



بررسی تأثیر انیمیشن‌های داستانی بر رشد و سازگاری اجتماعی دانش آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر

زهرا کیارسی*
سمیه کیارسی**
آزاده کیارسی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر انیمیشن‌های داستانی بر رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر ۱۴-۸ ساله شهرستان دزفول در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ است. روش پژوهش، شبه تجربی بود که با استفاده از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری، کلیه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مشغول به تحصیل در مدرسه استثنایی سوده به تعداد ۷۰ نفر بود. نمونه پژوهش، ۴۰ نفر از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر دختر و پسر با طیف بهره‌هوشی ۶۰ الی ۷۴ بود که به صورت تصادفی ساده، انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. ابزارهای پژوهش شامل آزمون ریون رنگی کودکان، مقیاس رشد اجتماعی وایلند و پرسش‌نامه سازگاری اجتماعی کودکان بود. پایایی آزمون‌های رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۷ به دست آمد. گروه آزمایش ۲۲ جلسه مداخله گروهی (تماشای داستان‌های الکترونیکی با انیمیشن) دریافت کرده و در مقابل، گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس مانکوا انجام شد. مقایسه نتایج آزمودنی‌ها در پس‌آزمون، نشان داد که میانگین رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه افزایش معنی‌داری یافته بود. بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که انیمیشن‌های داستانی بر رشد و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر تأثیر مثبتی دارند.

واژگان کلیدی

انیمیشن‌های داستانی، رشد اجتماعی، سازگاری اجتماعی، کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران kiyarsi91@gmail.com

** عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، واحد شادگان، دانشگاه آزاد اسلامی، شادگان، ایران kiyarsi62@yahoo.com

*** عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، دزفول، ایران kiyarsi60@yahoo.com

نویسنده مسؤول یا طرف مکاتبه: زهرا کیارسی

مقدمه

در بیست سال گذشته آمارها حاکی از افزایش روزافزون شمار دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های خاص در مقایسه با دانش‌آموزان عادی است. بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا^۱ بیش از ۲۰ درصد کودکان در مدارس نمی‌توانند از برنامه‌های آموزش سنتی سود ببرند. زیرا، ناتوانی‌های آنان مانع شرکت‌شان در فعالیت‌های گروهی و آموزشی می‌شود (Hasselbring & Glaser, 2000). بر طبق آمارهای مختلف بین ۱/۵ تا ۲/۵ درصد جمعیت هر کشور را کودکان کم‌توان ذهنی تشکیل می‌دهند (Millanifar, 2008). از میان این تعداد، دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر ۸۵ درصد از جمعیت مذکور را شامل می‌شوند (Hallahan & Kauffman, 2006). این میزان شیوع، می‌تواند به عنوان یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های اجتماعی و پزشکی در هر جامعه‌ای مطرح باشد (Bokhowen & Kramer, 2010).

کم‌توانی ذهنی^۲، حالتی است که در آن کارکرد هوش عمومی فرد به میزان چشم‌گیری زیر حد متوسط است و به طور هم‌زمان سبب تخریب رفتارهای انطباقی او شده باشد و شروع این اختلال قبل از ۱۸ سالگی باشد. این افراد فقدان یا نقص در مهارت‌های مورد انتظار در هر رده سنی دارند (Bryan et al., 2003). اما، از سال ۱۹۳۷ تا کنون محققان بارها تصدیق کرده‌اند که افراد با کم‌توانی ذهنی، دارای مهارت‌های اجتماعی ضعیفی هستند (Matson & Wilkins, 2009, Kampert & Goreczny, 2007, Matson et al., 2008) و کنش‌وری اجتماعی^۳ در آنها با نارسایی‌هایی همراه است (Deshler & Schumaker, 1994, Gresham & MacMillan, 2002, Hyatt & Filler, 2007). بنابراین، نتایج پژوهش‌های متعدد مبنی بر مشکلات این افراد در مهارت‌های اجتماعی و به طور کلی مهارت‌های سازشی موجب شده است که از اواخر دهه ۱۹۵۰، در تشخیص کم‌توانی ذهنی علاوه بر ملاک هوشیهر، ملاک نارسایی در رفتار سازشی نیز در نظر گرفته شود (Greenspan & Granfield, 1992). از این رو، هدف اصلی در آموزش و پرورش کودکان کم‌توان ذهنی، سازگاری اجتماعی و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی است (Afrooz, 2009).

1. USADE: United States of America Department of Education
 2. Mental Retardation
 3. Social Function

رفتارهای اجتماعی بر تمامی جنبه‌های زندگی کودکان و بر سازگاری بعدی آنها تأثیر می‌گذارد. توانایی فرد از نظر کنار آمدن با دیگران و انجام رفتارهای اجتماعی مطلوب، میزان محبوبیت او را در میان هم‌سالان و نزد معلمان و والدین و دیگر بزرگسالان مشخص می‌کند (Matson & Avlndyk, 1988). مهارت‌های اجتماعی به افراد اجازه می‌دهند، تا تعاملات اجتماعی مثبتی را با دیگران شروع کرده و ادامه دهند و شامل مهارت‌هایی مانند برقراری ارتباط با هم‌سالان و بزرگ‌سالان، حل مسأله، تصمیم‌گیری و خودمدیریتی می‌باشد. این مهارت‌ها، رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری هستند که استقلال، قابلیت پذیرش و کیفیت مطلوب زندگی را بهبود می‌بخشند، برای سازش یافتگی و کارکرد بهنجار فرد مهم هستند و نارسایی در آنها با اختلال‌های روانی و مشکلات رفتاری مرتبط هستند (Harrell et al., 2008, Matson et al., 2008, Cook et al., 2008, Matson et al., 2003, al., 2003). از این رو، در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی در ارتباط با اهمیت مهارت‌های اجتماعی در افراد با کم‌توانی ذهنی صورت گرفته است (American Association on Mental Retardation, 2002)، به طوری که در حال حاضر آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی از رویکردهای آموزشی مهم برای این افراد قلمداد می‌شود. تحقیقات کرک و جانسون، در مورد سازگاری اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی نشان داد که آنها در فعالیت‌های اجتماعی شرکت نمی‌کنند و عموماً عضو هیچ سازمان اجتماعی نیستند، بیشتر با پلیس درگیر می‌شوند و نسبت به گروه‌های عادی بیشتر دست به اعمال ضد اجتماعی می‌زنند (Kirk & Johnson, 1974). بنابراین، فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب با مشکلات بعدی در زندگی، مانند شکست در مدرسه و عملکرد تحصیلی پایین و اخراج از مدرسه (Matson & Wilkins, 2009, Gresham et al., 2006, Fantuzzo et al., 2004)، عدم استخدام و از دست دادن شغل (Chung et al., 2007)، گوشه‌گیری و انزوای اجتماعی (Matson & Boisjoli, 2007, Matson & Avlndyk, 1988)، رفتار پرخاشگرانه و ضد اجتماعی (Webster-Stratton et al., 2001)، رفتارهای چالش‌برانگیز (Fox et al., 2007) و افسردگی (Matson et al., 2010) مرتبط است.

شایان ذکر است که آموزش مهارت‌های اجتماعی و افزایش قابلیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان موجب کاهش تعداد رفتارهای نامناسب در کلاس (Kamps & Kay, 2002)، بهبود روابط شخصی با هم‌سالان و بزرگ‌سالان (Cook et al., 2008)، کاهش رفتارهای

بزهکارانه (Matson et al., 2008)، افزایش یک‌پارچه سازی افراد استثنایی با افراد عادی (Behpajooch et al., 2005, Ferretti et al., 1993, Filler & Xu, 2006)، افزایش ظرفیت برای تمرکز بر فعالیت‌های تحصیلی (Hennessey, 2007)، کاهش مشکلات رفتاری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی و سازش یافتگی اجتماعی (Harrell et al., 2008) می‌شود.

بر بنیاد آن چه گفته شد، در بررسی‌های متعدد درباره اثر فن‌آوری بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نشان داده شده است که عدم آموزش مهارت‌های اجتماعی و کمبود این مهارت‌ها در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، مشکلات یادگیری را تشدید کرده و مانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و تأثیر منفی بر کارکرد تحصیلی آنان دارد (Ray & Elliott, 2007, Hyatt & Filler, 2006). از سوی دیگر، هم‌زمان با رشد تکنولوژی، لزوم استفاده از امکانات و فرصت‌های موجود در کمک به بهبود زندگی افراد استثنایی و کم‌توان، بیش از پیش مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. در این رابطه، به کارگیری فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند، فرصت‌های مناسبی را برای دستیابی به اهداف برنامه‌های آموزشی فراهم سازد (Florin & Hegherti, 2004). ادبیات جدید حاکی از آن است که دیگر سنت قدیمی و طولانی مدت استفاده از کتاب و رسانه‌های چاپی کافی نبوده و والدین و معلمان باید بتوانند از شکل‌های جدید و متنوع فن‌آوری در زمینه رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی استفاده کنند. در این راستا، بررسی‌های صورت گرفته نشان داده است که استفاده از فن‌آوری چندرسانه‌ای، توانایی کودکان کم‌توان ذهنی را در برقراری ارتباطات اجتماعی با بیان صحبت‌ها و ابراز احساسات قابل درک، افزایش داده است (Naseh, 2009). نکته حایز اهمیت این است که چندرسانه‌ای^۱ تحولی بزرگ در فن‌آوری ارتباطات و اطلاعات است. به وسیله تکنولوژی چندرسانه‌ای می‌توان با دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه از طریق رایانه‌های چندحسی، ارتباط برقرار کرد. به عبارت دیگر، چندرسانه‌ای آموزشی با بهره‌گیری از حواس گوناگون و درگیر کردن فراگیر در فعالیت‌های یادگیری متناسب با خصوصیات فردی آنها می‌تواند، ابزار فوق‌العاده‌ای در حل مشکلات دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی محسوب گردد (Shirmohamadi et al., 2012).

کتاب‌های الکترونیکی از جمله چند رسانه‌ای‌های آموزشی هستند که در سال‌های اخیر، به عنوان ابزاری ارزشمند در محیط‌های آموزشی از جمله کلاس‌های درس مورد استفاده قرار گرفته‌اند (Chen et al., 2003, Matthew, 1996, Underwood, 2000). کتاب‌ها و یا سی‌دی‌های داستانی الکترونیکی در واقع، نرم‌افزاری جهت ترغیب کودکان به شرکت در فعالیت‌های آموزشی، گسترش تشخیص بصری و فراگیری رفتارهای اجتماعی در آنها می‌باشد. در کتاب‌های مذکور در کنار متن عمدتاً از اجزای چند رسانه‌ای هم‌چون گرافیک، انیمیشن، موسیقی، متن و غیره استفاده می‌شود (Chen et al., 2003). بنابراین، داستان‌های الکترونیکی با دارا بودن متن‌های داستانی صداگذاری شده، انیمیشن‌ها، عکس‌های رنگارنگ و انواع سبک‌های آرایه متن، زمینه مطلوبی جهت تسهیل روند ساخت معانی، گسترش طرحواره‌های ذهنی و رفع مشکلات خوانندگان را نیز فراهم می‌سازند (Reinking & ChanLin, 1994, Pearman & Lefever-Matthew, 1996, McNabb, 1998, Davis, 2008). مطالعات متعدد دیگر نیز بر ویژگی‌هایی چون جلب توجه فوری دانش‌آموزان، بالا بردن سطح درک مطلب و توسعه دامنه مشارکت آنها از طریق داستان‌های الکترونیکی تأکید دارند. از این رو، این نوع از کتاب‌های الکترونیکی فرصتی مناسب جهت تعامل کودکان کم‌توان ذهنی با محتوای داستان را فراهم ساخته که این تعامل دوسویه در بهبود مهارت‌های آموزشی و ارتباطی آنها نیز بسیار مؤثر می‌باشد (Unsworth, 2003, Ghasemzadeh, 2006). در این رابطه، بررسی تحقیقات انجام گرفته با محوریت تأثیر فن‌آوری بر روی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نیز نشان دهنده نقش مثبت تکنولوژی و دستاوردهای قابل توجه آن بر گسترش سطح تعامل و ارتباط کاربران می‌باشد (Amirtimoori, 2011). از آن جمله فوادالدینی و بیدختی (Foadodini & Beydokhti, 2012) تحقیقی را با عنوان «تأثیر نمایش درمانی مبتنی بر مهارت اجتماعی رفتار سازگاران کم‌توان ذهنی دارای هوشبهر ۷۰-۵۵» انجام دادند. در پژوهش مذکور به بررسی شناخت پول و شمردن آن، نحوه خرید کردن و استفاده از انواع تلفن‌ها، استفاده از وسایل نقلیه عمومی و شناخت محل سکونت پرداخته شد. نتایج نشان داد که آزمودنی‌ها در زمینه رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی تغییرات قابل ملاحظه نشان دادند. مرادی و همکاران (Moradi et al., 2013) در پژوهشی با عنوان «تأثیر چند رسانه‌ای آموزشی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پایه پنجم ابتدایی شهر تهران»، تأثیر چند رسانه‌ای آموزشی را مثبت ارزیابی کرده و نتایج به دست آمده از این پژوهش حاکی از برتری

میزان رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است که مطالب را از طریق چندرسانه‌ای‌های آموزشی دریافت کرده‌اند.

درودفر (Doroodfar, 2006) پژوهشی تحت عنوان «تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر بهبودپذیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر پایه چهارم و پنجم دبستان شهر تهران» انجام داد. ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان که از نظر رشد اجتماعی پایین بودند، در دو گروه آزمایش و گواه گماشته شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۴ جلسه با استفاده از داستان، تحت آزمایش مهارت‌های زندگی قرار گرفتند. نتایج حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های زندگی با استفاده از داستان تأثیر مثبت و معناداری بر میزان بهبود مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه دارد.

مارکوس (Marcus, 1992) به اثر مثبت انیمیشن‌های داستانی در گفتار درمانی کودکان کم‌توان ذهنی که در ادای برخی کلمات مشکل داشتند، اشاره می‌کند. وی هم‌چنین، با انجام تحقیق در مرکز نگهداری و آموزش کودکان کم‌توان ذهنی ولفان^۱، به این نتیجه دست یافت که بازی درمانی و اجرای انیمیشن‌های داستانی اثر بسیار مفیدی بر پیشرفت ذهنی و ادای مطلوب کلمات در این قبیل کودکان خواهد داشت.

مک‌اووی و کانکی (McEvoy & Conkey, 1983) تحقیقی گسترده در دوبلین بر روی ۶۷ خانواده دارای کودکان کم‌توان ذهنی ۱۲-۲ سال انجام دادند. یکی از موارد پژوهش آنها در خصوص ارتباط نحوه بازی کودکان و جنبه‌های مختلف رشد اجتماعی آنها بود. کودکانی که توسط مادران‌شان به انجام بازی تشویق می‌شدند، نسبت به سایرین از رشد بیشتری در خصوص جنبه‌های مختلف اجتماعی نظیر بهداشت شخصی، ارتباط با دیگران و احترام به قوانین برخوردار بودند. هم‌چنین، در طی این پژوهش کودکانی که نمرات پایینی در خرده‌آزمون‌های مقیاس رشد اجتماعی وایلند کسب کرده بودند، پس از گذشت ۶ هفته و تماشای انیمیشن‌های داستانی هدف‌دار در زمینه موضوعات مختلف اجتماعی، اختلافات معناداری را با دانش‌آموزانی نشان دادند که چنین آموزشی را ندیده بودند. بدین معنی که انیمیشن‌های داستانی بر رشد اجتماعی آزمودنی‌ها، تأثیر مثبتی داشته است. با توجه به مطالب ارایه شده، هدف کلی این پژوهش نیز بررسی نقش انیمیشن‌های داستانی بر رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان

ذهنی آموزش‌پذیر شهرستان دزفول است. لذا، با توجه به هدف تحقیق، فرضیه اصلی و فرضیه‌های ویژه این پژوهش عبارتند از:

فرضیه اصلی: استفاده از انیمیشن‌های داستانی بر رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر تأثیر دارد.

فرضیه ویژه اول: استفاده از انیمیشن‌های داستانی رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر را افزایش می‌دهد.

فرضیه ویژه دوم: استفاده از انیمیشن‌های داستانی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر را افزایش می‌دهد.

روش

این پژوهش از نوع شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مداخله‌ای است که به بررسی تأثیر متغیر مستقل (انیمیشن‌های داستانی) بر متغیرهای وابسته (رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی) پرداخته است. در جریان پژوهش فقط گروه آزمایش تحت تأثیر متغیر مستقل قرار گرفتند و بر روی گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای صورت نگرفت و کارکرد هر دو گروه در متغیرهای وابسته، با اجرای پس‌آزمون در پایان آزمایش تحت شرایط معین، یکسان و هم‌زمان برای همه آزمودنی‌ها، اندازه‌گیری شد. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر دختر و پسر ۱۴-۸ ساله مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی مرکز استثنایی سوده شهرستان دزفول با جمعیت ۷۰ دانش‌آموز در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. از بین کلیه دانش‌آموزان مذکور، ۴۰ نفر با طیف بهره‌هوشی ۶۰-۷۴، به روش تصادفی ساده به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. در نهایت، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده نیمی از آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و نیمی دیگر در گروه گواه جایگزین شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۲۱ جلسه در ۱۱ هفته (هر هفته ۲ جلسه) در معرض انیمیشن‌های داستانی مختلف با موضوع مهارت‌های اجتماعی از جمله رعایت بهداشت فردی، آداب مهمانی رفتن و یا جمع کردن وسایل شخصی قرار گرفتند. ولی، مداخله آموزشی در مورد گروه گواه صورت نگرفت. شایان ذکر است که نمونه مورد مطالعه در این پژوهش ۱۷ دختر (۴۷/۵٪) مشغول به تحصیل در نوبت صبح و ۲۳

پسر (۵۷/۵٪) مشغول به تحصیل در نوبت بعد از ظهر بودند. توزیع سنی دانش‌آموزان در گروه‌ها، در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. توزیع سنی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل

سن	گروه آزمایش		گروه کنترل		کل	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۸	۳	۷/۵	۳	۷/۵	۶	۱۵
۹	۳	۷/۵	۳	۷/۵	۶	۱۵
۱۰	۲	۵	۲	۵	۴	۱۰
۱۱	۳	۷/۵	۳	۷/۵	۶	۱۵
۱۲	۳	۷/۵	۳	۷/۵	۶	۱۵
۱۳	۳	۷/۵	۳	۷/۵	۶	۱۵
۱۴	۳	۷/۵	۳	۷/۵	۶	۱۵

در این پژوهش، از پرسش‌نامه‌های به این شرح استفاده گردید:
الف. آزمون ریون رنگی کودکان: این آزمون در سال ۱۹۳۸ توسط رز و ریون^۱ ساخته شده است. این آزمون، دارای ۶۰ سؤال تصویری است و از پنج سری ۱۲ تایی تشکیل شده است. در سال ۱۹۴۷ فرم دوم آزمون به نام آزمون رنگی کودکان ساخته شد. این آزمون به صورت فردی و گروهی قابل اجراست.

ب. مقیاس رشد اجتماعی وایلند: این مقیاس در سال ۱۹۶۵ توسط دل^۲ تهیه و تدوین گردید و در سال ۱۳۵۷ توسط براهنی، اخوت و دانشمند، ترجمه و روان‌سازی شده است. مقیاس رشد اجتماعی وایلند، یکی از مقیاس‌های اندازه‌گیری توانایی‌های رشد یابنده است و میزان مسؤلیت‌پذیری و توانایی فرد را در تأمین نیازهای عملی در گستره سنی تولد تا ۲۵ سالگی، می‌سنجد. با استفاده از این تست ۱۱۷ سؤالی، می‌توان کیفیت شایستگی و رشد اجتماعی را در ۸ حیطه مورد بررسی قرار داد: ۱. خودیاری عمومی ۲. خودیاری در لباس پوشیدن ۳. خودیاری در غذا خوردن ۴. خود

1. Roos & Raven

2. Doll

رهبری یا خودیاری در راه رفتن ۵. اشتغال ۶. ارتباطات ۷. اجتماعی شدن و ۸. تحرک (Anastasi, 1992).

ج. مقیاس سازگاری کودکان (Dokhanchi, 1998): این مقیاس در سال ۱۳۷۷ توسط دخانچی به منظور سنجش سطح سازگاری اجتماعی کودکان ساخته شده است. دارای ۳۷ سؤال ۴ گزینه‌ای (هیچ وقت، به ندرت، گاهی اوقات، بیشتر اوقات) است که توسط مادران یا معلمان که با وضعیت رفتاری دانش‌آموز هماهنگی بیشتری دارند، تکمیل می‌شود. این مقیاس، سطح سازگاری کودکان را در ۵ سطح خیلی پایین با نمره کمتر از ۵۲، پایین با نمره ۶۵ تا ۵۲، متوسط با نمره بین ۷۷ تا ۶۵، بالا با نمره بین ۹۰ تا ۷۷ و خیلی بالا با نمره بیشتر از ۹۰ می‌سنجد.

در پژوهش حاضر، جهت بررسی پایایی ابزارهای پژوهش ۷۰ نفر از والدین دانش‌آموزان مدرسه استثنایی به روش تصادفی ساده انتخاب و مقیاس رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی کودکان در اختیار آنها قرار گرفت که ۶۵ نفر از آنها مقیاس را تکمیل و به پژوهشگر تحویل دادند. سپس، برای تعیین پایایی آزمون‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پرسش‌نامه رشد اجتماعی معادل ۰/۷۵ و برای پرسشنامه سازگاری اجتماعی معادل ۰/۷۷ به دست آمد. جزییات مربوط به هر جلسه به شرح جدول ۲ می‌باشد.

جدول ۲. جزییات مربوط به جلسات

جلسات	زمان اجرا	شرح هر جلسه
مقدماتی اول و دوم	هفته اول	معرفی چند داستان انیمیشنی به کودکان و توضیح درباره آنها آشنایی کودکان با داستان‌های انیمیشنی معرفی شده و دادن فرصتی برای برقراری ارتباط با آنها
سوم و چهارم	هفته دوم	مشخص کردن وظایف و نقش دانش‌آموزان در حین اجرای نمایش و پس از پایان نمایش
پنجم و ششم	هفته سوم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با آداب صحیح رعایت بهداشت شخصی (درآوردن و پوشیدن لباس‌ها و مسواک زدن)
هفتم و هشتم	هفته چهارم	دیدن داستان انیمیشنی در مورد آداب صحیح میهمانی رفتن شامل محترمانه در زدن، سلام کردن، با هماهنگی وارد شدن، رعایت حق تقدم در برداشتن چیزی که پذیرایی می‌کنند، خداحافظی کردن موقع رفتن

ادامه جدول ۲. جزئیات مربوط به جلسات

جلسات	زمان اجرا	شرح هر جلسه
نهم و دهم	هفته پنجم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با چگونگی خرید کردن از مغازه‌ها شامل سلام کردن، انتخاب شی مورد نظر، بازرسی آن، دادن پول، خداحافظی کردن
یازدهم و دوازدهم	هفته ششم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با چگونگی شرکت در بازی و رعایت قوانین مربوط به بازی شامل احترام به داور، توجه به فرمان داور، احترام گذاشتن به دیگر بازیکنان در حین انجام بازی
سیزدهم و چهاردهم	هفته هفتم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با چگونگی اجرای مراسم صبحگاهی (خواندن قرآن، سرود و شعر) در حضور جمع
پانزدهم و شانزدهم	هفته هشتم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با آشنایی با قوانین رفت و آمد از کوچه و خیابان شامل رعایت حق تقدم، عبور از محل خط کشی شده، توجه به چراغ راهنمایی
هفدهم و هجدهم	هفته نهم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با جمع کردن وسایل خود بعد از درس یا بازی
نوزدهم و بیستم	هفته دهم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با اجازه گرفتن از هم کلاسی‌ها یا دیگر افراد جهت برداشتن یا قرض کردن وسیله مورد نیاز
بیست و یکم و بیست و دوم	هفته یازدهم	دیدن داستان انیمیشنی در ارتباط با استفاده از وسایل نظیر برش زدن با قیچی و درست کردن اشکال هندسی نظیر مربع، مستطیل، مثلث و دایره

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS، در سطح آمار توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف میانگین و در سطح آمار استنباطی از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی این پژوهش به ترتیب در جدول ۳ و ۴، شامل شاخص‌های آماری مربوط به فراوانی و درصد آزمودنی‌ها، آماره‌های توصیفی میزان بهره‌مندی دو گروه آزمایش و کنترل و نیز بررسی شاخص‌های توصیفی رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی به تفکیک گروه‌ها می‌باشد.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی میزان بهره‌هوشی دو گروه آزمایش و کنترل

آماره	گروه	آزمایش	کنترل
میانگین		۶۶/۲۸۶	۶۶/۰۸۶
میانه		۶۶	۶۵
نما		۶۸	۶۵
انحراف معیار		۳/۵۷۷	۳/۴۵
خطای استاندارد		۰/۰۶۰	۰/۵۸۳
واریانس		۱۲/۷۹۸	۱۱/۹۰۴
محدوده تغییرات		۱۴	۱۴

جدول ۴ به بررسی شاخص‌های توصیفی رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی به تفکیک گروه پرداخته است.

جدول ۴. میانگین، انحراف معیار، نمرات حداقل و حداکثر رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

شاخص متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
رشد اجتماعی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۶۶/۸۱	۱/۰۵	۴۰/۵۴	۸۰/۷۲
		پس‌آزمون	۹۸/۴۷	۲/۸۹	۹۲/۳۰	۱۰۱/۸۰
	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۷۰/۴۱	۵/۲۳	۶۰/۸۷	۷۹/۸۶
		پس‌آزمون	۷۳/۲۲	۴/۸۱	۶۲/۷۴	۸۰
سازگاری اجتماعی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۴۷/۱۰	۹/۱۸	۳۰	۶۵
		پس‌آزمون	۷۶/۸۰	۶/۶۶	۶۲	۸۴
	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۴۶	۷/۶۸	۳۷	۶۰
		پس‌آزمون	۴۵/۲۰	۷/۸۶	۳۵	۶۰

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار نمره‌های رشد اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر ۶۶/۸۱ و ۱/۰۵، در مرحله پس‌آزمون به ترتیب ۹۸/۴۷ و ۲/۸۹ می‌باشد. این شاخص‌های آماری برای گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر ۷۰/۴۱ و ۵/۲۳ و در پس‌آزمون به ترتیب برابر ۷۳/۲۲ و ۴/۸۱ می‌باشد.

هم‌چنین، میانگین و انحراف معیار نمره‌های سازگاری اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر ۴۷/۱۰ و ۹/۱۸ و در مرحله پس‌آزمون به ترتیب ۷۶/۸۰ و ۶/۶۶ می‌باشد. این شاخص‌های آماری برای گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر ۴۶ و ۷/۶۸ و در پس‌آزمون به ترتیب برابر ۴۵/۲۰ و ۷/۸۶ می‌باشد.

فرضیه اصلی: استفاده از انیمیشن‌های داستانی بر رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر تأثیر دارد.

در پژوهش حاضر، جهت آزمون فرضیه‌ها از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. اما، پیش از آزمون آماری فرضیه‌های پژوهش، مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چند متغیری بررسی شد. آزمون همگنی واریانس‌ها (لوین) برای متغیرهای وابسته رشد اجتماعی ($F=۰/۲۸۴$ و $P\leq ۰/۰۵$) و سازگاری اجتماعی ($F=۲/۴۹۹$ و $P\leq ۰/۰۵$) حاکی از همگنی واریانس گروه‌ها بود. بررسی همگنی شیب رگرسیون نیز نشان داد که تعامل متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون‌ها) و وابسته (پس‌آزمون‌ها) در سطح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) معنی‌دار نیست. پیلاسی شیب رگرسیون ($F=۲/۸۶$ و $P=۰/۲۶۸$) نیز نشان می‌دهد که فرض همگنی رگرسیون برقرار است. بررسی هم‌خطی چندگانه نیز نشان داد که همبستگی بین پیش‌آزمون‌های رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی ۰/۰۳ می‌باشد و معنی‌دار نمی‌باشد ($P\leq ۰/۰۵$). آزمون خطی بودن رابطه هر جفت از متغیرهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز نشان‌دهنده رابطه خطی بین متغیرها بود. جدول ۵ نتایج حاصل از مانکوا را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج حاصل از مانکوا (MANCOVA) بر روی میانگین نمره‌های رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی

نام آزمون	شاخص	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه‌ها	درجه آزادی خطا	P	اندازه اثر	توان آزمون
گروه	اثر پیلایی ^۱	۰/۹۳۲	۲۵۲/۷۰۵	۲	۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳	۱
	لامبدای ویلکز ^۲	۰/۰۶۸	۲۵۲/۷۰۵	۲	۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳	۱
	اثر هتلینگ ^۳	۱۳/۶۶۰	۲۵۲/۷۰۵	۲	۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳	۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی ^۴	۱۳/۶۶۰	۲۵۲/۷۰۵	۲	۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳	۱

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ پس‌آزمون متغیرهای وابسته با کنترل پیش‌آزمون در سطح $P \leq 0/0001$ تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان بیان داشت که دست کم در یکی از متغیرهای وابسته (رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی) در پس‌آزمون اختلاف معناداری وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا انجام گرفت که ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که $0/93$ تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. هم‌چنین، توان آزمون آماری در این پژوهش ۱ است.

فرضیه ویژه اول: استفاده از انیمیشن‌های داستانی رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر را افزایش می‌دهد.

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Hotelling Trace
4. Roy's Largest Root

جدول ۶. نتایج حاصل از تحلیل آنکوا در متن مانکوا بر روی میانگین نمره‌های پس آزمون رشد اجتماعی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
رشد اجتماعی	پس آزمون	۳/۵۶	۱	۳/۵۶	۰/۲۰۵	۰/۹۸	۰/۰۰۰۸	۰/۰۷
	گروه	۶۰۷۰/۴۹	۱	۶۰۷۰/۴۹	۳۶۵/۲۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱	۱
	خطا	۵۹۸/۳۷	۳۶	۱۶/۶۲				

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس آزمون متغیر رشد اجتماعی با کنترل پیش آزمون در سطح $P \leq 0/001$ تفاوت معناداری وجود دارد. ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۰/۹۱ تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. هم‌چنین، توان آزمون آماری در این پژوهش ۱ است.

فرضیه ویژه دوم: استفاده از انیمیشن‌های داستانی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر را افزایش می‌دهد.

جدول ۷. نتایج حاصل از تحلیل آنکوا در متن مانکوا بر روی میانگین نمره‌های پس آزمون سازگاری اجتماعی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
سازگاری اجتماعی	پس آزمون	۰/۰۰۳	۱	۰/۰۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵
	گروه	۹۲۵۵/۱۲	۱	۹۲۵۵/۱۲	۱۹۲/۵۲	۰/۰۰۰۱	۰/۸۴	۰/۹۸
	خطا	۱۷۳۰/۵۷	۳۶	۴۸/۰۷				

مندرجات جدول ۷ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس آزمون متغیر سازگاری اجتماعی با کنترل پیش آزمون در سطح $P \leq 0/001$ تفاوت معناداری وجود دارد. ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۰/۸۴ تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. هم‌چنین، توان آزمون آماری در این پژوهش ۰/۹۸ است.

بحث و نتیجه‌گیری

از آن‌جا که انجام کارهای روزانه به عنوان مشکل اکثر خانواده‌های دارای کودک کم‌توان ذهنی عنوان شده است، به منظور آموزش این رفتارها داستان‌های انیمیشنی ابزار مناسبی جهت افزایش تجربیات و اصلاح رفتارهای غلط گذشته کودکان می‌باشند که با انجام تمرین‌های بسیار و مکرر و به همراه داشتن محیطی جالب، آنها را برای انجام این کارها تشویق می‌کنند.

نتیجه بررسی فرضیه اول این پژوهش نشان داد که به کارگیری انیمیشن‌های داستانی باعث رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر می‌شود. نتایج مانکوا نیز نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون از لحاظ میانگین متغیر وابسته رشد اجتماعی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این نتایج حاکی از آن است که آموزش به کمک انیمیشن‌های داستانی به تنهایی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مؤثر بوده است. این یافته با پژوهش‌های واینر و اینگرسول (Wainer & Ingersoll, 2010)، جعفرخانی (Jafarkhani, 2009)، اسکیتز و همکاران (Skaines et al., 2006)، پارسونز و میچل (Parsons & Mitchel, 2002) و مک اووی و کانکی (McEvoy & Conkey, 1983)، امیرتیموری (Amirtimoori, 2011)، بیان‌زاده و ارجمندی (Bayanzade & Arjmandi, 2010)، فواد الدینی و بیدختی (Foadodini & Beydokhti, 2012) و درودفر (Doroodfar, 2006) هم‌سو می‌باشد. نتایج تمامی این تحقیقات نشان داد که کودکان با کمک هنرهای نمایشی مختلف از جمله مشاهده متن و تصاویر داستان‌های انیمیشنی، شیوه‌های درست اجرای کارهایی مثل حمام کردن، مسواک زدن، شستن دست‌ها و صورت، و مرتب کردن وسایل شخصی را می‌آموزند. هم‌چنین، در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که به دنبال رشد اجتماعی این کودکان، زمینه ورود آنها به جامعه و ارتباط با اقشار مختلف جامعه فراهم می‌شود. آنها در اجتماع مسایل مختلفی مثل دفاع کردن از حق خود، نه گفتن به خواسته‌های نا به جای دیگران، کمک به هم‌نوع را مشاهده و تمرین می‌کنند و می‌آموزند، چگونه با جامعه انطباق پیدا کنند. به عبارت دیگر، انیمیشن‌ها به کودکان کمک می‌کنند، از عهده مشکلات برآیند.

یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه دوم بیانگر این است که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون متغیر وابسته سازگاری اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این نتایج حاکی از این است که آموزش به کمک انیمیشن‌های داستانی باعث رشد سازگاری اجتماعی در

کودکان کم‌توان ذهنی شده است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که انیمیشن‌های داستانی به کودکان کم‌توان ذهنی این امکان را می‌دهد که قدرت و قابلیت خود را بشناسد، در پیوند آنها با جامعه نیز نقش مهمی را ایفا کنند و به عنوان وسیله‌ای برای ابراز درون، رشد تعادل جسمی، توانایی ایجاد ارتباط با دیگران و کمک به تکامل فکری و روانی آنها نیز موثر است. این یافته با پژوهش‌های هارل و همکاران (Harrell et al., 2008)، هاردمن و همکاران (Hardman et al., 2007)، برودین (Brodin, 2005)، مرادی و همکاران (Moradi et al., 2013)، شاه‌میوه اصفهانی و همکاران (Shahmive Isfahani et al., 2014) هم‌سو می‌باشد. با در نظر گرفتن پژوهش‌های انجام شده در این راستا، می‌توان گفت که داستان‌های انیمیشنی باعث یادگیری، سازگار شدن با محیط زندگی، حضور و شرکت کودکان در گروه‌های بزرگ‌تر، مسؤولیت‌پذیری، تقسیم کار و همکاری و تعاون می‌شود و الگویی مناسب برای تقلید در زندگی اجتماعی آنها است.

تحقیق حاضر با محدودیت‌هایی هم چون کمبود امکانات برای اجرا و دیدن انیمیشن‌ها، کمبود مربیان با انگیزه و آموزش دیده برای پی‌گیری و استفاده از چنین آموزش‌هایی مواجه بود. با توجه به تأثیرات مثبت انیمیشن‌های داستانی در افزایش سازگاری و رشد اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر پیشنهاد می‌شود:

- در مدارس و کلاس‌های ویژه کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، واحد خاصی تحت این عنوان برای آموزش مهارت‌های اجتماعی و بالا بردن سازگاری اجتماعی آنها، طراحی شود.
- با توجه به اقبال کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر به عامل جذابیت‌های تصویری در انیمیشن‌ها و تأثیر آن در آموزش، ایجاد و تولید انیمیشن‌های جدید در زمینه‌های مختلف جهت آموزش به این کودکان پیشنهاد می‌شود.
- در نهایت، با توجه به تعداد عوامل مؤثر در رشد و سازگاری اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های بعدی، نقش متغیرهای واسطه‌ای اعم از مربیان و والدین نیز در این خصوص بررسی شود.

References

1. Afrooz, Gh. (2009). *Slow-paced childrens education*. Tehran: University of Tehran Publication. (in Persian).
2. American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed) (Translated by BehPajoo, A., & Hashemi, H). Tehran: Tehran University Publications. (in Persian).
3. Amirtimoori, M. H. (2011). *Designing educational messages*. Tehran: SAMT. (in Persian).
4. Anastasi, A. (1992). *Psychological testing* (Translated by Baraheni, M.N.). Tehran: Tehran University Press. (in Persian).
5. Bayanzade, A., & Arjmandi, Z. (2010). Effects of social skills training on coping behavior of children with mild mental retardation. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 9(1), 27- 34. (in Persian).
6. Beh-pajoo, A., Ghobari Bonab, B., Hejazi, E., & Hossein Kanzadeh, A. A. (2005). Compare social skills of hearing impaired students in consolidated schools and exceptional. *Journal of Psychology & Education*, 35(2), 63- 83. (in Persian).
7. Bokhowen, H. V., & Kramer, J. M. (2010). Disruption of the opigentic code: An emerging mechanism in mental retardation. *Neurobiology of Disease*, 39(1), 3-12.
8. Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(8), 635-646.
9. Bryan, H. K., Robert, M. H., & Elisabeth, M. D. (2003). Mental retardation. In Sadock BI, Sadock VA. Kaplan & Sadocl. *Comprehensive Text book of psychiatry* Philadelphia: Williams & Wilkins, 61-93.
10. Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 3(1). Retrieved 20 January, 2008, from <http://www.literacyandtechnology.org/volume3/chenferdigwood.pdf>
11. 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.
12. Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and /or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
13. Deshler, D., & Schumaker, G. B. (1994). Social skills of learning disabled adolescents: Characteristics and intervention. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 15-23.
14. Dokhanchi, H. (1998). *Children's social adaptability scale*. Retrieved from <http://www.ravancav.ir> (in Persian).

15. Doroodfar, M. (2006). *The effect of life skills training to improve social skills of Educable mentally retarded students in fourth and fifth grade girls*. M.S. Thesis of Allameh Tabatabai University. (in Persian).
16. 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.
17. Ferretti, R. P., Cavalier, A. R., Murphy, M. J., & Murphy, R. (1993). The self management of skills by persons with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 14, 189-205.
18. Filler, J., & Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83, 92-98.
19. Florin, L., & Hegherti, J. (2004). *ICT and special educational needs* (Translate by Zaraii Zavaraki, A., & Jafarkhani, F). Tehran: Avaye Noor Publication. (in Persian).
20. Foadodini, M., & Beydokhti, H. (2012). The effect of drama therapy based on social skill adjusting behavior of mental retarded girls (IQ=55-70, 14-30 years old). *Journal of Research in Rehabilitation Sciences*, 8(5), 911-950. (in Persian).
21. Fox, R. A., Keller, K. M., Grede, P. L., & Bartosz, A. M. (2007). A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 119-129.
22. Ghasemzadeh, F. (2006). *Understanding the necessity of developmental psychology in children's literature*. Tehran: Roshanan Publication. (in Persian).
23. Greenspan, S., & Granfield, J. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal of Mental Retardation*, 96, 442- 453.
24. Gresham, F. M., & McMillan, D. L. (2002). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.
25. 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.
26. Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional children*. (Translated by Maher, F.). Tehran: growth Publication. (in Persian).
27. Hardman, M., Drew, C., & Egan, M. (2007). *Human Exceptionality: society, school, and family* (7th ed). USA: Wiley.
28. Harrell, A. W., Mercer, S. H., & De Rosier, M. E. (2008). Improving the social behavioral adjustment of adolescents: The effectiveness of social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 378-387
29. Hasselbring, T., & Glaser, Ch. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children and Computer Technology*, 10(2), 102-122.

30. 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.
31. Hyatt, K. J., & Filler, J. W. (2007). A comparison of the effects of two social skill issue: Innovations in learning technology. *Journal of International Forum of Education Research*, 29, 663-669.
32. Jafarkhani, F. (2009). *Studied the effect of multimedia visually impaired students to learn on grade level*. M.S. Thesis of Allameh Tabatabai University. (in Persian).
33. Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278-286.
34. 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* (57-84). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
35. Kirk, S., & Johnson G. O. (1974). Educating the retarded child. (Translated by Mehdizadeh, M.). Mashhad: Astan Quds Razavi. (in Persian).
36. Marcus, D. (1992). Play therapy with young children. *Indian J Pediatr*, 59(1), 53-60.
37. Matson, J. L., & Boisjoli, J. (2007). Differential diagnosis of PDD-NOS in children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 75-84.
38. Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 249-274.
39. 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.
40. Matson, J. L., Fodstad, J. C., & Rivet, T. T. (2010). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 258-268.
41. 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.
42. Matson, J., & Avlndyk, T. (1988). *Improving social skills in children: Evaluation and training* (Translate by BehPajooh, A.). Tehran: Agah. (in Persian).
43. Matthew, K. (1996). The impact of CD-ROM storybooks on children's reading comprehension and reading attitude. *Journal of Education Multimedia and Hypermedia*, 5(3-4), 379-394.
44. McEvoy, J., & Conkey, R. (1983). Play activities of mentally handicapped children at home and mothers perception of play. *Int J Rehabil Res*, 6(2), 51-143.
45. McNabb, M. L. (1998). Using electronic books to enhance reading comprehension of struggling readers. *Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 41-55). Scottsdale, AZ.

46. Millanifar, B. (2008). *Psychology of exceptional individuals*. Tehran: Ghmes Publication. (in Persian).
47. Moradi, R., Sharifdaramadi, P., & Zaraii Zavaraki, A. (2013). The effect of instructional multimedia on social skills development in mentally disabled grade five primary students in Tehran. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 4(1), 5-22. (in Persian).
48. Naseh, H. (2009). *With autism from diagnosis to treatment*. Tehran: Danjeh. (in Persian).
49. Parsons, S., & Mitchel, P. (2002). The use and understand of virtual environment by adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 34(4), 449- 466.
50. Pearman, C. J., & Lefever- Davis, S. (2008). Supporting the essential elements with CD-ROM storybooks. *Reading Horizons*, 46(4), 301-313.
51. Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement research issues. *Hillsdele, N. J: Erlbaum*, 33, 333-352.
52. Reinking, D., & ChanLin, L. (1994). Graphics aids in electronic texts. *Reading Research and Instruction*, 33, 207-232.
53. Shahmive Isfahani, A., Bahramipour, M., Heidari, T., & Faramarzi, S. (2014). The effect of group play training on adaptive behavior of girls and boys with educable mental disabilities. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 15(3), 63-70. (in Persian).
54. Shirmohamadi, M., Chardoli, M., & Zargari, H. (2012). *Introduction to multimedia*. Hamadan: Daneshjo Publication. (in Persian).
55. Skaines, N., Rodger, S., & Bundy, A. (2006). Playfulness in children with autistic disorder and their typically developing peers. *The British Journal of Occupational Therapy*, 69(11), 505-12.
56. Underwood, J. (2000). A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 136-148.
57. Unsworth, L. (2003). Reframing research and literacy pedagogy relating to CD narratives: Addressing radical change in digital age literature for children. *Issue in Educational Research*, 13(2), 55-70.
58. Wainer, A., & Ingersoll, R. (2010). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 96-107.
59. Webster- Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 943-952.