

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۱/۲۹

تأثیر لگوی آموزشی بر مهارت اجتماعی و خلاقیت کودکان کم‌شنوا با تجربه کاشت حلزون

سعیده اکبری^{۱*}

میترا رجب بلوکات^۲

چکیده

زمینه: بازی نیاز کودک است و بازی کردن کودکان در صورتی که در جهت کاوش و رشد خلاقیت باشد، موجب رشد اجتماعی، فرهنگی و عاطفی می‌گردد.
هدف: پژوهش حاضر به منظور اثربخشی آموزش لگوروی خلاقیت و مهارت اجتماعی کودکان کاشت حلزون شده شهر تهران انجام شد.

روش: بدین منظور ۳ کودک که (۲ نفر دختر و ۱ نفر پسر) در محدوده سنی ۵ سال بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون تک‌گروهی مهارت اجتماعی در این پژوهش که شامل خرده‌مقیاس‌های همکاری، جرأت‌ورزی و خودکنترلی است، با آزمون مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی گرشام و البوت فرم مربی و خلاقیت با استفاده از آزمون خلاقیت در حرکت و عمل تورنس که شامل سه خرده‌مقیاس تخیل، ابتکار و سیالی سنجیده شدند.

یافته‌ها: پس از ۱۶ جلسه تشکیل جلسات لگو، نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که مهارت اجتماعی و خلاقیت کودکان به‌طور معناداری افزایش یافت. نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش لگوی آموزشی روی خرده‌مقیاس‌های همکاری و خودکنترلی مهارت اجتماعی و خلاقیت و خرده‌مقیاس‌های آن در نمونه‌های پژوهش تأثیر مثبت داشته است و باعث افزایش آن‌ها شده است.

کلیدواژه‌ها: لگوی آموزشی؛ خلاقیت؛ مهارت اجتماعی؛ کودکان کاشت حلزون شده.

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) kbari.saeideh@gmail.com

۲. کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران، تهران، ایران mitra.boloukat@gmail.com

مقدمه

توانایی برقراری ارتباط یک فرآیند تعاملی است که به فرد امکان می‌دهد در محیط خود مشارکت کاملی داشته باشد (بادنر - جانسون و ساس - لیهر، ۲۰۰۳). مهارت‌های اجتماعی رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری هستند که استقلال، قابلیت پذیرش و کیفیت مطلوب زندگی را بهبود می‌بخشند. با وجود اهمیت فزاینده مهارت‌های اجتماعی در رشد و تحول کودکان، فراگیری این مهارت در همه کودکان، به شکل یکسان صورت نمی‌گیرد. کودکان آسیب‌دیده شنوایی غالب فاقد مهارت‌های اجتماعی ضروری برای تعامل‌های مثبت و هدفمند هستند (گرشام، ۲۰۰۰). این مسأله ممکن است باعث شود این دانش آموزان توسط همسالان عادی کمتر مورد پذیرش قرار بگیرند.

کودکان ناشنوی مادرزاد و کسانی که قبل از سه‌سالگی ناشنوا می‌شوند توان لازم برای اکتساب زبان کلامی و تعامل دنیای شنیداری را از دست می‌دهند (افروز، ۱۳۸۸)، کودک ناشنوا بدون تماس با دنیای صدا در معرض خطر زندگی در تنهایی، عدم مشارکت در مباحث اجتماعی با مردم و همسالان است (مارپارک و کلارک، ۱۹۹۳؛ نقل از کاترین و فورد، ۲۰۰۶)، زیرا اکتساب زبان در طی سال‌های اولیه، توانایی‌های وی را در نیازهای ارتباطی، اظهارات و ابراز عواطف کنترل می‌کند؛ در نتیجه عدم اکتساب زبان، بحرانی بزرگ برای فرد ناشنوا در برقراری روابط بین فردی است (کاترین و فورد، ۲۰۰۶).

با توجه به اینکه فقدان مهارت‌های اجتماعی اصلی‌ترین عامل در شکست و دلیل عمده از دست دادن شغل در افراد کم‌شنوا است و به علاوه مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش شکوفا کردن کامل شخصیت دانش آموزان و پرورش ارزش‌های متعالی آنها است (کدیور، ۱۳۹۰). یکی از روش‌ها برای نیل به این هدف، آموزش از طریق بازی است؛ بازی نیاز کودک است و در بازی‌های گروهی، کودکان همانند یادگیرندگان فعال، مهارت‌های

اجتماعی را از طریق یک سری الگوبرداری، تمرین کردن، بازخورد عملکرد، تقویت و تعمیم دادن فرامی گیرند (بندورا،^۱ ۱۹۷۷) که این باعث افزایش همدلی، جهت گیری اجتماعی، رفتار اخلاقی، خود مهار گری، حرمت خود، اطاعت پذیری، جرأت ورزی، احترام به قانون، تمایل به مشارکت و به طور کلی مهارت اجتماعی در سنین پیش دبستان می شود (اکبری، ۱۳۹۴؛ آقاجانی، جبارف و مصطفی یوف، ۱۳۹۳؛ یزدانی پور و یزدخواستی، ۱۳۹۱؛ رشیدی ظفر، جان بزرگی و شقاقی، ۱۳۸۹؛ برمکی، ۱۳۸۶؛ آقاجانی،^۲ ۲۰۱۱؛ نیکپوللو^۳ و همکاران، ۲۰۱۵).

آنتیا و کریمیر^۴ (۱۹۹۷) در پژوهشی با ۴۳ نمونه کودک کم شنوا به بررسی تأثیر بازی بر رشد مهارت های اجتماعی قبل از مداخله و بعد از مداخله پرداختند و در نهایت به تأثیر مثبت بازی بر رشد مهارت های اجتماعی اشاره کردند. بازی لگو، به عنوان مداخله ای بر رشد مهارت های اجتماعی کودکان دارای اوتیسم استفاده شده است که باعث رشد تعامل با دوستان و همسالان، پیشرفت قوه ی تخیل، خلاقیت و کار گروهی، غلبه بر علائم توهمی عزلت نشینی در کودکان می شود (یانهو،^۵ ۲۰۱۰؛ لگوف،^۶ ۲۰۰۴؛ حسین،^۷ لینده^۸ و شوکور،^۹ ۲۰۰۶؛ بارون^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ توسلی، ۱۳۸۹).

هم چنین خلاقیت توانایی ایجاد کاری بدیع (اصیل و غیرمنتظره)، پر کیفیت و مناسب (مفید، برآورده کننده محدودیت های تکلیف) است (استرنبرگ^{۱۱}، ۱۹۸۸). در سطح اجتماعی، خلاقیت می تواند منجر به یافته های علمی و آثار جدید هنری، اختراعات و

-
1. Bandura
 2. Aghajani
 3. Nicobpoulou
 4. Antia & Kreimeyer
 5. Yanhui
 6. LeGoff
 7. Hussain
 8. Lindh
 9. Shukur
 10. Baron
 11. Sternberg

برنامه‌های اجتماعی نوین شود. کودکان از طریق بازی های انفرادی و گروهی به صورت فعال، کاوش و تجربه‌های جدید، مقابله با چالش‌های جسمی و روانی یاد می‌گیرند تا با محیط ارتباط برقرار کنند. هم چنین با تمرین مهارت‌ها به صورت سرگرم‌کننده، سعی در تداوم یادگیری دارند (استرنبرگ، ۱۹۸۸). بازی‌ها باعث افزایش مهارت های کودکان می‌شود، از جمله آن می‌توان به این امر اشاره کرد که بازی باعث افزایش خلاقیت کودکان در سنین پیش‌دبستانی می‌شود (امامی ریزی، یارمحمدیان و غلامی، ۲۰۰۹؛ رملی^۱، ینوس^۲ و ایشاک^۳، ۲۰۱۱؛ پترووسکا^۴، سیووسکا^۵ و کاکو^۶، ۲۰۱۳؛ رادبخش، محمدی فر، کیان ارثی، ۱۳۹۲؛ احدی، رضایی، دلاور و پادروند ۱۳۹۲؛ سید عامری، ۱۳۸۰؛ رادبخش و همکارانش، ۱۳۹۲). ولمر و اسمیت (۲۰۱۱) خاطر نشان می‌سازند که بازی با آجرک های لگو فرایند خلاقیتی است که منجر به خلق محیطی مشارکتی می‌شود.

استفاده از لگو فرصتی را فراهم می‌سازد که اعضای گروه با استفاده از هوش جمعی به ساخت مدل‌های گوناگون پاسخ دهند. در خلال بحث پیرامون ساخت این مدل‌ها، تعاملی سازنده بین دانش پردازند و از این طریق به سؤالات معلم خود آموزان برقرار شده، پویایی گروهی به بالاترین سطح ممکن می‌رسد و پیچیدگی‌های پروژه مورد نظر ساده‌تر می‌شود (بولمر و هربرت، ۲۰۱۱). مک کاسکر (۲۰۱۴) نظریه‌های یادگیری حامی لگو را سازنده گرایی، نظریه بازی، ارتباط ذهن- دست، استفاده از استعاره و تخیل می‌داند. مبانی نظری سازنده گرایی از نظریه پیاژه (۱۹۸۰) و نظریه شناخت لثو (۱۹۸۸)، متأثر است. استفاده از لگو فرصتی را فراهم می‌سازد که اعضای گروه با استفاده از هوش جمعی به ساخت مدل های گوناگون پردازند و از این طریق به سؤالات معلم خود پاسخ

1 . Ramli
2 . Yunus
3 . Ishak
4 . Petrovska
5 . Sivevska
6 . Cackov

دهند. در خلال بحث پیرامون پردازند و از این طریق به سؤالات معلم خود پاسخ دهند، پویایی گروهی به بالاترین سطح ممکن می‌رسد و پیچیدگی‌های پروژه مورد نظر ساده‌تر می‌شود (بولمر و هربرت^۱، ۲۰۱۱). مک کاسکر (۲۰۱۴) نظریه‌های یادگیری حامی لگو را سازنده‌گرایی، نظریه بازی، ارتباط ذهن - دست، استفاده از استعاره و تخیل می‌داند. مبانی نظری سازنده‌گرایی از نظریه پیاز (۱۹۸۰) و نظریه شناخت لئو (۱۹۸۸)، متأثر است. سازنده‌گرایی از دیدگاه پیاز عبارت بود از سازنده‌گرایی فردی به عبارت دیگر، دانش از تعامل دانش آموزان با محیط شان به دست می‌آید (حسین و همکاران، ۲۰۰۶). پیاز (۱۹۸۰) اشاره می‌کند که کودکان هفت تا یازده سالگی در مرحله تفکر عینی قرار دارند و به سختی می‌توانند مفاهیم انتزاعی را درک کنند (گانلت، ۲۰۰۱). بنابراین اشیای عینی می‌توانند نقش مؤثری در فرایند پیچیده ساخت دانش ایفا کنند (پاپرت، ۱۹۹۳). بر این اساس، دانش آموزان در کلاس‌هایی که از لگو استفاده می‌شود از وسایل و ابزارهای آموزشی عینی استفاده می‌کنند

آنان به کمک این ابزارهای عینی به مفاهیم ذهنی خود عینیت می‌بخشند و درک بهتری از مسأله‌های موجود در کلاس درس پیدا می‌کنند و با انگیزه بیشتری در راستای حل آن مسائل گام بر می‌دارند. از طرف دیگر نیز، استفاده از لگو مستلزم تعامل مؤثر معلم با دانش آموزان و دانش آموزان با هم است. دانش آموزان در راستای فعالیت با آجرک-های لگو و طراحی و ساخت سازه‌های ذهنی خود نیازمند تعامل و همکاری با سایر دوستان و همکلاسی‌های خود هستند و وجود همین تعاملات اجتماعی به جذابیت محتوای درس کمک قابل توجه می‌نماید و افزون بر آن، مهارت‌های اجتماعی و کار گروهی آنان نیز ارتقا پیدا می‌کند (بولمر و هربرت، ۲۰۱۱ و صبحی^۲، ۲۰۰۹).

1 . Bulmer & Herbert
2 . Subhi

مرور رشد اجتماعی و روان شناختی کودکان ناشنوا نشان می دهد که در مقایسه با همسالان شنوا تفاوت هایی در رشد دارند؛ میرعمادی (۱۳۷۶) علت این تفاوت ها را این گونه بیان می کند که کودکان کم شنوای کاشت حلزون شده، بخشی از دوره ی حیاتی زبان آموزی را قبل از عمل کاشت از دست داده اند، اکتساب زبان طبیعتاً در این کودکان در همه ی سطوح اعم از سطوح ساده ی زبانی تا سطوح پیچیده ی زبانی با دشواری هایی روبرو شده است. تفاوت یا تاخیر در اکتساب زبان فرصت های تعامل اجتماعی را محدودتر می کند، این کودکان وقتی می کوشند با همسالان شنوا ارتباط برقرار بکنند چالش های سازگارانه بیشتر می شود و این در حالی است که عموماً گفتگو با همسالان راحت تر به نظر می رسد (التشولر^۱، ۲۰۰۴، به نقل از فولادوند^{۱۳۹۱})؛ نداشتن اعتماد به نفس کافی و ترس از عدم پذیرش توسط دیگران و احساس حقارت به سبب قادر نبودم در هماهنگی ساختن خود از نظر گفتار و رفتار با سایرین و عدم ابراز هیجان ها و عواطف در فرد ناشنوا ایجاد اضطراب می کند و این اضطراب منجر به گوشه گیری وی می شود (کوپر^۲، ۱۹۹۱). با این وجود، با توجه به شواهد موجود درباره توانایی های افراد ناشنوا و نیز با توجه به اینکه آزمایش های علمی مربوط به استعداد های فکری، عمومیت نسبی خلاقیت را آشکار کرده است و نیز تجزیه و تحلیلی که تا کنون از تمام آزمایش های روانی که تا کنون به عمل آمده به این نتیجه اشاره دارد که استعداد خلاقیت به طور طبیعی تقسیم شده است؛ و این به زبان ساده به این معنی است که همه ما با درجات مختلف دارای این استعداد هستیم (اسبورن، ترجمه قاسم زاده، ۱۳۷۷). با در نظر گرفتن دشواری اصلی این گروه از دانش آموزان که رشد ناقص تکلم آنها است، به عبارت دیگر به علت نشنیدن نمی توانند صحبت کنند و از همسالان خود عقب تر هستند. البته اگر از زمان کودکی آموزش های ویژه و لازم را ببینند تفاوت چندانی با همسالان طبیعی خود نخواهند داشت (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۶).

1 . Althouler
2 . Cooper

با توجه به اهمیت آموزش های زود هنگام ویژه ی این کودکان و وجود این مسأله که پژوهش های صورت گرفته در مورد تأثیر آموزش لگو بر مهارت های اجتماعی در تحقیقات خارج از کشور به صورت موارد خاص اوتیسم و تک آموذنی بوده است و در ایران بر روی کودکان عادی پژوهش هایی (اکبری، ۱۳۹۴ و تهرانی، ۱۳۹۱) صورت گرفته است اما پژوهش حاضر روی کودکان نیاز ویژه شنوایی انجام گرفته است و در مورد تأثیر آموزش لگو بر خلاقیت در داخل و خارج از ایران، پژوهشی در مورد این شاخه از کودکان استثنایی و با ابزاری متناسب با تمام گروه های کودکان استثنایی باشد انجام نشده است؛ اما پژوهش حاضر به بررسی تأثیر لگویی آموزشی بر مهارت اجتماعی و خلاقیت کودکان کاشت حلزون شده با آزمون متناسب با این سن، پرداخته است.

روش پژوهش

حجم نمونه پژوهش حاضر ۳ نفر از کودکان پیش دبستانی که شامل ۱ نفر پسر و ۲ نفر دختر که به صورت نمونه در دسترس از میان جامعه مورد نظر انتخاب شدند. کودکان بیش از سه سال تحت توان بخشی بودند و در زمان انجام پژوهش بیش از یک سال از جراحی کاشت حلزون آنان گذشته بود. طرح پژوهش پیش آزمون - پس آزمون تک گروهی است.

جدول ۱. ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان

نام کودک	سن تقویمی	سن کاشت حلزون	تحصیلات مادر	تحصیلات پدر
مریم	۴/۳	۲/۱۱	دیپلم	دیپلم
مینا	۴/۳	۲/۱۱	ابتدایی	راهنمایی
محمد	۴/۳	۲/۳	دیپلم	کارشناسی

برای سنجش میزان مهارت‌های اجتماعی، از «مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی»^۱ (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰) فرم مربی که دارای سه خرده‌مقیاس همکاری، جرأت‌ورزی و خودکنترلی است، استفاده شد. شهیم (۱۹۹۹) پایایی پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی فرم مربی در کودکان عادی را بین ۰/۴۹ تا ۰/۹۶ گزارش کرد که مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی فرم مربی در دختران بین ۰/۷۶ تا ۰/۷۸ و در پسران بین ۰/۷۵ تا ۰/۲۴ و برای رفتارهای مشکل‌دار ۰/۲۶ تا ۰/۳۰ گزارش شد. بر پایه یافته‌های گرشام و الیوت (۱۹۹۰) این مقیاس دارای روایی سازه و هم‌زمان مطلوب بوده و کاربرد تشخیصی و درمانی آن برای کودکان پیش‌دبستانی در چندین بررسی تأیید شده است. همسانی درونی و بازآزمایی به‌عنوان شاخص قابلیت اعتماد مقیاس و روایی سازه و هم‌زمان این مقیاس نیز مطلوب گزارش شده است (شهیم، ۱۳۷۷). ضریب قابلیت اعتماد بازآزمایی برای عامل مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۵ و همسانی درونی مهارت‌های اجتماعی ۰/۹۴ به دست آمد (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰).

بر اساس رویکردهای مختلف، الگوهای متفاوتی برای سنجش کارکرد خلاق کودکان مورد استفاده قرار گرفته است، تورنس (۱۹۸۱) با توجه خاص به چهار جنبه عمده در سنجش خلاقیت کودکان آزمون تفکر خلاق در عمل و حرکت^۲ را ابداع کرد. در حال حاضر، این آزمون متداول‌ترین و مناسب‌ترین شیوه برای ارزیابی خلاقیت کودکان سه تا هشت‌ساله در فرهنگ‌های مختلف است، زیرا فعالیت‌های آن متناسب با ویژگی‌های کلامی و غیرکلامی و دیگر خصوصیات رشدی کودکان سه تا هشت‌ساله است. هم‌چنین ماهیت بازی‌گونه و سرگرم‌کننده آن برانگیزاننده است و بر مقاومت برخی کودکان در برابر آزمون غلبه می‌کند. از طرفی نوع فعالیت‌ها با توجه به علایق کودکان در فرهنگ‌های مختلف تدوین شده است. لذا امکان استفاده از آن را در فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌های مختلف

1 . Social Skills Rating Systems
2 . Thinking Creatively in Action and Movement

تسهیل می‌کند. به‌علاوه، با توجه به این که اجرای کامل آزمون برای هر فرد به ۱۵ تا ۳۰ دقیقه نیاز دارد و این مدت زمان در گسترهٔ فراخنای توجه^۱ کودکان در سنین موردنظر است، بنابراین اجرای آن با دقت و سهولت امکان‌پذیر است. هم‌چنین ابزار لازم برای اجرای کامل آزمون، کم‌هزینه است و می‌تواند به‌دفعات مورد استفاده قرار گیرد بنابراین در نقاط مختلف از جمله نقاط محروم نیز می‌توان به‌راحتی از این آزمون بهره‌گرفت (شهرآرای، ۱۳۸۱)؛ بنابراین، از آنجا که آزمون تفکر خلاق در عمل و حرکت، آزمونی معتبر محسوب می‌شود و می‌توان از آن برای کودکان سه تا هشت‌ساله بهره‌گرفت (سیدان، ۱۳۷۹). تورنس (۱۹۸۱) معتقد است که از طریق استفاده از راهنمای اجرا و نمره‌گذاری آزمون تفکر خلاق در عمل و حرکت، می‌توان پایایی بین نمرات این آزمون را حتی در سطح بالاتر از ۹۰ درصد نیز به دست آورد. بولن^۲ (۱۹۷۶)، به نقل از تورنس، (۱۹۸۱) ضریب پایایی این آزمون را با اجرا در میان یک گروه ۳۰ نفری از کودکان ۰/۹۶ به دست آورد. تورنس و همکاران او در چند مطالعه ضرایب پایایی بین ۰/۹۷ تا ۰/۹۹ را برای مؤلفه‌های سه‌گانهٔ این آزمون به دست آوردند (تورنس، ۱۹۸۱). روایی این آزمون را در مطالعه‌ای، رایسمن^۳ و همکاران (۱۹۸۰)، به نقل از تورنس، (۱۹۸۱) بررسی کردند. یافته‌های به دست آمده از این پژوهش نشان داد که خلاقیت حاصل از اجرای آزمون خلاقیت در حرکت و عمل تورنس با اندازه‌های حاصل از شکل اصلاح‌شدهٔ آزمون نگهداری ذهنی پیازه و یک آزمون آمادگی ریاضی که تفکر واگرا را اندازه‌گیری می‌کند، رابطهٔ مثبت و معنادار دارد. آزمون تورنس در سال ۱۳۷۹ در ایران هنجاریابی شد. نتایج نشان می‌دهد که پایایی این آزمون از طریق روش همبستگی دو نیمه آزمون ۰/۸۱ درصد است (سیدان، ۱۳۷۹).

برای تحلیل داده‌ها از روش بوت استرپ استفاده شد به این دلیل که موارد زیادی وجود دارد که در آن می‌توان از روند خود راه‌انداز (روش بوت استرپ) استفاده کرد. بارزترین

1 . Attention span
2 . Bolen
3 . Reisman

مورد آن شرایطی است که آمار موردنظر نامشخص یا پیچیده است؛ زیرا روند خود راه‌اندازی (بوت استرپینگ) توزیع مستقلی است که روشی غیرمستقیم را برای ارزیابی ویژگی‌های توزیع نمونه و پارامترهای موردنظر که از این توزیع به دست می‌آیند، فراهم می‌کند. حالت دوم در شرایطی است که اندازه نمونه کوچک است. در چنین شرایطی حتی اگر توزیع مربوطه به‌خوبی مشخص باشد، خود راه‌اندازی (بوت استرپینگ) وسیله‌ای برای در نظر گرفتن اختلالات ناشی از یک نمونه خاصی است که نماینده خوبی برای جمعیت نیست (آدر و ملانبرگ^۱، ۲۰۰۸). آزمون گرشام و الیوت به‌صورت خودسنجی - فردی و گروهی است که توسط مربی پرسش‌نامه تکمیل گردید. در کل تعداد سؤالات آزمون ۵۷ گویه بود و ۳۰ گویه مربوط به سنجش مهارت اجتماعی و ۱۷ گویه مربوط به سنجش رفتارهای مشکل‌زا بود؛ که در این پژوهش فقط از گویه‌های مربوط به سنجش مهارت اجتماعی استفاده شد. به‌منظور نمره‌گذاری این مقیاس، برای هر گویه مقیاس لیکرت ۳ تایی وجود داشت که برای هر یک از سه گزینه اغلب، گاهی اوقات، هرگز، به ترتیب مقادیر ۲، ۱ و ۰ در نظر گرفته شده است. نمره بالاتر در رفتارهای مشکل‌نشان‌دهنده مشکلات رفتاری بیشتر است و محاسبه نمره خام بر اساس مجموع نمرات فرد در مقیاس است. عامل مهارت‌های اجتماعی که شامل خرده مقیاس‌های: همکاری و جرأت‌ورزی و خودکنترلی است به این صورت نمره‌گذاری می‌شود که نمره به‌دست‌آمده در هر خرده مقیاس از جمع نمرات فرد در خرده مقیاس‌ها به دست می‌آید. آزمون خلاقیت در حرکت و عمل تورنس به‌صورت فردی و عملی انجام شد و اجرای کامل آزمون برای هر فرد به ۱۵ تا ۳۰ دقیقه نیاز دارد و این مدت‌زمان در گستره فراخنای توجه^۲ کودکان در سنین موردنظر است، بنابراین اجرای آن با دقت و سهولت امکان‌پذیر بود و نمره‌گذاری آن به‌صورت لیکرت است.

1 . Adèr & Mellenbergh
2 . Attention span

روند مداخله جلسات آموزش لگو به این صورت بود که کلاس‌های لگویی آموزشی بر اساس فلسفه آموزش همگام با ساخت طراحی شده‌اند. کلیه طرح درس‌های لگو در مقاطع مختلف آموزشی شامل چهار مرحله ارتباط، ساخت، تحلیل و بررسی و ادامه است. کل جلسات آموزش لگو ۱۶ جلسه یک ساعت و سی دقیقه ایی بود که سه جلسه ابتدایی طرح درسی بازگو نشد به این علت که با توجه به عدم آشنایی کودکان با ابزار لگو صرف شناخت این ابزار و شمارش و آشنایی رنگ‌ها و برطرف شدن هیجان حاصل از بازی با ابزار جدید شد و از جلسه چهار طرح درس‌های آموزشی طبق کتاب آموزشی مریبان و متناسب با اهداف موردنظر و گروه سنی دانش آموزان مطرح شد، تمام جلسات لگویی آموزشی، بر اساس الگوی آموزشی چرخه C معروف به C Cycle مدون شده است که شامل چهار مرحله: برقراری ارتباط^۱، ساخت^۲، تحلیل و بررسی^۳ و ادامه^۴ است.

یافته ها

با توجه به این که مهارت اجتماعی از سه مؤلفه همکاری، جرأت ورزی و خودکنترلی تشکیل می‌شود به منظور بررسی تأثیر آموزش لگو بر مهارت اجتماعی کودکان کاشت حلزون به مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون این سه مؤلفه پرداخته‌ایم. نتایج به دست آمده در جدول‌های زیر خلاصه شده است.

-
- 1 . connect
 - 2 . construct
 - 3 . contemplate
 - 4 . continue

جدول ۲. آماره‌های توصیفی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون همکاری	۳	۱/۷	۰/۴۵
پیش‌آزمون جرات ورزی	۳	۱/۶۳	۰/۲۴
پیش‌آزمون خودکنترلی	۳	۱/۹۳	۰/۵۷
پس‌آزمون همکاری	۳	۲/۴	۰/۳۴
پس‌آزمون جرات ورزی	۳	۲/۲۶	۰/۱۱
پس‌آزمون خودکنترلی	۳	۲/۴۳	۰/۲۵

در جدول بالا میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای سه مؤلفه همکاری، جرات ورزی و خودکنترلی خلاصه شده است. به صورت شهودی شاهد افزایش میانگین نمرات در پس‌آزمون شده‌ایم. برای آزمون معناداری این افزایش نمرات باید از آزمون تی-وابسته استفاده شد اما با توجه به اندازه کم نمونه و مشخص نبودن توزیع نمونه، آزمون تی-وابسته به روش معمول امکان‌پذیر نیست. یک روش جایگزین استفاده از روش خودگردان^۱ است. نتایج آزمون تی-وابسته به روش خودگردان در جدول زیر خلاصه شده است.

جدول ۳. آزمون تی-وابسته با استفاده از روش خودگردان

خودگردان		زوج‌ها		
فاصله اطمینان ۹۵ درصد	معاداری	خطای استاندارد	اریبی	میانگین
کران بالا	کران پایین	۰/۰۰۱ ^b	۰/۰۴۶ ^b	۰/۰۳ ^b
پیش‌آزمون همکاری - پس‌آزمون همکاری	پیش‌آزمون جرات ورزی - پس‌آزمون جرات ورزی	پیش‌آزمون خودکنترلی - پس‌آزمون خودکنترلی	۰/۰۰۳ ^c	۰/۰۳ ^c
-۰/۶۰۰۰ ^b	-۰/۷۰۰۰ ^b	۰/۲۴۵ ^c	۰/۱۲ ^c	۰/۰۸ ^c
-۰/۴۲۲۴ ^c	-۰/۸۱۸۱ ^c	۰/۰۰۱ ^c	۰/۰۰۳ ^c	۰/۰۳ ^c
-۰/۳۶۶۶ ^c	-۰/۶۳۳۳ ^c			

۱. bootstrap

با توجه به مقدار معناداری گزارش شده توسط روش خودگردان می توان نتیجه گرفت فرض برابری میانگین امتیازهای پیش آزمون و پس آزمون متغیر همکاری و خودکنترلی در سطح پنج درصد رد و برای متغیر جرأت ورزی پذیرفته می شود؛ بنابراین می توان گفت آموزش لگو بر همکاری و خودکنترلی کودکان کاشت حلزون شده تأثیر دارد و با توجه به میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون، آموزش لگو باعث افزایش همکاری و خودکنترلی کودکان کاشت حلزون می شود؛ اما با توجه به نتیجه آزمون آموزش لگو تأثیری بر جرأت-ورزی کودکان کاشت حلزون ندارد. به منظور بررسی تأثیر آموزش لگو بر خلاقیت کودکان کاشت حلزون به مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون این سه مؤلفه پرداخته ایم. نتایج به دست آمده در جدول های زیر خلاصه شده است.

جدول ۴. آماره های توصیفی خلاقیت

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون خلاقیت	۳	۰	۰
پیش آزمون تخیل	۳	۱/۶۷	۰/۵۷۷
پیش آزمون سیالی	۳	۶/۳۳	۳/۲۱۵
پس آزمون خلاقیت	۳	۳/۳۳	۰/۵۷۷
پس آزمون تخیل	۳	۴/۳۳	۰/۵۷۷
پس آزمون سیالی	۳	۱۸/۶۷	۲/۳۰۹

با توجه به مقدار معناداری گزارش شده توسط روش خودگردان می توان نتیجه گرفت فرض برابری میانگین امتیازهای پیش آزمون و پس آزمون متغیر همکاری و خودکنترلی در سطح پنج درصد رد و برای متغیر جرأت ورزی پذیرفته می شود؛ بنابراین می توان گفت آموزش لگو بر همکاری و خودکنترلی کودکان کاشت حلزون شده تأثیر دارد و با توجه به میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون، آموزش لگو باعث افزایش همکاری و خودکنترلی کودکان کاشت حلزون می شود؛ اما با توجه به نتیجه آزمون آموزش لگو تأثیری بر جرأت

ورزی کودکان کاشت حلزون ندارد. به منظور بررسی تأثیر آموزش لگو بر خلاقیت کودکان کاشت حلزون به مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون این سه مؤلفه پرداخته ایم. نتایج به دست آمده در جدول های زیر خلاصه شده است.

در جدول بالا میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون برای سه مؤلفه ی تخیل، خلاقیت و سیالی خلاصه شده است که به صورت شهودی شاهد افزایش میانگین نمرات در پس آزمون شده ایم. برای آزمون معناداری این افزایش نمرات هم باید از آزمون تی-وابسته استفاده شود اما با توجه به اندازه ی کم نمونه و مشخص نبودن توزیع نمونه، آزمون تی-وابسته به روش معمول امکان پذیر نیست و به طور مشابه با قسمت قبل باید از روش خودگردان^۱ استفاده شود که نتایج آزمون تی-وابسته به روش خودگردان در جدول زیر خلاصه شده است.

جدول ۵. آزمون تی-وابسته با استفاده از روش خودگردان

خودگردان		میانگین				
فاصله اطمینان ۹۵ درصد	معناداری	خطای استاندارد	اریبی	پس آزمون خلاقیت	پس آزمون تخیل-پیش آزمون تخیل	پس آزمون سیالی-پیش آزمون سیالی
کران پایین	کران بالا					
-۰/۳۳ ^b	۰/۰۰۱ ^b	۰/۱۵۸ ^b	-۰/۱۱۲ ^b	-۰/۳۳۳	-۰/۳۳۳	-۰/۳۳۳
-۰/۳۳ ^c	۰/۰۰۲ ^c	۰/۱۶۰ ^c	۰/۱۲۰ ^c	-۰/۳۳۳	-۰/۳۳۳	-۰/۳۳۳
-۱۰/۳۳ ^d	۰/۰۰۱ ^d	۱/۳۲ ^d	۰/۰۲۱ ^d	-۱۲/۳۳	-۱۲/۳۳	-۱۲/۳۳

با توجه به مقدار معناداری گزارش شده توسط روش خودگردان می توان نتیجه گرفت فرض برابری میانگین امتیازهای پیش آزمون و پس آزمون متغیر تخیل، خلاقیت و سیالی در سطح پنج درصد رد می شود؛ بنابراین می توان گفت آموزش لگو بر تخیل، خلاقیت و سیالی کودکان کاشت حلزون شده تأثیر دارد و با توجه به میانگین نمرات پیش آزمون و

1 . bootstrap

پس آزمون، آموزش لگو باعث افزایش همکاری و خودکنترلی کودکان کاشت حلزون می شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی تأثیر لگویی آموزشی بر مهارت اجتماعی و خلاقیت کودکان کم شنوا با تجربه کاشت حلزون بود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر در جدول سه می توان گفت که آموزش لگو بر همکاری و خودکنترلی کودکان کاشت حلزون شده تأثیر دارد و با توجه به میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون، آموزش لگو باعث افزایش همکاری و خودکنترلی کودکان کاشت حلزون شد که نتیجه به دست آمده با تحقیق‌های (یانهو، ۲۰۱۰؛ بارون و همکاران، ۲۰۰۸؛ حسین، لینده و شوکور، ۲۰۰۶ و لگوف، ۲۰۰۴؛ آنتیا و کریمیر ۱۹۹۷ و اکبری، ۱۳۹۴) هم خوانی دارد؛ اما با توجه به نتیجه آزمون، آموزش لگو تأثیری بر جرأت ورزی کودکان کاشت حلزون ندارد. برای تبیین و بررسی این که لگویی آموزشی باعث افزایش مهارت اجتماعی می شود می توان به این نکات اشاره کرد که پیاز (۱۹۸۰) اشاره می کند که کودکان هفت تا یازده سالگی در مرحله تفکر عینی قرار دارند و به سختی می توانند مفاهیم انتزاعی را درک کنند (گانتلت، ۲۰۱۱). بنابراین اشیای عینی می تواند نقش مؤثری در فرایند پیچیده ساخت دانش ایفا کند (پاپرت، ۱۹۹۳). هم چنین شش سال اول زندگی کودک سال‌های حساس هستند، زیرا میزان رشد در این سال‌ها نسبت به مراحل دیگر رشد سرعت بسیار بیشتری دارد. پرورش کامل استعدادهاى کودک به ویژه در این سال‌ها نیاز به محیطی محرک و برانگیزنده دارد. منظور از محیط برانگیزنده محیطی است که برای کودک فرصت‌هایی فراهم آورد تا کودک با آزمایش‌ها، اشیاء و مکان‌های متنوع روبه‌رو شود و کسب تجربه کند. بازی برای کودک فرصت‌هایی فراهم می‌آورد تا کودک با بزرگ‌ترها، گروه‌های دیگر و هم‌ردیفان مواجه شود و به تعامل معنی‌دار و غنی با آن‌ها بپردازد و بازی امنیت عاطفی و حمایتی کودک را تأمین می‌کند. کودک بخشی از

اوقات خود را صرف بازی می‌کند بنابراین با تفریح و سرگرمی در واقع آمادگی لازم را برای مواجه شدن با زندگی و ناسازگاری آن پیدا کرده و در جمیع ابعاد نیز تکامل می‌یابد. بازی فرصت‌هایی را برای کودک فراهم می‌کند تا قدرت تخیل و خلاقیت خود را رشد دهد و محیطی را برای کودک مهیا می‌کند تا به تمرین مهارت‌های اجتماعی خود پردازد. بازی وسیله‌ای است که کودک از طریق آن عواطف و هیجان‌هایش را ابراز می‌کند. با به کودک کمک می‌کند تا نظام‌های ارزشی را درک کند (آقاجانی، جبارف و مصطفی یوف، ۱۳۹۳) بر این اساس، دانش‌آموزان به خصوص کودکانی که در تعاملات خود مشکل دارند، در کلاس‌هایی که از لگو استفاده می‌شود از وسایل و ابزارهای آموزشی عینی استفاده می‌کنند، آنان به کمک این ابزارهای عینی به مفاهیم ذهنی خود عینیت می‌بخشند و درک بهتری از مسأله‌های موجود در کلاس درس پیدا می‌کنند و با انگیزه بیشتری در راستای حل آن مسائل گام برمی‌دارند.

از طرف دیگر نیز، استفاده از لگو مستلزم تعامل مؤثر معلم با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با هم است. دانش‌آموزان در راستای فعالیت با آجرک‌های لگو و طراحی و ساخت سازه‌های ذهنی خود نیازمند تعامل و همکاری با سایر دوستان و همکلاسی‌های خود هستند و وجود همین تعاملات اجتماعی به جذابیت محتوای درس کمک قابل توجهی می‌نماید و افزون بر آن، مهارت‌های اجتماعی و کار گروهی آنان نیز ارتقاء پیدا می‌کند. همچنین لگوی آموزشی محیطی امن را فراهم می‌کند که در درون آن، شخص می‌تواند چیزی را بسازد، تغییر دهد، اشتباه کرده و آزمایش کند تا با یافتن پتانسیل یا معنا مورد نظر در حیطه‌ای که در آن کار می‌کند به نتیجه دلخواه برسد. این مورد در کنار شجاعت در ریسک کردن و مشاهده‌ی اینکه (چه چیزی کار ساز است و چه چیزی نه) کنجکاوی و اکتشاف تناسب می‌یابد و می‌تواند این توانایی‌هایش را به موقعیت زندگی واقعی تعمیم بدهد و گام به گام در مهارت اجتماعی رشد پیدا کند و در این مهارت پرورش یابد (گانلت و همکاران، ۲۰۰۹). در این مورد که لگوی آموزشی بر جرأت و رزی کودکان

کاشت حلزون تاثیر نداشته است می توان این نکته را بیان کرد که کوپر اسمیت عزت نفس را به منزله متغیری آستانه ای در نظر می گیرد که پایین بودن آن تأثیری بازدارنده بر پشتکار، جرأت ورزی و کارکرد تحصیلی دارد. عزت نفس پایین در بسیاری افراد با کاهش روابط بین فردی مرتبط است و این موجب می شود تا فردی که عزت نفس پایینی دارد احساس تنهایی بیشتری را تجربه کند. در بسیاری از پژوهش ها نشان داده شده است که مشکلات عزت نفس پایین و احساس تنهایی در بین دخترها به طور معناداری بیشتر از پسرها وجود دارد (حجت و همکاران، ۱۳۹۵) به این علت که عزت نفس عاملی بسیار تأثیر گذار بر جرأت ورزی افراد است؛ عزت نفس کودکان کاشت حلزون شده به علت مشکل های شنیداری و هم چنین محرومیت های آن ها در ارتباط ها و تنهایی آن ها، پایین است و با افزایش عزت نفس و به دنبال آن ارتباط های اجتماعی آن ها، جرأت ورزی این کودکان افزایش می یابد که نیازمند صرف زمان بیشتری است.

از طرفی دیگر با توجه به نتایج به دست آمده از جدول پنج لگویی آموزشی بر خلاقیت کودکان که شامل خرده مقیاس های ابتکار سیالی و تخیل کودکان کاشت حلزون شده تأثیر مثبت داشته است و باعث افزایش این مهارت می شود که نتیجه به دست آمده با تحقیق های (امامی ریزی^۱، یارمحمدیان^۲ و غلامی^۳، ۲۰۰۹؛ رملی، ینوس^۴ و ایشاک^۵، ۲۰۱۱؛ پترووسکا^۶، سیووسکا^۷ و کاکوو^۸، ۲۰۱۳؛ رادبخش، محمدی فر، کیان ارثی، ۱۳۹۲؛ احدی، رضایی، دلاور و پادروند ۱۳۹۲؛ سید عامری، ۱۳۸۰؛ رادبخش و همکارانش، ۱۳۹۲ و تهرانی ۱۳۹۱) هم خوانی دارد. لگو باعث ایجاد روش تازه در حل مسأله جدید می شود و با فراهم کردن سیستمی باز و امکانات متناسب با سن کودک بدون اعمال کنترل و نفوذ برای کودک به

- 1 . Emami Rizi
- 2 . Yarmohamadiyan
- 3 . Gholami
- 4 . Yunus
- 5 . Ishak
- 6 . Petrovska
- 7 . Sivevska
- 8 . Cackov

دنبال یادگیری فعال است و در این سیستم مربی تسهیل گر است (گانلت، ۲۰۱۰). شرط اصلی در این زمینه آزادی و امنیت روانی است تا فرد، مورد پذیرش بی قید و شرط قرار گیرد و احساس امنیت کند و فرد از درون خویش حس خلاق بودن را داشته باشد، سیستم لگو نیز با فراهم کردن محیطی باز که در آن حس امنیت و پذیرش وجود دارد کودکان را ترغیب می کنند تمام ایده های درونی خود را بیان کرده و آن ها را بر روی سازه هایشان عملی کنند زیرا سیستم لگو بر این باور است یک ایده خوب منجر به تولید ایده های دیگر می شود (گانلت، ۲۰۱۰). به این صورت که به کودک اجازه داده شود تا در هنگام ساخت و تحلیل سازه اش به تمام جنبه ها و زوایای آن توجه کند و مربی با هدایت کودک به متفاوت نگریستن سعی می کند با پرسیدن سؤال های هدفمند بین اطلاع قبلی و جدید او ارتباطی برقرار کند و ضمن بازی آموزش هایی را بدهد و او را به سوی اندیشیدن سوق دهد. بولمر و اسمیت (۲۰۱۱) خاطرنشان می سازند که استفاده از لگو فرایند خلاق است که منجر به خلق محیطی مشارکتی می شود. استفاده از لگو فرصتی را فراهم می سازند که اعضای گروه با استفاده از هوش جمعی به ساخت مدل های نمونه پردازند و از این طریق به سؤالات معلم خود، پاسخ دهند. در خلال بحث پیرامون ساخت این مدل ها، تعاملی سازنده بین دانش آموزان برقرار شده، پویایی گروهی به بالاترین سطح ممکن می رسد و پیچیدگی های پروژه مورد نظر ساده تر می شود (بولمر و هربرت، ۲۰۱۱). نتایج به دست آمده از این پژوهش می تواند اطلاعات مفیدی را در اختیار مربیانی که با آموزش کودکان سروکار دارند قرار دهد. همچنین با توجه به ضعف کودکان کم شنوا در مهارت های اجتماعی و خلاقیت پایین آنان به نظر می رسد که می توان با مناسب سازی طرح درس های لگو و آموزش مربیان مراکز توان بخشی را به اجرای برنامه لگو تشویق کرد. اجرای پژوهش های بیشتر اطلاعات مناسبی برای مناسب سازی و تدوین برنامه لگو ویژه کودکان کم شنوا در اختیار متخصصان قرار می دهد. از آنجایی که یافته های تحقیق حاضر نشان می دهد که بین خلاقیت و مهارت های اجتماعی با بازی در دوران مهد کودک رابطه معناداری وجود دارد،

بدین ترتیب پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی، به ارائه آموزش‌هایی از طریق بازی برای افزایش مهارت‌های کودکان از سنین پایین‌تر پرداخته شود. **سپاسگزاری:** این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی است، نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دارند که از تمامی عزیزانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری رسانده‌اند، تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

- احدی، مریم؛ رضایی، نور محمد؛ دلاور، علی و پادروند، نادر. (۱۳۹۲). آموزش خلاقیت به دانش آموزان و تأثیر آن بر افزایش سطح مؤلفه‌های سیالی، ابتکار، انعطاف، بسط، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۳(۱)، ۱-۱۸.
- اسبورن، الکس. اف. (۱۳۶۸). پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت، ترجمه حسن قاسم زاده (۱۳۷۷)، تهران: گلشن.
- افروز غلامعلی. (۱۳۸۸). بررسی تحلیلی و مقایسه‌ای مبانی روان‌شناختی ویژگی‌های شناختی و روانی-اجتماعی جوانان نابینا و ناشنوا. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۹(۲)، ۱-۱۲.
- اکبری سعیده. (۱۳۹۴). تأثیر لگویی آموزشی بر مهارت اجتماعی و خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده. دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- آقاجانی طهمورث، جبارف رشید، مصطفی یوف مشفق. (۱۳۹۳). تأثیر بازی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان، مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۶(۳)، ۹۷-۱۰۴.
- برمکی، علی رضا. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر بازی‌های مبتنی بر حرکت بر رشد عاطفی-اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی شهرستان کاشمر، سال ۸۶-۱۳۸۵، پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

تذکره توسلی، شهیر. (۱۳۸۹). ارزیابی اثربخشی لگو درمانی در بهبود مهارت های اجتماعی کودکان مبتلا به اتیسم با عملکرد بالا. پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، روان شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا.

تهرانی، ندا. (۱۳۹۱). اثربخشی لگو آموزشی بر افزایش هوش عملی و خلاقیت کودکان پیش دبستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

حجت سید کاوه، ساجدی مریم، رضایی مهدی، نوروزی خلیلی مینا، رحیمی احمد، عین بیگی الهه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش گروهی مهارت جرات ورزی بر عزت نفس واحساس تنهایی دانش آموزان دختر دارای والد معتاد، مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، ۸(۴)، ۶۷۵-۶۸۴. رادبخش ناهید، محمدی فر، محمد علی، کیان، ارثی فرحناز. (۱۳۹۲). اثربخشی بازی و قصه گویی بر افزایش خلاقیت کودکان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی ۲(۴)، ۱۷۷-۱۹۵. رشیدی ظفر مریم، جان بزرگی مسعود، شقاقی فرهاد. (۱۳۹۰). اثربخشی بازی درمان گری بر ارتقای رفتار اجتماعی مثبت کودکان پیش دبستانی. مجله علوم رفتاری، ۳۲(۲)، پیاپی (۴۵۶)، ۱۹۱-۲۱۳.

سید عامری، میر حسن. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر بازی های پرورشی در میزان رشد خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی. فصل نامه المپیک، ۹(۲۰۱) (پیاپی ۱۹)، ۷۴-۸۴. سیدان، ابوالقاسم. (۱۳۷۹). هنجاریابی مقدماتی آزمون تفکر خلاق در عمل و حرکت تورنس برای پسران ۶،۷،۸ ساله شهر تربت حیدریه، پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

سیف نراقی مریم، نادری عزت الله. (۱۳۹۳). روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی ارسباران. شهر آرای، مهرناز. (۱۳۸۱) تحلیل خلاقیت در کودکان: معرفی آزمون تفکر خلاق در عمل و حرکت، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، پاییز و زمستان ۸۱، ۱۹۱-۲۱۳. شهیم، سیما. (۱۳۷۷). بررسی روایی و پایایی مقیاس روش درجه بندی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان دبستانی شیراز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۴)، ۱۷-۲۹.

فولادوند، مینو. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر نقاشی درمانی (نقاشی آزاد) بر کاهش اختلال های رفتاری کودکان ناشنوای مقطع ابتدایی کرمانشاه، کارشناسی ارشد منتشر نشده، وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری - دانشگاه رازی - دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی.

کدیور، پروین. (۱۳۹۰). روان شناسی تربیتی، چاپ سوم، تهران: سمت.

میرعمادی سیدعلی. (۱۳۷۶). نحو زبان فارسی (بر پایه نظریه حاکمیت و مرجع گزینی)، تهران :

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.

یزدانی پور، نسیم، یزدخواستی فریبا. (۱۳۹۱). اثربخشی بازی های گروهی بر مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی ۶ تا ۸ ساله شهر اصفهان. تحقیقات علوم رفتاری، ۱۰(۳)، ۲۲۱-۲۲۸.

- Adèr, Herman J., and Mellenbergh Adèr. (2008). Advising on research methods: A consultant's companion. *Johannes van Kessel Publishing*.
- Aghajani hashtchin, T. (2011). Role of play in social skills and intelligence of children. *Department of basic science, Social and Behavioral Sciences* 30.2272 – 2279.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1997). The generalization and maintenance of the peer social behaviors of young children who are deaf or hard of hearing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 59-69.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal.
- Baron.J. (2009). *Cognitive biases in moral judgments that affect political behavior*. Synthese. DOI: 10.1007/s11229-009-9478-z.
- Bodner-Johnson. B, Sass-Lehrer. M. (2003). *The young deaf or hard of hearing child: a family-centered approach to early education*. Edited by. Brookes Publishing Co., Baltimore, 502pp, ISBN 1 55766 579 6.
- Bulmer, I, Smith, H. *The use of Lego serious play in the Engineering Design Classroom*, (2011), Availableat: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/pceea/article/download/3699/3693>
- Bulmer, Linda, Smith, Herbert, *The use of Lego serious play in the Engineering Design Classroom*, (2011), Available at: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/pc>

- Catrin. E. M, Ruth. M. Ford (2006). Language and theory-of-mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: a preliminary Investigation. *Cochlear Implants International*; 7(1), 1-1.
- Cooper H (1991) Cochlear implant a practical guide. 4thed. London: Whurr Publisher, Inc1991:92-101. Eea/article/download/3699/3693.
- Emami Rizia.J, Yarmohamadiyan. M. H. & Gholami.A. (2011). *The Effect group plays on the Development of the Creativity of Six year Children*. 15. 2137-2141.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is connecting: The Social Meaning of Creativity*, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0. Published by Polity.
- Gauntlett. E and other (2010)*The future of play*. Defining the role and value of play in the 21st century
- Gresham, F. M. (2002). *Teaching social skills to high-risk children and youth: preventive and remedial strategies*. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches*(pp. 403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Hussain, S, Lindh, J, & Shukur, G. (2006). The effect of LEGO Training on Pupils' School Performance in Mathematics, Problem Solving Ability and Attitude: Swedish Data. *Educational Technology & Society*, 9 (3), 182-194.
- LeGoff.D. B(2004) Use of LEGO as a Therapeutic Medium for Improving Social Competence, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 34, No. 5, October. 34(5), 557-570.
- Mccusker, S. (2014). Lego Serious Play: Thinking about Teaching and Learning, *International Journal of Knowledge, Innovation and Entrepreneurship*, Vol. 2 No. 1, pp. 27-37.
- Nicolopoulou.A, Cortinab.K.B, Ilgazc.H & Brockmeyer Catesd., deSáe.A (2015) Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly* .Volume 31, 2nd Quarter 2015, Pages 147-162.

- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, New York: Basic Books, P. 198.
- Petrovskaa.J, Sivevskaa. D & Cackova.O. (2013). Role of the Game in the Development of Preschool Child. Lumen International Conference Logos Universality Mentality Education Novelty (LUMEN). *Social and Behavioral Sciences*, 92 .880 – 884.
- Ramli. M, Yunus. M. M & Ishak.N.M. (2011). Robotic teaching for Malaysian gifted enrichment program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15 .2528–2532.
- Shahim, S. (1999).Correlations between parents' and teachers' ratings of social skills for a group of developmentally disabled children in Iran. *Psychological Reports*, 85, 863-866.
- Sternberg, R.J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Subhi, T, (2009). The impact of lego on gifted children's achievement and creativity, *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 15, pp. 98-108.
- Torance.E.P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Bensenville, Illinois. Scholastic testing service.
- Yanhui, P. (2010). *Lego Games Help Young Children with Autism Develop Social Skills*, *International Journal of Education*, ISSN 1948-5476. Vol. 2, No, 2: E7. DOI:<https://doi.org/10.5296/ije.V2i2.538.1-9>.