

**A Quantitative Content Analysis of
Adaptive Behavior in Social Studies
Textbook for Students with
Intellectual Disabilities: A Deductive
Approach**
Hojat Pirzadi¹

Received: 2024/8/22

Revised : 2024/6/7

Accepted: 2025/4/12

Abstract

The present study aimed to analyze the content of high school social studies textbooks for students with intellectual disabilities in terms of attention to the 10 categories of adaptive behavior. The research was conducted using a quantitative content analysis method with a deductive approach. The statistical population included three social studies textbooks for 10th, 11th, and 12th grades in the 2023-2024 academic year. Due to the limited population size, no sampling was conducted, and all texts from the three books were analyzed using a census method. The data collection tool was a content analysis checklist, and its validity was confirmed by experts. The reliability of the tool was assessed using inter-rater agreement, resulting in a 91% agreement coefficient. The unit of analysis included sentences and images from the lessons, which were analyzed deductively. The content analysis results showed that in the 10th-grade social studies textbook, the highest frequency of adaptive behaviors was related to social skills, vocational skills, and communication, while the lowest frequency was related to self-care, self-direction, and community use. In the 11th-grade textbook, the highest frequency was in vocational skills, social skills, and communication, while the lowest was belonged to self-care, academic skills, and leisure. In the 12th-grade textbook, social skills, health and safety, and vocational skills had the highest frequency, while leisure, academic skills, and self-care showed the lowest frequency. Overall, across the three textbooks, the most frequent adaptive behavior categories were social skills, vocational skills, and communication, while the least frequent adaptive behavior categories were self-care, academic skills, and leisure. These findings highlight the need for a more balanced distribution of adaptive behavior categories in social studies textbooks for students with intellectual disabilities.

Keywords: Adaptive behavior, Intellectual disabilities, Social studies, Content analysis, High school

1- Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Iran Email: h.pirzadi@saadi.shirazu.ac.ir

**تحلیل محتوای کمی رفتار سازشی در کتاب
مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان
با کم‌توانی ذهنی: یک رویکرد قیاسی**
حجت پیرزادی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۰۱ تجدید نظر: ۱۴۰۳/۰۳/۱۸

پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۱/۲۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی از نظر توجه به بحث‌های ده‌گانه رفتار سازشی بود. پژوهش با روش تحلیل محتوای کمی از نوع قیاسی انجام شد. جامعه آماری شامل سه کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم دوره متوسطه دوم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. به دلیل محدودیت حجم جامعه آماری، نمونه‌گیری انجام نشد و با روش سرشماری، تمام متن هر سه کتاب تحلیل محتوا شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل سیاهه تحلیل محتوا بود که روایی آن به‌وسیله متخصصان تأیید شد. پایایی ابزار با روش توافق نمره‌گذاران سنجش شد که ضریب توافق ۹۱ درصد به دست آمد. واحد تحلیل، جمله‌ها و تصاویر موجود در درس‌ها بود که با روش قیاسی تحلیل شد. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که به‌ترتیب بیشترین فراوانی رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دهم مربوط به مقوله‌های امور اجتماعی، امور شغلی و ارتباط و کمترین فراوانی به مقوله‌های خودمراقبتی، خودهدایتی و استفاده از امکانات جامعه مربوط بوده است. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم به‌ترتیب بیشترین فراوانی به امور شغلی، امور اجتماعی و ارتباط و کمترین فراوانی شامل خودمراقبتی، امور تحصیلی و اوقات فراغت بود. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دوازدهم بیشترین فراوانی به امور اجتماعی، سلامتی و ایمنی و امور شغلی و کمترین فراوانی به اوقات فراغت، امور تحصیلی و خودمراقبتی مربوط بوده است. همچنین در مجموع هر سه کتاب بیشترین فراوانی مقوله‌های رفتار سازشی شامل امور اجتماعی، امور شغلی و ارتباط و کمترین فراوانی شامل خودمراقبتی، امور تحصیلی و اوقات فراغت بود. این نتایج بر ضرورت توزیع محتوایی متناسب مقوله‌های گوناگون رفتار سازشی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی تأکید دارد.

واژه‌های کلیدی: رفتار سازشی، کم‌توانی ذهنی، مطالعات اجتماعی، تحلیل محتوا، دوره متوسطه دوم.

۱- گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

مقدمه

رفتار سازشی^۱ از چندین دهه گذشته تاکنون در ادبیات پژوهشی کم‌توانی ذهنی، یکی از مهم‌ترین سازه‌ها در تشخیص، مداخله و برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی و توان‌بخشی بوده است (لوکاسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ الکساندر و رینولدز، ۲۰۲۰). از همین‌رو متخصصان و پژوهشگران این حوزه در تلاش بوده‌اند تا رفتار سازشی را به شکل دقیقی تعریف و مفهوم-پردازی کنند، ابزارهای سنجش مناسبی را برای آن طراحی کنند و آن را وارد فعالیت‌های آموزشی و توان‌بخشی افراد با کم‌توانی ذهنی بکنند (شالوک، لوکاسون و تاسی، ۲۰۲۱). بررسی ادبیات پژوهشی کم‌توانی ذهنی نشان می‌دهد که در حوزه آموزش و توان‌بخشی افراد با کم‌توانی ذهنی، همواره بر رفتار سازشی تأکید شده است، به‌طوری‌که یادگیری ابعاد گوناگون رفتار سازشی از اهداف اصلی تعلیم‌وتربیت این گروه بوده است (گراوراکمو و همکاران، ۲۰۲۳؛ پرایس، موریس و کاستلو، ۲۰۱۸؛ اوکلند و دالی، ۲۰۱۳؛ تاسی، ۲۰۱۳؛ تاسی و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، با توجه به اهمیت نظری و کاربردی متغیر رفتار سازشی، موضوع اصلی پژوهش حاضر، رفتار سازشی است.

مفهوم رفتار سازشی برای نخستین بار در متون مربوط به حوزه کم‌توانی ذهنی به‌عنوان یک ملاک تشخیصی مطرح شد (اوکلند و دالی، ۲۰۱۳). انجمن آمریکایی ناتوانی‌های هوشی و رشدی^۲ بیان می‌کند که رفتار سازشی مفهومی متفاوت از هوش است. این مفهوم در حوزه ناتوانی‌های رشدی و هوشی^۳ از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. متخصصان و مربیان برای سال‌های متمادی از این مفهوم در تعریف، تشخیص و طبقه‌بندی کم‌توانی ذهنی استفاده کرده‌اند (شالوک و لوکاسون، ۲۰۲۱). رفتار سازشی در حوزه کم‌توانی ذهنی چهار کارکرد اصلی دارد. نخست اینکه محدودیت‌های اساسی در رفتار سازشی همراه با محدودیت‌های معنی‌دار در کارکرد هوش تا قبل از

هجده سالگی، کم‌توانی ذهنی را به‌صورت عملیاتی تعریف می‌کند. دوم اینکه از نمره‌های حاصل از مقیاس‌های رفتار سازشی جهت وجود ملاک دوم تشخیص کم‌توانی ذهنی استفاده می‌شود. سوم اینکه سازه رفتار سازشی چارچوبی را برای رشد مهارت‌های سازشی و تعیین اهداف آموزشی و توان‌بخشی فراهم می‌کند. چهارم اینکه، رفتار سازشی یک بعد اساسی را جهت درک و فهم کارکرد چندبعدی انسان فراهم می‌کند (تاسی و همکاران، ۲۰۱۲). از دهه ۱۹۵۰ به بعد بر کاربرد مفهوم رفتار سازشی برای تشخیص و فهم کم‌توانی ذهنی تأکید بیشتری شده است (تاسی و همکاران، ۲۰۱۶). پژوهش‌ها در تأیید این موضوع بوده‌اند که هوش و رفتار سازشی دو سازه مجزا، اما مرتبط با هم هستند. در این زمینه تأکید بر این بوده است که هوش و رفتار سازشی دو سازه‌ای هستند که در فرایند تشخیص کم‌توانی ذهنی وزن یکسانی دارند (تاسی و همکاران، ۲۰۱۶). اهمیت رفتار سازشی در حوزه کم‌توانی ذهنی به حدی است که در معتبرترین نظام‌های تشخیصی و طبقه‌بندی اختلال‌های روان‌شناختی این مفهوم به‌عنوان جزئی جدایی‌ناپذیر از تعریف و تشخیص این اختلال تعیین شده است. در ویرایش پنجم کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۴ به‌طور آشکار بر وجود آسیب معنی‌دار در هوش و رفتار سازشی برای تشخیص کم-توانی ذهنی تأکید شده است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). اگرچه در ویرایش دهم نظام طبقه-بندی بین‌المللی بیماری‌ها^۵ (ICD-10) به‌صراحت بر وجود نقص در رفتار سازشی برای تشخیص کم‌توانی ذهنی اشاره نشده بود (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۶)، اما در ویرایش یازدهم آن (ICD-11) به‌طور کامل به این موضوع تأکید شده است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۱).

از رفتار سازشی به‌تدریج طی سال‌ها، تعاریف دقیق‌تری ارائه شد که به تبع آن روش‌های ارزیابی و سنجش این سازه نیز دقیق‌تر شده است (تاسی و

همکاران، ۲۰۱۲). در طول چندین دهه گذشته یکی از معتبرترین مراجع علمی برای تعریف و سنجش رفتار سازشی، انجمن آمریکایی ناتوانی‌های هوشی و رشدی بوده است. براساس تعریف این انجمن، رفتارهای سازشی، رفتارهای آموخته‌شده‌ای به شمار می‌آیند که شایستگی اجتماعی و عملی فرد را در پاسخ به انتظارات زندگی روزمره نشان می‌دهند. هر فردی برای پاسخ به انتظارات محیط باید مجموعه‌ای از مهارت‌ها را یاد بگیرد. افراد باید هم‌راستا با تغییر در محیط‌های مختلف، مهارت‌های جدیدی را یاد بگیرند تا بتوانند به انتظارات و تقاضاهای محیط پاسخ بدهند (تاسی و گراور، ۲۰۲۱). انجمن آمریکایی ناتوانی‌های هوشی و رشدی، رفتار سازشی را یک سازه چندبعدی در نظر می‌گیرد که شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های مفهومی^۶، اجتماعی^۷ و عملی^۸ است. نتایج پژوهش آریسا و همکاران (۲۰۱۳) در بررسی ساختار عاملی سازه رفتار سازشی را در افراد با و بدون کم‌توانی ذهنی نشان داد که رفتار سازشی از یک ساختار چندبعدی شامل مهارت‌های مفهومی، اجتماعی و عملی تشکیل شده است و پایایی و روایی این مدل چندبعدی تأیید می‌شود. مهارت‌های مفهومی شامل زبان^۹ و سوادآموزی^{۱۰}، خودهدایتی^{۱۱} و مفاهیم عدد، پول و زمان^{۱۲} است. حیطه اجتماعی شامل روابط بین‌فردی^{۱۳}، مسئولیت‌پذیری اجتماعی^{۱۴}، عزت‌نفس^{۱۵}، احتیاط^{۱۶}، حل مسئله اجتماعی^{۱۷}، پیروی از قوانین و مقررات^{۱۸} و اجتناب از قربانی‌شدن است. مهارت‌های عملی شامل فعالیت‌های زندگی روزمره^{۱۹} (مراقبت شخصی^{۲۰})، مهارت‌های شغلی، استفاده از پول، ایمنی^{۲۱}، مراقبت بهداشتی^{۲۲}، مسافرت/ حمل‌ونقل، تنظیم برنامه‌ها/ روتین‌ها^{۲۳} و استفاده از تلفن است (تاسی و گراور، ۲۰۲۱). در کتاب دستنامه آکسفورد در روان‌شناسی مثبت و ناتوانی^{۲۴}، رفتار سازشی به‌این‌صورت تعریف شده است: «رفتار سازشی شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها است که طی دوران رشد یاد گرفته و در پاسخ به انتظارات کلی جامعه از ما، انجام

می‌شوند. مهارت‌های سازشی با افزایش سن پیچیده‌تر می‌شود. رفتار سازشی یک معیار تشخیصی لازم برای همه نظام‌هایی است که ناتوانی‌های هوشی و رشدی را تعریف می‌کنند» (وهمیر، ۲۰۱۳، ص ۱۰۵). به‌طور خاص، دیترلین و همکاران (۲۰۰۸) بیان کرده‌اند که مهارت‌های رفتار سازشی شامل توانایی مراقبت مستقل از سلامت و ایمنی شخصی، لباس‌پوشیدن و حمام کردن، برقراری ارتباط، رفتار به شیوه‌ای جامعه-پسند، مشارکت مؤثر در مهارت‌های تحصیلی، تفریح، کار و مشارکت در زندگی اجتماعی است.

منشأ مفهوم‌سازی جدید رفتار سازشی را می‌توان در تشخیص کم‌توانی ذهنی پیدا کرد چون که یک تشخیص قابل اعتماد برای پیشنهاد‌های درمانی و فعالیت‌های توان‌بخشی به‌طور کامل ضروری است. ازهمین‌رو در برنامه‌های آموزشی و توان‌بخشی کودکان و نوجوانان با کم‌توانی ذهنی نقش مهمی دارد و با سایر دستاوردهای تحولی مثل پیشرفت تحصیلی، همسو است. بسیاری از پژوهش‌های مداخله‌ای در حوزه افراد با کم‌توانی ذهنی بر تقویت و رشد مهارت‌های رفتار سازشی متمرکز هستند (بوتیمر و ترنی، ۲۰۰۵؛ وبر، ۲۰۱۰؛ مولجورد، ۲۰۱۸؛ بورک و همکاران، ۲۰۲۰؛ اوسی، ۲۰۲۰؛ هانکل و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به آنچه بیان شد، در ادبیات پژوهشی کم‌توانی ذهنی همواره بر اهمیت مفهوم رفتار سازشی تأکید شده است. از همین جهت است که متخصصان تأکید می‌کنند که باید در طراحی برنامه درسی برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به آموزش و یادگیری رفتار سازشی توجه ویژه شود.

نظام فعلی تعلیم و تربیت کشور ایران به شکل متمرکز و برنامه درسی آن، مبتنی بر کتاب درسی است. کتاب‌های درسی که براساس برنامه درسی مرتبط طراحی شده‌اند، مهم‌ترین منابع و محتوا برای جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان معلمان هستند. محتوای کتاب درسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به اطلاعات دسترس‌پذیر داشته باشند و

به معلمان کمک می‌کند تا فرایند آموزش را بر مبنای آن طراحی کنند (روبرتز، ۲۰۱۴). ساختار کلی هر کتاب شامل متون نوشتاری، تصاویر، تمرین‌ها و فعالیت‌هایی است که در جهت تحقق اهداف آموزشی و پرورشی خاصی تهیه شده است. امروزه با وجود دردسترس بودن رسانه‌های آموزشی مختلف از قبیل فیلم، عکس و تصاویر، اسلایدهای آموزشی، تلویزیون، تبلت و غیره، کتاب‌های درسی همچنان به عنوان یکی از مهم‌ترین رسانه‌های آموزشی در نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌روند (ارسوی، ۲۰۲۳). در نظام تعلیم و تربیت عادی و همچنین در آموزش ویژه و فرایند آموزش به دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی، همچنان از کتاب‌های درسی به عنوان یک رسانه آموزشی اثربخش استفاده می‌شود. با توجه به چنین جایگاه بالایی که به کتاب در نظام تعلیم و تربیت به عنوان یک رسانه آموزشی داده می‌شود، انتظار می‌رود که بتواند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشد. متخصصان برنامه درسی همواره بر ضرورت تناسب بین محتوای کتاب درسی و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند (ارسوی، ۲۰۲۳؛ واین، ۲۰۲۲؛ وین‌برنر، ۲۰۲۲). در این راستا متخصصان آموزش ویژه توجه به رفتار سازشی در فرایند آموزش و توان بخشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی را بسیار مهم می‌دانند (هورنبی و کافمن؛ ۲۰۲۴؛ لانگ و استورمی، ۲۰۲۱)، هدف پژوهش حاضر این بود تا با روش تحلیل محتوا میزان توجه به مقوله‌های رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی دوره دوم متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی را بررسی کند.

آموزش دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در نظام تعلیم و تربیت ایران به چندین دوره تقسیم می‌شود. نخستین دوره پیش‌دبستانی است که در دو مرحله آمادگی مقدماتی و آمادگی تکمیلی اجرا می‌شود. پس از آن کودکان با کم‌توانی ذهنی وارد دوره ابتدایی می‌شوند که شامل پایه‌های اول تا ششم دبستان است.

دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی پس از گذراندن دوره ابتدایی وارد دوره اول متوسطه پیش‌حرفه‌ای در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم می‌شوند. در نهایت نیز دوره دوم متوسطه حرفه‌ای شامل پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم را می‌گذرانند. هدف پژوهش حاضر متمرکز بر تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه دوم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بود. علت انتخاب کتاب مطالعات اجتماعی این بود که با توجه به ماهیت رفتار سازشی، مؤلفه‌های گوناگون این مفهوم و ارتباط آن با زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان، انتظار می‌رود که در این کتاب تأکید بیشتری بر مقوله‌های رفتار سازشی شده باشد. محتوای مطالعات اجتماعی موضوعات مختلفی مانند فرهنگ، شهروندی، ارتباط اجتماعی، ارزش‌ها، جغرافیا و تاریخ را در بر می‌گیرد. مطالعات اجتماعی از لحاظ تاریخی یک حوزه مورد پژوهش برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بوده است (آفاکان و آفاکان، ۲۰۲۴). زوین (۲۰۱۵) در کتاب خود با عنوان «مطالعات اجتماعی برای قرن بیست و یک» بیان کرده است که «درس مطالعات اجتماعی شهروندان یک کشور را برای تحصیل، شغل، و زندگی اجتماعی آماده می‌کند و قرار گرفتن این درس در برنامه درسی دانش‌آموزان اهداف گوناگونی دارد». او معتقد است که «مطالعات اجتماعی ترکیبی از چندین حوزه مختلف از جمله آموزش شهروندی^{۲۵}، تاریخ، علوم اجتماعی و رشد فردی^{۲۶} با ریشه در سنت‌های روان‌شناختی و چند فرهنگی / چند قومیتی است (زوین، ۲۰۱۵: ص. ۶). برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کسب شایستگی شهروندی از طرف دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به آموزش اثربخش درس مطالعات اجتماعی بستگی دارد (بواک، ۲۰۱۲). با توجه به اینکه یکی از اهداف بسیار مهم در تعلیم و تربیت افراد با کم‌توانی ذهنی، کسب شایستگی اجتماعی و مشارکت موفق این افراد در جامعه است (واگر و باگر، ۲۰۲۴)، مدارس مسئولیت دارند تا آموزش با کیفیت بالا را در درس مطالعات

اجتماعی به دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی ارائه کنند تا دانش‌آموختگان بتوانند در دوران بزرگسالی در جامعه مشارکت موفق داشته باشند (ریان و همکاران، ۲۰۱۹). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که با وجود نیاز مبرم افراد با کم‌توانی ذهنی به مشارکت موفق در عرصه‌های اجتماعی، میزان مشارکت آنها در آموزش، اشتغال و سایر محیط‌های اجتماعی بسیار محدود است (بواک، ۲۰۱۲). یکی از راهبردهایی که می‌توان در آموزش افراد با کم‌توانی ذهنی جهت مشارکت مؤثر و موفق آنها در جامعه از آن استفاده کرد، توجه به درس مطالعات اجتماعی است (استراگز، ماستروپیری و اوکولو، ۲۰۰۸). از سویی، دلیل انتخاب دوره متوسطه دوم نیز این بود که سازه رفتار سازشی، یک سازه تحولی است که به موازات رشد، تحول پیدا می‌کند. برخی مقوله‌های این سازه از قبیل امور شغلی و خودهدایتی بیشتر پس از اوایل نوجوانی تحول پیدا می‌کنند که از نظر سنی با دوره متوسطه دوم تطابق دارد. بنابر آنچه بیان شد، هدف کلی پژوهش حاضر بررسی میزان توجه به مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در سه کتاب مطالعات اجتماعی دوره دوم متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بود. بر مبنای این هدف، پرسش‌های پژوهشی زیر مطرح شدند:

۱. فراوانی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ چگونه است؟
۲. فراوانی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ چگونه است؟
۳. فراوانی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دوازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ چگونه است؟

۴. فراوانی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در مجموع هر سه کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ چگونه است؟

روش

روش پژوهش حاضر تحلیل محتوا^{۲۶} با رویکرد کمی و از نوع قیاسی^{۲۷} بود. تحلیل محتوای کمی به شمارش فراوانی حضور یک واحد تحلیل، مثل یک واژه، اصطلاح و در شکل پیشرفته‌تر یک مضمون در متن می‌پردازد (قاعدی و گلشنی، ۱۳۹۵). تحلیل محتوای قیاسی براساس یک الگوی نظری، فرضیه یا مدل از پیش تعیین‌شده انجام می‌شود (مؤمنی‌راد، علی‌آبادی، فردانش و مزینی، ۱۳۹۲). از آنجا که پژوهشگر در این پژوهش تحلیل محتوای رفتار سازشی را بر مبنای طبقه‌بندی تجربی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی (تاسی و گراور، ۲۰۲۱؛ تاسی و بالبونی، ۲۰۲۱) انجام داد، تحلیل محتوا از نوع قیاسی بوده است. تحلیل محتوای کمی باید از چهار ویژگی عینی‌بودن، نظام-مندبودن، آشکاربودن و کمی‌بودن برخوردار باشد. منظور از عینی‌بودن، به‌کارگیری قواعد دقیق و روشن برای تحلیل است؛ به‌طوری‌که اگر سایر پژوهشگران بخواهند همان محتوا را با همان روش تحلیل کنند، نتایج یکسانی را به دست آورند. نظام‌مندبودن بیانگر این است که تمامی عناصر محتوا را باید براساس واحدها و مقوله‌های تحلیل بررسی کرد و نباید برخی عناصر را به دلخواه، کنار گذاشت. منظور از آشکاربودن، توجه به متن و پیام روشن در آن و پرهیز از استنباط شخصی و پیش‌داوری است. کمی‌بودن نیز به این موضوع اشاره می‌کند که پژوهشگر باید در تحلیل مشخص کند که چه واژه‌ها یا مضامینی و با چه فراوانی در متن تکرار شده‌اند (جعفری‌هرندی، ۱۳۷۸، به نقل از قاعدی و گلشنی، ۱۳۹۵). در روش تحلیل محتوای کمی دو عنصر اصلی «واحد تحلیل» و «مقوله تحلیل» وجود دارد (قاعدی و گلشنی، ۱۳۹۵). در این پژوهش «واحد تحلیل»، جمله و تصاویر موجود

در درس‌ها و «مقوله تحلیل» بر مبنای طبقه‌بندی تجربی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی (تاسی و بالبونی، ۲۰۲۱) بوده است.

روش اجرای پژوهش حاضر براساس مراحل انجام پژوهش تحلیل محتوای کمی (نئوندورف، ۲۰۱۷) شامل هفت مرحله زیر بود: ۱. تعیین اهداف و پرسش‌های پژوهش، ۲. انتخاب نمونه و روش نمونه‌گیری، ۳. تعیین مقوله‌ها و کدها، ۴. طراحی ابزار کدگذاری و سنجش پایایی آن، ۵. اجرای فرایند کدگذاری و ثبت داده‌ها، ۶. تحلیل داده‌ها، و ۷. گزارش و تفسیر نتایج. در مرحله نخست، با توجه به اهداف و مبانی نظری و تجربی پژوهش، پرسش‌های پژوهشی فرمول‌بندی شدند. این پرسش‌ها در بخش پایانی مقدمه پژوهش بیان شده‌اند. در مرحله دوم، نمونه پژوهش برای انجام تحلیل محتوا انتخاب شد. در این پژوهش جامعه آماری شامل سه جلد کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم دوره دوم متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. این کتاب‌ها به‌وسیله

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی وزارت آموزش و پرورش نگارش و چاپ شده‌اند. با توجه به محدود بودن جامعه، نمونه‌گیری انجام نشد و با روش سرشماری تمامی جامعه آماری برای تحلیل محتوا انتخاب شد. برای اجرای پژوهش، فایل الکترونیکی این سه جلد کتاب از پایگاه کتاب‌های درسی وزارت آموزش و پرورش (<http://www.chap.sch.ir/>) تهیه و از آنها به‌عنوان منابع مورد تحلیل استفاده شد. کتاب مطالعات اجتماعی پایه دهم شامل یازده درس در ۶۹ صفحه، پایه یازدهم شامل هشت درس در ۷۱ صفحه و پایه دوازدهم شامل هشت درس در ۸۰ صفحه و در مجموع، هر سه کتاب شامل ۲۲۰ صفحه بود که بخشی از صفحه‌ها شامل مقدمه، سخنی با همکاران گرامی و فهرست مطالب بود که در تحلیل محتوا لحاظ نشدند. در نهایت، تعداد ۱۹۲ صفحه از تمامی دروس این سه کتاب برای تحلیل محتوا انتخاب شد. اطلاعات مربوط به نمونه پژوهش شامل شماره، عنوان و تعداد صفحه‌های هر درس در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱ مشخصات کلی کتاب مطالعات اجتماعی در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی

پایه دهم			پایه یازدهم			پایه دوازدهم		
شماره درس	عنوان درس	تعداد صفحه‌ها	شماره درس	عنوان درس	تعداد صفحه‌ها	شماره درس	عنوان درس	تعداد صفحه‌ها
اول	نیاز-۱	۶	اول	نیازها	۶	اول	نیازهای جوانی	۹
دوم	نیاز-۲	۴	دوم	گروه‌های اجتماعی	۶	دوم	خانواده	۱۰
سوم	خانواده	۶	سوم	مشورت	۸	سوم	گروه‌های شغلی	۶
چهارم	گروه‌ها	۶	چهارم	مؤسسه‌ها و انواع آن	۸	چهارم	مؤسسه‌ها	۱۲
پنجم	مؤسسه چیست؟	۶	پنجم	دولت	۶	پنجم	ارتباط	۶
ششم	ارتباط	۶	ششم	انتخاب شغل	۸	ششم	حکومت	۸
هفتم	حکومت	۴	هفتم	هزینه‌های زندگی	۸	هفتم	فعالیت‌های اقتصادی	۱۰
هشتم	مجلس	۴	هشتم	منابع طبیعی	۱۰	هشتم	جغرافیا	۱۰
نهم	درآمد	۶	-	-	-	-	-	-
دهم	جغرافیای استان ما	۶	-	-	-	-	-	-
یازدهم	جغرافیای انسانی	۷	-	-	-	-	-	-
مجموع			-	-	-	-	-	۷۱

در مرحله سوم پژوهش مقوله‌ها و کدهای هر مقوله برای انجام تحلیل محتوا مشخص شدند. واحد تحلیل در این پژوهش شامل جمله‌ها و تصاویر موجود در درس‌ها بود. با توجه به وجود پیشینه نظری و تجربی قوی برای رفتار سازشی، چارچوب مقوله‌های رفتار سازشی بر همین اساس تعیین شد. متغیر رفتار سازشی به‌وسیله پژوهشگران و متخصصان حوزه کم-توانی هوشی و رشدی برای سال‌ها موضوع پژوهش بوده است و پژوهشگر بر همین اساس از جدیدترین طبقه‌بندی انجمن کم‌توانی ذهنی و تحولی آمریکا (شالوک و همکاران، ۲۰۱۰؛ تاسی و گراور، ۲۰۲۱) برای مقوله‌بندی متغیر رفتار سازشی استفاده کرد. لازم به ذکر است که انجمن کم‌توانی ذهنی و تحولی آمریکا در بین متخصصان و پژوهشگران به‌عنوان یکی از معتبرترین مراجع علمی جهت تعریف، طبقه‌بندی و

سنجش متغیر رفتار سازشی شناخته شده است. در جدیدترین طبقه‌بندی این انجمن، رفتار سازشی در سه حوزه کلی مفهومی، اجتماعی و عملی و در ده مقوله ارتباط، خودمراقبتی، زندگی روزانه، امور اجتماعی، استفاده از امکانات جامعه، خودهدایتی، سلامتی و ایمنی، امور تحصیلی، اوقات فراغت، و امور شغلی طبقه‌بندی شده است (پرایس، موریس و کاستلو، ۲۰۱۸؛ هاردمن و همکاران، ۲۰۱۵). در جدول ۲ حوزه‌های کلی، مقوله‌های ده‌گانه و شاخص‌های رفتار سازشی نشان داده شده است. از آنجا که این طبقه‌بندی در بین متخصصان اعتبار علمی دارد و از آن در فعالیت‌های تشخیصی، درمانی و پژوهشی استفاده می‌شود، در پژوهش حاضر تحلیل محتوا بر مبنای همین طبقه‌بندی از رفتار سازشی انجام شد.

جدول ۲ حوزه‌های کلی، مقوله‌های ده‌گانه و شاخص‌های رفتار سازشی

حوزه‌های کلی	مقوله‌ها	شاخص‌ها
مهارت‌های مفهومی	ارتباط (زبان دریافتی و بیانی)	توانایی دریافت و بیان اطلاعات از راه رفتارهای نمادین یا غیرنمادین
	امور تحصیلی	خواندن، نوشتن، ریاضیات، آگاهی از محیط، بهداشت فردی و روابط جنسی
	امور اجتماعی	تعامل با دیگران، شروع و پایان ارتباط، پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی و تنظیم رفتار و هیجان، همکاری با دیگران و برقراری روابط دوستانه
مهارت‌های اجتماعی	خودهدایتی	تصمیم‌گیری، عمل کردن براساس برنامه، فعالیت‌های متناسب با شرایط، به‌پایان‌رساندن وظایف، حل مسئله و نشان دادن حمایت از خویشان
	اوقات فراغت	انواع تفریحات که نشانگر علایق شخصی است و یا فرهنگ و سطح سنی فرد همخوانی دارد.
	خودمراقبتی	مهارت‌های مربوط به غذاخوردن، توال رفتن، لباس پوشیدن و بهداشت شخصی و ظاهری
مهارت‌های عملی	زندگی روزانه	مهارت‌های مربوط به عملکرد درون خانه شامل مواظبت از لباس‌ها، شستن، اتوکردن، خانه‌داری، غذاپختن، خرید کردن، پیگیری کارهای روزانه و ایجاد ایمنی در خانه
	استفاده از امکانات جامعه	مسافرت رفتن، خرید کردن، مطب دکتر رفتن، استفاده از وسایل حمل‌ونقل و امکانات عمومی
	سلامتی و ایمنی	حفظ بهداشت شخصی از نظر تغذیه، شناخت، پیشگیری و درمان بیماری‌ها، کمک‌های اولیه، رعایت نکته‌های ایمنی اساسی
	امور شغلی	حفظ شغل، کسب مهارت‌های شغلی، رفتارهای اجتماعی در محیط شغلی

پژوهشگر در مرحله چهارم، ابزار کدگذاری داده‌ها را طراحی و روایی و پایایی آن را سنجش کرد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها یک سیاهه تحلیل محتوای محقق-ساخته بود که نظام مقوله‌بندی و کدگذاری رفتار

سازشی در آن به تفکیک دروس و کتاب‌های انتخاب-شده مشخص شده بود. این سیاهه متناسب با پیشینه پژوهش و معتبرترین طبقه‌بندی علمی تأییدشده رفتار سازشی (تاسی و گراور، ۲۰۲۱؛ تاسی و بالبونی،

(۲۰۲۱) در سه حوزه کلی مفهومی، اجتماعی و عملی و در ۱۰ مقوله طراحی شد. در بخش اول این سیاهه، عناصر و شاخص‌های رفتار سازشی در جدول نوشته شد و در بخش دوم نیز یک ستون برای ثبت فراوانی هریک از مقوله‌های ده‌گانه آورده شد. با توجه به نظام‌های طبقه‌بندی متغیر رفتار سازشی در پیشینه پژوهش، سه مقوله کلی رفتار سازشی و ده مقوله آن در سیاهه مشخص شدند و به هریک از آنها یک کد اختصاص داده شد. سپس براساس پرسش‌های پژوهشی، سه فرم خام از این سیاهه به‌طور جداگانه برای کتاب مطالعات اجتماعی هریک از پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم طراحی شد تا در مراحل بعدی پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها تکمیل شوند.

پژوهشگر در یک بررسی مقدماتی، مرتبط‌بودن هریک از مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی و مفیدبودن آن برای تحلیل محتوا را به‌وسیله سه متخصص همکار که تحصیلات دکتری رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی داشتند، ارزیابی کرد. سپس ضریب توافق بین ارزیابان محاسبه شد و برابر با ۹۰٪ به دست آمد که شاخص مناسبی از روایی سیاهه پژوهش را نشان می‌دهد. برای محاسبه پایایی اندازه‌گیری در این پژوهش از روش توافق نمره‌گذاران^{۲۸} استفاده شد. روش کار به این شکل بود که پژوهشگر در بررسی مقدماتی پس از تکمیل کدگذاری برای پنج درس کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم، جداول خام کدگذاری را در اختیار سه نفر متخصص همکار که تحصیلات دکتری رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی داشتند، قرار داد تا کدگذاری را انجام دهند. سپس درصد توافق بین ارزیابان براساس فرمول محاسبه ضریب توافق محاسبه شد.

$$100 \times \frac{\text{تعداد موارد توافق}}{\text{تعداد موارد عدم توافق} + \text{تعداد موارد توافق}} = \text{درصد توافق}$$

درصد توافق حاصل از فرمول بالا برابر با ۹۱ به دست آمد. از آنجایی که میزان توافق ۹۰ درصد و بالاتر از آن نشانگر پایایی مناسب است (شکوهی‌یکتا و پرنده، ۱۳۸۵)، می‌توان گفت که اندازه‌گیری رفتار

سازشی در این پژوهش از پایایی لازم برخوردار بوده است. سپس در مرحله پنجم، پژوهشگر فرایند کدگذاری و ثبت داده‌ها را انجام داد. پژوهشگر برای ایجاد یک فرایند کدگذاری و ثبت نظام‌مند، با در دست داشتن سیاهه ثبت داده‌ها به‌ترتیب برای کتاب‌های پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم، متون نوشتاری و تصاویر درس‌های اول تا آخر هر کتاب را برحسب وجود یا عدم وجود مقوله‌های رفتار سازشی، تحلیل و نتایج را در سیاهه مربوط به هر کتاب ثبت کرد. واحد تحلیل شامل جمله‌ها و تصاویر موجود در دروس اول تا آخر هر کتاب بود. بخش عمده محتوا در کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی شامل متون نوشتاری (جمله‌ها، پرسش‌ها، فعالیت‌ها و تکالیف) بود. واحد تحلیل برای متون نوشتاری، جمله بود که به شکل مفهومی تحلیل شد. برای تصاویر نیز برحسب محتوا و پیامی که هر تصویر دارد، عمل کدگذاری و ثبت انجام شد.

در مرحله ششم روش تحلیل داده‌ها مشخص و تحلیل لازم انجام شد. در پژوهش تحلیل محتوای کمی، تحلیل داده‌ها با روش تحلیل توصیفی انجام می‌شود که در آن براساس نوع واحد تحلیل، فراوانی موضوع تحلیل‌شده در مقوله‌بندی‌ها شمارش می‌شوند و نتیجه‌گیری براساس آن انجام می‌گیرد (قاعدی و گلشنی، ۱۳۹۵). بر همین اساس، پژوهشگر در پژوهش حاضر محتوای هر سه کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی را بر مبنای فراوانی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی تحلیل کرد. پس از پایان ثبت فراوانی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در جداول برای هر سه کتاب، در مرحله بعدی فراوانی‌های ثبت‌شده با روش تحلیل توصیفی تحلیل شدند. در مرحله آخر نیز پژوهشگر داده‌ها را گزارش و نتایج به‌دست‌آمده را براساس پیشینه پژوهش در یک چارچوب نظری و تجربی، تفسیر کرد. در شکل‌های ۱ تا ۳ و جدول ۳



شکل ۲ مربوط به «مقوله امور اجتماعی» از کتاب پایه یازدهم، درس دوم، صفحه ۱۹



شکل ۳ مربوط به «مقوله امور شغلی» از کتاب پایه دهم، درس نهم: درآمد، صفحه ۵۳



شکل ۱ مربوط به مقوله «زندگی روزانه» از کتاب پایه دوازدهم، درس چهارم، صفحه ۳۹

جدول ۳ نمونه‌هایی از تحلیل محتوای متن کتاب مطالعات اجتماعی و مقوله‌های رفتار سازشی

پایه	درس	عنوان درس	صفحه	جمله	مقوله
دهم	سوم	خانواده	۲۱	«پدر خانواده معمولاً شغل دارد و با درآمد آن نیازهای مالی خانواده را برطرف می‌کند»	امور شغلی
یازدهم	سوم	مشورت	۲۵	«مشورت بهترین روش برای انتخاب راه‌حل مناسب است»	خودهدایتی
دوازدهم	هفتم	فعالیت‌های اقتصادی	۶۲	«بعضی از فعالیت‌های اقتصادی باعث تولید کالا می‌شوند.»	امور شغلی

نتایج

نتایج تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در پاسخ به پرسش‌های اول، دوم و سوم پژوهش به تفکیک درس و در مجموع کل کتاب هر پایه تحصیلی در جداول ۳ تا ۶ گزارش شده است. نتایج ارائه‌شده در جدول ۴ در پاسخ به پرسش اول

پژوهش درخصوص تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه دهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی از جنبه توجه به مقوله‌های رفتار سازشی نشان داد که در این کتاب از بین مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی به‌ترتیب بیشترین فراوانی شامل امور اجتماعی، امور شغلی و ارتباط و کمترین فراوانی شامل خودمراقبتی، خودهدایتی و استفاده از امکانات جامعه بوده است.

جدول ۴ توزیع فراوانی حیطه‌ها و مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به تفکیک درس

حیطه‌ها	مقوله‌ها	دروس											مجموع
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	
۱. مهارت‌های مفهومی	۱.۱ ارتباط	۰	۶	۴	۳	۰	۱۸	۱	۰	۰	۰	۹	۴۱
	۱.۲ امور تحصیلی	۶	۰	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۱	۷	۰	۱۶
	۲.۱ امور اجتماعی	۰	۸	۸	۱۰	۳	۰	۵	۹	۱	۴	۱۱	۵۹
۲. مهارت‌های اجتماعی	۲.۲ خودهدایتی	۱	۱	۲	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۶
	۲.۳ اوقات فراغت	۲	۳	۱	۹	۰	۱	۰	۰	۰	۵	۳	۲۴
	۳.۱ خودمراقبتی	۴	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۵
۳. مهارت‌های عملی	۳.۲ زندگی روزانه	۱۱	۹	۹	۰	۴	۰	۰	۲	۱	۰	۱	۳۷
	۳.۳ استفاده از امکانات جامعه	۴	۰	۰	۰	۷	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۱۲
	۳.۴ سلامتی و ایمنی	۶	۶	۱	۰	۹	۵	۴	۰	۰	۰	۰	۳۱
	۳.۵ امور شغلی	۲	۰	۶	۲	۶	۴	۰	۰	۳۱	۰	۲	۵۳
	مجموع	۳۶	۵۳	۳۲	۲۸	۲۹	۲۸	۱۰	۱۲	۳۴	۱۶	۲۶	-

نتایج ارائه‌شده در جدول ۵ در پاسخ به پرسش دوم پژوهش برای تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی از نظر توجه به مقوله‌های رفتار سازشی نشان داد که در این کتاب از بین مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی به‌ترتیب بیشترین فراوانی شامل امور شغلی، امور اجتماعی و ارتباط و کمترین فراوانی شامل خودمراقبتی، امور تحصیلی و اوقات فراغت بوده است.

جدول ۵ توزیع فراوانی حیطه‌ها و مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به تفکیک درس

حیطه‌ها	مقوله‌ها	دروس											مجموع
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	
۱. مهارت‌های مفهومی	۱.۱ ارتباط	۱۰	۴	۱۹	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳۴
	۱.۲ امور تحصیلی	۶	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۷
	۲.۱ امور اجتماعی	۶	۱۵	۱۶	۸	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۴۷
۲. مهارت‌های اجتماعی	۲.۲ خودهدایتی	۳	۲	۴	۲	۰	۰	۶	۲	۰	۰	۰	۱۹
	۲.۳ اوقات فراغت	۳	۳	۰	۰	۰	۰	۳	۱	۰	۰	۰	۱۰
	۳.۱ خودمراقبتی	۱	۳	۰	۰	۰	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۶
۳. مهارت‌های عملی	۳.۲ زندگی روزانه	۱	۰	۰	۸	۲	۰	۱۵	۱	۰	۰	۰	۲۷
	۳.۳ استفاده از امکانات جامعه	۰	۰	۰	۱۸	۴	۰	۱	۸	۰	۰	۰	۳۱
	۳.۴ سلامتی و ایمنی	۰	۲	۰	۱	۰	۰	۰	۱۴	۰	۰	۰	۱۷
	۳.۵ امور شغلی	۰	۱	۰	۰	۲	۰	۲۹	۱۳	۱۲	۰	۰	۵۷
	مجموع	۳۰	۳۰	۳۹	۳۹	۸	۲۹	۴۱	۳۹	۰	۰	۰	-

نتایج ارائه‌شده در جدول ۶ در پاسخ به پرسش سوم پژوهش برای تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه دوازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی از نظر توجه به مقوله‌های رفتار سازشی نشان داد که در این کتاب از بین مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی به‌ترتیب بیشترین فراوانی شامل امور اجتماعی، سلامتی و ایمنی و امور شغلی و کمترین فراوانی شامل اوقات فراغت، امور تحصیلی و خودمراقبتی بوده است.

جدول ۶ توزیع فراوانی حیطه‌ها و مقوله‌های ده گانه رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دوازدهم دانش آموزان با کم توانی ذهنی به تفکیک درس

حیطه‌ها	مقوله‌ها	دروس									مجموع
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	-	
۱. مهارت‌های مفهومی	۱.۱ ارتباط	۱۸	۱۲	۱	۰	۱۷	۱	۰	۵	۵۴	
	۱.۲ امور تحصیلی	۶	۰	۳	۲	۰	۰	۰	۰	۱۱	
۲. مهارت‌های اجتماعی	۲.۱ امور اجتماعی	۱۳	۱۵	۱۶	۵	۱	۱۳	۱۲	۰	۷۵	
	۲.۲ خودهدایتی	۱۶	۲۱	۵	۴	۴	۰	۰	۰	۵۰	
	۲.۳ اوقات فراغت	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	
	۳.۱ خودمراقبتی	۸	۰	۰	۲	۰	۱	۰	۱	۱۲	
۳. مهارت‌های عملی	۳.۲ زندگی روزانه	۱۵	۱۵	۵	۲	۱	۰	۰	۰	۳۸	
	۳.۳ استفاده از امکانات جامعه	۴	۰	۱	۱۹	۱۷	۳	۰	۰	۴۴	
	۳.۴ سلامتی و ایمنی	۱۱	۸	۱	۲۲	۰	۰	۷	۱۶	۶۵	
	۳.۵ امور شغلی	۱۴	۱	۹	۱	۰	۰	۳۴	۳	۶۲	
	مجموع	۱۰۸	۷۲	۴۱	۵۷	۴۰	۱۸	۵۳	۲۵	-	

گانه رفتار سازشی به ترتیب بیشترین فراوانی شامل امور اجتماعی، سلامتی و ایمنی و امور شغلی و کمترین فراوانی شامل اوقات فراغت، امور تحصیلی و خودمراقبتی بوده است.

نتایج ارائه شده در جدول ۷ در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش مبنی بر مقوله‌های رفتار سازشی در مجموع هر سه کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم نشان داد که از بین مقوله‌های ده-

جدول ۷ توزیع فراوانی حیطه‌ها و مقوله‌های ده گانه رفتار سازشی در مجموع هر سه کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم دانش آموزان با کم توانی ذهنی

حیطه‌ها	مقوله‌ها	پایه‌های تحصیلی			مجموع
		دهم	یازدهم	دوازدهم	
۱. مهارت‌های مفهومی	۱.۱ ارتباط	۴۱	۳۴	۵۴	۱۲۹
	۱.۲ امور تحصیلی	۱۶	۷	۱۱	۳۴
۲. مهارت‌های اجتماعی	۲.۱ امور اجتماعی	۵۹	۴۷	۷۵	۱۸۱
	۲.۲ خودهدایتی	۶	۱۹	۵۰	۷۵
	۲.۳ اوقات فراغت	۲۴	۱۰	۳	۳۷
	۳.۱ خودمراقبتی	۵	۶	۱۲	۲۳
۳. مهارت‌های عملی	۳.۲ زندگی روزانه	۳۷	۲۷	۳۸	۱۰۲
	۳.۳ استفاده از امکانات جامعه	۱۲	۳۱	۴۴	۸۷
	۳.۴ سلامتی و ایمنی	۳۱	۱۷	۶۵	۱۱۳
	۳.۵ امور شغلی	۵۳	۵۷	۶۲	۱۷۲
	مجموع	۲۸۴	۲۵۵	۴۱۴	۹۵۳

ذهنی، هدف پژوهش حاضر تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه دوم به لحاظ توجه به مقوله‌های رفتار سازشی بود. بر همین اساس، در این پژوهش مقوله‌های ده گانه رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت کتاب درسی در جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزش و یادگیری در نظام تعلیم و تربیت و از سویی به لحاظ اهمیت توجه به متغیر رفتار سازشی در آموزش و توان بخشی دانش آموزان با کم توانی

دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی با روش تحلیل محتوای کمی از نوع قیاسی تحلیل شد. ابعاد ده‌گانه رفتار سازشی شامل موارد زیر بودند: ارتباط، امور تحصیلی، امور اجتماعی، خودهدایتی، اوقات فراغت، خودمراقبتی، زندگی روزانه، استفاده از امکانات جامعه، سلامتی و ایمنی، و امور شغلی. نتایج تحلیل محتوا در پاسخ به پرسش اول پژوهش نشان داد که در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دهم از بین مقوله‌های گوناگون رفتار سازشی به‌ترتیب بیشترین فراوانی به امور اجتماعی، امور شغلی و ارتباط و کمترین فراوانی به خودمراقبتی، خودهدایتی و استفاده از امکانات جامعه، اختصاص پیدا کرده است. این نتایج با توجه به پیشینه نظری و تجری پژوهش و همچنین در چارچوب اهداف تعلیم‌وتربیت دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی قابل تبیین است. متخصصان آموزش ویژه اهداف تعلیم‌وتربیت افراد با کم‌توانی ذهنی را کسب استقلال فردی، زندگی مستقل، خودتنظیمی، کفایت اقتصادی و مشارکت در جامعه می‌دانند (لونا، ۲۰۲۰؛ کافمن و همکاران، ۲۰۲۱؛ واگر و باگر، ۲۰۲۴). توجه به مقوله‌های اجتماعی، شغلی و ارتباط در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دهم نشانگر تأکید بیشتر و جهت‌گیری مثبت این کتاب بر حوزه‌های رشد اجتماعی و حرفه‌آموزی در راستای رشد توانایی‌های بین‌فردی و مهارت حرفه‌آموزی افراد با کم‌توانی ذهنی است. بااین‌حال، فراوانی پایین مقوله‌های خودمراقبتی، خودهدایتی و استفاده از امکانات جامعه در این کتاب نشانگر توجه بسیار محدود بر تحقق اهداف خودتنظیمی، مشارکت اجتماعی و استقلال فردی افراد با کم‌توانی ذهنی است که با اهداف تعلیم‌وتربیت همه‌جانبه این افراد هماهنگ نیست. توانایی خودمراقبتی بخشی از رفتار سازشی است که شامل مهارت‌هایی در لباس‌پوشیدن، غذاخوردن، توالترفتن و بهداشت شخصی می‌شود (مَش و وولف، ۲۰۰۵). مقوله استفاده از امکانات جامعه شامل مهارت‌های مسافرت‌رفتن، خریدکردن، مطب دکتر رفتن، استفاده

از وسایل حمل‌ونقل و امکانات عمومی است. تقویت مهارت‌های خودمراقبتی و استفاده از امکانات جامعه از اهداف مهم آموزش و توان‌بخشی افراد با کم‌توانی ذهنی به شمار می‌رود، زیرا این مهارت‌ها می‌تواند وابستگی فیزیکی این افراد به بزرگسالان را کاهش و مشارکت اجتماعی آنان را افزایش دهند (داولینگ، ۲۰۰۰). یکی از تکالیف رشدی در دوران کودکی میانی، یعنی در محدوده سنی ۶ تا ۱۲ سال، دستیابی به استقلال شخصی در توانایی خودمراقبتی است (گالاهو و اوزمون، ۲۰۰۶). بااین‌حال، برخی شرایط مثل بروز کم‌توانی ذهنی وجود دارد که باعث می‌شود افراد در دستیابی به این تکلیف رشدی مشکلات جدی داشته باشند (رابینسون و استامف، ۲۰۲۴). ضعف در خودمراقبتی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های افراد با کم‌توانی ذهنی شناخته شده است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). همچنین در پژوهش راماواتی و همکاران (۲۰۱۲) نشان داده شد که ۶۱٫۶ درصد از افراد با کم‌توانی ذهنی توانایی خودمراقبتی پایین دارند. به همین دلیل است که یکی از حوزه‌های اصلی مداخله، آموزش و توان‌بخشی افراد با کم‌توانی ذهنی، بهبود مهارت‌های خودمراقبتی هدف‌گذاری شده است (گاردنر و وولف، ۲۰۱۳؛ یانگ‌می، ۲۰۱۴؛ سوسیلوواتی، روستی‌نیانسیه و هارتینی، ۲۰۱۸). بر همین اساس، توجه به این مقوله از رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی اهمیت دارد. ازطرفی، در نوجوانان و بزرگسالان، مهارت‌های مرتبط با خودهدایتی و یا خودگردانی برای مواجهه با چالش‌های زندگی و گذار به بزرگسالی و ورود به محیط شغلی یک مؤلفه تعیین‌کننده به شمار می‌رود (لی و وهمکاران، ۲۰۱۰). همچنین مهارت خودهدایتی برای دفاع از حق خود و دستیابی به اهداف شخصی ضروری است و مشخص شده است که مهارت‌های مرتبط با خودگردانی مانند تصمیم‌گیری، حل مسئله یا هدف‌گذاری و دستیابی به هدف، توانایی‌های مفیدی هستند که بر زندگی افراد با

ناتوانی تأثیر مثبت دارد و کیفیت زندگی آنان را بهبود می‌بخشد (بورک و همکاران، ۲۰۲۰).

نتایج در پاسخ به پرسش دوم پژوهش نشان داد که در کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به‌ترتیب بیشترین فراوانی مقوله‌های رفتار سازشی به امور شغلی، امور اجتماعی و ارتباط و کمترین فراوانی شامل خودمراقبتی، امور تحصیلی و اوقات فراغت بوده است. تحلیل دقیق‌تر مقوله‌ها نشان می‌دهد که امور اجتماعی شامل مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر، درک قوانین اجتماعی و همکاری و تعامل با دیگران است (بوندوک و هویت، ۲۰۱۷). امور شغلی به کسب مهارت‌های شغلی، حفظ شغل و رفتارهای اجتماعی مناسب در محیط شغلی مربوط می‌شود که در این زمینه بر مهارت‌های عملی جهت کسب و نگهداری شغل تأکید شده است، زیرا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به استقلال مالی و شغلی دست پیدا کنند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۷). مهارت‌های ارتباطی نیز شامل توانایی‌های کلامی و غیرکلامی، گوش‌دادن فعال، ابراز نیازها و خواسته‌ها به‌صورت مناسب است (ریچاردسون، ۲۰۲۰). این مهارت‌ها برای زندگی روزمره و تعامل‌های اجتماعی افراد با کم‌توانی ذهنی در دوران نوجوانی و بزرگسالی ضروری هستند و به افزایش سطح سلامت و بهزیستی روان‌شناختی آنان کمک می‌کنند. بنابراین، تأکید کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم بر این مقوله‌های رفتار سازشی هم‌راستا با نیازهای اساسی افراد با کم‌توانی ذهنی در این دوره و دوره‌های بعدی زندگی است. از سویی دیگر، فراوانی کم مقوله‌های خودمراقبتی، امور تحصیلی و اوقات فراغت در کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم از چندین جهت قابل تبیین است. نخست اینکه فراوانی کم مقوله امور تحصیلی که شامل خواندن، نوشتن، ریاضیات، آگاهی از محیط و بهداشت فردی است، می‌تواند تا حدی ناشی از ماهیت درس و محتوای کتاب مطالعات اجتماعی باشد چون آموزش

تحصیلات کارکردی به‌عنوان یکی از مقوله‌های رفتار سازشی، مورد تأکید این کتاب نیست و موضوع محوری در سایر کتاب‌های این دانش‌آموزان مثل ادبیات فارسی، ریاضی و علوم تجربی است. همچنین، میزان فراوانی کم مقوله‌های خودمراقبتی و اوقات فراغت که انتظار می‌رود مورد تأکید کتاب مطالعات اجتماعی باشد، نشانگر توجه کم به این مقوله‌های رفتار سازشی است. از آنجایی که افراد با کم‌توانی ذهنی در مهارت‌های سرگرمی و اوقات فراغت و خودمراقبتی مشکلات اساسی دارند (هانکل و همکاران، ۲۰۲۲؛ تری و همکاران، ۲۰۱۷؛ نیازی و سیداتیان، ۱۴۰۲) متخصصان بر اهمیت آموزش این مهارت‌ها در برنامه درسی این دانش‌آموزان در دوره نوجوانی تأکید کرده‌اند (شیپارد و آنسورث، ۲۰۱۱؛ دارمنتر و هارمان، ۲۰۱۴؛ جلیل‌آبکنار و همکاران، ۱۳۹۸). بر همین مبنا می‌توان گفت که توجه بیشتر کتاب مطالعات اجتماعی پایه یازدهم به مقوله‌های اوقات فراغت و خودمراقبتی می‌تواند اقدامی شایسته و هدفمند در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باشد.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش درخصوص فراوانی مقوله‌های رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دوازدهم نتایج نشان داد که بیشترین فراوانی شامل امور اجتماعی، سلامتی و ایمنی و امور شغلی و کمترین فراوانی شامل اوقات فراغت، امور تحصیلی و خودمراقبتی بوده است. نتیجه حاضر مبنی بر تأکید این کتاب بر مقوله‌های امور اجتماعی، سلامتی و ایمنی و امور شغلی هم‌راستا با برخی پژوهش‌های پیشین به نارسایی‌های افراد کم‌توانی ذهنی در این مقوله‌ها و ضرورت آموزش آن اشاره دارد (گورگیادو و همکاران، ۲۰۲۲؛ کارینگتون و همکاران، ۲۰۱۴؛ دیویی و همکاران، ۲۰۱۶). در پژوهش نیازی و سیداتیان (۱۴۰۲) مشخص شد که یکی از چالش‌های اصلی نوجوانان با کم‌توانی ذهنی، چالش در زمینه مدیریت بیماری و مصرف داروها است که به‌طور مستقیم به مقوله سلامتی و ایمنی مربوط می‌شود و

آموزش این مقوله رفتار سازشی به نوجوانان با کم-توانی ذهنی را مورد تأکید قرار می‌دهد. همچنین، با توجه به آموزش‌های شغلی به نوجوانان با کم‌توانی ذهنی برای کسب شغل در دوره نوجوانی و انتقال به دوره بزرگسالی، تأکید بر جنبه‌های سلامتی و ایمنی در این کتاب قابل انتظار و هم‌راستا با اهداف تعلیم و تربیت و حرفه‌آموزی این گروه است. برخی پژوهشگران از قبیل دیویی و همکاران (۲۰۱۶) در این زمینه شیوه‌نامه آموزش مهارت‌های ایمنی و سلامت در محیط شغلی را طراحی کرده‌اند که نشانگر اهمیت آموزش این مقوله رفتار سازشی در دوره نوجوانی است. تأکید بر مقوله امور اجتماعی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دوازدهم نیز از جهت نیاز افراد با کم-توانی ذهنی برای مشارکت در جامعه و همچنین ماهیت و موضوع درس مطالعات اجتماعی قابل تبیین است. مقوله امور اجتماعی شامل تعامل با دیگران، شروع و پایان ارتباط، پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی و تنظیم رفتار و هیجان، همکاری با دیگران و برقراری روابط دوستانه است که براساس پیشینه پژوهشی (جکوب، ایدوزی و پیلای، ۲۰۲۲؛ مامتا و احمدی، ۲۰۲۰؛ نسائیان و اسدی‌گندمانی، ۱۳۹۵) یادگیری این مهارت‌ها یکی از نیازهای ضروری نوجوانان با کم-توانی ذهنی محسوب می‌شود. از طرفی، فراوانی کم‌مقوله‌های اوقات فراغت، امور تحصیلی و خودمراقبتی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه دوازدهم از چند بعد قابل تبیین است. درخصوص مقوله امور تحصیلی (همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد) به لحاظ موضوعی مورد تأکید کتاب مطالعات اجتماعی نیست؛ اما تأکید کم بر مقوله‌های اوقات فراغت و خودمراقبتی باید گفت که این نتیجه با ادبیات پژوهشی کم‌توانی ذهنی که آموزش مهارت‌های اوقات فراغت و خودمراقبتی را به‌عنوان مهارت‌های سازشی مهم مورد نیاز دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی معرفی کرده‌اند (تری و همکاران، ۲۰۱۷؛ نیازی و سیادتیان، ۱۴۰۲؛ شپارد و آنسورث، ۲۰۱۱؛ دارمنتر و هارمان، ۲۰۱۴؛

جلیل‌آبکنار و همکاران، ۱۳۹۸)، چندان همخوانی ندارد. بنابراین، همسو با پیشینه پژوهشی و نتیجه پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد که لزوم توجه بیشتر کتاب مطالعات اجتماعی به مقوله‌های اوقات فراغت و خودمراقبتی در تحقق اهداف تعلیم و تربیت افراد با کم‌توانی ذهنی اهمیت اساسی دارد.

نتایج تحلیل محتوا در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش در مورد فراوانی مقوله‌های رفتار سازشی در مجموع هر سه کتاب پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم نشان داد که بیشترین فراوانی شامل امور اجتماعی، امور شغلی و ارتباط و کمترین فراوانی شامل خودمراقبتی، امور تحصیلی و اوقات فراغت بوده است. تأکید عمده این کتاب‌ها بر سه مقوله امور اجتماعی، امور شغلی و ارتباط نشان می‌دهد که محتوای این کتاب‌ها از بین مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی توجه ویژه‌ای به مهارت‌های اجتماعی، شغلی و ارتباطی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی داشته‌اند که با توجه با رسالت اصلی تعلیم و تربیت این دانش‌آموزان در دوره متوسطه دوم که بر حرفه‌آموزی متمرکز است، هم‌راستا است. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین از قبیل شالوک و همکاران (۲۰۲۱) و گراوراکمو و همکاران (۲۰۲۳) که به ضرورت آموزش مهارت‌های اجتماعی و شغلی در برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی تأکید کرده‌اند، همسویی دارد. متخصصان و برنامه‌ریزان درسی افراد با کم‌توانی ذهنی مهم‌ترین اهداف آموزشی دوره متوسطه برای این دانش‌آموزان را حرفه‌آموزی و آمادگی برای انتقال به دوره بزرگسالی می‌دانند (فولی و همکاران، ۲۰۱۲؛ شوگرن و پلاتنر، ۲۰۱۲). پژوهش نیازی و سیادتیان (۱۴۰۲) از تجربه زیسته چالش‌های نوجوانان با کم‌توانی ذهنی نشان داد که نگرانی در مورد شغل و آینده شغلی و چالش اجتماعی از دغدغه‌های اصلی نوجوانان با کم‌توانی ذهنی است. این همخوانی نشان‌دهنده این است که تأکید بر مهارت‌های اجتماعی و شغلی یک واقعیت جهانی است

و باید در برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی گنجانده شود. هرچند نتایج حاضر می‌توانند به‌خوبی نیازهای ویژه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی را تبیین کند، زیرا این دانش‌آموزان به‌طور معمول نیاز به تقویت مهارت‌های اجتماعی و شغلی دارند تا بتوانند در جامعه عملکرد بهتری داشته باشند و استقلال بیشتری کسب کنند (فریمن و همکاران، ۲۰۱۹)؛ از سوی دیگر، در این کتاب‌ها از بین مقوله‌های رفتار سازشی، خودمراقبتی، امور تحصیلی و اوقات فراغت به میزان بسیار کمتری مورد توجه قرار گرفته‌اند. بااین‌حال، توجه به مقوله‌های خودمراقبتی و اوقات فراغت نیز برای این گروه از دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد که در این کتاب‌ها تا حدی مغفول مانده است، برای مثال فراوانی مقوله خودمراقبتی در کتاب‌های پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم به‌ترتیب برابر با ۵، ۶ و ۱۲ بوده و فراوانی مقوله اوقات فراغت به‌ترتیب برابر با ۲۴، ۱۰ و ۳ بوده است که در مقایسه با فراوانی مقوله امور اجتماعی که در کتاب‌های این سه پایه به‌ترتیب برابر با ۵۹، ۴۷ و ۷۵ بوده است، بسیار ناچیز می‌باشد. این نتایج در حالی است که پژوهش‌های پیشین همواره بر نیاز دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به آموزش مهارت‌های خودمراقبتی و سرگرمی و اوقات فراغت تأکید داشته‌اند (پاترسون، ۲۰۰۱؛ پسائو، ویدیرینی، سومیجاتی، ۲۰۲۰؛ الیسون و وایت، ۲۰۱۷؛ مالاپلا، ۲۰۲۴؛ جلیل‌آبکنار و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش نیازی و سیادتیان (۱۴۰۲) با روش‌شناسی کیفی نیز نشان داد که مشکل اوقات فراغت و سرگرمی از مقوله‌های اصلی چالش‌های نوجوانان با کم‌توانی ذهنی بوده است. همچنین، پژوهش‌های اوکلند و دالی (۲۰۱۳) و تاسی و همکاران (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که توجه به مهارت‌های خودمراقبتی و استفاده از امکانات جامعه باید در برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی، بیشتر مدنظر قرار گیرد. در این زمینه پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بیشتر افراد با کم‌توانی ذهنی اوقات فراغت را به‌عنوان روشی برای کاهش

فشارهای روانی در نظر می‌گیرند و اهمیت ایجاد تعادل بین اوقات فراغت و اوقات کار را درک می‌کنند (کوردس و هووارد، ۲۰۰۵). همچنین، والدین افراد با کم‌توانی ذهنی نداشتن مهارت لازم برای استفاده از اوقات فراغت و سرگرمی را به‌عنوان یکی از موانع موجود در این زمینه گزارش کرده‌اند (بوتیمر و تایرنی، ۲۰۰۵) که برخلاف سایر موانع از قبیل نبود امکانات تفریحی لازم و دسترسی‌نداشتن، به‌طور مستقیم به موضوع آموزش و پرورش این افراد مربوط می‌شود. در این زمینه با توجه به نیاز دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به آموزش در زمینه اوقات فراغت و استفاده از سرگرمی می‌توان گفت که توجه بیشتر کتاب مطالعات اجتماعی این دانش‌آموزان در دوره متوسطه دوم به مقوله آموزش چگونگی استفاده از اوقات فراغت و سرگرمی می‌تواند بین نیاز آموزشی این دانش‌آموزان و محتوای کتاب درسی آنها، تناسب بیشتری ایجاد کند. ازطرفی، دسته‌ای از پژوهش‌ها گرفتن یک رویکرد نظام‌مند نسبت به آموزش فعالیت‌های اوقات فراغت را به‌عنوان یکی از راهکارهای پیشنهادی برای غلبه بر موانع اوقات فراغت افراد با کم‌توانی ذهنی می‌دانند (ببراون، یرگین-آلسوپ و لولار، ۲۰۰۶؛ کوردس و هوارد، ۲۰۰۵). هدف چنین رویکردی این است تا دسترسی افراد با کم‌توانی ذهنی به فعالیت‌های اوقات فراغت را از راه آموزش دانش و مهارت‌های لازم به آنان، افزایش دهد (وبر، ۲۰۱۰). ازهمین‌رو است که توجه بیشتر به مقوله اوقات فراغت به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های رفتار سازشی در کتاب مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره متوسطه دوم می‌تواند زمینه افزایش آگاهی و مهارت این افراد را در استفاده از فعالیت‌های تفریحی و اوقات فراغت افزایش بدهد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد با وجود اهمیت بسیار بالای تمامی مقوله‌های ده‌گانه رفتار سازشی در آموزش و توان‌بخشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی، تأکید بر تمامی این ابعاد در کتاب مطالعات اجتماعی

دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه به یک میزان نیست و تأکید بر برخی مقوله‌های رفتار سازشی از قبیل خودمراقبتی و اوقات فراغت در این کتاب‌ها غافل مانده است. این درحالی است که متخصصان بر ضرورت توجه به تمامی مؤلفه‌های ده‌گانه رفتار سازشی در فرایند تعلیم و تربیت و رشد همه‌جانبه افراد با کم‌توانی ذهنی تأکید کرده‌اند. بر همین اساس، یکی از پیشنهادهای کاربردی برخاسته از نتایج پژوهش حاضر متوجه دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتاب‌های درسی وزارت آموزش و پرورش است تا در طراحی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره متوسطه دوم، جنبه‌های مغفول مقوله‌های رفتار سازشی در این کتاب‌های درسی را مورد توجه و ملاحظه قرار دهند و کاستی‌های موجود در این زمینه را رفع کنند. پیشنهاد کاربردی این است تا مقوله‌های خودمراقبتی، اوقات فراغت و خودهدایتی (که از ابعاد بسیار مهم رفتار سازشی برای افراد با کم‌توانی ذهنی محسوب می‌شود) در کتاب مطالعات اجتماعی این دانش‌آموزان مورد توجه و تأکید بیشتری قرار گیرد. در این صورت است که آموزش و پرورش به رسالت خود از جنبه طراحی محتوای کتاب‌های درسی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی جهت تحقق اهداف استقلال، خودکارآمدی و مشارکت مؤثر این افراد در جامعه، عمل کرده است.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، حجم کم جامعه آماری بود که تنها شامل سه کتاب مطالعات اجتماعی دوره دوم متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بود. این محدودیت موجب محدودیت در تعمیم نتایج به سایر کتاب‌ها و مقاطع تحصیلی می‌شود. همچنین، استفاده از روش تحلیل محتوای کمی در این پژوهش ممکن است موجب توجه کمتر به برخی از جنبه‌های کیفی محتوا شود که در این زمینه می‌توان برای دستیابی به نتایج جامع‌تر و دقیق‌تر از پژوهش‌های ترکیبی که از هر دو روش کمی و کیفی در تحلیل استفاده کنند، بهره برد.

با این حال، یکی از نقاط قوت پژوهش حاضر استفاده از روش تحلیل محتوای کمی از نوع قیاسی بود که امکان بررسی دقیق‌تر محتوای کتاب‌ها را فراهم کرد که به‌نوبه خود براساس با نظر رورک و اندرسون (۲۰۰۴) به افزایش دقت و اعتبار نتایج پژوهش کمک کرده است و می‌تواند به‌عنوان الگویی برای پژوهش‌های مشابه در آینده استفاده شود. این پژوهش کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم متوسطه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی را تحلیل کرد. پژوهشگران در آینده می‌توانند کتاب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و همچنین سایر کتاب‌های درسی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی را از منظر توجه به رفتار سازشی تحلیل محتوا کنند. همچنین، پژوهشگران می‌توانند از یافته‌های این پژوهش برای انجام مقایسه‌های بین‌المللی محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی استفاده کرده و بررسی کنند که نتایج این پژوهش تا چه حد در کتاب‌های درسی نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی سایر کشورها قابلیت تعمیم دارد. درنهایت، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در آینده اشتراک‌ها و تفاوت‌های فرهنگی در قرارگیری مقوله‌های گوناگون رفتار سازشی در آموزش مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی را بررسی کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Adaptive behavior
2. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)
3. Intellectual and Developmental Disabilities (IDD)
4. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)
5. International Classification of Diseases (ICD)
6. Conceptual
7. Social
8. Performance
9. Language
10. Literacy
11. Self-direction
12. Number, time and money
13. Interpersonal relationships
14. Social responsibility
15. Self-esteem
16. Wariness
17. Social problem-solving
18. Follows rules/Obeys laws,

- adaptive behavior and self-esteem in students with intellectual disabilities. *Psychology Quarterly*, 8(29), 70–85. [In Persian]
- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association, D. S. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Amin, T., Ghanbari-Hashemabadi, B., & Mashhadi, A. (2020). Effectiveness of vocational skills training on social skills and adaptive behavior in male adolescents with developmental intellectual disabilities. *Journal of Clinical Psychology and Counseling Research*, 10(1), 56–69. [In Persian]
- Arias, B., Verdugo, M. Á., Navas, P., & Gómez, L. E. (2013). Factor structure of the construct of adaptive behavior in children with and without intellectual disability. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2), 155–166.
- Baker, P. A. (2007). Individual and service factors affecting deinstitutionalization and community use of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(2), 105–109.
- Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12), 1175–1186.
- Braun, K. V. N., Yeargin-Allsopp, M., & Lollar, D. (2006). Factors associated with leisure activity among young adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(5), 567–583.
- Bundock, K. E., & Hewitt, O. (2017). A review of social skills interventions for adults with autism and intellectual disability. *Tizard Learning Disability Review*, 22(3), 148–158.
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176–188.
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(1), 25–42.
- Carrington, S., Lennox, N., O'Callaghan, M., McPherson, L., & Selva, G. (2014). Promoting self-determination for better health and wellbeing for adolescents who have an intellectual disability. *Australasian Journal of Special Education*, 38(2), 93–114.
- Cordes, T. L., & Howard, R. W. (2005). Concepts of work, leisure and retirement in adults with an
19. Activities of daily living
20. Personal care
21. Safety
22. Healthcare
23. Schedules/ routines
24. The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability
25. Citizenship
26. Personal development
27. Content analysis
28. Deductive
29. Interrater reliability
- ### منابع
- امین طاهره، قنبری هاشم‌آبادی بهرامعلی، مشهدی علی (۱۳۹۹)
«اثر بخشی آموزش مهارت‌های حرفه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی و رفتار سازشی نوجوانان و جوانان پسر دارای ناتوانی هوشی تحولی»،
پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱۰، ۱: ۵۶–۶۹.
- جلیل آبکنار س.، افروز، غ.؛ ارجمندنی‌ع. ا.؛ غباری‌بناب ب (۱۳۹۸)
«اثر بخشی برنامه اوقات فراغت عرش بر ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی»، نشریه کودکان/استثنایی، ۱۹، ۴: ۶۵–۷۶.
- شکوهی یکتا محسن، پرند اکرم (۱۳۸۵) مبانی نظری ارزیابی و کاربرد آزمون‌های روانی و تربیتی، انتشارات: تیمورزاده، تهران.
- علی‌عسگری عباس، اژه‌ای جواد، آزادفلاح پرویز (۱۳۸۳) «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های حرفه‌ای بر میزان رفتار سازشی و حرمت خود دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی»، فصلنامه روان‌شناسی، ۸، ۱: ۲۹–۷۰.
- قاعدی محمد رضا، گلشنی علیرضا (۱۳۹۵) «روش تحلیل محتوا از کمی‌گرایی تا کیفی‌گرایی»، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۷، ۲۳: ۸۲–۵۷.
- مؤمنی‌راد اکبر، علی‌آبادی خدیجه، فردانش هاشم، مزینی ناصر (۱۳۹۲) «تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج»، انداز‌گیری تربیتی، ۴، ۱۴: ۱۸۷–۲۲۲.
- نسائیان عباس، اسدی‌گندمانی رقیه (۱۳۹۵) «اثر بخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری نوجوانان با کم‌توانی ذهنی»، فصلنامه آرشو/توان بخشی، ۱۷، ۲: ۱۵۸–۱۶۷.
- نیازی محسن، سیادتیان سیدحسین (۱۴۰۲) «تجربه زیسته چالش‌های نوجوانان کم‌توان ذهنی»، روان‌شناسی افراد/استثنایی، ۱۳، ۵۰: ۶۹–۱۰۰.
- Adeniyi, Y. C., & Omigbodun, O. O. (2016). Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10, 1–12.
- Afacan, K., & Afacan, E. K. (2024). A review of research on social studies instruction for students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17446295241259074.
- Alexander, R. M., and Reynolds, M. R. (2020). Intelligence and adaptive behavior: a meta-analysis. *School Psych. Rev.* 49, 85–110. doi: 10.1080/2372966X.2020.1717374
- Ali-Asgari, A., Ejhei, J., & Azadfallah, P. (2004). Effect of vocational skills training on the level of

- of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20.
- Ioanna, D. (2020). Independent living of individuals with intellectual disability: a combined study of the opinions of parents, educational staff, and individuals with intellectual disability in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 153-159.
- Ishartiwi, I., Handoyo, R. R., Prabawati, W., & Suseno, A. (2023). The individualized instruction application for personal-social skills of students with intellectual disabilities. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 42(2), 280-294.
- Jacob, U. S., Edozie, I. S., & Pillay, J. (2022). Strategies for enhancing social skills of individuals with intellectual disability: A systematic review. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3, 968314.
- Jalil-Abkenar, S. S., Afrooz, Gh. A., Arjmandnia, A.A., & Ghobari-Bonab, B. (2020). The Effectiveness of Arsh Leisure Time Program on the Cognitive Capacity and Communication Skills of Female Children with Intellectual Disability in Isfahan's Exceptional Schools. *Journal of Exceptional Children*, 19(4), 76-65. [In Persian] URL: <http://joec.ir/article-1-826-fa.html>
- Kabanda, M. (2021). Globalization and Curriculum in the 21st Century: A Case for Flexible and Dynamic Curriculum. *Asian J. Interdiscip. Res*, 4(3), 18-29.
- Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Badar, J., Felder, M., & Hallenbeck, B. A. (2021). Special education policy prospects: Lessons from social policies past. *Exceptionality*, 29(1), 16-28.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative Content Analysis: Methods, Practice and Software*. SAGE.
- Lakhani, A., McDonald, D., & Zeeman, H. (2018). Perspectives of self-direction: a systematic review of key areas contributing to service users' engagement and choice-making in self-directed disability services and supports. *Health & Social Care in the Community*, 26(3), 295-313.
- Lang, R., & Sturmey, P. (Eds.). (2021). *Adaptive behavior strategies for individuals with intellectual and developmental disabilities: Evidence-based practices across the life span*. Springer Nature.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233.
- Luckasson, R., Borthwick-Du.y, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., (Pat), Reeve, A., et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition (Washington, DC: American Association on Mental Retardation), xiii, 238.
- intellectual disability. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 99-108.
- Dewey, R., Bush, D., Miara, C., Guerin, R. J., & Dowling, M. (2000). *Young Children's Personal, Social, and Emotional Development*. London: Sage Publication.
- Ellison, C. J., & White, A. L. (2017). Exploring leisure and retirement for people with intellectual disabilities. *Annals of Leisure Research*, 20(2), 188-205.
- Ersoy, F. (2023). An analysis of middle school social studies textbooks with a focus on media themes. *Journal of Social Sciences And Education*, 6(Education Special Issue), 187-215.
- Foley, K. R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34(20), 1747-1764.
- Gallahue, DL., & Ozmun, JC. (2006). *Understanding Motor Development: Infant, Children, Adolescent, Adults (Sixth Edition)*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Gardner, S., & Wolfe, P. (2013). Use of video modeling and video prompting interventions for teaching daily living skills to individuals with autism spectrum disorders: A review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 73-87.
- Georgiadou, I., Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2022). Quality of life and vocational education service quality in students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 681-691.
- Ghaedi M. R., & Golshani, A.R. (2016). Content Analysis Method: From Quantity-Oriented to Quality-Oriented. *Psychological Models and Methods*, 7(23), 57-82. [In Persian]
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 21, No. 1, p. 20). DEU.
- Gravråkmo, S., Olsen, A., Lydersen, S., Ingul, J. M., Henry, L., & Øie, M. G. (2023). Associations between executive functions, intelligence and adaptive behaviour in children and adolescents with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(3), 715-727.
- Hankle, Z. J., Bluestone, D. C., Kramer, J. K., Bassi, P., & Goreczny, A. J. (2022). What activities individuals with intellectual disabilities do for fun: Exploration into self-care. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 712-722.
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities and the demise

- Patterson, I. (2001). Serious leisure as a positive contributor to social inclusion for people with intellectual disabilities. *World Leisure Journal*, 43(3), 16-24.
- Pesau, H. G., Widyorini, E., & Sumijati, S. (2020). Self-care skills of children with moderate intellectual disability. *Journal of Health Promotion and Behavior*, 5(1), 43-49.
- Pinto, Y. (2010). A strategy, implementation and results of a flexible competency based curriculum. *Acm Inroads*, 1(2), 54-61.
- Price, J. A., Morris, Z. A., & Costello, S. (2018). The application of adaptive behaviour models: a systematic review. *Behavioral Sciences*, 8(1), 11.
- Roberts, S. L. (2014). A review of social studies textbook content analyses since 2002. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 51-65.
- Robinson, M., & Stumpf, D. (2024). Preventative and Primary Care for Persons With Intellectual Disability. In *Occupational Therapy for Adults with Intellectual Disability* (pp. 183-204). Routledge.
- Rourke, L., & Anderson, T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Educational Technology research and development*, 52(1), 5-18.
- Ryan, J., Jameson, J. M., Coleman, O. F., Eichelberger, C., Bowman, J. A., Conradi, L. A., ... & McDonnell, J. (2019). Inclusive social studies content instruction for students with significant intellectual disability using structured inquiry-based instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(4), 420-436.
- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2021). Intellectual disability, developmental disabilities, and the field of intellectual and developmental disabilities. In L. M. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre, & M. J. Tassé (Eds.), *APA Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities: Foundations* (pp. 31-45). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000194-002>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442.
- Sechoaro, E. J., Scrooby, B., & Koen, D. P. (2014). The effects of rehabilitation on intellectually-disabled adolescents. *South African Family Practice*, 66(1), 1-7.
- Mamta, K., & Ahmad, W. (2020). Developing Social Skills among Individuals with Intellectual Disability using Positive Behavior Intervention and Support. *Journal of Psychosocial Research*, 15(2).
- Mash, E., & Wolfe, D. (2008). *Abnormal Child Psychology*. Cengage Learning.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2), 159-176.
- Moljord, G. (2018). Curriculum research for students with intellectual disabilities: A content-analytic review. *European Journal of Special Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Momeni-rad, A., Aliabadi, Kh., Fardanesh, H., & Mozayani, N. (2013). Qualitative content analysis in research tradition: nature, stages and validity of the results. *Educational Measurment*, 4(14), 187-222. [In Persian]
- Nesaiyan A., Asadi Gandomani R. (2016). Effectiveness of Social Skills Training on Behavioral Problems in Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Rehabilitation*, 17(2), 158-167. [In Persian]
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Niazi, M., Siadatian, H. (2023). The Lived Experience of Challenges of Adolescents with Intellectual Disability. *Psychology of Exceptional Individuals*, 50(13), 69-100. [In Persian] DOI:10.22054/JPE.2023.74081.2586.
- Oakland, T., & Daley, M. (2013). Adaptive behavior: Its history, concepts, assessment, and applications. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology*, Vol. 3. *Testing and Assessment in School Psychology and Education* (pp. 183-212). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14049-009>
- Osei, M. (2020). *Effectiveness of Instructional Strategies in Teaching Adaptive Skills to Learners with Intellectual Disabilities in Unit Special Schools in Ghana* [Thesis, University of Cape Coast]. <http://ir.ucc.edu.gh/jspui/handle/123456789/7361>
- Parmenter, T. R., & Harman, A. D. (2014). Life skills training for adolescents with intellectual disabilities. In *The handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (pp. 709-750). Routledge.

- Tassé, M. J., & Grover, M. (2021). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 165-168). Cham: Springer International Publishing.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., ... & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303.
- Tideman, M., & Svensson, O. (2015). Young people with intellectual disability—the role of self-advocacy in a transformed Swedish welfare system. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10(1), 25100.
- Tri, Y. D. Y., Cipta, N. A. N., Budhi, B. W., & Sahadi, S. H. (2017). Activity daily living (ADL) of young people with intellectual disabilities. In *International Conference on Diversity and Disability Inclusion in Muslim Societies (ICDDIMS 2017)* (pp. 40-43). Atlantis Press.
- Wäger, J., & Bagger, A. (2024). Didactic dimensions of teaching content for and with students with intellectual disabilities (ID): a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.
- Wain, K. (2022). Different perspectives on evaluating textbooks. In *History and Social Studies* (pp. 35-41). Routledge.
- Weber, M. F. (2010). *A leisure education program for postsecondary students with intellectual disabilities* (Master's thesis, Clemson University).
- Wehmeyer, M. L. (Ed.). (2013). *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. Oxford University Press.
- World Health Organization (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems*. 10th revision, Fifth edition, 2016. 3v.
- World Health Organization (2021) ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Available at: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/605267007>.
- Youngmee, K. (2014). The Development of Multimedia on Dressing Skill Practice for Children with Moderate Mental Retardation. *Humanitis, Sciences and Art*, 14(2), 141–163.
- Zevin, J. (2015). *Social studies for the twenty-first century: Methods and materials for teaching in middle and secondary schools*. Routledge.
- disabled people-a systematic review. *Health SA Gesondheid*, 19(1), 1-9.
- Sheppard, L., & Unsworth, C. (2011). Developing skills in everyday activities and self-determination in adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(5), 393-405.
- Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 16-30.
- Shokoohi-Yekta, M., & Parand, A. (2006). *Assessment Educational & Psychological Tests*. Teimourzadeh Publication, Tehran.
- Sukhodolsky, D. G., & Butter, E. M. (2007). Social skills training for children with intellectual disabilities. *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*, 601-618.
- Sundberg, C. M. (2004). Examining the Meaning and Experience of Self-determination and Its Impact on Quality of Life for Individuals with Cognitive Disabilities.
- Susilowati, L., Rustiyaningsih, A., & Hartini, S. (2018). EFFECT OF SELF DEVELOPMENT PROGRAM AND TRAINING USING VIDEO MODELING METHOD ON DRESSING SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY. *Belitung Nursing Journal*, 4, 420–427. <https://doi.org/10.33546/bnj.331>
- Susilowati, L., Rustiyaningsih, A., & Hartini, S. (2018). Effect of self development program and training using video modeling method on dressing skills in children
- Tasse MJ, Luckasson R and Schalock RL (2016). Relation between Intellectual Functioning and Adaptive Behavior in the Diagnosis of Intellectual Disability. *Intellect Dev Disabil* 54(6): 381-390.
- Tasse, M. J. (2013). Adaptive Behavior. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398786.013.013.0009>
- Tassé, M. J., & Balboni, G. (2021). Theories and measurement of adaptive behavior. In L. M. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre, & M. J. Tassé (Eds.), *APA Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities: Foundations* (pp. 425–450). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000194-016>