

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره هیجدهم، شماره دوم، پاییز ۱۳۸۱ (پیاپی ۳۶)
(ویژه نامه علوم تربیتی)

بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد
دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس

فریده یوسفی*
دکتر محمد خیر**
دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از مطالعه حاضر، بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون در فرهنگ ایرانی و نیز مقایسه مهارت‌های اجتماعی دختران و پسران نوجوان دبیرستانی بود. برای این منظور، مقیاس یاد شده به ۵۶۲ نفر از دانش آموزان دبیرستانی شیراز داده شد و پس از تکمیل، با استفاده از یک شاخص ۵ درجه ای نمره گذاری گردید. برای محاسبه پایایی مقیاس، از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده گردید و ضرایب مطلوب و مناسبی بدست آمد. برای بررسی روایی سازه مقیاس یاد شده، از روش تحلیل عوامل استفاده شد و پنج عامل بدست آمد. در عامل مربوط به مهارت‌های اجتماعی مناسب، نمرات دختران به نحو معنی داری بیشتر از پسران و در عامل مربوط به رابطه با همسالان، نمرات پسران به نحو معنی داری بیشتر از دختران بود. اگر چه که در نمره کل مقیاس تفاوت معنی داری بین این دو جنس مشاهده نگردید.

واژه های کلیدی: ۱. مهارت‌های اجتماعی ۲. مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون ۳. روایی - پایایی

۱. مقدمه

در متون روان شناسی، مفهوم مهارت‌های اجتماعی، به صورتهای مختلف تعریف شده است. برای مثال هالینگر (۱۹۸۷) مهارت‌های اجتماعی را عبارت از مهارتهایی می‌داند که برای داشتن ارتباط مثبت با دیگران و پذیرش توسط آنها ضروری هستند. گرشام (۱۹۸۱) مهارت‌های اجتماعی را رفتارهایی می‌داند که احتمال دریافت تقویت را به حداکثر می‌رسانند و احتمال تنبیه موکول به رفتار اجتماعی فرد را کاهش می‌دهند. از نظر او مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که در موقعیت های معین، پیامدهای اجتماعی مهم را پیش بینی می‌کنند (گرشام و الیوت، ۱۹۸۷). شلونت و مک‌فال (۱۹۸۵) معتقدند که مهارت‌های اجتماعی، عبارت از فرایندهای مؤلفهای مشخصی است که فرد را قادر می‌سازد تا به گونه ای رفتار نماید که به عنوان فردی شایسته مورد قضاوت دیگران قرار گیرد و شنایدر و همکاران (۱۹۸۵) مهارت‌های اجتماعی را به عنوان وسیله ارتباط میان فرد و محیط تعریف می‌کنند و معتقدند که این وسیله برای شروع و ادامه ارتباط سازنده و سالم با همسالان به عنوان بخش مهمی از بهداشت روانی، مورد استفاده واقع می‌شود.

* عضو هیأت علمی و دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

** دانشیار بخش روان شناسی تربیتی

از مقایسه این تعریف‌ها و نیز تعریف‌های دیگری که از مهارت‌های اجتماعی در متون مختلف آرایه گردیده، چنین برمی‌آید که تعریفی واحد و مورد قبول همگان وجود ندارد. علت این مسأله را می‌توان از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار داد. با وجود آنکه این واژه به ظاهر ساده به نظر می‌آید؛ اما به شدت تحت تأثیر سازه‌های روان‌شناختی و ویژگی‌های اساسی انسان، مانند شخصیت، هوش، زبان، ادراک، ارزیابی، نگرش و تعامل میان رفتار و محیط قرار دارد (مریل و گیمیل، ۱۹۹۸). تنوع این ویژگی‌ها، توانایی‌ها و رفتارهای وابسته‌ای که مهارت‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهند، همراه با پیچیدگی ارتباط میان رفتار و محیط که برای کسب این مهارت‌ها و انجام آنها ضروری است، منجر به بروز تعریف‌های متعدد شده است. علی‌رغم تفاوت‌های ظاهری در تعریف‌های بعمل آمده از مهارت‌های اجتماعی، وجوه شباهت آنها بیش از موارد اختلاف است. از این رو، مایکلسون و همکاران (۱۹۸۳) معتقدند که نحوه بیان یا اصطلاح‌شناسی این تعریف‌های متعدد، متفاوت است؛ به نظر آنها تعریفی منسجم از مهارت‌های اجتماعی، می‌تواند شامل چند مورد زیر باشد:

- ۱- مهارت‌های اجتماعی اساساً از طریق یادگیری، (بویژه از طریق یادگیری اجتماعی شامل مشاهده، الگوسازی، تمرین و بازخورد) بدست می‌آیند.
- ۲- مهارت‌های اجتماعی، شامل رفتارهای کلامی و غیرکلامی شناخته شده و جدایی‌پذیر هستند.
- ۳- مهارت‌های اجتماعی، شامل توانایی شروع ارتباط مناسب و مؤثر با دیگران و نیز آرایه پاسخهای مفید و شایسته هستند.

- ۴- مهارت‌های اجتماعی، تقویت اجتماعی مناسب را به دنبال دارند.
 - ۵- مهارت‌های اجتماعی، ماهیتی تعاملی دارند و مشتمل بر پاسخهای مؤثر و مناسب می‌باشند.
 - ۶- انجام مهارت اجتماعی تحت تأثیر ویژگی‌های افراد و محیطی است که مهارت مورد نظر در آن بروز می‌کند (یعنی ویژگی موقعیت) و عواملی همچون سن، جنسیت، و موقعیت اجتماعی افراد، روی نحوه عملکرد اجتماعی آنها تأثیر می‌گذارند (الیوت و همکاران، ۱۹۸۷؛ مریل و گیمیل، ۱۹۹۸).
- بنابراین، مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای آموختنی هستند که بر روابط میان افراد تأثیر می‌گذارند. این مهارت‌ها از رفتارهای مشخص و مشتمل بر توانایی شروع ارتباط و آرایه پاسخ تشکیل شده‌اند و احتمال دریافت تقویت اجتماعی را به بیشترین حد می‌رسانند، و نیز ماهیتی تعاملی دارند و وابسته به موقعیت هستند (مریل و گیمیل، ۱۹۹۸).
- با توجه به این تعریف‌ها می‌توان گفت که مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که رشد آنها، می‌تواند به عملکرد مؤثر و مفید فرد در اجتماع کمک کند (ماتسون، ۱۹۹۰). در اکثر کودکان، رشد مهارت‌های اجتماعی مناسب از طریق تعامل با والدین، خواهران و برادران، بستگان، و همسالان و طی فرایندی به نسبت آرام و خود بخود صورت می‌گیرد (بولس و الیوت، ۱۹۹۳)؛ اما برای آن دسته از کودکانی که این فرایند خود بخود، به نحوی صحیح انجام نپذیرد، می‌تواند مشکلاتی در زمینه‌های مختلف بوجود بیاورد. تحقیقات نشان داده‌اند، بسیاری از کودکانی که در روابط اجتماعی دارای مشکل هستند و یا توسط همسالان خود مورد پذیرش واقع نمی‌شوند، در معرض ابتلا به انواع ناهنجاریهای رفتاری - عاطفی قرار دارند (دروزی و همکاران، ۱۹۹۴؛ پارکر و همکاران، ۱۹۹۵؛ کوپر اشمیت و کوک، ۱۹۹۰؛ ارون، ۱۹۸۷؛ رابین و همکاران، ۱۹۹۵؛ هارت و همکاران، ۱۹۹۷؛ کاپلان و همکاران، ۱۹۹۴؛ کمپل، ۱۹۹۵؛ کمپل و همکاران، ۱۹۹۴)؛ و در امر پیشرفت آموزشی ضعیف هستند (پارکر و آشر، ۱۹۸۷). از طرف دیگر، کودکانی که دارای مهارت‌های اجتماعی مناسب هستند، رفتارهایی را از خود نشان می‌دهند که منجر به پیامدهای مثبت روانی - اجتماعی نظیر پذیرش توسط همسالان، و رابطه مؤثر با دیگران می‌شود. آنها می‌توانند خودداری رفتاری داشته باشند و رفتارهای دوستانه، یاریگرانه، سخاوتمندانه و بطور کلی رفتارهای مثبت همکاری با دیگران را از خود نشان دهند. کودکانی که رفتارهای اجتماعی دارند، می‌توانند حالات عاطفی و هیجانی دیگران را درک نمایند، در تنظیم عواطف خود تیخر بیشتری نشان دهند (آیسنبرگ و همکاران، ۱۹۹۵) و در تعاملات اجتماعی، به نحوی مناسب و شایسته با دیگران ارتباط برقرار کنند (بلاک و لوگان، ۱۹۹۵؛ گورالنیک و همکاران، ۱۹۹۶). در سالهای اخیر اهمیت مهارت‌های اجتماعی تا بدان حد پیش رفته است که برخی آن را نوع خاصی از هوش عملی انسان دانسته‌اند (استرنبرگ، ۱۹۸۶) و در این رابطه

مفهوم جدیدی به نام هوش عاطفی^۱ ابداع شده است که به عنوان مفهومی متشکل از خود آگاهی، کنترل احساسات و تکانه ها، مقاومت، اشتیاق و خود انگیزگی، همدلی و تنظیم روابط با دیگران تعریف می شود (گلنن، ۱۹۹۵)؛ به عبارتی، این مفهوم با جنبه های معینی از مهارت های اجتماعی، مانند روابط با همسالان، اداره خود و همدلی ارتباط دارد. به دلیل اهمیت مهارت های اجتماعی و نقش آن به عنوان یکی از مهمترین پیامدهای فرایند آموزش و تعلیم و تربیت (الیوت و گرشام، ۱۹۹۳)، ارزیابی این مهارتها بنحو روز افزونی در کانون توجه محققان قرار گرفته است (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰؛ لونسون و گاتمن، ۱۹۸۵؛ لُر و همکاران، ۱۹۹۱؛ پلات و اسیواک، ۱۹۷۵).

از آنجا که برای ارزیابی مهارت های اجتماعی کودکان و نوجوانان نیاز به وجود ابزاری برخوردار از ویژگی های علمی و مبتنی بر اصول روان سنجی مشهود است و در کشور ما بدلیل فقدان یا دست کم کمبود ابزارهایی از این دست، اطلاعات زیادی پیرامون رفتارهای اجتماعی کودکان و نوجوانان در دست نیست؛ تحقیق حاضر با هدف ارزیابی مهارت های اجتماعی نوجوانان عادی دوران دبیرستان طرح و اجرا گردید. بررسی علمی یک مقیاس سنجش مهارت های اجتماعی، اعم از روایی سنجی و ارزیابی پایایی، هدف دیگر این تحقیق بود. پی بردن به مهارت های اجتماعی نوجوانان می تواند اطلاعات با ارزشی را در مورد رفتارهای اجتماعی کودکان بدست دهد و این اطلاعات به نوبه خود، می تواند راهگشای تلاشهای مفیدی در جهت برنامه ریزی، آموزش، و اصلاح مهارت های اجتماعی باشد.

۲. روش

۲.۱. آزمودنیها

آزمودنیهای پژوهش حاضر ۵۶۲ دانش آموز (۳۰۴ دختر و ۲۵۸ پسر) سالهای اول تا سوم از ۴ دبیرستان (۲ دبیرستان دخترانه و ۲ دبیرستان پسرانه) شهرستان شیراز بودند که به صورت خوشه ای تصادفی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند.

۲.۲. ابزار سنجش

ابزار بکار رفته در پژوهش حاضر عبارت بود از مقیاس سنجش مهارت های اجتماعی ماتسون^۲ (فرم کودکان) که توسط ماتسون و همکاران در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ ساله تدوین گردیده است. این مقیاس، دارای ۶۲ عبارت است که مهارت های اجتماعی کودکان را توصیف می کنند. برای پاسخگویی به آن، آزمودنی باید هر عبارت را بخواند و سپس پاسخ خود را بر اساس یک شاخص ۵ درجه ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه ای از نمره ۱ (هرگز / هیچوقت) تا ۵ (همیشه) مشخص نماید. برای این مقیاس، ۵ مقیاس فرعی در قالب پنج عامل جداگانه به شرح زیر تعریف شده است:

۲.۲.۱. عامل اول، مهارت های اجتماعی مناسب^۳ است که رفتارهای اجتماعی از قبیل داشتن ارتباط دیداری با دیگران، مؤدب بودن، بکار بردن نام دیگران، و اشتیاق به تعامل با دیگران به طریقی مفید و مؤثر را در بر می گیرد.

۲.۲.۲. عامل دوم، جسارت نامناسب^۴ است که رفتارهایی مانند دروغ گفتن، کنک کاری، خرده گرفتن بر دیگران، ایجاد صداهای ناهنجار و ناراحت کننده، و زیر قول خود زدن را شامل می شود.

۲.۲.۳. عامل سوم، تکانشی عمل کردن و سرکش بودن^۵ است که رفتارهایی از قبیل: به آسانی عصبانی شدن، یا یک دندگی و لجبازی، را در بر دارد.

۲.۲.۴. عامل چهارم، اطمینان زیاد به خود داشتن^۶ است و در بر دارنده رفتارهایی در مورد به خود نازیدن و به دیگران پز دادن، تظاهر به دانستن همه چیز، و خود را برتر از دیگران دیدن است.

۲.۲.۵. عامل پنجم، حسادت / گوشه گیری^۷ است که در بردارنده تنهایی و حسادت می باشد.

علاوه بر نمراتی که پاسخگو در هر کدام از عوامل یاد شده بدست می آورد، جمع نمرات ۶۲ عبارت موجود در مقیاس نیز یک نمره کلی که بیانگر مهارت اجتماعی آزمودنی است بدست می دهد (ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳). لازم به تذکر است که در جمع نمرات به منفی یا مثبت بودن عبارات باید توجه شود.

تحقیقات نشان داده‌اند که مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون از ثبات روان سنجی، پایایی بالای بازآزمایی و روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار است (ماتسون و آلدنیک، ۱۹۸۸؛ ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳، ۱۹۹۰).

برای بکارگیری این مقیاس در پژوهش حاضر، ابتدا عبارتهای آن به فارسی ترجمه شد. سپس از دو نفر از استادان زبان انگلیسی و فارسی خواسته شد که در مورد برگردان این عبارات به فارسی و سپس به انگلیسی اظهار نظر نمایند. بعد از آن، مقیاس تهیه شده در اختیار دو نفر از استادان روان شناسی و علوم تربیتی قرار گرفت و آنها روایی محتوایی آن را تأیید کردند.

۳. یافته‌ها

۳.۱. بررسی روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی

برای تعیین روایی سازه مقیاس مهارت‌های اجتماعی، روش آماری تحلیل عوامل بکار گرفته شد. تحلیل عوامل ابتدا با استفاده از شیوه مؤلفه‌های اصلی^۱ صورت گرفت. مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۸۶ بود و بیانگر کفایت نمونه آزمودنی‌ها به منظور انجام تحلیل عاملی می‌باشد. همچنین، مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۰۴۳۳/۲۹۸ و در سطح $P = ۰/۰۰۰۰۰۱$ معنی دار بود. سپس با توجه به نمودار اسکری^۱ و استفاده از روش چرخش واریماکس، ۵ عامل بدست آمد. به منظور وضوح بیشتر و بررسی میزان روایی پژوهش حاضر در بحث از نتایج آماری و عوامل بدست آمده در مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی، نوعی مقایسه با پژوهش بنیانگذاران این مقیاس و آرایه دهندگان جزئیات مفصل در باب روایی سنجی محتوای مقیاس یعنی ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) به عمل خواهد آمد.

عامل اول، شامل ۱۸ عبارت و ضریب عاملی آنها بین ۰/۳۴ تا ۰/۷۱ بود. مقدار ارزش ویژه (آیگن) این عامل، برابر با ۸/۸۱ بدست آمد. تمام عبارات تشکیل دهنده این عامل، در پژوهش ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) نیز جزء عبارات تشکیل دهنده عامل اول بودند؛ با این تفاوت که در مطالعه یاد شده، ۵ عبارت دیگر (یعنی عبارات شماره ۹، ۲۸، ۳۷، ۴۲ و ۵۲) نیز افزون بر این ۱۸ عبارت در عامل اول قرار دارند. با توجه به محتوای عبارت‌های طرح شده در این عامل، عنوان مهارت‌های اجتماعی مناسب برای آن انتخاب شد (جدول ۱).

عامل دوم، دارای ۱۱ عبارت بود و ضریب عاملی آنها در دامنه‌ای از ۰/۳۹ تا ۰/۵۵ قرار داشتند (جدول ۱). مقدار ارزش ویژه این عامل، برابر با ۵/۶۸ بود. این عامل در ۶ عبارت (به شماره‌های ۷، ۱۹، ۲۱، ۳۰، ۳۹ و ۴۱) با عامل شماره ۲ مطالعه اصلی مشترک بود؛ اما با توجه به محتوای بسیار همبسته این عبارت‌ها با سایر عبارات موجود در عامل ۲ بدست آمده در مطالعه حاضر، عنوان «رفتارهای غیر اجتماعی»^۱، به آن اختصاص داده شد.

عامل سوم، شامل ۱۲ عبارت بود که ۴ عبارت آن در عامل سوم مطالعه ماتسون و همکاران، که بطور کلی از ۵ عبارت تشکیل شده است، موجود بود. بقیه عبارات این عامل، متمرکز بر پرخاشگری بودند (جدول ۱). به همین دلیل نام «پرخاشگری و رفتارهای تکانشی» به این عامل داده شد. مقدار ارزش ویژه آن، برابر با ۲/۵۵ و دامنه ضرایب عاملی عبارات آن از ۰/۳۵ تا ۰/۶۲ بود.

عامل چهارم، در پژوهش حاضر دارای ۶ عبارت بود که فقط در ۲ عبارت (یعنی نیمی از عبارات) با عامل شماره ۴ تحقیق ماتسون و همکاران مشترک بود. بقیه عبارات نیز از لحاظ محتوا، شباهت بسیار با این دو عبارت داشتند. به همین دلیل برای این عامل، عنوان «برتری طلبی و اطمینان زیاد بخود داشتن» در نظر گرفته شد. مقدار ارزش ویژه آن، برابر با ۲/۲۰ و مقادیر ضرایب عاملی عبارات آن از ۰/۴۳ تا ۰/۷۰ بود.

عامل پنجم، که در ۲ عبارت با عامل شماره ۵ پژوهش ماتسون و همکاران اشتراک داشت، دارای ۹ عبارت بود که ضرایب عاملی آنها، از ۰/۳۲ تا ۰/۶۲ متفاوت بود. این عامل نیز با توجه به محتوای عبارات تشکیل دهنده آن، تحت عنوان «رابطه با همسالان» در نظر گرفته شد.

نکته قبایل ذکر برای تکمیل مقایسه یاد شده، این است که در پژوهش ماتسون و همکاران، ۹ عبارت در هیچ کدام از عوامل اصلی طبقه‌بندی نشده‌اند و تحت عنوان عبارت‌های متفرقه و پراکنده آرایه شده‌اند. اما در پژوهش حاضر، ۷ مورد از آن عبارت‌ها در عوامل اصلی ۵ گانه جای گرفتند و فقط دو مورد از عبارت‌های یاد شده (شماره‌های

۱ و ۲۷) به عنوان عبارت های متفرقه تلقی شدند. در عوض، ۴ عبارت دیگر (یعنی عبارات ۸، ۱۷، ۴۲ و ۶۲) که در پژوهش ماتسون و همکاران جزء عبارات اصلی محسوب شده بودند؛ با توجه به بار عاملی، شرایط قرار گرفتن در هیچ کدام از پنج عامل اصلی را نداشتند و از این رو در پژوهش حاضر جزء عبارت های پراکنده و متفرقه تلقی شدند. کلیه این عبارت های پراکنده و متفرقه از محاسبه نمره کل مقیاس حذف گردیدند. جدول ۱، عبارت های تشکیل دهنده هر یک از این عوامل را، به همراه ضریب عاملی آنها در پژوهش حاضر نشان می دهد.

جدول ۱: عبارت های نشان دهنده ساخت عوامل اصلی مقیاس مهارت های اجتماعی ماتسون

و ضرایب عاملی آنها

ضریب عاملی	عبارات
	عامل ۱: مهارت اجتماعی مناسب
۰/۳۴	۹- من هنگام صحبت با دیگران به آنها نگاه می کنم.
۰/۵۹	۱۲- من به دوستی که رنج دیده باشد، کمک می کنم.
۰/۶۴	۱۳- من دوستی را که غمگین است دلناری می دهم.
۰/۴۰	۱۶- وقتی که فرد دیگری کارش خوب باشد من احساس خوشحالی می کنم.
۰/۵۱	۲۰- من به دیگران می گویم که چقدر خوب هستند.
۰/۳۶	۲۳- من به سراغ دیگران می روم و سر صحبت را با آنها باز می کنم.
۰/۵۲	۲۴- وقتی کسی کاری برایم انجام دهد، من خوشحال می شوم و از او تشکر می کنم.
۰/۷۱	۳۱- من دوستانم را دلناری می دهم.
۰/۳۸	۳۲- وقتی که دیگران صحبت می کنند من به آنها نگاه می کنم.
۰/۴۹	۳۴- من چیزهایی را که دارم با دیگران قسمت می کنم.
۰/۳۷	۴۰- من از اشیای دیگران طوری مراقبت می کنم که انگار مال خودم هستند.
۰/۵۲	۴۳- من از اطرافیان می پرسم آیا کمک می خواهند.
۰/۵۹	۴۴- من از کمک کردن به دیگران خوشحال می شوم.
۰/۳۹	۴۶- من به هنگام صحبت با دیگران، از آنها سؤال هم می پرسم.
۰/۴۹	۵۰- من وقتی کسی را اذیت می کنم، بعداً متأسف می شوم.
۰/۴۳	۵۵- من به کسانی که با من خوب هستند، خوبی می کنم.
۰/۴۸	۵۶- من از اطرافیان احوالپرسی کرده و جویای کار آنها و مسایلی از این قبیل می شوم.
۰/۳۴	۵۹- من از لطیفه های دیگران و داستانهای خنده آور آنها، خنده ام می گیرد.
	مقدار ارزش ویژه (آیگن): ۸/۸۱ درصد واریانس تبیین شده: ۱۴/۲
	عامل ۲: رفتارهای غیر اجتماعی
۰/۵۱	۶- من هنگامی که یک نفر صحبت می کند وسط صحبت او می پریم و صحبتش را قطع می کنم.
۰/۵۵	۷- به چیزهایی که متعلق به من نیست، بدون اجازه دست می زنم یا آنها را بر می دارم.
۰/۵۵	۱۵- من وقتی که فرد دیگری کارش خوب باشد، احساس خشم یا حسادت می کنم.
۰/۵۴	۱۹- من زیر قولم می زنم.
۰/۵۰	۲۱- من برای بدست آوردن چیزی که می خواهم، دروغ می گویم.
۰/۴۳	۲۰- من دیگران را مسخره می کنم.
۰/۴۷	۲۹- من از خودم صداهایی در می آورم که دیگران را ناراحت می کند (مثل آروغ زدن، بینی را بالا کشیدن)
۰/۳۹	۴۱- من با صدای خیلی بلند حرف می زنم.
۰/۵۲	۵۴- من به دیگران حسودی می کنم.
۰/۵۲	۵۷- من آنقدر نزد اطرافیان می مانم و وقت آنها را می گیرم که از آمدنم خسته شوند.

- ۵۸- من بیش از حد، موضوعی را توضیح می‌دهم. ۰/۴۴
- مقدار ارزش ویژه (آیگن): ۵/۶۸ درصد واریانس تبیین شده: ۹/۳
- عامل ۳: پرخاشگری و رفتارهای تکانشی**
- ۲- من دیگران را تهدید می‌کنم و مثل آدم‌های قلندر یا آنها رفتار می‌کنم. ۰/۶۲
- ۳- من به آسانی عصبانی می‌شوم. ۰/۵۲
- ۴- من مثل رئیس‌ها رفتار می‌کنم (یعنی برای انجام کارها به جای خواهش، به دیگران دستور می‌دهم). ۰/۴۸
- ۵- من اغلب اوقات نق می‌زنم یا شکایت می‌کنم. ۰/۴۱
- ۱۱- من وقتی عصبانی هستم به دیگران سیلی می‌زنم یا با آنها کتک کاری می‌کنم. ۰/۵۱
- ۱۴- من به بچه‌های دیگر چشم‌غره می‌روم. ۰/۴۲
- ۲۲- من بر دیگران خرده می‌گیرم تا آنها را عصبانی کنم. ۰/۴۷
- ۲۹- من عمداً دیگران را آزرده می‌کنم و سعی می‌کنم ناراحتشان کنم. ۰/۵۲
- ۳۵- من یک دنده و لجباز هستم. ۰/۶۲
- ۳۷- من احساساتم را نشان می‌دهم (یعنی اگر از کسی عصبانی باشم یا خوشم بیاید به او می‌گویم). ۰/۳۵
- ۵۳- من زیاد دعوا و مرافعه می‌کنم. ۰/۶۰
- ۶۱- من آنقدر سر به سر دیگران می‌گذارم که آزرده شوند. ۰/۴۷
- مقدار ارزش ویژه (آیگن): ۲/۵۵ درصد واریانس تبیین شده: ۴/۱
- عامل ۴: برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن**
- ۱۸- من همیشه دوست دارم در هر کاری نفر اول باشم. ۰/۶۴
- ۳۳- من فکر می‌کنم که همه چیز را می‌دانم. ۰/۴۳
- ۳۶- من طوری رفتار می‌کنم که انگار بهتر از دیگران هستم. ۰/۵۶
- ۴۵- من سعی می‌کنم که از همه بهتر باشم. ۰/۶۵
- ۵۱- من دوست دارم رئیس باشم. ۰/۷۰
- ۶۰- به نظر من، برنده شدن یعنی همه چیز. ۰/۵۰
- مقدار ارزش ویژه (آیگن): ۲/۲۰ درصد واریانس تبیین شده: ۲/۵
- عامل ۵: رابطه با همسالان**
- ۱۰- من دوستان زیادی دارم. ۰/۴۸
- ۲۵- من دوست دارم تنها باشم. ۰/۵۹
- ۲۶- من می‌ترسم با دیگران صحبت کنم. ۰/۵۱
- ۲۸- من می‌دانم که چطور دوست پیدا کنم. ۰/۴۲
- ۳۸- من فکر می‌کنم که اطرافیان به من نیش و کنایه می‌زنند، در حالیکه چنین نمی‌کنند. ۰/۳۲
- ۴۷- من غالباً دوستانم را می‌بینم. ۰/۴۱
- ۴۸- من به تنهایی بازی می‌کنم. ۰/۳۶
- ۴۹- من احساس تنهایی می‌کنم. ۰/۶۲
- ۵۲- من در بازی با بچه‌های دیگر شرکت می‌کنم. ۰/۵۲
- مقدار ارزش ویژه (آیگن): ۲/۰ درصد واریانس تبیین شده: ۲/۳
- ۲.۳. پایایی مقیاس مهارت‌های اجتماعی**

برای بررسی پایایی مقیاس مهارت‌های اجتماعی، از ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده گردید. مقدار ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس، یکسان و برابر با ۰/۸۶ بود. مقادیر این دو ضریب برای دختران به ترتیب

برابر با ۰/۱۸۵ و ۰/۱۸۶؛ و برای پسران برابر با ۰/۱۸۷ و ۰/۱۸۵ بود. جدول ۲، مقدار این ضرایب را در کل مقیاس و نیز در هر کدام از عوامل ۵ گانه بر حسب جنسیت نشان می‌دهد.

در این پژوهش، همچنین همبستگی بین ۵ عامل بدست آمده و نمره کل مقیاس نیز محاسبه گردید. دامنه این ضرایب از ۰/۴۳ تا ۰/۷۲ بود و همگی در سطح $P=0/0001$ معنی دار بودند.

جدول ۲: ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف در کل مقیاس مهارت‌های اجتماعی و ۵ عامل حاصل از آن

کل		پسران		دختران		عوامل
ضریب تنصیف	ضریب آلفا	ضریب تنصیف	ضریب آلفا	ضریب تنصیف	ضریب آلفا	
۰/۷۸	۰/۸۱	۰/۷۴	۰/۸۰	۰/۸۱	۰/۸۲	۱- مهارت‌های اجتماعی مناسب
۰/۷۵	۰/۸۰	۰/۷۶	۰/۷۸	۰/۸۴	۰/۸۱	۲- رفتارهای غیراجتماعی
۰/۷۲	۰/۷۳	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۷۱	۰/۷۰	۳- پرخاشگری و رفتارهای تکانشی
۰/۴۹	۰/۳۴	۰/۳۹	۰/۲۶	۰/۵۵	۰/۳۹	۴- برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن
۰/۷۱	۰/۶۷	۰/۶۴	۰/۶۴	۰/۷۴	۰/۶۸	۵- رابطه با همسالان
۰/۸۶	۰/۸۶	۰/۸۳	۰/۸۶	۰/۸۶	۰/۸۵	کل مقیاس

۳.۳. بررسی مهارت‌های اجتماعی پسران و دختران نوجوان

برای بررسی مهارت‌های اجتماعی پسران و دختران نوجوان، نمرات آنها در هر کدام از عوامل بدست آمده در تحقیق حاضر و نیز در نمره کل مقیاس با یکدیگر مقایسه گردید. جدول ۳، حاصل این مقایسه را نشان می‌دهد. همانطور که از جدول بر می‌آید، فقط در عامل اول (مهارت‌های اجتماعی مناسب) و نیز عامل پنجم (رابطه با همسالان)، بین دو جنس تفاوت معنی‌دار وجود داشت. بدین صورت که در عامل شماره ۱، دختران نمرات بیشتری نسبت به پسران بدست آوردند ($P=0/0001$)، و در عامل شماره ۵، نمرات پسران، به نحو معنی‌داری بیشتر از دختران بود ($P=0/0001$). در نمره کل مقیاس تفاوت معنی‌داری بین دو جنس مشاهده نگردید.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات پسران و دختران در عوامل ۵ گانه و کل مقیاس

عامل	حداقل نمره در عامل	حداکثر نمره در عامل	پسران (N=258)		دختران (N=204)		مقدار t	سطح معنی داری
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
عامل ۱	۱۸	۹۰	۶۹/۴۶	۸/۵۸	۷۲/۱۹	۸/۳۹	۲/۷۹	۰/۰۰۰۱
عامل ۲	۱۱	۵۵	۴۶/۱۴	۵/۴۵	۴۶/۹۹	۵/۵۷	۱/۸۳	۰/۰۷
عامل ۳	۱۲	۶۰	۴۷/۰۸	۶/۳۴	۴۷/۴۲	۵/۶۳	۰/۶۶	۰/۵۱
عامل ۴	۶	۳۰	۱۹/۵۵	۳/۱۰	۱۹/۹۱	۳/۴۸	۱/۲۷	۰/۲۰
عامل ۵	۹	۴۵	۳۴/۶۶	۴/۹۶	۳۲/۹۹	۵/۳۲	۲/۸۱	۰/۰۰۰۱
نمره کل	۵۶	۲۸۰	۲۱۶/۹۰	۱۹/۲۳	۲۱۹/۵۰	۱۸/۰۹	۱/۶۵	۰/۱۰

۴. بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر، بیانگر پایایی مطلوب و قابل قبول مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی نوجوانان ایرانی است. روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عوامل، همانند تحقیق ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) پنج عامل را؛ اما با تفاوت‌هایی در محتوای برخی از آنها، بدست داد.

عامل اول که «مهارت‌های اجتماعی مناسب» نام داشت در نزدیک به ۸۰ درصد از عبارات‌های تشکیل‌دهنده بسا عامل اول موجود در پژوهش ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) دارای عبارات‌های مشترک بود. همبستگی این عامل با متغیرهایی همچون افسردگی نوجوانانی که قصد خودکشی داشته‌اند (اسپیرتو و همکاران، ۱۹۹۰)؛ افسردگی کودکان عادی (هلسل و همکاران، ۱۹۸۴)؛ رفتار انحرافی (ماتلاک و همکاران، ۱۹۸۴)؛ عزت نفس و نیز خود آگاهی (چو، ۱۹۹۷)

محاسبه و گزارش شده است. از آنجا که تعداد عبارت‌های این عامل در پژوهش ماتسون و همکاران، برابر ۲۳ و در پژوهش حاضر برابر ۱۸ می‌باشد (که حدود ۸۰ درصد آنها با عامل اول پژوهش ماتسون و دیگران مشترک می‌باشند) به نظر می‌رسد مجموع این ۱۸ عبارت به تنهایی می‌تواند به عنوان خرده مقیاس مفیدی برای سنجش مهارت‌های اجتماعی مناسب بکار رود و طولانی بودن فرم ۶۲ پرسشی کل مقیاس، این موضوع را از لحاظ کاربردی شایسته توجه بیشتری می‌نماید.

دیگر عوامل بدست آمده در پژوهش حاضر، اگر چه ۵۰ درصد از عبارات موجود در عوامل بدست آمده در پژوهش ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) را در بر داشتند؛ اما از لحاظ محتوایی دارای عباراتی مشابه و نزدیک بهم بودند. فقط در مورد عامل سوم، یک نکته قابل طرح است و آن اینکه در پژوهش ماتسون و همکاران، این عامل تحت عنوان تکانشی عمل کردن و سرکش بودن معرفی گردیده است ولی در پژوهش حاضر، با توجه به عبارت‌های تشکیل دهنده آن، عنوان پرخاشگری و رفتارهای تکانشی برای این عامل مناسب‌تر تشخیص داده شد. شاید بتوان نتیجه گرفت که در نوجوانان ایرانی نمی‌توان بین رفتارهای تکانشی و پرخاشگری تفکیک واضحی قایل شد.

از دیگر یافته‌های بدست آمده در این پژوهش، بالا بودن نمرات کلی مهارت‌های اجتماعی در دختران نسبت به پسران بود؛ یافته‌ای که در پژوهش ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) دیده نشده است. شاید علت این مسأله، دامنه سنی آزمودنی‌های پژوهش حاضر (۱۵ تا ۱۸ سال) در مقایسه با دامنه سنی آزمودنی‌های پژوهش ماتسون و همکاران (۴ سال تا ۱۸ سال) باشد. به نظر می‌رسد اگر در پژوهش ماتسون و همکاران تفاوت دو جنس با توجه به گروه‌های مختلف سنی مورد بررسی قرار می‌گرفت؛ چه بسا که در گروه سنی نوجوانان نتیجه‌ای مشابه با نتیجه پژوهش حاضر بدست می‌آمد. یک علت دیگر برای این مسأله شاید تفاوت‌های فرهنگی و بویژه تک جنسی بودن مدارس ایران در مقایسه با مختلط بودن مدارس فرهنگ‌های غربی باشد؛ بدین معنی که انتظار می‌رود در مدارس مختلط، امکان تفاوت دو جنس از لحاظ مهارت‌های اجتماعی کمتر از مدارس تک جنسی باشد. البته یافته پژوهش حاضر مبنی بر بالا بودن نمرات مهارت‌های اجتماعی دختران نسبت به پسران با نتایج تحقیقات بسیاری همسویی دارد که بطور کلی مبین این نکته‌اند که در دوره نوجوانی، دختران سطح بالاتری از مهارت‌های اجتماعی را نسبت به پسران از خود نشان می‌دهند (مریل و گیمپل، ۱۹۹۸).

نکته جالب توجه این است که در پژوهش حاضر، عبارت‌های مربوط به ارتباط با همسالان از عبارت‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی مناسب، جدا گردیده و با سایر عبارت‌های مرتبط با این زمینه (شامل ۹ عبارت) با هم جمع گردیده و تشکیل یک عامل مستقل به نام رابطه با همسالان (عامل ۵) را داده‌اند. در پژوهش ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) عبارت‌های تشکیل دهنده این عامل، به همراه عبارت‌های بیابانگر مهارت‌های اجتماعی مناسب، در مجموع و با هم تشکیل یک عامل (مهارت‌های اجتماعی مناسب، یعنی عامل ۱) را می‌دهند. مسأله تفاوت‌های فرهنگی در ارتباط بین همسالان و نیز ارتباط بین جنس‌های مختلف و نیز ارتباط نوجوانان همجنس در دو فرهنگ را، می‌توان یکی از دلایل وجود چنین تفاوت‌هایی در یافته‌های این دو پژوهش تلقی کرد. نکته دیگر اینکه در پژوهش حاضر، در عامل مربوط به رابطه با همسالان، پسران نمره بیشتری نسبت به دختران بدست آوردند در حالیکه در عامل مربوط به مهارت‌های اجتماعی مناسب، نمرات آنان کمتر از دختران بود. در این خصوص باید گفت که اگر چه پژوهش‌های مختلف وجود رابطه مثبت با همسالان را با انواع رفتارهای مطلوب اجتماعی، رفتارهای مربوط به کمک به دیگران، و نیز سازگاری در مدرسه مرتبط دانسته‌اند (بایر، ۱۹۹۶؛ فوت و همکاران، ۱۹۹۰؛ لیبرمن، ۱۹۷۷؛ هوز، ۱۹۸۳؛ ۱۹۸۸؛ لد، ۱۹۹۰)، اما ماهیت رابطه با همسالان برای دختران و پسران متفاوت است (سلی و ریگلی، ۱۹۹۸). در پسران این متغیر با وسعت گروه همسالان، و در دختران با میزان صمیمیت و نزدیکی اعضای گروه ارتباط دارد (پل، ۱۹۸۹؛ پینسون، ۱۹۹۰). بنابراین، فقدان رابطه با همسالان، مشکلات سازگاری بیشتری را برای پسران در مقایسه با دختران به دنبال دارد (کوای، ۱۹۸۵؛ داج، ۱۹۸۳). یافته‌های تحقیقاتی همچنین نشان می‌دهند که ارتباط با همسالان، همواره تأثیر مثبت و مطلوبی را برای کودکان و نوجوانان در بر ندارد بلکه در مواردی می‌تواند اثرات منفی نیز بدنبال داشته باشد (پترسون و پترسون، ۱۹۹۳). بیشتر این تأثیرات به وضعیت بهداشت روانی نوجوانان مربوط می‌شود؛ مثلاً پژوهش‌ها نشان داده‌اند که

ارتباط با همسالان می‌تواند با رفتار سیگار کشیدن نوجوانان عادی و یا عدم کنترل رژیم غذایی در نوجوانان دارای بیماری قند (دیابتی) و ترغیب به خوردن غذاهایی که برای سلامتی آنها مضر است، مربوط باشد (ایسر و ون در پلیت، ۱۹۸۴؛ کاپلان و همکاران، ۱۹۸۵؛ سولیوان، ۱۹۷۹). شاید به همین دلیل است که در پژوهش حاضر، پسران علی‌رغم داشتن ارتباط بیشتر با همسالان خود، مهارت‌های اجتماعی کمتری را نسبت به دختران داشته‌اند؛ یعنی بالا بودن نمره ارتباط با همسالان، لزوماً به معنای برخورداری از مهارت‌های اجتماعی مناسب نیست. به عبارتی، اگر چه پسران در فرهنگ ایرانی در خصوص داشتن رابطه با همسالان خود و گسترش آن رابطه به شرایط و موقعیت‌های مختلف، آزادی عمل بیشتری نسبت به دختران دارند؛ اما این ارتباط به معنای داشتن مهارت اجتماعی مناسب و بیشتر در پسران نیست. در این زمینه، به پژوهش‌های بیشتری در آینده نیاز است تا اطلاعات مفصل‌تر و کامل‌تری را از نحوه ارتباط نوجوانان ایرانی با همسالان خود، بررسی کم و کیف این ارتباط و تأثیر آن بر بهداشت روانی و سازگاری فردی و اجتماعی آنان بدست دهند.

در پایان باید گفت، همانطور که در مقدمه این پژوهش مطرح شده، در سالیان اخیر مفهوم «هوش عاطفی» که مشتمل بر رابطه با همسالان، اداره خود و همدلی می‌باشد (گلمن، ۱۹۹۵)، توسط محققان علاقمند به موضوع مهارت‌های اجتماعی، در کانون توجه قرار گرفته است و حتی ادعا شده است که «هوش عاطفی» با میزان بسیاری بیشتری در مقایسه با هوش، به معنای سنتی آن می‌تواند موفقیت اجتماعی و کلی فرد را پیش بینی کند (گلمن، ۱۹۹۵). بنابراین شایسته است که محققان علاقمند به این زمینه‌ها در پژوهش‌های آینده خود از منظر «هوش عاطفی» نیز به موضوع مهارت‌های اجتماعی نگاه کنند و نقش و اهمیت مهارت‌های اجتماعی را به عنوان جزء اساسی یا متغیر واسطه‌ای عمده، در هوش کودکان و نوجوانان ایرانی، مورد بررسی قرار دهند.

یادداشتها

- 1- Emotional Intelligence
- 2- Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)
- 3- Appropriate Social Skills
- 4- Inappropriate Assertiveness
- 5- Impulsive / Recalcitrant
- 6- Overconfident
- 7- Jealousy / Withdrawal
- 8- Principal Component
- 9- Scree
- 10- A social behavior

منابع

- Bayer, J. (1996). *Social Competence and Social Skills Training for Children and Adolescents: A Literature Review*, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6, 1-13.
- Bell, D. (1989). *Gender Differences in Children's Social Networks and Supports*, in D. Bell (Ed.), *Children's Social Networks and Supports*, New York: Wiley, 173-188.
- Benenson, J. F. (1990). *Gender Differences in Social Networks*, *Journal of Early Adolescence*, 10, 472-495.
- Black, B., & Logan, A. (1995). *Links Between Communication Patterns in Mother-child, Father-child, and Child-peer Interactions and Children's Social Status*, *Child Development*, 66, 255-271.
- Campbell, S. B. (1995). *Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.

- Campbell, S. B., Pierce, E. W., March, C. L., Ewing, L. J., & Szumowski, E. K. (1994). *Hard-to-Manage Preschool Boys: Symptomatic Behavior Across Contexts and Time*, **Child Development**, 65, 836-851.
- Chou, K. L. (1997). *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngster: Reliability and Validity of a Chinese Translation*, **Personality and Individual Differences**, 22, 1, 123-125.
- Coie, J. (1985). *Fitting Social Skills Intervention to the Target Group*, in B.H. Schneider, K.H. Rubin and J. E. Ledingham (Eds.), **Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention**, New York: Springer-Verlag, 15-45.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, H. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). *Being Alone, Playing Alone, and Acting Alone: Distinguishing Among Reticence and Passive and Active Solitude in Young Children*, **Child Development**, 65, 129-137.
- Derosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). *Children's Academic and Behavioral Adjustment as a Function of the Chronicity and Proximity of Peer Rejection*, **Child Development**, 65, 1799-1813.
- Dodge, K. A. (1983). *Behavioral Antecedents of Peer Social Status*, **Child Development**, 54, 1386-1399.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). *The Role of Emotionality and Regulation in Children's Social Functioning: A Longitudinal Study*, **Child Development**, 66, 1360-1384.
- Eiser, J. R., & Van der Pligt, J. (1984). *Attitudinal and Social Factors in Adolescent Smoking: In Search of Peer Group Influence*, **Journal of Applied Social Psychology**, 14, 348-363.
- Elliot, N. S., Gresham, F., & Heffer, R. W. (1987). *Social Skills Interventions: Research Findings and Training Techniques*, in C.A. Maher and J.E. Zins (Eds.), **Psychoeducational Interventions in the Schools**, 141-159.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). *Social Skills Interventions for Children*, **Behavior Modification**, 17, 3, 287-313.
- Eron, L. (1987). *The Development of Aggressive Behavior from the Perspective of a Developing Behaviorism*, **American Psychologist**, 42, 435-442.
- Foot, H. C., Morgan, M. J., & Shute, R. H. (1990). **Children Helping Children**, Chichester: Wiley.
- Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence**, New York: Bantam.
- Gresham, F. M. (1981). *Social Skills Training with Handicapped Children, A Review*, **Review of Educational Research**, 51, 139-176.
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). **Social Skills Rating System Manual**, Circle Pine, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). *The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment*, **The Journal of Special Education**, 21, 167-181.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). *The Peer Relations of Preschool Children with Communication Disorders*, **Child Development**, 67, 471-489.
- Hart, C. H., Olsen, S. F., Robinson, C. C., & Mandelco, B. L. (1997). *The Development of Social and Communicative Competence in Childhood: Review and a Model of Personal*,

- Familial and Extrafamilial Processes*, in B.R. Burleson (Ed), **Communication Yearbook**, 20, 305-373.
- Helsel, W. J., & Matson, J. L. (1984). *The Assessment of Depression in Children: The Internal Structure of the Children's Depression Inventory (CDI)*, **Behavior Research and Therapy**, 22, 289-298.
- Hollinger, J. D. (1987). *Social Skills for Behaviorally Disordered Children as Preparation for Mainstreaming: Therapy, Practice and New Directions*, **Remedial and Special Education**, 8, 17-27.
- Howes, C. (1983). *Patterns of Friendship*, **Child Development**, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (1988). *Peer Interaction of Young Children*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 53 (Serial No. 217).
- Kaplan, R. M., Chadwick, M. W., & Schimmel, L. E. (1985). *Social Learning Intervention to Promote Metabolic Control in Type 1 Diabetes Mellitus: Private Experiment Results*, **Diabetes Care**, 8, 152-155.
- Kupersmidt, J., & Coie, J. (1990). *Preadolescent Peer Status Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence*, **Child Development**, 61, 1350-1362.
- Ladd, G. W. (1990). *Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Early School Adjustment?* **Child Development**, 61, 312-331.
- Levenson, R. W., & Gottman, J. M. (1985). *Toward the Assessment of Social Competence*, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 46, 453-462.
- Lieberman, A. F. (1977). *Preschoolers Competence with Peers: Relations with Attachment and Peer Experience*, **Child Development**, 48, 1277-1287.
- Lorr, M., Youniss, R. P., & Stefic, E. C. (1991). *An Inventory of Social Skills*, **Journal of Personality Assessment**, 57, 506-520.
- Matlack, M. E., McGreevy, M. S., Rouse, R. E., Flatter, C., & Marcus, R. F. (1984). *Family Correlates of Social Skills Deficits in Incarcerated and Nonincarcerated Adolescents*, **Adolescence**, 29, 117-132.
- Matson, J. L. (1990). **Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Manual**, Worthington, OH: International Diagnostic System.
- Matson, J. L., & Ollendick, T. H. (1988). **Enhancing Children's Social Skills: Assessment and Training**, Oxford: Pergamon Press.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). *Development of a Rating Scale to Measure Social Skills in Children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*, **Behavior Research and Therapy**, 21, 4, 335-340.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). **Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment and Treatment**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mickelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. (1983). **Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirical Handbook**, New York: Plenum.
- Parker, J. G., & Asher, S. (1987). *Peer Relations and Later Personal Adjustments: And Low Accepted Children at Risk?* **Psychological Bulletin**, 102, 357-389.

- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M., E. (1995). *Peer Relationship, Child Development and Adjustment: A Developmental Psychopathological Perspective*, in D. Cicchetti and E. Cohen (Eds), **Developmental Psychopathology: Vol 2: Risk, Disorder and Adaptation**, New York: Wiley.
- Peterson, K., & Peterson, S. (1993). *Creating Safe and Caring Eementary Schools, School Safety*, Fall: 11-15.
- Platt, J. J., & Spivack, G. (1975). **Manual for the Means-ends Problem Solving Procedure (MEPS): A Measure of Interpersonal Cognitive Problem Solving Skill**, Philadelphia, PA: Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Centre, Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hosspital.
- Powless, D. L., & Elliott, S.N. (1993). *Assessment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers' and Parents' Ratings*, **Journal of School Psychology**, 31, 293-307.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L., & Chen, X. (1995). *Parents of Aggressive and Withdrawn Children*, In M. Bornstein (Ed.), **Handbook of Parenting: Vol.1. Children and Parentin**, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 255-284.
- Schlundt, D., & McFall, R. (1985). *New Directions in the Assessment of Social Competence and Skills*, In L. L'Abate & M. Milan (Eds.), **Handbook of Social Skills Training and Research**, New York: Wiley.
- Schnneider, B. H., Rubin, K. H., & Ledingham, J. (1985). **Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention**, New York: Springer-Verlag.
- Slee, P. T., & Rigly, K. (1998). **Children's Peer Relations**, London: Routledge.
- Spirito, A., Hart, K., Overholser, J., & Halverson, J. (1990). *Social Skills and Depression in Adolescent Suicide Attempters*, **Adolescence**, 25, 543-552.
- Sternberg, R. J. (1986). *The Nature and Scope of Practical Intelligence*, In R.J. Sternberg and R.A. Wagner (Eds.), **Practical Intelligence**, (pp: 1-12). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sullivan, B. J. (1979). *Adjustment in Diabetic Adolescent Girls, 1: Development of the Diabetic Adjustment Scale*, **Psychosomatic Medicine**, 41, 119-138.