد کمک می‌کنند تا دانش، مهارت و نگرش لازم برای غلبه بر مشکلات را کسب کنند (آلتن، ۲۰۰۳). کلس (۲۰۰۷) معتقد است حتی در محیط‌هایی که افراد حمایت‌کننده‌ی زیادی وجود دارد، دانش‌آموزان باید خزانه‌ای از مهارت‌های اجتماعی^۱، برای ورود به عرصه‌های اجتماعی داشته باشند تا بتوانند تعاملاتی پایدار ایجاد کنند و از

یکی از بحث‌های عمده در آموزش و پرورش و توان‌بخشی دانش‌آموزان استثنایی^۱ در سال‌های اخیر، تلفیق این گونه دانش‌آموزان در مدارس عادی و پیروی از اصل عادی‌سازی^۲ می‌باشد. اصل عادی‌سازی بر این باور است که اشخاص استثنایی باید از همان امتیازات، حقوق و فرصت‌هایی که افراد عادی برخوردارند، بهره‌مند شوند و اجرای برنامه‌های «یکپارچه‌سازی^۳» و «آموزش فراگیر^۴» و راه اندازی «مدارس فراگیر^۵»، کاربرد اصل عادی‌سازی در حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند (به‌پژوه، ۱۳۷۱؛ ویلیامز، ۱۹۸۸، ترجمه به‌پژوه، ۱۳۷۵). باید اذعان کرد که یادگیری از راه حواس صورت می‌گیرد. در این راستا شنوایی یکی از مهمترین حواس آدمی است. آسیب‌های

به خاطر داشت که کیفیت خودپنداره (مفهوم مثبت و منفی) در تمام سال‌های رشد از طریق افراد دیگر (والدین، معلمان، مربیان و همسالان) ساخته و پرورده می‌شود.

پژوهش‌های گوناگونی (مانند کمبرا، ۲۰۰۲؛ لیونگ، ۱۹۹۰؛ توماس، ۲۰۰۲)، که در زمینه تأثیر برنامه‌ی تلفیقی بر مهارت‌های اجتماعی انجام گرفته، نتایج متفاوتی را گزارش کردند. نتایج اکثر پژوهش‌ها این بود که تعامل اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا با دانش‌آموزان شنوا به طور قابل ملاحظه‌ای در مدرسه عادی افزایش می‌یابد و برنامه‌های تلفیقی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌شوند. در مقابل، برخی از پژوهشگران (مانند کاپلی و تینا، ۱۹۹۵)، معتقدند که آموزش دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس عادی باعث طرد و گوشه‌گیری آنها و بالطبع کاهش قابلیت‌های اجتماعی آنان می‌شود. لیونگ (۱۹۹۰) با مقایسه هوشبهر غیرکلامی، مفهوم خود و قابلیت اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوایی که در مدارس ویژه ناشنوایان آموزش می‌دیدند، نشان داد دانش‌آموزان ناشنوای تلفیق شده در مدارس عادی در مقایسه با گروه دیگر از لحاظ مفهوم خود، هوشبهر غیرکلامی و قابلیت اجتماعی نمرات بالاتری کسب کردند. در خصوص عملکرد تحصیلی، در مدارس تلفیقی و مدارس استثنایی هم پژوهش‌های زیادی انجام شده است. از جمله پژوهش وانگ (به نقل از کله و لور، ۱۹۸۴، ترجمه ماهر، ۱۳۷۲) که نشان داد در موقعیت‌های تلفیقی، مهارت‌های درسی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و نیز افراد مبتلا به ناتوانی‌ها در طیف موقعیت‌های جدا و ویژه از لحاظ تحصیلی پیشرفت ناچیزی دارند و صیانت نفس و انگیزه برای موفقیت را از دست می‌دهند و این افراد در موقعیت‌های ادغام شده تلفیقی مفهوم خود بهتری دارند. برخی پژوهش‌ها هم عکس این نتیجه را نشان دادند، از جمله پژوهشی که در نیویورک به بررسی تأثیر آموزش تلفیقی و استثنایی بر

لحاظ اجتماعی مستقل شوند. نارسایی در مهارت‌های اجتماعی می‌تواند منجر به مشکلات تحصیلی، اجتماعی و دارای اثرات منفی در زندگی آینده شود (کالداریولا و مرل، ۲۰۰۸).

ارزیابی مهارت‌های اجتماعی کودکان در سال‌های اخیر مورد توجه متخصصان روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بوده است. از این رو پژوهش‌های متعددی در زمینه تأثیر مهارت‌های اجتماعی بر تطابق و سازگاری آتی کودک انجام شده است. دانش‌آموزانی که مهارت اجتماعی کافی کسب کرده‌اند در ایجاد رابطه با همسالان و یادگیری در محیط آموزشی (واکر و هوپس، ۲۰۰۳) موفق‌تر از دانش‌آموزانی هستند که فاقد این مهارت‌ها می‌باشند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ناتوانی‌ها به دنبال خود، خودپنداره^۷ و رشد اجتماعی ضعیف به همراه دارد و این افراد در مقایسه با همسالان بدون ناتوانی، سطح تحمل و شکست‌شان پایین است (گیجانثال، ۲۰۰۴). بنابراین تردیدی نیست که ضعف یا فقدان شنوایی باعث محدودیت در توانایی‌های هوشی فرد و بالطبع محدودیت در تعاملات اجتماعی و بالاخره تأخیر در رشد اجتماعی می‌شود. ناشنوایی و کم‌شنوایی پیامدهای روانی، عاطفی، شناختی و اجتماعی خاص خود را به دنبال دارند که شناخت این پیامدها می‌تواند معلمان را در برخورد مناسب با این گروه از دانش‌آموزان و هدایت آنان یاری کند.

متسون و اولندیک^۸ (۱۹۸۸، ترجمه به پژوه، ۱۳۸۴) بر این باورند که در ارتباط با رفع نارسایی در مهارت‌های اجتماعی افراد با آسیب شنوایی تاکنون توجه کمتری از سوی درمانگران و پژوهشگران اعمال شده است. همچنین، نوجوانان باید بدانند به کدام جامعه و فرهنگ تعلق دارند و از چه امکانات درونی و محیطی برای رشد و بالندگی برخوردارند، آنها باید بتوانند گذشته و حال خود را با هم پیوند زنند، به سوی آینده گام بردارند و نیز باید

اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کم‌شنوای دوره راهنمایی در مدارس عادی (مدارس تلفیقی) و استثنایی با کنترل هوش طراحی شده که در واقع در صدد بررسی میزان موفقیت برنامه‌های آموزش تلفیقی و استثنایی بر مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان کم‌شنوا می‌باشد.

در این پژوهش با توجه به توضیحات فوق، فرضیه‌های

زیر مورد بررسی قرار می‌گیرند:

۱- با کنترل هوش، بین دانش آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی از نظر مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی، تفاوت وجود ندارد.

۲- با کنترل هوش، بین دانش آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی از نظر مهارت‌های اجتماعی تفاوت وجود ندارد.

۳- با کنترل هوش، بین دانش آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی از نظر خودپنداره تفاوت وجود ندارد.

۴- با کنترل هوش، بین دانش آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی از نظر عملکرد تحصیلی، تفاوت وجود ندارد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان کم‌شنوای مدارس عادی و استثنایی مقطع راهنمایی شهر اهواز که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به تحصیل اشتغال داشتند و مجموعاً ۱۱۰ نفر می‌باشند که خود به دو بخش تقسیم می‌شوند:

الف- تمام دانش آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مقطع راهنمایی که در مدارس استثنایی ناشنوایان شهر اهواز در حال تحصیل بودند و تعداد آنها ۸۲ نفر بود.

ب- تمام دانش آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مقطع

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آسیب‌دیده‌ی شنوایی پرداخت و نشان داد که دانش آموزان تلفیقی نمرات پایین‌تری در پیشرفت تحصیلی به دست آوردند (کلوین و مورس، ۱۹۹۵). داشتن مهارت‌های اجتماعی مثل حل مسأله باعث افزایش صفات شخصی مانند خودپنداره شده و خودپنداره هم موجب بالا رفتن عملکرد تحصیلی می‌شود (من‌ایو، ۲۰۰۹).

به‌طور کلی با توجه به اهداف آموزش تلفیقی (آموزش

دانش آموزان استثنایی در کنار دانش آموزان عادی در مدارس عادی)، مثل ایجاد حس همکاری بین دانش آموزان عادی و استثنایی، برقراری ارتباط مفید با دیگران، تقویت اعتماد به نفس، تغییر نگرش خود و جامعه نسبت به دانش آموزان استثنایی، پیشرفت تحصیلی بهتر و... بر آن شده‌ایم که میزان دستیابی به برخی از اهداف ذکر شده را در مقایسه با آموزش استثنایی (جداسازی دانش آموزان استثنایی در مدارس استثنایی و آموزش به آنها) را ارزیابی نماییم. در ضمن با توجه به نتایج متفاوت در پژوهش‌های ذکر شده و حمایت نکردن از یک برنامه‌ی خاص و با گذشت یک‌دهه از اجرای آموزش تلفیقی در ایران، لازم است این موضوع مورد پژوهش قرار گیرد تا روشن شود کدام یک از برنامه‌های آموزشی (تلفیقی یا استثنایی) مفیدترند و با توجه به نتایج پژوهش‌ها، تصمیمات مقتضی گرفته شود. زیرا در جامعه کنونی ایران، دانش آموزان کم‌شنوا محدودیت‌های گوناگونی تجربه می‌کنند و هنوز خدمات آموزشی مناسب و کافی برای آنان وجود ندارد.

با توجه به اهمیت آموزش و رشد همه‌جانبه‌ی دانش آموزان مذکور به ویژه رشد مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی^{۱۰} که از متغیرهای بسیار مهم و اساسی در زندگی فرد آسیب‌دیده‌ی شنوایی است آماده-سازی آنان برای ورود به دنیای واقعی زندگی و رفع موانع ارتباطی و تحصیلی از اهمیت شایانی برخوردار است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی مهارت‌های

مقیاس توسط گرشام و الیوت (۱۹۹۰) ساخته شده و دارای سه فرم، ویژه والدین، معلمان و دانش‌آموزان است که برای سه دوره تحصیلی پیش‌دبستان، دبستان و راهنمایی-دبیرستان طراحی شده است. در این پژوهش، از فرم معلمان، ویژه دانش‌آموزان راهنمایی-دبیرستان استفاده شده است. این مقیاس شامل سه مهارت همکاری که میزان کمک به دیگران و اطاعت از قوانین را می‌سنجد، مهارت ابراز وجود که در مورد معرفی خود و پاسخ به فعالیت‌های دیگران است و مهارت تنظیم تکلیف که میزان کمک به همکلاسی‌ها در انجام تکالیف و انجام تکالیف خود را می‌سنجد. فرم اصلی این مقیاس ۳۰ سؤالی می‌باشد که در پژوهش حاضر از فرم ۲۲ سؤالی (حسین‌خانزاده، ۱۳۸۴) و نمره کل آن استفاده شده است. برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموز، معلمان نظر خود را در یک مقیاس سه درجه‌ای (هرگز، گاهی اوقات و اغلب اوقات) برای دانش‌آموز مورد نظر ارائه می‌دادند.

پایایی این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ گزارش شده است (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰). در پژوهش حسین‌خانزاده (۱۳۸۴) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی کل مقیاس با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۰، خرده مقیاس همکاری به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۲، خرده مقیاس ابراز وجود به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۶ و خرده مقیاس تنظیم تکلیف ۰/۸۲ و ۰/۷۸ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب این پرسشنامه می‌باشد. همچنین برای تعیین روایی مقیاس مهارت‌های اجتماعی، همبستگی آن با سه سؤال محقق ساخته محاسبه شد، که ضریب همبستگی بین نمره‌ی کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های همکاری، ابراز وجود و تنظیم تکلیف با سؤالات ملاک به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۴۹، ۰/۵۵ و ۰/۵۱ محاسبه شد که بیانگر روایی مطلوب این مقیاس می‌باشد.

راهنمایی که در مدارس عادی تحت پوشش آموزش تلفیقی، در حال تحصیل بودند و تعداد آنها ۲۸ نفر بود. نمونه آماری در پژوهش حاضر شامل ۵۸ دانش‌آموز دختر و پسر کم‌شنوا، ۳۰ دانش‌آموز کم‌شنوا (۱۵ دختر و ۱۵ پسر) از مدارس استثنایی ناشنوایان شهر اهواز جامعه‌ی اول و ۲۸ دانش‌آموز کم‌شنوا (۱۴ دختر و ۱۴ پسر) از مدارس عادی جامعه دوم بود. نمونه‌گیری از جامعه‌ی اول (استثنایی) به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده^{۱۱} و از جامعه‌ی دوم (عادی) به صورت سرشماری^{۱۲} انجام شد.

روش اجرای پژوهش

برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، مقیاس مورد نظر در اختیار معلمان که بیشترین تعداد ساعات درسی را با دانش‌آموزان مورد نظر داشتند، قرار داده شد و از آنها خواسته شد که با مشورت معاون مدرسه که بیشترین شناخت را از دانش‌آموزان دارند نظر خود را درباره مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در مقیاس ارائه دهند. اجرای پرسشنامه خود پنداره با همکاری دو نفر از معلمان دانش‌آموزان ناشنوا و در طی اجرای پرسشنامه، لغات نامفهوم و ناآشنا برای دانش‌آموزان توضیح داده می‌شد. آزمون خودپنداره که از دو فرم (الف) و (ب) تشکیل شده، به آزمودنی‌ها داده شد و دستورالعمل آن به صورت شفاهی و کتبی (روی تابلو) برای دانش‌آموزان تشریح می‌شد. برای اجرای آزمون هوش ریون، با فراهم نمودن شرایط اجرای گروهی، مثل تعداد کافی دفترچه آزمون، مکان مناسب و... در مدارس استثنایی به صورت گروهی و در مدارس عادی به صورت فردی انجام شد. پس از پایان امتحانات کارنامه‌های تمام دانش‌آموزان گردآوری و معدل دروس خاص محاسبه شد.

ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی^{۱۳}: این

ریاضی، علوم، زبان خارجه، عربی، تاریخ، جغرافیا، اجتماعی و دینی به عنوان معدل تحصیلی آنها در نظر گرفته شد.

(د) ماتریس‌های پیشرونده ریون^۴: در این پژوهش برای اندازه‌گیری هوش دانش‌آموزان از آزمون هوش ریون استفاده شد. آزمون ریون یک آزمون فرهنگ‌ناسته است که توسط ریون (۱۹۳۸) تهیه شده است و برای سنین ۵ تا ۶۵ سال قابل اجراست. هدف آن اندازه‌گیری عامل هوش عمومی است. از نظر روان‌شناسان بهترین شاخص برای عامل هوش عمومی شناخته شده است (آناستازی^۵، ۱۹۷۶، به نقل از سپهوندی، ۱۳۸۵). این آزمون دیداری، یکی از مناسبترین ابزارها برای سنجش هوش دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌باشد. دامنه‌ی نمره‌ها در این آزمون بین صفر تا شصت می‌باشد. آزمون ریون از لحاظ پایایی و روایی به صورت‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان داده که ماتریس‌ها، حائز شرایط لازم روان‌سنجی هستند و خصوصاً در زمینه‌های پژوهشی از آنها می‌توان به عنوان مقیاس‌های قابل اطمینان استفاده کرد. از حیث پایایی به روش بازآزمایی، دامنه ضرایب همبستگی بین ۰/۷۶ تا ۰/۷۸ و از جهت پایایی به روش تنصیف دامنه ضرایب ۰/۷۵ تا ۰/۹۶ گزارش شد (شکرکن و حقیقی، ۱۳۷۲). همچنین، سپهوندی (۱۳۸۵) پایایی این آزمون را به روش تنصیف ۰/۸۹ محاسبه کرده است.

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار، بیشترین و کمترین نمره‌ها برای تمامی متغیرهای مورد مطالعه می‌باشد. جدول ۱، میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره آزمودنی‌ها در متغیر مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره، عملکرد تحصیلی و هوش در دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس عادی و استثنایی را نشان می‌دهد.

(ب) مقیاس خودپنداره راجرز: این مقیاس توسط راجرز (۱۹۵۱) تهیه شد. این مقیاس از دو فرم (الف) که خود واقعی و فرم (ب) که خود آرمانی را می‌سنجد، تشکیل شده است که هر فرم از ۲۵ سؤال تشکیل شده است. این مقیاس از جمله آزمون‌های عینی می‌باشد که از یک سطح ۷ نمره‌ای که بین دو صفت قرار گرفته، تشکیل شده و دانش‌آموز تنها، یکی از شماره‌های بین دو صفت را انتخاب می‌کند. آزمودنی باید گزینه‌ای را انتخاب کند که شبیه خودش و بیانگر ادراک درونی نسبت به خود است. در این پژوهش نمره کل خودپنداره مورد استفاده قرار گرفت.

شیخانی (۱۳۸۲) ضرایب پایایی مقیاس خودپنداره را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف، برای خرده مقیاس خود واقعی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۵۰ و برای خرده مقیاس خود آرمانی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۳ گزارش کرد. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی مقیاس خودپنداره با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف، برای کل مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۵۸ و ۰/۶۲، برای خرده مقیاس خود واقعی به ترتیب برابر با ۰/۵۷ و ۰/۴۸ و برای خرده مقیاس خود آرمانی به ترتیب برابر با ۰/۵۹ و ۰/۵۰ می‌باشد. شیخانی (۱۳۸۲)، روایی این مقیاس را با استفاده از محاسبه همبستگی با مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت، برای دو خرده مقیاس خود واقعی و خود آرمانی به ترتیب $r=0/51$ و $r=0/49$ گزارش کرد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس خودپنداره با استفاده از همبسته نمودن نمره‌های این مقیاس با نمره‌های حاصل از پرسشنامه افسردگی بک برابر ۰/۲۹- در کل مقیاس، ۰/۳۳- در خرده‌مقیاس خود واقعی و ۰/۲۸- در خرده‌مقیاس خود آرمانی محاسبه شد که حاکی از روایی سازه این مقیاس می‌باشد.

ج) عملکرد تحصیلی: برای اندازه‌گیری عملکرد

تحصیلی از معدل نیمسال اول و نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸ دانش‌آموزان استفاده شد. ضمناً معدل دروس خاصی مدنظر بوده و بنابراین، نمره‌های دروس دیکته،

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌ها در متغیرهای مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره، عملکرد تحصیلی و هوش دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی

| حداکثر | حداقل | انحراف معیار | میانگین | شاخص‌های آماری | | |
|--------|-------|--------------|---------|----------------|----------------|-------------------|
| | | | | دانش‌آموزان | گروه | متغیرها |
| ۳۸ | ۱۱ | ۷/۲۳ | ۲۷/۱۴ | دختر | مدارس عادی | مهارت‌های اجتماعی |
| ۴۳ | ۶ | ۹/۲۹ | ۲۸/۴۳ | پسر | | |
| ۴۴ | ۸ | ۱۱/۷۱ | ۲۸/۴۰ | دختر | مدارس استثنایی | |
| ۴۲ | ۲۳ | ۴/۹۵ | ۳۲/۵۳ | پسر | | |
| ۱۴/۸۹ | ۳ | ۲/۸۹ | ۹/۳۳ | دختر | مدارس عادی | خودپنداره |
| ۱۵/۵۸ | ۶/۴۸ | ۲/۶۹ | ۱۱/۱۱ | پسر | | |
| ۱۲/۶۸ | ۶ | ۱/۷۶ | ۸/۴۸ | دختر | مدارس استثنایی | |
| ۱۰/۴۴ | ۴/۷۹ | ۱/۶۵ | ۷/۶۱ | پسر | | |
| ۱۷/۷۲ | ۱۱/۰۷ | ۲/۱۰ | ۱۴/۱۸ | دختر | مدارس عادی | عملکرد تحصیلی |
| ۱۵/۹۳ | ۱۲/۴۴ | ۰/۹۱۸ | ۱۴/۴۴ | پسر | | |
| ۱۹/۳۷ | ۹/۴۸ | ۲/۷۱ | ۱۵/۱۵ | دختر | مدارس استثنایی | |
| ۱۷/۶۴ | ۱۱/۵۵ | ۱/۵۱ | ۱۳/۷۸ | پسر | | |
| ۱۱۶ | ۷۲ | ۱۱/۵۳ | ۹۷/۹۳ | دختر | مدارس عادی | هوش |
| ۱۱۸ | ۸۸ | ۹/۴۲ | ۱۰۴/۷۹ | پسر | | |
| ۱۲۶ | ۷۶ | ۱۲/۵۱ | ۹۵/۲۷ | دختر | مدارس استثنایی | |
| ۱۱۶ | ۷۱ | ۱۵/۴۸ | ۱۰۱/۷۳ | پسر | | |

ب) یافته‌های استنباطی

با توجه به اینکه در این پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس عادی و استثنایی شرکت کرده‌اند، بنابراین، برای تحلیل‌های مربوط به تفاوت‌های بین دانش‌آموزان در متغیرهای وابسته، تحلیل کواریانس چند متغیری انجام شد تا نشان داده شود آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس عادی و استثنایی از نظر متغیرهای پژوهش تفاوت وجود دارد؟ نتایج مربوط به این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲ - نتایج تحلیل مانکوا برای مقایسه مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی

| متغیر مستقل | نام آزمون | ارزش | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | F | سطح معنی داری |
|-------------|-------------------|-------|------------------|----------------|------|---------------|
| گروه | اثر پیلایی | ۰/۱۹۲ | ۳ | ۵۱ | ۴/۰۳ | ۰/۰۱۲ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۸۰۸ | ۳ | ۵۱ | ۴/۰۳ | ۰/۰۱۲ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۲۳۸ | ۳ | ۵۱ | ۴/۰۳ | ۰/۰۱۲ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۲۳۸ | ۳ | ۵۱ | ۴/۰۳ | ۰/۰۱۲ |
| جنسیت | اثر پیلایی | ۰/۰۸۰ | ۳ | ۵۱ | ۱/۴۸ | ۰/۲۳۰ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۹۲۰ | ۳ | ۵۱ | ۱/۴۸ | ۰/۲۳۰ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۰۸۷ | ۳ | ۵۱ | ۱/۴۸ | ۰/۲۳۰ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۰۸۷ | ۳ | ۵۱ | ۱/۴۸ | ۰/۲۳۰ |
| گروه×جنسیت | اثر پیلایی | ۰/۱۴۹ | ۳ | ۵۱ | ۲/۹۸ | ۰/۰۴۰ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۸۵۱ | ۳ | ۵۱ | ۲/۹۸ | ۰/۰۴۰ |
| | اثر هتلینگ | ۰/۱۷۶ | ۳ | ۵۱ | ۲/۹۸ | ۰/۰۴۰ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۰/۱۷۶ | ۳ | ۵۱ | ۲/۹۸ | ۰/۰۴۰ |

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در گروه‌ها، سطوح معنی داری بیانگر آن است که با کنترل هوش بین دانش‌آموزان پسر و دختر کم‌شنوای مدارس عادی و استثنایی، حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی) تفاوت معنی دار وجود دارد. همچنین F مشاهده شده جنسیت با کنترل هوش، معنی دار نمی‌باشد ($p=0/230$). این یافته نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ هیچ یک از متغیرهای مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارت دیگر، دختران و پسران کم‌شنوا از مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد

تحصیلی تقریباً یکسانی برخوردارند. بین گروه‌ها (دانش‌آموزان مدارس عادی و استثنایی) و جنسیت (دختر و پسر) با کنترل هوش تعامل معنی داری، حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی وجود دارد. با توجه به معنی دار شدن تفاوت تعامل بین گروه و جنسیت، بدنبال آن تحلیل واریانس دوره‌ای انجام شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس دو راهه از لحاظ نمره‌های مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی با کنترل هوش

| منبع | متغیرها | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F | سطح معنی داری |
|------------|-------------------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|
| گروه | مهارت‌های اجتماعی | ۱۵۱/۵۸ | ۱ | ۱۵۱/۵۸ | ۲/۱۵ | ۰/۱۴۸ |
| | خودپنداره | ۶۶/۳۱ | ۱ | ۶۶/۳۱ | ۱۲/۳۲ | ۰/۰۰۱ |
| | عملکرد تحصیلی | ۱/۴۷ | ۱ | ۱/۴۷ | ۰/۴۴۵ | ۰/۵۰۸ |
| جنسیت | مهارت‌های اجتماعی | ۲۵/۰۵ | ۱ | ۲۵/۰۵ | ۰/۳۵۷ | ۰/۵۵۳ |
| | خودپنداره | ۲/۱۹ | ۱ | ۲/۱۹ | ۰/۴۰۸ | ۰/۵۲۶ |
| | عملکرد تحصیلی | ۱۱/۹۳ | ۱ | ۱۱/۹۳ | ۳/۵۹ | ۰/۰۶۳ |
| گروه×جنسیت | مهارت‌های اجتماعی | ۳۱/۰۰ | ۱ | ۳۱/۰۰ | ۰/۴۴۱ | ۰/۵۰۹ |
| | خودپنداره | ۲۵/۳۰ | ۱ | ۲۵/۳۰ | ۴/۷۰ | ۰/۰۳۵ |
| | عملکرد تحصیلی | ۹/۳۶ | ۱ | ۹/۳۶ | ۲/۸۲ | ۰/۰۹۹ |

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود با کنترل هوش، بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس عادی و استثنایی، از لحاظ مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی داری وجود ندارد. بنابراین فرضیه‌های ۲ و ۴ تأیید می‌شود. بنابراین فرضیه‌ی ۳ تأیید نمی‌شود. در متغیر خودپنداره، میانگین‌ها نشان دهنده خودپنداره قوی‌تر دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس استثنایی نسبت به دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس عادی می‌باشد. با توجه به تعامل معنی دار خودپنداره دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس عادی و استثنایی، تحلیل تعقیبی توکی در استثنایی، از لحاظ خودپنداره تفاوت معنی دار است. جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه میانگین نمره‌های خودپنداره دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی در تعامل گروه و جنسیت با کنترل هوش

| گروه‌ها | میانگین | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|---------------------------------|---------|---|---|---|---|
| دانش‌آموزان دختر مدارس عادی | ۹/۳۳ | — | — | — | — |
| دانش‌آموزان پسر مدارس عادی | ۱۱/۱۱ | — | — | * | * |
| دانش‌آموزان دختر مدارس استثنایی | ۸/۴۸ | — | * | — | — |
| دانش‌آموزان پسر مدارس استثنایی | ۷/۶۱ | — | * | — | — |

لذا بودن در مدارس استثنایی یا عادی تأثیر متفاوتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا ندارد. شاید دلایل آن به سیستم آموزشی حاکم بر مدارس عادی و استثنایی مثل کتاب‌های درسی، مدت حضور در طرح استثنایی یا تلفیقی، نحوه اجرای برنامه‌های آموزش تلفیقی و استثنایی، غیر تخصصی بودن اکثر معلمان شاغل در این مدارس و عدم آموزش مهارت‌های اجتماعی به صورت سازماندهی شده باشد.

همان‌طور که این پژوهش نشان داد، دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس تلفیقی از خودپنداره‌ی ضعیف‌تری نسبت به دانش‌آموزان مدارس استثنایی برخوردار بودند (نمره بالا در خودپنداره به معنی ضعیف بودن خودپنداره و نمره پایین به معنی قوی بودن آن است). نتایج حاصل با پژوهش‌های کاپلی و تینا (۱۹۹۵)، آبراموف، مارتون و روزنزویگ (۲۰۰۵) همخوان و با پژوهش لیونگ (۱۹۹۰) همخوان نمی‌باشد. الحاجین (۲۰۰۴) نشان داد ناشنویان در کنار دانش‌آموزان عادی بیشتر در خطر طرد، انزوا و عدم پذیرش از سوی آنها قرار دارند و این مسئله بر خودپنداره آنها اثر منفی می‌گذارد، آبراموف، مارتون و روزنزویگ (۲۰۰۵) نشان دادند دانش‌آموزان دارای اختلالات زبانی ویژه، دانش اجتماعی - شناختی ضعیف‌تر و عزت نفس پایین‌تری نسبت به همسالان خود دارند و از خود رفتار گوشه‌گیر و منفعلانه‌تری نشان می‌دهند. بنابراین، فردی که مهارت‌های اجتماعی لازم را نداشته باشد، در پیوستن به گروه‌های اجتماعی، دوستان و آشنایان حمایت‌کننده، با مشکلات زیادی روبه‌رو می‌شود و در طی زمان منزوی می‌شود و احساس تنهایی می‌کند (کوینگزبرگ، ۲۰۰۷). یکی از نتایج احساس تنهایی، خطر رشد مشکلات ارتباطی و اجتماعی می‌باشد. در این میان، دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس عادی به علت محدودیت‌های ارتباطی دچار مشکل هستند و دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس استثنایی

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بین برخی گروه‌های دانش‌آموزان عادی و استثنایی، از نظر خودپنداره تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر، با کنترل هوش در تحلیل کوواریانس، بین خودپنداره گروه‌ها، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد همان‌طور که بین دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی، با کنترل هوش، از لحاظ مهارت‌های اجتماعی تفاوت معنی‌داری یافت نشد. این نتایج با پژوهش‌های استینسون و آیتا (۱۹۹۹)، اندرسون، آن، ریدل و کریستن (۲۰۰۰) و حسین خانزاده (۱۳۸۴) همخوان و با نتایج پژوهش‌های کمبرا (۲۰۰۲) ناهمخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که مهارت‌های اجتماعی یک خصیصه متمایز فردی است که می‌تواند اثرات زیادی بر ماهیت تعاملات با دیگر افراد داشته باشد. موست، ویسل و تورکاسپا (۱۹۹۹) بر این باورند که دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی بیشتر تلاش می‌کنند از دانش‌آموزان عادی کناره‌گیری کنند یا ترجیح می‌دهند با همسالان ناشنوای خود ارتباط برقرار سازند. بنابراین می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای نقص شنوایی در مهارت‌های اجتماعی با دانش‌آموزان همسال عادی‌شان متفاوتند و مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌تری دارند و رضایت و علاقه‌ی کمتری نسبت به ارتباط با همسالان عادی دارند (فوجیکی و برینتون، ۲۰۰۹). افراد کم‌شنوا به علت محدودیت در ابزار ارتباطی، در برقراری ارتباط با دیگران دچار مشکل هستند، بنابراین در خطر طرد و عدم پذیرش از سوی دیگران قرار دارند. ولی در برقراری ارتباط با افراد شبیه به خود مشکلی نداشته و مورد پذیرش قرار می‌گیرند. پس این دانش‌آموزان نیاز دارند تا مهارت‌های اجتماعی را به‌طور سازمان‌یافته آموزش ببینند (هایات و فیلر، ۲۰۰۷).

حاکم بر کلاس‌های درس این مدارس، از دیگر دلایل عدم تفاوت عملکرد تحصیلی در دو نوع روش آموزشی برای دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌باشند.

به‌طور کلی، هدف عمده‌ی پژوهش حاضر مقایسه مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوا با کنترل هوش در مدارس راهنمایی عادی و استثنایی، از نظر معلمان و دانش‌آموزان بوده است. نتایج به دست آمده به‌طور کلی تفاوت معناداری از لحاظ مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی میان دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس عادی و دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوایی که در مدارس استثنایی تحصیل می‌کنند، نشان‌دهنده‌ی عدم خودپنداره آنها تفاوت مشاهده شد. بنابراین، علل احتمالی چنین نتیجه‌هایی عبارتند از: نگرش منفی معلم و دانش‌آموزان شنوا نسبت به دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدرسه عادی، نبود برنامه‌های حمایتی کافی برای دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس عادی، جو آموزش حاکم بر کلاس درس، میزان تخصص و کارآمدی معلمان استثنایی و عادی در امر آموزش، عدم آشنایی کارکنان و دانش‌آموزان مدرسه عادی با دانش‌آموزان کم‌شنوا و آموزش تلفیقی، آموزش ندادن مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌شنوا به‌طور سازمان‌یافته، ضعف معلمان رابط و غیر تخصصی بودن آنها، تعداد شاگردان در یک کلاس عادی. در هر حال، پژوهش حاضر نتیجه بحث‌انگیزی را مطرح کرده است که در ظاهر شاید چندان برای طرفداران نهضت عادی‌سازی خوشایند نباشد، ولی نتیجه این پژوهش بیش از هر امری ساختار مدارس تلفیقی و نحوه اجرای برنامه آموزش تلفیقی دانش‌آموزان کم‌شنوا در شهر اهواز را زیر سؤال می‌برد، نه اصل برنامه‌های تلفیقی را. بنابراین، با هدف افزایش مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوا، نمی‌توان نسخه‌ی انتقال

با توجه به به ارتباط صمیمانه، گرم و امن با دوستان شبیه به خود (کم‌شنواها)، احتمالاً عزت نفس بیشتری دارند (گومز و مک‌لارن، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس تلفیقی اغلب دچار مشکلات ارتباط اجتماعی می‌شوند. بنابراین، عزت نفس آنها نیز تحت تاثیر قرار می‌گیرد و در نتیجه نگرش مثبت همسالان عادی‌شان نسبت به آنها منفی می‌شود. بنابراین، کم‌شنوایی که در کنار دانش‌آموزان عادی درس می‌خوانند مطرود، گوشه‌گیر و منزوی شده و این موضوع بر خودپنداره آنها اثر منفی دارد. پاچینا (۲۰۰۵، به نقل از رستمی، ۱۳۸۷) می‌گوید شاگردان مدارس استثنایی، چون بوسیله‌ی افرادی مشابه خود محدود شده‌اند و وضعیت خود را بسیار خوب می‌دانند و از مشکلات ارتباطی خود بی‌خبرند و احتمالاً این باعث شده نسبت به خود نگرش مثبت‌تری داشته باشند و از خودپنداره بهتری نسبت به گروه دانش‌آموزان تلفیقی که از مشکل ارتباط خود باخبرند، برخوردار باشند.

همچنین، بین دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی، با کنترل هوش، از لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری یافت نشد. این نتیجه با پژوهش‌های آنه (۲۰۰۳) و کارچمر و میشل (۲۰۰۳) همخوان و با نتایج پژوهش‌های کلونین و مورس (۱۹۹۵) و سیاحی (۱۳۸۷) ناهمخوان است. با توجه به اینکه نارسایی در مهارت‌های اجتماعی می‌تواند منجر به مشکلات تحصیلی و اجتماعی شود (کالدارولا و مرل، ۲۰۰۸) و با توجه به ارتباط مثبت عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی، همانطور که در این پژوهش دیدیم، تفاوتی در مهارت‌های اجتماعی دو گروه یافت نشد. همچنین با توجه به اینکه در هیچ یک از این دو نوع روش آموزشی، به‌طور کامل از معلمان متخصص در رشته کودکان استثنایی با گرایش آموزش ناشنوایان و کم‌شنوایان برای آموزش استفاده نمی‌شود و جو آموزش

برای تقویت خودپنداره و ابراز وجود دانش آموزان کم‌شنا در خانه و مدرسه را فراهم کنند. در پایان می‌توان گفت که فرایند عادی‌سازی در جهت حمایت دانش آموزان معلول برای وارد کردن آنها به دنیای عادی بر پا شده و باید عوامل موثر در موفقیت و شکست این جنبش در نظام آموزشی شناسایی شود. طرح فراگیر و تلفیقی به سرمایه‌گذاری عظیم و همکاری دقیق و عالمانه در نظام آموزش و پرورش عادی و استثنایی و همکاری تمامی سازمان‌های اثرگذار در طرح نیاز دارد تا فضای عمومی جامعه را برای اجرای موفقیت‌آمیز آن آماده کنند.

این دانش آموزان به مدارس عادی را تجویز نمود و باید در نحوه اجرای برنامه‌های آموزش تلفیقی برای تقویت مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کم‌شنا در مدارس عادی، اصلاحاتی اساسی انجام داد.

در این پژوهش برای سنجش متغیرها، از پرسشنامه‌ها و معدل تحصیلی استفاده شد که این می‌تواند از نقاط ضعف پژوهش حاضر باشد. همچنین، پیشنهاد می‌شود این پژوهش بر روی دیگر گروه‌های استثنایی، در مقاطع دیگر تحصیلی و در دیگر شهرهای کشور هم انجام شود. به والدین، معلمان و مسئولین توصیه می‌شود شرایط لازم را

* این پژوهش با حمایت مالی پژوهشگاه کودکان استثنایی انجام شده است.

زیر نویس‌ها:

- 1 - exceptional students
- 2 - normalization principle
- 3 - integration or mainstreaming
- 4 - inclusive education
- 5 - inclusive school
- 6 - social skills
- 7 - self-concept
- 8 - Metson & Olendik

- 9 - Kaley & Loo
- 10 - academic performance -
- 11 - Simple Random Sampling
- 12 - Census Sampling
- 13 - Social Skills Rating System (SSRS)
- 14 - Ravens Progressive Matrices
- 15 - Anastasi

منابع:

- به‌پژوه، احمد (۱۳۷۱). نهضت عادی‌سازی. نشریه کودکان استثنایی، شماره ۲، ۲۰-۲۲.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنا در مدارس تلفیقی و استثنایی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۳۵، ۲، ۶۳-۸۳.
- رستمی، مهری (۱۳۸۷). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نیمه بینا در مدارس تلفیقی و استثنایی. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۷۸، ۸-۱۵.
- سپهوندی، محمدعلی (۱۳۸۵). مقایسه سلامت روان، سازگاری فردی و اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر فاقد و واجد مادر پایه اول دبیرستان‌های اهواز با توجه به نقش تعدیل‌کننده حمایت اجتماعی و هوش دانش‌آموزان. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سیاحی، حیدر (۱۳۸۷). بررسی میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دارای آسیب‌شنوایی شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی استثنایی، دانشگاه تهران
- شکرکن، حسین و حقیقی، جمال (۱۳۷۲). اعتبار یابی و تعیین پایایی ماتریس‌های پیشرونده ریون. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳۵، ۲، ۶۳-۸۳.
- شیخانی، محمد (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی و آموزشی سنتی بر عملکرد تحصیلی، یادداری مطالب، انگیزه پیشرفت و خودپنداره دانش‌آموزان پسر سال دوم متوسطه نظری شهر بوشهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کله، پیترو، لور، ناچان (۱۹۸۴). روش‌ها و راهبردها بر تعلیم و تربیت کودکان استثنایی. ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۲). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مستون، جی و اولندیک، تی (۱۹۸۸). بهبود بخشی مهارت‌های اجتماعی کودکان. ارزیابی و آموزش. ترجمه احمد به‌پژوه (۱۳۸۴). تهران: انتشارات اطلاعات.
- ویلیامز، فیلیپ (۱۹۸۸). فرهنگ کودکان استثنایی. ترجمه احمد به‌پژوه (۱۳۷۵). تهران: انتشارات بعثت.

- Abramoff, B., Marton, K., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38, 143-162.
- Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Journal of Nurse Education Today*, 23, 575-584.
- Anderson, G. O., Ann, M. Rydell, H. & Christian. F. (2000). Social competence and behavior problem in hearing impairment. *Audiologist*, 36 (20), 88-92.
- Anne, H. (2003). Teacher's attitudes toward the integration of disabled students into their classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 3 (45), 95-110.
- Elhageen, A. A. (2004). Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feeling of loneliness among deaf children in Egyptian schools. University of Tubingen.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (2009). Social skills of children with specific language impairment. Brigham Young University, Provo, U, T.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (2008). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Campera, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147, 266-281.
- Cappelli, M. D., & Tina, M. (1995). Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms. *The Volta Review*, 97, 197-208.
- Celest, M. (2007) Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, 521-532.
- Gijantali, S. (2004). A Comparative study of the personality characteristics of primary-school student with learning disabilities and their non learning disabled peers.
- Gomes, R., & McLaren, S. (2007). The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem, and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavior*, 33, 160-169.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). The social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Hyatt, K. H., & Filler, Y. W. (2007). A Comparison of effects of two social skills training approaches on teacher and child behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 85-93.
- Karchmer, M., & Mitchell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In M. Mars hark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 21-37). New York: Oxford University Press.
- Kluwin, T., & Moores, D. (1995). The effects of integration on the mathematics achievement of hearing impaired adolescents. *Exceptional Children*, 52 (2), 153-160.
- Koenigsberg, J. (2007). Social skills training. *Encyclopedia of mental disorder*.
- Leung, J. (1990). Hearing-impaired children in public schools: A comparison study. *Bulletin of Hong Kong Psychological Society*, 24, 27-40.
- Mennio, I. (2009). A descriptive study the difficulties developmentally delayed student encounter with mastering and transferring social skills. *Journal of Educational Psychology*, 70, 205-259.
- Moores, D. F. (1996). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin.
- Most, T. Weisel, A. & Tur-Kaspa, H. (1999). Contact with students with hearing impairments and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities. *Journal of Special Education*, 33 (2), 103-111.
- Raven, J. C. (1938). *Guide to using colored progressive matrices sota. Ab and B*.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston Houghton Mifflin.
- Selcuk, G. S., Caliskan, S., & Errol, M. (2007). The effect of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidate's problem solving strategies. *Journal of Turkish Since Education*, 4, 10-16.
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-175.
- Thomas, N. K. (2002). Social processes and outcomes of in school between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 215-237.
- Walker, D., & Hopes, J. (2003). Matson evaluation of social skills with youngsters, Mc Grawhill. *Journal of Applied Behavior*, 1, 159-168.
- Keywords: social skills, self-concept, academic performance, mild hearing-impaired, exceptional schools, regular schools, intelligence.