



## The Effectiveness of an Educational Intervention Based on the Social Information Processing Model on the Social Skills of Slow Learners

Fatemeh Hosseini<sup>1</sup>, Majid Sadoughi<sup>2\*</sup>

### Abstract

The present study aimed to evaluate the effectiveness of a structured social skills training program based on the Social Information Processing (SIP) model in improving the social functioning of slow learners. The study employed a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group and a one-month follow-up period. The statistical population included all mild slow learners enrolled in a special school in Arak. From this population, 36 mild slow learners aged 9 to 13 years were selected through convenience sampling and randomly assigned to either the intervention group (n = 18) or the waitlist control group (n = 18). Parents and teachers completed the parent and teacher forms of the Social Skills Rating System developed by Gresham and Elliott (1990) at the pretest, posttest, and one-month follow-up stages. The intervention group received 15 sessions of 60-minute social skills training based on the structured instructional package developed by Crick and Dodge, whereas the control group received no intervention. Data were analyzed using repeated-measures multivariate analysis of variance with SPSS-26. The findings showed that the intervention based on the Social Information Processing model led to significant improvement in social skills and reduction in behavioral problems compared with the control group. These improvements remained stable at follow-up, and a similar pattern was observed in both parent and teacher reports. Social skills training based on the Social Information Processing model may serve as an effective approach for enhancing the social functioning of slow learners. These findings support intervention approaches focused on modifying cognitive-social processing mechanisms and underscore the importance of integrating Social Information Processing-based programs into structured school-based interventions to improve the interpersonal adjustment of slow learners.

**Keywords:** Slow Learners, Social Information Processing Model, Social Skills

Submission: 8 January 2026

Revised: 6 June 2026

Acceptance: 9 June 2026

1. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Iran.

2. **Corresponding author:** Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Iran.  
E-mail: [sadoughi@kashanu.ac.ir](mailto:sadoughi@kashanu.ac.ir)



## اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام

فاطمه حسینی<sup>۱</sup>، مجید صدوقی<sup>۲\*</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی اثربخشی یک برنامه ساختاریافته آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی (SIP) در بهبود کارکرد اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام بود. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری یک‌ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان آهسته گام خفیف یک مدرسه استثنایی در شهر اراک بود که از میان آنان، ۳۶ دانش‌آموزان آهسته گام خفیف ۹ تا ۱۳ ساله به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در گروه مداخله (۱۸ نفر) و فهرست‌انتظار (۱۸ نفر) جایدهی شدند. والدین و معلمان نسخه‌های والد و معلم پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) را در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه تکمیل کردند. گروه مداخله طی ۱۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای مبتنی بر بسته آموزشی ساختاریافته آموزش مهارت‌های اجتماعی کرک و داج را دریافت کرد و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با روش تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 تحلیل شد. نتایج نشان داد که مداخله مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی به بهبود قابل‌توجه مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری در مقایسه با گروه گواه منجر شد. این بهبودها در مرحله پیگیری نیز پایدار ماند و در گزارش‌های والدین و معلمان الگوی مشابهی مشاهده شد. آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی می‌تواند رویکردی کارآمد برای ارتقای کارکرد اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام باشد. این نتایج از رویکردهای مداخله‌ای مبتنی بر اصلاح فرایندهای پردازش شناختی-اجتماعی حمایت می‌کند و بر اهمیت ادغام برنامه‌های مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی در چارچوب مداخلات ساختاریافته مدرسه‌ای برای ارتقای سازگاری بین‌فردی دانش‌آموزان آهسته گام تأکید دارد.

**کلیدواژه‌ها:** آهسته گام، مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی

تاریخ پذیرش: ۱۹ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۶ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ دریافت: ۱۸ دی ۱۴۰۴

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، ایران. ایمیل: sadoughi@kashanu.ac.ir

## مقدمه

آهسته گامی<sup>۱</sup> یکی از اختلالات دوران رشد است که با نقص در کارکردهای هوشی<sup>۲</sup> نظیر استدلال، حل مسئله و برنامه‌ریزی و نیز محدودیت در رفتارهای سازشی<sup>۳</sup> در حوزه‌های مفهومی، اجتماعی و عملی مشخص می‌شود و آغاز آن به دوره رشد بازمی‌گردد (شالاک<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). شیوع این اختلال در جمعیت کودکان حدود ۲ تا ۳ درصد برآورد شده است و گروهی از کودکان نیز با ویژگی‌های عملکرد ذهنی مرزی<sup>۵</sup> یا تأخیر فراگیر رشد<sup>۶</sup> مواجه هستند که ممکن است در معرض چالش‌های مشابهی در یادگیری و تعاملات اجتماعی قرار گیرند (تاتیسکا<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). این اختلال در چهار سطح خفیف، متوسط، شدید و عمیق طبقه‌بندی می‌شود. با توجه به بازنگری‌های مفهومی در تعریف این اختلال، شدت آهسته گامی صرفاً بر اساس نمره هوش‌بهر تعیین نمی‌شود، بلکه میزان اختلال در کارکرد انطباقی و سطح حمایت موردنیاز نقش تعیین‌کننده‌تری دارد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲؛ شالاک و همکاران، ۲۰۲۱). ضعف در مهارت‌های اجتماعی و عاطفی این کودکان که ناشی از محدودیت‌های شناختی آن‌هاست، منجر به ناسازگاری‌های اجتماعی این گروه می‌شود (استانتون<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعات نیز نشان می‌دهند که ترکیب مداخلات شناختی با تمرین‌های تنظیم هیجان و آموزش تعاملی بهترین پتانسیل را برای تغییر الگوهای پاسخ اجتماعی در کودکان دارای ناتوانی‌های شناختی دارد (لمریس و آرسنیو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰، جیکوب<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲؛ لئونارد<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). بر این اساس، ارزیابی توانایی فرد در مدیریت فعالیت‌های روزمره، تعامل اجتماعی و مهارت‌های عملی برای تعیین شدت اختلال و برنامه‌ریزی مداخلات آموزشی و حمایتی ضروری است.

از آنجاکه آهسته گامی با محدودیت‌های شناختی و ناتوانی در پردازش اطلاعات اجتماعی همراه است، بر توانایی کودک در تعامل با محیط و همسالان تأثیر می‌گذارد (تاتیسکا و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که افراد آهسته گام خفیف یا عملکرد ذهنی مرزی، به‌ویژه در مراحل رمزگذاری سرنخ‌های اجتماعی و تفسیر موقعیت‌های مبهم، با سوگیری‌های معناداری در پردازش اطلاعات اجتماعی مواجه هستند که این نقص‌ها با کارکردهای اجرایی<sup>۱۳</sup> از جمله بازداری و حافظه کاری<sup>۱۴</sup> مرتبط است (راسپایل و پنکوین<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۵). این محدودیت‌ها باعث نقص در مهارت‌های اجتماعی-عاطفی و توانایی سازگاری با چالش‌های زندگی روزمره می‌شوند و منجر به مشکلات بلندمدت در روابط با همسالان می‌گردند (جیکوب و همکاران، ۲۰۲۲). اجتماعی شدن جریانی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌های فرد شکل می‌گیرد (حیدری و همکاران، ۱۴۰۳). به همین دلیل، فراگیری مهارت‌های اجتماعی برای کودکان آهسته گام فرایندی پیچیده و چالش‌برانگیز است. از منظر اجتماعی، دانش‌آموزان آهسته گام در آغاز و حفظ روابط با همسالان، معلمان و سایر متخصصان آموزشی با دشواری مواجه هستند (تامسون<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). اختلال در رشد ذهنی و شناختی آن‌ها موجب نقص در مهارت‌های سازگاری‌شان می‌شود که لازمه کنار آمدن با زندگی روزمره و مشارکت اجتماعی است (نورالهی رومنی و همکاران، ۱۴۰۳). انجام رفتارهای ضداجتماعی و عدم مشارکت در فعالیت‌های جمعی، ناشی از کمبود مهارت‌های اجتماعی در کودکان دارای آهسته گام است (مونتایا رودریگز<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، در مدارس ویژه

1. Slow Paced
2. Intellectual Functioning
3. Adaptive Behavior
4. Schalock
5. Borderline Intellectual Functioning
6. Global Developmental Delay
7. Totsika
8. American Psychiatric Association
9. Staunton
10. Lemerise & Arsenio
11. Jacob
12. Leonard
13. Executive Functions
14. Working Memory
15. Raspail & Pennequin
16. Thompson
17. Montoya-Rodríguez

دانش‌آموزان آهسته گام، معلمان و مراقبان ممکن است به دلیل دشواری‌های ارتباطی این دانش‌آموزان، قادر به درک کامل نیازهای اجتماعی و عاطفی آنان نباشند و در نتیجه نتوانند به‌طور مؤثر به نگرانی‌های آنان پاسخ دهند (تامسون و همکاران، ۲۰۲۰).

بر این اساس، مداخله زودهنگام به‌منظور ارتقای مهارت‌های اجتماعی که یکی از عناصر کلیدی موفقیت در زندگی اجتماعی و حرفه‌ای هر فرد به‌شمار می‌آید، برای دانش‌آموزان آهسته گام اهمیت ویژه‌ای دارد و مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. مرور نظام‌مند و فراتحلیل اخیر نشان داده است که برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد PEERS<sup>۱</sup> (برنامه آموزش و تقویت مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی) در نوجوانان و جوانان دارای اختلال اوتیسم، به بهبود معنادار دانش مهارت‌های اجتماعی، توانایی کاربست این مهارت‌ها و هوش هیجانی منجر می‌شود (چنگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، مطالعه‌ای به بررسی تأثیر بازی‌های حرکتی خلاق بر بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان با آهسته گام پرداخته است که نتایج آن نشان‌دهنده اثربخشی مثبت این نوع بازی‌ها در افزایش مهارت‌های اجتماعی این کودکان بوده است (عطایی قراچه و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج مطالعه‌ای دیگر به بررسی تأثیر «برنامه سال‌های باورنکردنی» بر افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان آهسته گام خفیف پرداخته است. تحلیل داده‌ها نشان داد که این برنامه در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و مؤلفه‌های آن شامل همکاری، جرأت‌ورزی و خودکنترلی مؤثر است (محمدزاده و قمرانی، ۱۳۹۶). علاوه بر این، پژوهش مرادی (۱۴۰۰) نشان داد برنامه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش چندرسانه‌ای منجر به بهبود رفتار سازشی، مهارت ارتباطی، مهارت اجتماعی و مهارت زندگی دانش‌آموزان آهسته گام شد. افزون بر این، تحقیقات کاربردی اخیر نشان می‌دهند که ابزارهای فناورانه مانند بازی‌های آموزشی و واقعیت مجازی می‌توانند به‌عنوان مکملی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی در افراد آهسته گام مفید باشند، هرچند شواهد با کیفیت همچنان محدود است (جیکوب، ۲۰۲۲ و کولنازاروا<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳).

همچنین، مرورهای نظام‌مند اخیر نشان داده‌اند که مداخلات ساختاریافته آموزش مهارت‌های اجتماعی، به‌ویژه زمانی که با تمرین موقعیتی، بازخورد مستقیم و مشارکت عوامل محیطی همراه باشند، می‌توانند به بهبود تعاملات اجتماعی، تنظیم هیجان و رفتار سازشی منجر شوند؛ اگرچه میزان تعمیم‌پذیری و پایداری اثرات در مطالعات مختلف متفاوت گزارش شده است (گیلمور<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). از منظر شواهد تجربی، برنامه‌های آموزشی که به‌صراحت اجزای مدل پردازش اطلاعات اجتماعی<sup>۵</sup> (SIP) شامل تفسیر موقعیت<sup>۶</sup>، تولید پاسخ<sup>۷</sup> و ارزیابی نتایج<sup>۸</sup> را هدف گرفته‌اند، نه تنها مهارت پاسخ‌دهی را افزایش می‌دهند بلکه در بسیاری موارد توانایی‌های مرتبط شناختی (مثلاً تشخیص هیجان و نقش‌پذیری) را نیز تقویت می‌کنند و این امر نشان‌دهنده همبستگی متقابل مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی-اجرایی است (فریسر و همکاران، ۲۰۰۵، ون نیوخویمن<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۲).

یکی دیگر از مسائل مهم در میان کودکان آهسته گام، بروز مشکلات رفتاری است. رفتارهای پرخاشگرانه و تکراری (شوب و کاستلر<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۳)، بی‌قراری، جیغ زدن، ضربه زدن به اشیاء (هریس<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۸) و دزدی (رایتر، لاپیدوت و لفلر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۷) از جمله مشکلات رفتاری شایع در این کودکان به‌شمار می‌آیند. این رفتارها می‌توانند باعث کاهش تعاملات اجتماعی (تپتون<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۳) و ایجاد اختلالات آموزشی و تحصیلی در آن‌ها شوند (کانگ و چانگ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۹). همچنین، ویل و

1. Program for the Education and Enrichment of Relational Skills

2. Cheng

3. Kulnazarova

4. Gilmore

5. Social Information Processing

6. Interpretation of Cues

7. Response Construction

8. Evaluation Of Response Outcomes

9. Van Nieuwenhuijzen

10. Schoop-Kasteler

11. Harris

12. Reiter & Lapidot-Lefler

13. Tipton

14. Kang & Chang

ویلسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) گزارش کرده‌اند که میزان مشکلات رفتاری در کودکان آهسته گام نسبت به همسالان سالم آن‌ها بالاتر است. پژوهش‌های جدیدتر نشان داده‌اند که سازگاری رفتاری کودکان آهسته گام نه تنها با ویژگی‌های فردی آنان، بلکه با کیفیت روابط بین فردی در خانواده نیز مرتبط است؛ به گونه‌ای که کیفیت رابطه خواهر-برادری با سطح سازگاری رفتاری در این کودکان همبستگی معناداری دارد (هایدن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). این یافته‌ها بر ماهیت تعاملی مشکلات رفتاری تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که مداخلات مؤثر باید همزمان به مهارت‌های پردازش اجتماعی کودک و بسترهای تعاملی او توجه داشته باشند.

بررسی‌های نظام‌مند و فراتحلیل‌های اخیر نشان می‌دهند که برنامه‌های گروهی و مداخلات ساختاریافته مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی که اجزایی از مدل پردازش اطلاعات اجتماعی را هدف قرار می‌دهند، در بهبود رفتارهای اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری مؤثر ولی با دامنه‌ی اثر و ثبات متغیر گزارش شده‌اند (ولستنکرافت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸ و سوارز<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). این گزارش از دامنه‌های اثر متفاوت و ثبات نابرابر نتایج، بیانگر نوعی ناهمگنی در پیامدهای مداخلات است که نیازمند تبیین نظری می‌باشد. برخی مرورهای نظام‌مند این ناهمگنی را به چالش تعمیم مهارت‌ها به بافت‌های طبیعی و حفظ آن‌ها در طول زمان نسبت داده‌اند؛ به گونه‌ای که آموزش مهارت‌های اجتماعی، در صورت فقدان طراحی ساختاریافته برای انتقال و تمرین در موقعیت‌های واقعی، ممکن است به تغییرات محدود به محیط آموزشی بینجامد (بیری<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). مرورهای کیفی دیگر نیز نشان داده‌اند که تعمیم و نگهداشت مهارت‌های ارتباطی در افراد دارای ناتوانی‌های تحولی مستلزم پیش‌بینی سازوکارهای صریح برای تمرین در زمینه‌های متنوع و مشارکت نظام‌مند عوامل محیطی است (نیلی<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). افزون بر این، شواهد حاصل از کارآزمایی‌های تصادفی بیانگر آن است که درگیرسازی والدین و معلمان در فرآیند آموزش می‌تواند انتقال مهارت‌های اجتماعی به بافت‌های مختلف را تسهیل کند (دکر<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). فرایندهای هیجانی به‌عنوان مؤلفه‌ای مرکزی در مدل پردازش اطلاعات اجتماعی وارد شده‌اند و تعامل میان شناخت و هیجان می‌تواند مسیرهای تفسیر موقعیت‌های اجتماعی و سپس پاسخ‌دهی رفتاری را شکل دهد (لمریس و آرسنیو، ۲۰۰۰). بر این اساس، تمرکز بر سازوکارهای زیربنایی پردازش اجتماعی — از جمله رمزگذاری سرخ‌ها، تفسیر موقعیت و ارزیابی پیامدها — می‌تواند علاوه بر ارتقای مهارت پاسخ‌دهی، زمینه تعمیم پایدار رفتار اجتماعی را نیز فراهم آورد؛ زیرا تغییر در سطح فرایندی، احتمال انتقال مهارت به موقعیت‌های نو را افزایش می‌دهد.

یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر برای تقویت مهارت‌های اجتماعی موردتوجه پژوهشگران قرار گرفته است، آموزش مبتنی بر نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی<sup>۸</sup> کرک و داج<sup>۹</sup> است. این نظریه که به بررسی سازگاری اجتماعی می‌پردازد، بر چگونگی کدگذاری، تفسیر، تولید و ارزیابی پاسخ‌های متناوب به اطلاعات اجتماعی در کودکان تمرکز دارد و بر این اصل استوار است که شناخت اجتماعی، پایه و مبنای هدایت رفتار اجتماعی است.

این دیدگاه نشان می‌دهد که کودکان چگونه پاسخ‌های متنوع اطلاعات اجتماعی را کدگذاری، تفسیر، تولید و ارزیابی می‌کنند. بر اساس مدل داج، شناخت اجتماعی رفتارهای اجتماعی را هدایت می‌کند و پردازش اطلاعات اجتماعی، به‌عنوان سازوکاری برای رمزگذاری، پردازش، ذخیره و ارزیابی داده‌های اجتماعی، نقش مهمی در هدایت رفتارهای اجتماعی فرد ایفا می‌نماید (داج و پرایس<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۴). قالب‌های نظری تازه‌تری که راهنمای طراحی مداخلات بر پایه پردازش اطلاعات اجتماعی را فراهم آورده‌اند، نشان می‌دهند که ترکیب آموزش شناختی-ابزاری با تقویت رفتاری و تمرین موقعیتی برای دستیابی به نتایج بالینی‌تر و عملی‌تر حیاتی است (لی،

1. Will & Wilson
2. Hayden
3. Wolstencroft
4. Soares
5. Birri
6. Neely
7. Dekker
8. Social Information Processing
9. Crick & Dodge
10. Dodge & Price

فریز و وایک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). آموزش مبتنی بر نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی کرک و داج در سال‌های اخیر به‌عنوان روشی نوین برای افزایش مهارت‌های اجتماعی موردتوجه پژوهشگران قرار گرفته است. پورمودت و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به مقایسه پردازش اطلاعات اجتماعی بر اساس مدل کرک و داج در کودکان با اختلال بی‌نظمی خلق اختلال گر و بدون این اختلال پرداختند و نشان دادند کودکانی که دچار اختلال بی‌نظمی خلق اختلال گر هستند، در یک موقعیت اجتماعی مبهم هنگام پردازش اطلاعات نسبت به همسالان عادی خود بیشتر دچار سوگیری شده و عملکرد مناسبی ندارند.

با توجه به مطالب مطرح شده، رابطه‌ای میان تعاملات اجتماعی موفق و شناخت وجود دارد؛ بنابراین، به نظر می‌رسد مدل شناختی پردازش اطلاعات اجتماعی کرک و داج، با تأثیرگذاری بر فرآیندهای شناختی شامل رمزگذاری سرنخ‌های اجتماعی، تفسیر ذهنی و بازنامی اطلاعات، تعیین هدف، جست‌وجوی پاسخ‌های اجتماعی ممکن، انتخاب پاسخ و اجرای رفتار مناسب، روشی مؤثر برای ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام باشد. با توجه به شیوع قابل‌توجه آهسته گامی در جمعیت کودکان، توجه ویژه به این رویکرد از اهمیت بالایی برخوردار است (تاتسیکا و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه کودکان آهسته گام به دلیل محدودیت‌های شناختی و اجتماعی در تعامل با همسالان و محیط آموزشی دچار مشکلات جدی می‌شوند و این مشکلات می‌توانند رشد اجتماعی، تحصیلی و استقلال آن‌ها را محدود کنند، نیاز فوری و عملی برای مداخلات هدفمند در این جامعه هدف وجود دارد. مرورهای نظام‌مند نشان می‌دهند که برای ارتقاء مشارکت اجتماعی و زندگی روزمره در این جمعیت‌ها، مداخلات باید علاوه بر آموزش رفتارهای سطحی، مهارت‌های شناختی-اجرایی مرتبط با فرایند پردازش اجتماعی را نیز هدف قرار دهند؛ این مسئله با نتایج مطالعاتی که مداخلات چندوجهی (شامل آموزش هیجانی، تمرین موقعیتی و حمایت محیطی) را مفید یافته‌اند، همخوانی دارد (ون نیوخویمن و همکاران، ۲۰۱۲ و گیومار<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)؛ شواهد پژوهشی اخیر نشان می‌دهند که برنامه‌های گروهی و ساختاریافته مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی، مانند برنامه آموزش و تقویت مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی، می‌توانند مهارت‌های اجتماعی نوجوانان و جوانان دارای اختلالات رشدی و اوتیسم را بهبود بخشند و اثرات آن‌ها در طول زمان نیز پایدار بماند (لاگسون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲، ۲۰۱۵؛ فاتا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ چنگ و همکاران، ۲۰۲۵). این یافته‌ها نشان می‌دهند که رویکردهای مبتنی بر پردازش اطلاعات اجتماعی و تمرین موقعیتی می‌توانند به‌طور مستقیم مشکلات اجتماعی کودکان آهسته گام را هدف قرار دهند. با این حال، با توجه به چالش‌های گزارش شده در زمینه تعمیم، نگهداشت و انتقال مهارت‌ها به بافت‌های طبیعی زندگی، بررسی اثربخشی مداخلاتی که به‌صورت ساختاریافته فرایندهای رمزگذاری، تفسیر و تصمیم‌گیری اجتماعی را هدف قرار می‌دهند، اهمیت دوچندان می‌یابد. از این‌رو، پژوهش حاضر با تمرکز بر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر الگوی شناختی پردازش اطلاعات اجتماعی، می‌کوشد خلأ موجود در زمینه مداخلات فرایندمحور و مبتنی بر سازوکار را در جمعیت دانش‌آموزان آهسته گام بررسی نماید. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر الگوی شناختی پردازش اطلاعات اجتماعی بطور معناداری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام بهبود می‌دهد؟

## روش

پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر آهسته گام خفیف در سنین ۹ تا ۱۳ سال با بهره هوشی بین ۵۵ تا ۷۰ بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در مقطع ابتدایی در شهر اراک تحصیل می‌کردند. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G\*Power نسخه ۳.۱ و بر اساس آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (تعامل زمان × گروه) تعیین گردید. با در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط ( $f = 0/25$ )، توان آماری ۰/۸۰ و سطح

1. Li  
2. Giummarra  
3. Laugeson  
4. Fatta

معنی‌داری ۰/۰۵، حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای هر گروه ۱۵ نفر برآورد شد. در این پژوهش، برای افزایش توان آماری و جبران احتمالی ریزش نمونه، تعداد ۱۸ نفر در هر گروه (جمعاً ۳۶ نفر) در نظر گرفته شد. سپس ۳۶ دانش‌آموز آهسته گام خفیف به عنوان نمونه این پژوهش از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند که از میان آنها هجده نفر از طریق انتساب تصادفی در گروه آزمایش و هجده نفر دیگر در گروه گواه گمارش شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل: داشتن رضایت والدین برای مشارکت فرزندشان، دارا بودن نمره هوشی بین ۵۵ تا ۷۰ و قرار گرفتن در محدوده سنی ۹ تا ۱۳ سال بود. همچنین، ملاک‌های خروج شامل وجود مشکلات بینایی، شنوایی یا حرکتی و هم‌زمانی آهسته گامی با اختلالات طیف اوتیسم یا بیش‌فعالی بود. این ملاک‌ها بر اساس اطلاعات مندرج در پرونده آموزشی دانش‌آموزان انجام شد. همچنین، معیار حذف از مطالعه در طول فرایند مداخله نیز غیبت بیش از سه جلسه در نظر گرفته شد.

## ابزار

**۱. پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت<sup>۱</sup>:** در این پژوهش، از پرسشنامه مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) در دو فرم والدین و معلم به‌عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت دارای سه فرم والدین، معلم و دانش‌آموز است و برای دوره‌های پیش‌دبستانی، ابتدایی، دوره اول متوسطه و دوره دوم متوسطه تدوین شده است. استفاده از این مقیاس امکان ارزیابی فراوانی رفتارهای مؤثر بر رشد اجتماعی، کفایت اجتماعی و میزان سازگاری دانش‌آموز در محیط خانه و مدرسه را فراهم می‌سازد. فرم والدین: این فرم که برای دوره‌های راهنمایی و دبیرستان طراحی شده، شامل دو بخش کلی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری است. پرسشنامه دارای ۵۲ سؤال می‌باشد که سؤالات ۱ تا ۴۰ به مهارت‌های اجتماعی و سؤالات ۴۱ تا ۵۲ به مشکلات رفتاری اختصاص دارد. در فرم والد، بخش مهارت‌های اجتماعی شامل چهار خرده‌مقیاس همکاری، جرأت‌ورزی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی است و بخش مشکلات رفتاری نیز سه خرده‌مقیاس رفتارهای برون‌ساز شده، رفتارهای درونی‌ساز شده و بیش‌فعالی را دربر می‌گیرد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس یک مقیاس سه‌درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود (هرگز = ۰، بعضی اوقات = ۱، اغلب اوقات = ۲). پایایی این ابزار توسط گرشام و الیوت (۱۹۹۰) با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ گزارش شده است. هنجاریابی ایرانی این مقیاس نیز توسط شهیم (۱۳۷۷) بر روی ۳۰۴ کودک ۶ تا ۱۲ ساله در شیراز انجام گرفته است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در فرم والد بر اساس داده‌های پیش‌آزمون ( $n=36$ ) به ترتیب برابر با ۰/۹۳ و ۰/۷۷ بود که بیانگر پایایی مطلوب و انسجام درونی قابل قبول ابزار در نمونه مورد مطالعه است. فرم معلم: این فرم شامل ۴۸ گویه است و نمره‌گذاری آن مشابه فرم والدین صورت می‌گیرد. سؤالات ۱ تا ۳۰ نمایانگر مؤلفه مهارت اجتماعی و سؤالات ۳۱ تا ۴۸ مربوط به مؤلفه مشکلات رفتاری هستند. در فرم معلم، مؤلفه مهارت‌های اجتماعی شامل خرده‌مقیاس‌های همکاری، جرأت‌ورزی، همدلی و خودکنترلی و مؤلفه مشکلات رفتاری شامل ابعاد رفتارهای برون‌ساز شده، رفتارهای درونی‌ساز شده و بیش‌فعالی است. اعتبار کل پرسشنامه ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین، شهیم (۱۳۷۷) پایایی ابعاد مختلف مهارت اجتماعی شامل ابراز وجود، همکاری و کنترل خود را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۶ و ۰/۶۸ به دست آورده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای دو مقیاس کلی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در فرم معلم بر اساس داده‌های پیش‌آزمون، به ترتیب برابر با ۰/۹۷ و ۰/۸۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار در نمونه مورد مطالعه است.

## برنامه مداخله

در این پژوهش، گروه آزمایش تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر مدل شناختی پردازش اطلاعات اجتماعی کرک و داج قرار گرفتند که فرآیندهای شناختی دخیل در ادراک و تفسیر موقعیت‌های اجتماعی، اسناد نیت دیگران، تولید راه‌حل‌های رفتاری و انتخاب پاسخ را تبیین می‌کند. نسخه اجرایی برنامه بر اساس الگوی نظری مذکور و با اقتباس از برنامه تدوین شده توسط میرزایی و همکاران (۱۳۹۹)

## اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام

فاطمه حسینی و مجید صدوقی

طراحی و بومی‌سازی شده است. هدف اصلی این مداخله، بهبود مهارت‌های اجتماعی از طریق اصلاح سوگیری‌های پردازش اجتماعی، تقویت بازشناسی هیجان، افزایش تولید راه‌حل‌های سازگارانه و ارتقای تصمیم‌گیری رفتاری در موقعیت‌های بین‌فردی بود. جلسات آموزشی به‌صورت گروهی و روزانه برگزار شد و هر جلسه به مدت ۶۰ دقیقه و در مجموع شامل ۱۵ جلسه بود. خلاصه‌ای از محتوای جلسات در جدول ۱ ارائه شده است. والدین و معلمان هر دو گروه قبل و بلافاصله پس از اجرای برنامه به پرسشنامه پاسخ دادند (پیش‌آزمون و پس‌آزمون). همچنین، یک ماه پس از پایان مداخلات، پرسشنامه مجدداً توسط والدین و معلمان تکمیل شد تا ماندگاری نتایج بررسی شود.

### جدول ۱. خلاصه‌ای از محتوای جلسات آموزشی

جلسه	هدف	محتوا
یکم	ایجاد فضای آشنایی و آماده‌سازی خانواده و معلمان برای مشارکت در برنامه	معرفی کلی برنامه پردازش اطلاعات اجتماعی و اهداف آن برای والدین و معلمان. انجام پیش‌آزمون. روشن‌سازی نقش و انتظار از والدین.
دوم	آموزش پایه‌ای مهارت تماس چشمی به‌عنوان پیش‌نیاز تعامل اجتماعی	تکلیف: والدین فهرست دغدغه‌ها و اهداف مورد انتظار را تهیه کنند. بازبینی گزارش والدین درباره مهارت‌ها و مشکلات. تمرین تماس چشمی از طریق بازی «زل زدن» با ساختار حمایتی. تکلیف: تکرار بازی در منزل با راهنمایی والدین.
سوم	تعمیق مهارت تماس چشمی و انتقال از اجرای ساده به بازی‌های نمایشی	مرور پیشین. تمرین تماس چشمی در قالب پانتومیم برای تقویت توجه رو در رو. تکلیف: اجرای پانتومیم در خانه و گزارش نتایج.
چهارم	تقویت توانایی شناسایی حالات هیجانی دیگران	بازبینی جلسه قبل. آموزش نشانه‌های هیجانی با استفاده از تصاویر، فیلم کوتاه و اصوات. تکلیف: شناسایی حالت هیجانی اعضای خانواده از روی صورت، صدا و زبان بدن.
پنجم	تمرین تشخیص و تقلید نمایش‌های هیجانی برای بهبود همدلی و فهم دیگران	مرور مهارت‌های قبلی. بازی «آینه» برای تقلید حالات چهره و بازی «اکو» برای تقلید لحن/صدا. تکلیف: تکرار تمرین‌ها در منزل.
ششم	افزایش انگیزش دانش‌آموز به مشارکت در مکالمات گروهی و کاهش تنش‌های بین‌فردی	مرور و بازخورد. بازی «فلانی چی گفت؟» برای تمرین شنیدن فعال و پاسخ‌دهی. تکلیف: مشارکت هدفمند در گفت‌وگوهای خانوادگی.
هفتم	ورود مقدماتی به حل مسائل اجتماعی و تعمیم مهارت‌ها به موقعیت‌های واقعی	مروری بر جلسات قبل. آموزش فکر کردن به اهداف اجتماعی و گزینه‌های پاسخ («صبر کنیم، فکر کنیم، بپرسیم»). تکلیف: آموزش کوتاه این استراتژی توسط دانش‌آموز به خانواده.
هشتم	معرفی و شرح گام‌های ساختاری حل مسئله اجتماعی	مرور آموزش‌های قبلی. آموزش گام‌به‌گام حل مسئله اجتماعی و شیوه تصمیم‌گیری با مثال‌های ملموس. تکلیف: اجرای گام‌ها برای مسائل واقعی خانواده.
نهم	تمرین کاربردی مراحل حل مسئله در موقعیت‌های خانوادگی واقعی	مرور و تمرین عملی مراحل حل مسئله روی موارد واقعی. تکلیف: والدین موقعیت‌های حل‌نشده را فراهم کنند تا دانش‌آموز آن‌ها را حل کند.
دهم و یازدهم	تکرار و تثبیت مهارت‌های آموخته‌شده از طریق بازی و تمرین‌های کاربردی	مرور تمرین‌های تماس چشمی، پانتومیم و تشخیص هیجان. تقویت مشارکت در گفت‌وگوها و اجرای مراحل حل مسئله در موقعیت‌های متنوع. تکلیف: مرور و تمرین جلسات در منزل.
دوازدهم تا چهاردهم	هدف‌گذاری برای کاهش مشکلات رفتاری خاص و آموزش مهارت‌های خودیاری	بررسی مشکلات رفتاری فردی معرفی‌شده توسط والدین و تمرین راهبردهای مشخص (طراحی تمرین نقش، تمرین موقعیتی، بازخورد). آموزش مهارت‌های اجتماعی هدفمند بر اساس نقص در گزارش والدین. آموزش مهارت‌های خودیاری که دانش‌آموزان در آن نقص دارند. مرور کلی محتوای برنامه و راه‌های ادامه تمرین در خانه.
پانزدهم	جمع‌بندی، تقویت تسلط و ارزشیابی نهایی	اجرای پس‌آزمون. ارائه راهنمایی برای پشتیبانی بلندمدت و تشویق والدین به ادامه تمرین‌ها.

## شیوه اجرای پژوهش

در این مطالعه، پس از کسب تأییدیه علمی از دانشگاه کاشان و حصول هماهنگی‌های لازم با اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی و مدیران مدرسه استثنایی ابراهیمی‌فخار در شهر اراک، تعداد ۳۶ دانش‌آموز دختر آهسته گام خفیف به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از میان این افراد، ۱۸ نفر به‌طور تصادفی در گروه مداخله و ۱۸ نفر در گروه گواه (فهرست‌انتظار) جای‌دهی گردیدند. هدف، فرایند اجرا و مراحل پژوهش به‌صورت شفاهی و مکتوب به والدین، معلمان و مدیر مدرسه تشریح و تأکید شد که داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده خواهد شد. برای تعیین وضعیت پایه و غربالگری، پیش‌آزمون‌های لازم (شامل آزمون‌های هوش و گزارش‌های مشکلات رفتاری/مهارت‌های اجتماعی) اجرا شد. مداخله به‌صورت گروهی، همه‌روزه و در قالب ۱۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برگزار شد. جلسات توسط پژوهشگر (با سابقه کار در حوزه کودکان و حضور در مهدهای کودک) و تحت نظارت استاد راهنما اجرا شد. ساختار هر جلسه شامل معرفی هدف، مرور جلسه قبلی، آموزش متمرکز بر مؤلفه‌های مدل پردازش اطلاعات اجتماعی (رمزگذاری سرنخ‌های اجتماعی، تفسیر هیجانات، تولید و انتخاب پاسخ و تمرین مهارت‌های تعاملی)، تمرین‌های عملی تعاملی و تعیین تکالیف خانگی برای تعمیم مهارت‌ها به محیط واقعی بود. ابزار اصلی سنجش، پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و ایبوت (SSRS) در قالب فرم‌های والدین و معلمان بود که در سه زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون بلافاصله پس از مداخله و پیگیری یک‌ماهه) تکمیل شد. ملاحظات اخلاقی شامل دریافت رضایت آگاهانه والدین، حفاظت از محرمانگی اطلاعات، اطلاع‌رسانی کامل نسبت به نحوه اجرای پژوهش و قرار دادن گروه گواه در لیست انتظار رعایت شد. اطلاعات گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ پردازش و تحلیل شد؛ برای بررسی اثرات مداخله از تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید.

## یافته‌ها

شرکت‌کنندگان پژوهش همگی دختر و دارای آهسته گامی خفیف بودند که در بازه سنی ۹ تا ۱۳ سال با میانگین و انحراف استاندارد  $11/1 \pm 0.5/26$  قرار داشتند. میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت‌کنندگان گروه آزمایش  $11/27 \pm 0.3/30$  و گروه گواه  $10/1 \pm 0.83/29$  بود. مقادیر توصیفی مربوط به مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو فرم معلم و والدین در سه مرحله زمانی در جدول ۱ گزارش شده است. به‌طور کلی، میانگین نمرات نشان می‌دهد گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، از پیش‌آزمون تا پیگیری افزایش بیشتری در مهارت‌های اجتماعی و کاهش بیشتری در مشکلات رفتاری داشته است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در سه زمان برای دو گروه

نسخه	متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
			انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
همکاری	گواه	۱۷/۵۰	۲/۵۴	۱۸/۴۴	۲/۶۳	۱۷/۵۳	۳/۱۱
	آزمایش	۱۴/۷۷	۳/۰۹	۲۱/۵۰	۲/۵۷	۲۱/۴۴	۲/۶۸
جرأت‌ورزی	گواه	۱۶/۷۷	۳/۳۳	۱۷/۳۳	۳/۴۸	۱۷/۵۵	۳/۱۶
	آزمایش	۱۴/۸۳	۳/۹۲	۲۰/۶۶	۲/۴۰	۲۰/۴۴	۳/۱۲
خودکنترلی	گواه	۱۵/۶۶	۳/۲۳	۱۶/۳۸	۲/۹۳	۱۵/۹۴	۳/۱۵
	آزمایش	۱۴/۹۴	۳/۲۹	۲۱/۵۵	۲/۰۳	۲۱/۲۲	۲/۲۸
نمره کل مهارت‌های اجتماعی (فرم معلم)	گواه	۴۹/۹۴	۷/۴۰	۵۲/۱۶	۸/۰۹	۵۱/۰۵	۷/۶۰
	آزمایش	۴۴/۵۵	۷/۹۹	۶۳/۷۲	۵/۲۵	۶۳/۱۱	۶/۸۱
رفتارهای برونی‌سازی‌شده	گواه	۱۳/۱۶	۳/۹۴	۱۲/۸۳	۳/۵۶	۱۳/۰۰	۳/۳۰
	آزمایش	۱۵/۷۷	۱/۸۳	۱۱/۰۵	۲/۲۸	۱۰/۷۲	۲/۲۱
رفتارهای درونی‌سازی‌شده	گواه	۱۱/۶۱	۲/۷۲	۱۱/۸۳	۲/۵۲	۱۲/۱۶	۲/۱۷

اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام

فاطمه حسینی و مجید صدوقی

۲/۳۷	۱۱/۷۲	۱/۸۲	۹/۸۳	۲/۳۷	۱۴/۶۶	آزمایش	
۲/۰۴	۱۳/۰۵	۳/۵۳	۱۴/۰۰	۳/۴۹	۱۳/۷۲	گواه	
۱/۸۰	۱۲/۷۷	۲/۳۰	۱۱/۶۶	۲/۴۷	۱۵/۶۶	آزمایش	بیش فعالی
۵/۵۸	۳۸/۲۲	۶/۲۴	۳۸/۶۶	۶/۷۹	۳۸/۵۰	گواه	نمره کل مشکلات رفتاری (فرم معلم)
۴/۶۷	۳۵/۲۲	۴/۷۴	۳۳/۰۵	۴/۸۱	۴۶/۱۱	آزمایش	
۴/۱۷	۱۸/۷۲	۳/۹۱	۱۷/۹۴	۴/۲۸	۱۷/۶۶	گواه	همکاری
۳/۱۶	۲۰/۳۳	۲/۸۳	۱۹/۹۴	۲/۶۰	۱۴/۲۲	آزمایش	
۴/۱۶	۱۷/۴۴	۳/۸۵	۱۷/۵۵	۳/۷۲	۱۷/۳۸	گواه	
۳/۰۸	۲۰/۳۳	۳/۱۵	۱۸/۹۴	۲/۷۲	۱۳/۳۳	آزمایش	جرات ورزی
۳/۰۷	۱۹/۱۶	۳/۳۱	۱۸/۹۴	۲/۶۸	۱۸/۹۴	گواه	
۳/۰۹	۲۰/۲۲	۳/۲۰	۱۹/۶۱	۲/۷۰	۳۵/۲۲	آزمایش	مسئولیت‌پذیری
۳/۸۸	۲۰/۰۵	۳/۷۳	۱۹/۷۷	۳/۵۴	۱۹/۶۶	گواه	
۲/۵۸	۲۱/۳۳	۲/۴۰	۲۰/۶۱	۲/۶۰	۱۵/۸۸	آزمایش	خوابیدن داری
۱۲/۷۰	۷۵/۳۸	۱۲/۶۳	۷۴/۲۲	۱۲/۱۹	۷۳/۶۶	گواه	مهارت‌های اجتماعی ( فرم والد)
۷/۹۱	۸۲/۲۲	۷/۸۲	۷۹/۱۱	۷/۹۵	۵۶/۸۳	آزمایش	
۰/۷۳	۸/۲۲	۱/۰۹	۸/۴۴	۰/۷۶	۸/۳۳	گواه	
۱/۶۴	۷/۰۰	۱/۴۵	۷/۱۱	۱/۵۸	۹/۰۵	آزمایش	رفتارهای برونی‌سازی شده
۱/۵۶	۸/۸۸	۱/۵۸	۸/۸۳	۱/۵۶	۸/۸۸	گواه	
۲/۰۸	۷/۱۱	۱/۴۹	۷/۰۰	۱/۵۴	۹/۱۶	آزمایش	رفتارهای درونی‌سازی شده
۱/۱۸	۹/۰۰	۱/۲۴	۸/۸۳	۱/۲۳	۸/۶۶	گواه	
۱/۵۵	۶/۰۵	۱/۷۸	۶/۵۵	۲/۲۱	۸/۷۲	آزمایش	بیش فعالی
۲/۳۷	۲۶/۱۱	۲/۴۴	۲۶/۱۱	۲/۶۷	۲۵/۸۸	گواه	نمره کل مشکلات رفتاری (فرم والد)
۴/۱۴	۲۰/۱۶	۳/۷۵	۲۰/۶۶	۳/۳۱	۲۶/۹۴	آزمایش	

نسخه والد

ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر بررسی شد. آزمون باکس نشان‌دهنده نقض مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس بود ( $F = 116.65$  و  $p < 0.001$ ) و بنابراین تفسیر اثرات چندمتغیری بر اساس آماره بیلائی شد که نسبت به نقض این مفروضه مقاوم‌تر است. نتایج آزمون لون نیز نشان داد همگنی واریانس برای برخی متغیرها در بعضی زمان‌ها نقض شده است، هرچند با توجه به حجم نمونه متعادل، تحلیل ادامه یافت. نتایج آزمون چندمتغیری نشان داد اثر زمان بر ترکیب خطی چهار متغیر وابسته معنادار بود ( $F_{(4,31)} = 173.58$ , Pillai's Trace = 0.981، و  $p < 0.001$ ) و حاکی از آن است که میانگین مجموعه متغیرهای وابسته در سه زمان تفاوت آشکاری دارد. اثر گروه ( $F_{(4,31)} = 117.86$ , Pillai's Trace = 0.605،  $p = 0.002$ ) معنادار بود و اثر تعامل زمان × گروه ( $F_{(4,31)} = 0.799$ , Pillai's Trace = 0.799) معنادار نبود. نشان داد روند تغییرات متغیرهای وابسته در طول زمان در گروه آزمایش و گواه متفاوت است. ( $F_{(4,31)} = 158.85$ ،  $p < 0.001$ )

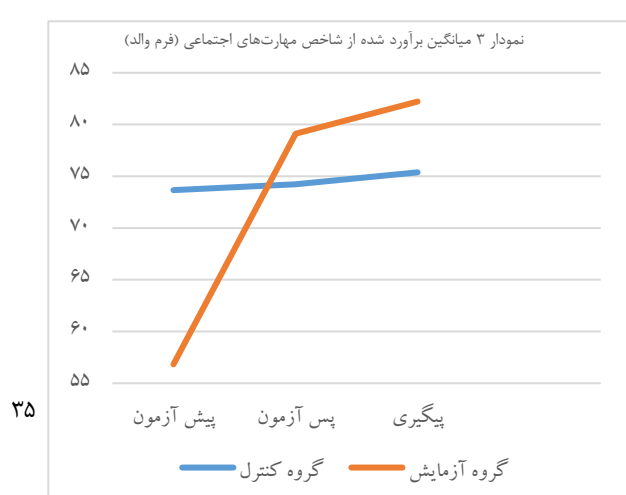
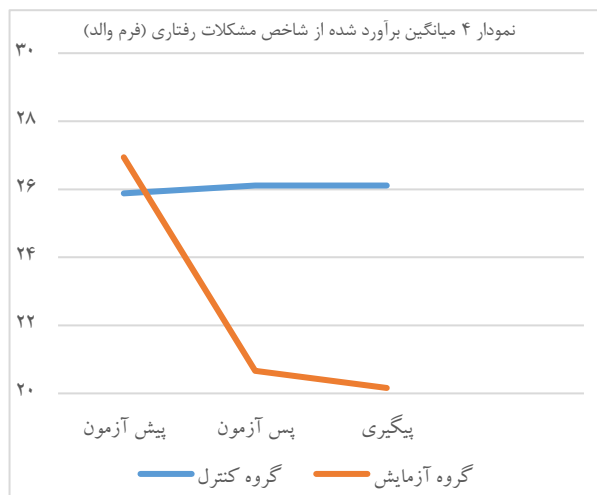
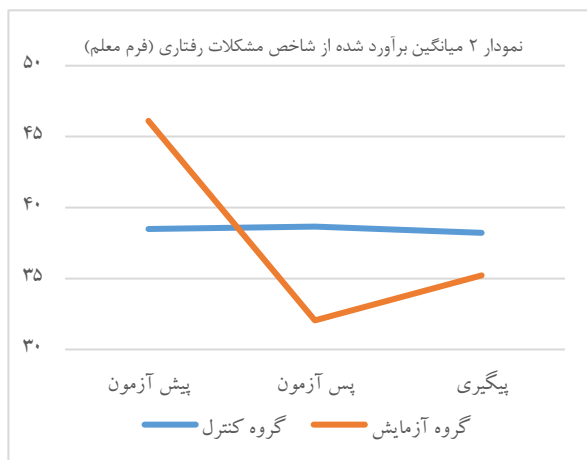
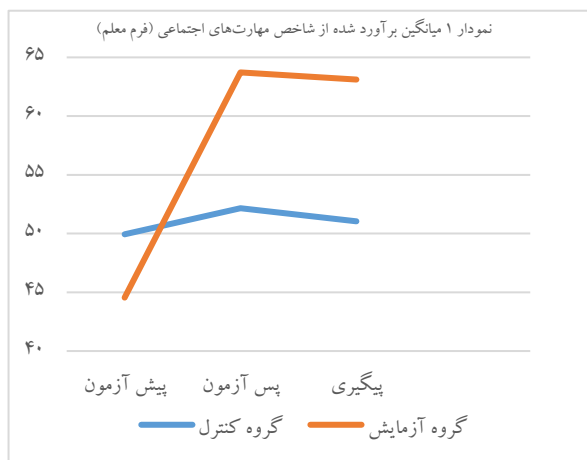
نتایج آزمون موخلی درباره فرض کرویت در تحلیل تک‌متغیری اندازه‌گیری مکرر نشان می‌داد که مفروضه کرویت در عامل زمان برای متغیر مهارت‌های اجتماعی فرم معلم ( $w = 0.73$ ،  $X^2 = 10.20$ ،  $df = 2$ ،  $p = 0.006$ )، مشکلات رفتاری در فرم معلم ( $w = 0.41$ ،  $X^2 = 29.04$ ،  $df = 2$ ،  $p < 0.001$ )، اما در مورد متغیر مشکلات رفتاری در فرم والد ( $w = 0.69$ ،  $X^2 = 12.01$ ،  $df = 2$ ،  $p = 0.002$ ) و مهارت‌های اجتماعی فرم والد ( $w = 0.75$ ،  $X^2 = 9.21$ ،  $df = 2$ ،  $p = 0.010$ ) برآورده نشده است؛ بنابراین، از اصلاح اپسیلون هیون-فلدت برای آزمون تک‌متغیری مربوط به این متغیرها استفاده می‌شود. خلاصه نتایج آزمون تک‌متغیری اندازه‌گیری مکرر در جدول ۳ گزارش شده است.

نمودارهای ۱ تا ۴ الگوی تغییرات مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری را در دو گروه طی سه مرحله زمانی نشان می‌دهند. الگوی بصری نمودارها حاکی از آن است که گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، افزایش بیشتری در مهارت‌های اجتماعی و کاهش بیشتری در مشکلات رفتاری در هر دو فرم معلم و والدین تجربه کرده است. این الگو با یافته‌های تحلیل‌های چندمتغیری و تک‌متغیری، به‌ویژه اثر معنادار تعامل زمان × گروه، همسو است و پایداری نسبی اثر مداخله را در مرحله پیگیری نشان می‌دهد. نتایج تحلیل تک‌متغیری اندازه‌گیری مکرر نشان داد اثر زمان و نیز اثر تعامل زمان × گروه در هر چهار شاخص اصلی پژوهش شامل مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در فرم‌های معلم و والدین معنادار بود ( $p < 0.001$ ). همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، افزایش بیشتری در مهارت‌های اجتماعی و کاهش بیشتری در مشکلات رفتاری از پیش‌آزمون تا پیگیری نشان داد.

جدول ۳. خلاصه آزمون تک‌متغیری اندازه‌گیری مکرر برای زمان و تعامل زمان و نوع مداخله

منبع تغییرات	متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	P	$\eta^2p$
درون آزمونی (زمان)	مهارت‌های اجتماعی (معلم)	۲۵۴۱/۶۸	۱/۶۹	۱۵۰۱/۶۱	۸۷/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲
	مشکلات رفتاری (معلم)	۹۷۵/۰۱	۱/۳۲	۷۳۵/۱۹	۵۹/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	مهارت‌های اجتماعی (والد)	۳۸۲۴/۰۱	۱/۶۳	۲۳۳۵/۱۴	۱۸۳/۷	۰/۰۰۱	۰/۸۴
	مشکلات رفتاری (والد)	۲۳۹/۶۸	۱/۷۲	۱۳۸/۹۰	۱۹/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۳۷
تعامل زمان و مداخله	مهارت‌های اجتماعی (معلم)	۱۷۷۵/۰۱	۱/۶۹	۱۰۴۸/۶۷	۶۱/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۶۴
	مشکلات رفتاری (معلم)	۹۸۳/۷۲	۱/۳۲	۷۴۱/۷	۵۹/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	مهارت‌های اجتماعی (والد)	۳۱۰۷/۲۴	۱/۶۳	۱۸۹۷/۴۴	۱۴۹/۳	۰/۰۰۱	۰/۸۱
	مشکلات رفتاری (والد)	۲۷۴/۵۰	۱/۷۲	۱۵۹/۰۸	۲۲/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴۰
بین آزمونی (گروه)	مهارت‌های اجتماعی (معلم)	۹۹۶/۱۴	۱	۹۹۶/۱۴	۷/۸۳	۰/۰۰۸	۰/۱۸۷
	مشکلات رفتاری (معلم)	۱۲/۰۰	۱	۱۲/۰۰	۰/۱۵۹	۰/۶۹۳	۰/۰۰۵
	مهارت‌های اجتماعی (والد)	۷۸/۳۷	۱	۷۸/۳۷	۰/۲۵۵	۰/۶۱۷	۰/۰۰۷
	مشکلات رفتاری (والد)	۳۲۰/۳۳	۱	۳۲۰/۳۳	۱۷/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۳۷

یادداشت. در موارد نقض مفروضه کرویت، درجات آزادی با استفاده از اصلاح هیون-فلدت تعدیل شد.  $\eta^2p$  نشان‌دهنده اندازه اثر مجذور اتای جزئی است.



## اثربخشی مداخله آموزشی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آهسته گام

فاطمه حسینی و مجید صدوقی

به منظور تبیین دقیق‌تر الگوی تغییرات مشاهده‌شده در نمرات کلی، تحلیل‌های تکمیلی در سطح خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و ایوت انجام شد. این تحلیل‌ها با هدف توصیف الگوی تغییرات در مؤلفه‌های اختصاصی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری صورت گرفت و اثر تعامل زمان  $\times$  گروه به‌عنوان شاخص اصلی اثربخشی مداخله گزارش شد. نتایج نشان داد اثر تعامل زمان  $\times$  گروه برای خرده‌مقیاس‌های همکاری ( $F=31/55$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/481$ )، جرأت‌ورزی ( $F=19/03$ )،  $(\eta^2=0/359$ ،  $p<0/001$ ) و خودکنترلی ( $F=41/95$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/552$ ) معنادار بود. همچنین، در بخش مشکلات رفتاری، خرده‌مقیاس‌های رفتارهای برونی‌سازی‌شده ( $F=13/81$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/794$ )، رفتارهای درونی‌سازی‌شده ( $F=13/08$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/278$ ) و بیش‌فعالی ( $F=13/89$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/290$ ) نیز تفاوت معناداری در روند تغییرات دو گروه نشان دادند. این یافته‌ها نشان می‌دهد الگوی تغییر مشاهده‌شده در نمرات کلی، در سطح مؤلفه‌های اختصاصی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری نیز قابل مشاهده بوده است. همچنین، نتایج مربوط به فرم والد نشان داد اثر تعامل زمان  $\times$  گروه برای خرده‌مقیاس‌های همکاری ( $F=46/50$ ،  $p<0/001$ )، جرأت‌ورزی ( $F=16/82$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/331$ )، مسئولیت‌پذیری ( $F=27/92$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/451$ ) و خودکنترلی ( $F=23/10$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/451$ ) معنادار بود. همچنین، در بخش مشکلات رفتاری، خرده‌مقیاس‌های رفتارهای برونی‌سازی‌شده ( $F=10/76$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/241$ )، رفتارهای درونی‌سازی‌شده ( $F=5/25$ )،  $(\eta^2=0/134$ ،  $p<0/01$ ) و بیش‌فعالی ( $F=10/79$ ،  $p<0/001$ ،  $\eta^2=0/241$ ) نیز تفاوت معناداری در روند تغییرات دو گروه نشان دادند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اثر مداخله علاوه بر نمرات کلی، در سطح برخی مؤلفه‌های اختصاصی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در فرم والدین نیز قابل مشاهده بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر الگوی شناختی پردازش اطلاعات اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان آهسته گام انجام شد. نتایج نشان داد که این نوع آموزش منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان دختر آهسته گام شده است. اثربخشی این رویکرد شناختی در افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان آهسته گام با یافته‌های مطالعات پیشین همسو است. این هم‌راستایی با شواهدی گسترده‌تر نیز سازگار است؛ برنامه‌های ساختاریافته آموزش و غنی‌سازی مهارت‌های اجتماعی و برنامه‌های گروهی بلندمدت، در مطالعات کنترل‌شده و پیگیری‌شده، بهبودهای معنادار در دانش مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای مشاهده‌شده و ماندگاری تأثیر را گزارش کرده‌اند (جانسون، ۲۰۱۹؛ لاگسون، ۲۰۱۲). همچنین، میرزائی و همکاران (۱۳۹۹) گزارش کردند که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی موجب بهبود، تعمیم و پایداری مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان مبتلا به اختلال طیف اتیسم می‌شود. افزون بر این، نتایج پژوهش طالبی، پورمودت، کجباف و نشاط‌دوست (۱۴۰۰) نشان داد که کودکان دارای اختلال بی‌نظمی خلق اخلاک‌گر در موقعیت‌های اجتماعی مبهم هنگام پردازش اطلاعات نسبت به همسالان عادی خود بیشتر دچار سوگیری می‌شوند و عملکرد مطلوبی ندارند.

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی با کاهش سوگیری‌های شناختی و بهبود پردازش موقعیت‌های اجتماعی، نقش مؤثری در ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان آهسته گام دارد. برای تبیین این موضوع، لازم است اشاره شود که بر اساس رویکردهای شناختی - اجتماعی، هدایت رفتارهای اجتماعی از طریق فرایندهای شناختی - اجتماعی صورت می‌گیرد و سازگاری اجتماعی از طریق ادراک و ارزیابی دیگران نسبت به فرد مشخص می‌شود (کرک و داج، ۱۹۹۴). مطابق با نظریه کرک و داج (۱۹۹۴)، کارکردهای ذهنی و رفتارهای بین‌فردی کودک با افزایش سن و رشد او بهبود می‌یابند؛ از این رو، رشد اجتماعی نقش کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی کودک دارد. شواهد تجربی نشان می‌دهد که مداخلات مبتنی بر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی می‌توانند مهارت‌های تنظیم هیجان و حل مسئله اجتماعی را تقویت کنند و به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه یا ناهماهنگ منجر شوند (فریسر، ۲۰۰۵؛ دکر، ۲۰۱۴). دیدگاهی تکمیلی نشان می‌دهد که فرایندهای هیجانی به‌عنوان مؤلفه‌ای مرکزی در مدل پردازش اطلاعات اجتماعی وارد شده‌اند و تعامل میان شناخت و هیجان می‌تواند مسیرهای تفسیر موقعیت‌های اجتماعی و سپس پاسخ‌دهی رفتاری را شکل دهد (لمریس و آرسنیو، ۲۰۰۰).

با افزایش سن، دانش شناختی کودکان به‌طور طبیعی بهبود می‌یابد. این بهبود در چندین حوزه مهم رخ می‌دهد: افزایش آگاهی از رفتارهای هوشیارانه (کارکردهای اجتماعی)، انعطاف‌پذیری بیشتر در تعیین اهداف قابل‌دستیابی و معتبر، درک بهتر نیت و اهداف احتمالی دیگران، شناخت دقیق‌تر علل رویدادهای اجتماعی و ارتباط رفتار با پیامدهای آن و درنهایت، انتخاب و اجرای رفتارهای اجتماعی مناسب‌تر. یکی از عوامل کلیدی این بهبود، افزایش تجربه فرد در پردازش اطلاعات اجتماعی است. نکته مهم این است که

در کودکان آهسته گام، الگوهای رشد و کسب مهارت‌های اجتماعی با تأخیر همراه است. بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، ارائه پاسخ مناسب در موقعیت‌های اجتماعی نیازمند سه شرط اصلی است: ۱. داشتن دانش اجتماعی کافی، ۲. برخورداری از حافظه بلندمدت فعال و ۳. آگاهی از قواعد و هنجارهای اجتماعی. به عبارت دیگر، فرد باید بتواند سرنخ‌های اجتماعی را به درستی رمزگردانی و تفسیر کند، پاسخ‌های ممکن را بررسی نماید، بهترین پاسخ را انتخاب کند و در نهایت آن را به طور مناسب اجرا کند (کرک و داج، ۱۹۹۴).

آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه‌های مختلفی کمک می‌کند: بهبود درک علل رفتار دیگران، مقابله با افکار منفی و سوگیری‌های شناختی، تقویت مهارت حل مسئله، اصلاح باورهای نادرست و استفاده از راه‌حل‌های جایگزین و سازگارانه. وقتی کودکان آهسته گام مهارت‌های اجتماعی را در سطح مطلوب کسب کنند، تصویر مثبت‌تری از خود خواهند داشت. در نتیجه، درک واقع‌بینانه‌تر و سازگارانه‌تری از محدودیت‌ها و توانایی‌های خود پیدا می‌کنند (نامورنژاد و همکاران، ۱۴۰۱). آموزش مهارت‌های اجتماعی توانایی‌های بین‌فردی را ارتقا می‌دهد. این امر زمینه تعامل مؤثر با دیگران را فراهم می‌کند و از بروز مشکلات ارتباطی پیشگیری می‌نماید. همچنین، این آموزش تعاملات دوطرفه را تقویت می‌کند، ارتباط با افراد در محیط اجتماعی را بهبود می‌بخشد و کیفیت روابط بین‌فردی را بالا می‌برد (حبیبی کلیبر و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر پایه الگوی شناختی پردازش اطلاعات اجتماعی، موجب کاهش مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان دختر آهسته گام شده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج فریسر (۲۰۰۵) همسو است؛ وی نیز گزارش کرد که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی منجر به بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان آهسته گام می‌شود. همچنین، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعه‌ای دیگر (ون نیوخویمن و همکاران، ۲۰۰۵) هم‌راستا است که نشان داد افراد دارای رفتارهای قلدرانه و همچنین قربانیان این رفتارها، در مواجهه با محرک‌های اجتماعی از استراتژی‌های مثبت کمتری استفاده می‌کنند و از نظر کفایت اجتماعی در مقایسه با همسالان خود عملکرد ضعیف‌تری دارند. به منظور تبیین این مسئله لازم به ذکر است، افراد فاقد مهارت اجتماعی و درک اجتماعی، به دلیل نداشتن قضاوت و همدلی، دارای رفتارهای ناسازگارانه هستند (هایدن و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری دارای همبستگی معنادار منفی و معکوس هستند. به عبارت دیگر، با کاهش مهارت اجتماعی مشکلات رفتاری افزایش می‌یابد و افزایش مهارت اجتماعی منجر به کاهش مشکلات رفتاری می‌شود (ماتسون و همکاران، ۲۰۰۴) می‌شود. همان‌طور که در پژوهش داج و کوئی (۱۹۸۷) نشان داده شده است، بین پرخاشگری کودکان و تفسیر اطلاعات که یکی از مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی است ارتباط وجود دارد. به عبارت دیگر، نقص در تفسیر صحیح اطلاعات منجر به بروز پرخاشگری در کودکان می‌شود بروز رفتارهای نابهنجار نظیر اجتناب از بازی با همسالان، ناتوانی در کنترل هیجان‌ها و احساسات یا قرار گرفتن در معرض سوءاستفاده رفتاری، می‌تواند ناشی از ضعف در مهارت‌های اجتماعی باشد (اومتو و همکاران، ۲۰۱۶). این مشکلات از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی و در نتیجه ارتقای سطح این مهارت‌ها قابل بهبود هستند؛ بنابراین، مداخله زود هنگام نقش بسیار مؤثری دارد. این مداخله هم روند کسب مهارت‌های اجتماعی را تسریع می‌کند و هم به کاهش مشکلات رفتاری در کودکان آهسته گام کمک می‌کند.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر به وضوح نشان داد که اثرات مداخله نه تنها در مرحله پس‌آزمون بلکه در پیگیری یک‌ماهه نیز حفظ شده‌اند؛ این امر مؤید ماندگاری نسبی اثرات آموزشی و پشتیبانی‌کننده از کارآمدی الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی در ایجاد تغییرات پایدار است. این ماندگاری نسبی همسو با گزارش‌هایی است که نشان می‌دهند استفاده از روش‌های تعاملی، تقویت‌های خانگی و جلسات پشتیبان تقویتی می‌تواند اثرات مداخلات اجتماعی را در دوره‌های پیگیری حفظ کند، هرچند مکانیسم‌های دقیق حفظ اثر (مثلاً نقش والدین، تقویت در مدرسه) نیازمند بررسی‌های آینده است (لاگسون، ۲۰۱۵ و فاتا، ۲۰۲۴).

باید خاطر نشان شود که حفظ آثار مداخله در دوره پیگیری مستلزم آن است که مهارت‌های آموخته شده در بافت‌های مختلف تثبیت و تعمیم یابند و همین ضرورت مسیر را به سوی استفاده از الگوهای ترکیبی و چندبعدی در مداخلات اجتماعی هدایت می‌کند. شواهد نشان می‌دهد که دخالت‌های ترکیبی متمرکز بر شناخت اجتماعی، هوش هیجانی و آموزش راهبردهای تعمیم (مثلاً مشارکت والدین/معلم) می‌دهد که دخالت‌های ترکیبی متمرکز بر شناخت اجتماعی، هوش هیجانی و آموزش راهبردهای تعمیم (مثلاً مشارکت والدین/معلم) می‌دهد.

معمولاً نتایج بهتری برای تعمیم مهارت‌ها در محیط‌های واقعی فراهم می‌آورند و باید در برنامه‌ریزی مدارس لحاظ شوند (دکر، ۲۰۱۴ و بیروی، ۲۰۲۲). بر این اساس، توصیه می‌شود برنامه‌های آموزشی آینده علاوه بر آموزش مستقیم مهارت‌های اجتماعی، از الگوهای ترکیبی؛ از جمله والد و معلم، تمرین‌های موقعیتی و سازوکارهای تقویت تعمیم بهره‌گیرند، زیرا شواهد حاصل از پژوهش‌های مذکور نشان می‌دهد که چنین ترکیب‌هایی می‌تواند پایداری اثر و انتقال مهارت‌ها به موقعیت‌های طبیعی را به‌طور معناداری افزایش دهد.

در این پژوهش نیز همانند سایر مطالعات، محدودیت‌هایی وجود داشت. از جمله می‌توان به کم بودن حجم نمونه به دلیل محدودیت در دسترسی به دانش‌آموزانی که تمامی معیارهای ورود به پژوهش را دارا باشند، اشاره کرد. علاوه بر این، پژوهش صرفاً بر روی دانش‌آموزان دختر انجام شده است؛ بنابراین، در تعمیم نتایج به هر دو جنس باید با احتیاط عمل شود. همچنین، اگرچه در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی دقیق‌تر الگوی تغییرات، تحلیل‌های تکمیلی و اکتشافی در سطح خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری انجام شد، این تحلیل‌ها با توجه به حجم نسبتاً محدود نمونه و تعدد آزمون‌ها باید با احتیاط تفسیر شوند. از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از نمونه‌های بزرگ‌تر و توان آماری بالاتر، الگوهای افتراقی اثر مداخله بر خرده‌مقیاس‌های مختلف را با دقت بیشتری بررسی کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده اثربخشی این روش را بر بهبود مهارت‌های اجتماعی در نمونه‌های بزرگ‌تر و شامل دانش‌آموزان پسر نیز بررسی کنند. تحقیقات آینده باید از طراحی‌های تصادفی‌سازی‌شده، گروه‌های گواه فعال و ابزارهای چندگانه (گزارش والد و معلم و مشاهده‌گر مستقل) استفاده کنند تا امکان آزمون تعمیم و تعادل اثر را در محیط‌های طبیعی فراهم آورند (دکر و همکاران، ۲۰۱۴؛ نیلی و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، با در نظر گرفتن محدودیت‌های روش‌شناختی این پژوهش، از جمله حجم نمونه محدود و فقدان پیگیری بلندمدت و با توجه به اهمیت توجه به مهارت‌های شناختی و اجتماعی در فرآیند آموزش و پرورش، به‌ویژه در دانش‌آموزان آهسته گام، توصیه می‌شود این رویکرد آموزشی به‌صورت آزمایشی و در چارچوب برنامه‌های ساختاریافته مدرسه‌ای مورد استفاده قرار گیرد، مشروط بر آنکه ارزیابی نظام‌مند و چندمنبعی از پیامدها انجام شود؛ چراکه افزایش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت آنان در فرآیند یادگیری منجر شود. این توصیه با یافته‌های مروری که نشان می‌دهد بسیاری از مطالعات، پیگیری کوتاه‌مدت داشته و شواهد پایداری اثرات را به‌خوبی مستندسازی نکرده‌اند، همخوانی دارد (جانسون و همکاران، ۲۰۱۹ و گیومارا و همکاران، ۲۰۲۲). در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر پردازش اطلاعات اجتماعی می‌تواند رویکردی امیدبخش و کاربردی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان آهسته گام باشد؛ به‌گونه‌ای که پیشنهاد می‌شود این برنامه در قالب جلسات گروهی ساختاریافته کوتاه‌مدت در مدارس استثنایی، با آموزش قبلی معلمان یا مشاوران مدرسه در زمینه اجزای مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، به‌صورت آزمایشی اجرا و اثربخشی آن در شرایط طبیعی مدرسه پایش شود. رویکردی که در صورت توسعه و تقویت در پژوهش‌های آینده، ظرفیت آن را دارد که به‌عنوان بخشی از برنامه‌های آموزشی و توان‌بخشی مدارس مورد استفاده گسترده‌تر قرار گیرد.

## تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را یاری دادند صمیمانه قدردانی می‌کنیم

## تعارض منافع

بر اساس اظهار نویسندگان در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

## منابع

- پورمودت، خ.، نشاط دوست، ح.، کجیاف، م. ب.، و طالبی، ه. (۱۴۰۰). مقایسه پردازش اطلاعات اجتماعی بر اساس مدل شناختی اجتماعی در کودکان با و بدون اختلال بی‌نظمی خلق اخلاک‌گر. *تازه‌های علوم شناختی* ۲۳(۲)، ۳۳-۴۶. [\[link\]](#)
- حبیبی کلپیر، ر.، فرید، ا.، مصرآبادی، ج.، و بهادری خسروشاهی، ج. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی بر بهبود روابط بین فردی دانش‌آموزان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۱)، ۸-۱۵. [\[link\]](#)

- حیدری، م.، نوروزی، ق.، و عاشوری، م. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان تعامل والد-کودک بر اساس رویکرد آبیگر بر اضطراب و مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی هوشی و رشدی. *توانمندسازی کودکان استثنایی* ۱۵(۱) ۶۸-۵۶. [\[link\]](#)
- شهیم، س. (۱۳۷۷). بررسی روایی-پایایی مقیاس روش درجه بندی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان دبستانی شیراز. دستاوردهای روانشناختی، ۳، ۱۷-۳۸. [\[link\]](#)
- عطایی قراچه، ن.، رستمی، ر.، و البرزی، م. (۱۳۹۸). اثر بازی‌های حرکتی خلاق بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۶)، ۱۸۲-۱۷۳. [\[link\]](#)
- محمدزاده، ع.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش برنامه‌ی سال‌های باورنکردنی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۷(۲۵)، ۹۷-۱۱۹. [\[link\]](#)
- مرادی، ر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش چندرسانه‌ای بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۳(۳)، ۱۱۲-۱۰۳. [\[link\]](#)
- میرزائی، ص.، ا.، پاکدامن، ش.، و عزیزاده، ا. (۱۳۹۹). طراحی برنامه‌ی تعمیم مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان دارای درخودماندگی با کنش وری بالا: کاربرد مدل شناختی پردازش اطلاعات اجتماعی. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۶(۶۴)، ۳۶۵-۳۷۸. [\[link\]](#)
- نامورنژاد، م.، و همتی علمدارلو، ق. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر با کم‌توانی ذهنی. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، ۱۱(۳)، ۴۶-۵۵. [\[link\]](#)
- نورالهی رومنی، ف.، حکیمی راد، ا.، اساسه، م.، و کاشانی وحید، ل. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۵(۴)، ۲۶-۱۳. [\[link\]](#)
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. [\[link\]](#)
- Birri, N. L., Dymond, S. K., & Rooney-Kron, M. (2022). Systematic review of interventions for teaching individuals with severe disabilities workplace social skills. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 57(4), 371–391. [\[link\]](#)
- Cheng, Y., Shi, J., Cheng, X., Wei, Y., Wang, J., & Jiang, Z. (2025). Impact of social knowledge and skills training based on UCLA PEERS® on social communication and interaction skills of adolescents or young adults with autism: A systematic review and meta-analysis. *Asian Journal of Psychiatry*, 106, 104422. [\[link\]](#)
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. [\[link\]](#)
- Dekker, V., Nauta, M. H., Mulder, E. J., Timmerman, M. E., & de Bildt, A. (2014). A randomized controlled study of a social skills training for preadolescent children with autism spectrum disorders: Generalization of skills by training parents and teachers? *BMC Psychiatry*, 14(1), 189. [\[link\]](#)
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158. [\[link\]](#)
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65(5), 1385–1397. [\[link\]](#)
- Fatta, L. M., Laugeson, E. A., Bianchi, D., Laghi, F., & Scattoni, M. L. (2024). Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®) for Italy: A randomized controlled trial of a social skills intervention for autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. [\[link\]](#)
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045–1055. [\[link\]](#)
- Gilmore, R., Ziviani, J., Chatfield, M. D., Goodman, S., & Sakzewski, L. (2022). Social skills group training in adolescents with disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 125, 104218. [\[link\]](#)

- Giummarra, M. J., Randjelovic, I., & O'Brien, L. (2022). Interventions for social and community participation for adults with intellectual disability, psychosocial disability or on the autism spectrum: An umbrella systematic review. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3, 935473. [\[link\]](#)
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social skills rating system. PsycTESTS Dataset. [\[link\]](#)
- Hayden, N. K., Hastings, R. P., & Bailey, T. (2023). Behavioural adjustment of children with intellectual disability and their sibling is associated with their sibling relationship quality. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(4), 310–322. [\[link\]](#)
- Hoare, P., Harris, M., Jackson, P., & Kerley, S. (1998). A community survey of children with severe intellectual disability and their families: Psychological adjustment, carer distress and the effect of respite care. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(3), 218–227. [\[link\]](#)
- 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, Article 968314. [\[link\]](#)
- Jonsson, U., Olsson, N. C., Coco, C., Görling, A., Flygare, O., Råde, A., ... & Bölte, S. (2019). Long-term social skills group training for children and adolescents with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(2), 189–201. [\[link\]](#)
- Kang, Y. S., & Chang, Y. J. (2019). Using a motion-controlled game to teach four elementary school children with intellectual disabilities to improve hand hygiene. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(4), 942–951. [\[link\]](#)
- Kulnazarova, G., Namazbaeva, Z., Butabayeva, L., & Tulepova, L. (2023). Cognitive therapy for children with intellectual disabilities: A new look at social adaptation skills and interpersonal relationships. *Occupational Therapy International*, 2023, Article 6466836. [\[link\]](#)
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., & Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1025–1036. [\[link\]](#)
- Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Ellingsen, R. (2015). A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with autism spectrum disorder: The UCLA PEERS® Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3978–3989. [\[link\]](#)
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. [\[link\]](#)
- Leonard, H., Montgomery, A., Wolff, B., et al. (2022). A systematic review of the biological, social, and environmental determinants of intellectual disability in children and adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 926681. [\[link\]](#)
- Li, J., Fraser, M. W., & Wike, T. L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior*, 18(3), 357–364. [\[link\]](#)
- Matson, J. L., Luke, M. A., & Mayville, S. B. (2004). The effects of antiepileptic medications on the social skills of individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 25(2), 219–228. [\[link\]](#)
- Montoya-Rodríguez, M. M., de Souza Franco, V., Tomas Llerena, C., Molina Cobos, F. J., Pizzarossa, S., García, A. C., & Martínez-Valderrey, V. (2023). Virtual reality and augmented reality as strategies for teaching social skills to individuals with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(4), 1062–1084. [\[link\]](#)
- Neely, L. C., Garcia, E., Bankston, B., & Green, A. (2018). Generalization and maintenance of functional communication training for individuals with developmental disabilities: A systematic and quality review. *Research in Developmental Disabilities*, 79, 116–129. [\[link\]](#)
- Ometto, M., de Oliveira, P. A., Milioni, A. L., Dos Santos, B., Scivoletto, S., Busatto, G. F., ... & Cunha, P. J. (2016). Social skills and psychopathic traits in maltreated adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(4), 397–405. [\[link\]](#)

- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(3), 174–181. [\[link\]](#)
- Raspail, K., & Pennequin, V. (2025). Social information processing in young people with mild level of intellectual development disorder or borderline intellectual functioning: Relationship with real-world expression of executive function problems. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 130*(6), 445–457. [\[link\]](#)
- Schoop-Kasteler, N., Hofmann, V., Cillessen, A. H., & Müller, C. M. (2023). Social status of students with intellectual disabilities in special needs schools: The role of students' problem behavior and descriptive classroom norms. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 16*(2), 67–91. [\[link\]](#)
- 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. [\[link\]](#)
- Soares, E. E., Bausback, K., Beard, C. L., Higinbotham, M., Bunge, E. L., & Gengoux, G. W. (2021). Social skills training for autism spectrum disorder: A meta-analysis of in-person and technological interventions. *Journal of Technology in Behavioral Science, 6*(1), 166–180. [\[link\]](#)
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2023). Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine, 40*(2), 192–199. [\[link\]](#)
- Thompson, V. N., Morse, B. L., & Peters, A. B. (2020). Pain assessment approaches for students with intellectual disability. *NASN School Nurse, 35*(5), 250–253. [\[link\]](#)
- Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26*(6), 522–532. [\[link\]](#)
- Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health, 6*(6), 432–444. [\[link\]](#)
- Van Nieuwenhuijzen, M., & Vriens, A. (2012). (Social) cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 33*(2), 426–434. [\[link\]](#)
- Van Nieuwenhuijzen, M., Bijman, E. R., Lamberix, I. C. W., Wijnroks, L., de Castro, B. O., Vermeer, A., & Matthys, W. C. H. J. (2005). Do children do what they say? Responses to hypothetical and real-life social problems in children with mild intellectual disabilities and behaviour problems. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(6), 419–433. [\[link\]](#)
- Will, M. N., & Wilson, B. J. (2014). A longitudinal analysis of parent and teacher ratings of problem behavior in boys with and without developmental delays. *Journal of Intellectual Disabilities, 18*(2), 176–187. [\[link\]](#)
- Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W., & Skuse, D. (2018). A systematic review of group social skills interventions, and meta-analysis of outcomes, for children with high functioning ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(7), 2293–2307. [\[link\]](#)