

## طراحی برنامه آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی و بررسی اثربخشی آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان خودمانده با عملکرد بالا

محمدپارسا عزیزی<sup>۱</sup>

دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

غلامعلی افروز

استاد ممتاز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

سعید حسن‌زاده

دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

باقر غباری‌بناب

استاد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

علی‌اکبر ارجمندنیا

دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۵/۲۸ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۴/۰۶/۱۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۶/۱۶

### چکیده

نقص در مهارت‌های اجتماعی و به دنبال آن ناتوانی در ایجاد، حفظ و توسعه روابط و تعامل اجتماعی، از علائم آشکار کودکان در خودمانده گزارش شده است و در ارزیابی‌های تشخیصی برای این ویژگی‌ها بسیار تأکید می‌شود. توانایی زبان گفتاری یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی مهارت‌های اجتماعی است. این پژوهش با هدف طراحی برنامه آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی به منظور بهبود و افزایش مهارت‌های اجتماعی متقابل یعنی ایجاد، حفظ و توسعه روابط اجتماعی کودکان خودمانده عملکرد بالا انجام شده است.

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه کودکان با اختلال خودمانده مدارس و مراکز ویژه کودکان خودمانده شهر تهران در سال ۹۴-۹۵ بود. شرکت‌کنندگان در این تحقیق، بعد از غربالگری اولیه با استفاده از مقیاس گیلیام به منظور تشخیص اختلال خودمانده، جهت تعیین سطح عملکرد در آزمون رتبه‌بندی گرایسون نیز شرکت کردند بعد از کسب نمره عملکرد بالا به عنوان جامعه آماری، تعیین شدند. تعداد ۲۰ کودک پسر خودمانده با عملکرد بالا، به صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند و از بین آنها، تعداد ۱۰ نفر در گروه آزمایش و ۱۰ نفر دیگر در گروه کنترل، به طور تصادفی جایگزین شدند. دو نفر از گروه آزمایش در جریان آموزش برنامه تحقیق را ترک کردند و تعداد نمونه‌ها به ۱۶ نفر کاهش یافت. برنامه مداخله، یعنی آموزش مهارت پیش‌کلامی، در ۲۰ جلسه آموزش متوالی، در مرکز اتیسم دوم آوریل تهران، برای گروه آزمایش و خانواده‌های آنها با استفاده از نمایش ویدئویی، نقش‌بازی و داستان‌گویی آموزش داده شد. از آزمون نیم‌رخ مهارت‌های اجتماعی اسکات بلینی برای ارزیابی مهارت‌های ارتباطی استفاده شد.

اطلاعات حاصل از اجرای برنامه آموزشی، توسط آزمون‌های پیشرفته آماری، تحلیل واریانس و و اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند و نتایج نهایی نشان داد که همه فرضیه‌های این پژوهش، در سطح الفای ۰/۰۰۵ معنی‌دار شدند.

یافته‌های حاصل نشان دادند که برنامه آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی، موجب بهبود و افزایش معنادار مهارت‌ها و تعاملات اجتماعی گروه آزمایش شد. اما این بهبودی در شرکت‌کنندگان گروه کنترل که هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرده بودند، ایجاد نشد. در مجموع یافته‌های حاصل نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی، می‌تواند به صورت برنامه مداخله‌ای موثر برای بهبود و افزایش توانایی‌های ارتباطی و اجتماعی کودکان خودمانده عملکرد بالا، به کار برده شود.

**کلیدواژه‌ها:** پیش‌کلامی، مهارت‌های اجتماعی، کودکان خودمانده عملکرد بالا.

<sup>1</sup> parsaaazizi11@gmail.com

## مقدمه

اغلب از شرکت در رفتارهای مناسب اجتماعی اجتناب می‌کنند و به خاطر ناتوانی در سازگاری اجتماعی معمولاً رفتارهای غیر کارکردی مثل رفتارهای خود تحریکی<sup>۵</sup>، آسیب‌رسانی به خود و پرخاشگری<sup>۶</sup>، پرتاپ کردن اشیاء و گذاشتن آنها در دهان و کناره‌گیری از دیگران در این افراد مشاهده می‌شود (موندی<sup>۷</sup> و همکاران ۲۰۰۹). اختلال در رفتارهای غیر کلامی چندگانه، ناتوانی در برقراری ارتباط با همسالان به‌گونه‌ای متناسب با سطح تحول، عدم سهیم‌کردن دیگران در علایق خود به‌صورت خودکار و عدم تعامل عاطفی و اجتماعی کودکان خودمانده را به عنوان علائم اختلال اجتماعی معرفی می‌کند. بدون برنامه مداخله‌ای مناسب، معمولاً مشکلات رفتاری در کودکان خودمانده باقی می‌ماند (موندی<sup>۸</sup> ۲۰۰۹). شواهد تحقیقاتی بسیاری نقش مشکلات ارتباطی در بروز مشکلات رفتارهای را تأیید می‌کنند (سیگافوس<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). تحقیقات انجام شده نشان‌دهنده مشکلات گفتاری و ارتباطی کودکان با اختلال خودماندگی، منجر به تعامل متقابل کمتر آنها در گروه همسالان و دستیابی کمتر به فرصت‌های آموزشی می‌شود (ماتسون و ویلکینز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳). همچنین مشکلات گفتاری و ارتباطی،

اختلال‌های طیف خودمانده<sup>۲</sup>، شامل گروهی از اختلال‌هایی هست که با نقص در برقراری ارتباطات اجتماعی، افکار و رفتارهای محدود، تکراری و کلیشه‌ای مشخص می‌شوند (انجمن روانپزشکی آمریکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). نقص در مهارت‌های اجتماعی شناخته شده‌ترین ویژگی اختلال خودمانده و شاید پایدارترین ویژگی این اختلال از دوران کودکی تا بزرگسالی است (باس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۱، نقل از رضایی، ۱۳۹۳). سنین بسیار پایین و حتی پیش از یک سالگی خود را نشان می‌دهد به گونه‌ای که پژوهشگران گزارش می‌کنند نوزادان مبتلا به اختلال خودمانده در مقایسه با گروه کنترل در سن ۱۲ ماهگی، به لحاظ برقراری تماس چشمی، بروز واکنش به صدا کردن نام شان و لبخند اجتماعی قابل تمایز هستند (تین، ۲۰۰۹). یکی از مشکلات جدی در مهارت‌های اجتماعی که اغلب کودکان خودمانده از آن رنج می‌برند، اختلال در تعامل اجتماعی متقابل است که به صورت دامنه متنوعی از تمایل شدید به تنهایی و اجتناب از دیگران تا یل به برقراری رابطه بروز می‌کند این در حالی است که حتی در صورت تمایل به برقراری ارتباط با دیگران، کودکان خودمانده درباره چگونگی شروع و تداوم آن اطلاعی ندارند کودکان مبتلا به این اختلال

5 - self stimulatory behaviors

6 - aggressions

7 - Mundy

8 - Sigafos

9 - Matson & Wilkins

2 - Autistic Spectrum Disorders

3 - American psychology association (APA)

4 - Bass

## روش

پژوهش انجام شده از نوع مطالعات تمام آزمایشی، با سری‌های زمانی همراه با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه کودکان با اختلال‌های طیف خودمانده مراکز توانبخشی کودکان خودمانده شهر تهران بود. شرکت‌کنندگان در این تحقیق، بعد از غربالگری اولیه با استفاده از مقیاس گیلیام به منظور تشخیص اختلال خودمانده، جهت تعیین سطح عملکرد<sup>۱۲</sup> در آزمون رتبه‌بندی گرایسون<sup>۱۳</sup> (رضایی، ۱۳۹۲)، نیز شرکت کردند بعد از کسب نمره عملکرد بالا به عنوان جامعه هدف، تعیین شدند. تعداد ۲۰ کودک پسر خودمانده با عملکرد بالا، به صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند و از بین آنها، تعداد ۱۰ نفر در گروه آزمایش و ۱۰ نفر دیگر در گروه کنترل، به طور تصادفی جایگزین شدند. برنامه مداخله، یعنی آموزش مهارت پیش‌کلامی، در ۲۰ جلسه آموزش متوالی، در مرکز ایتسم دوم آوریل تهران، برای گروه آزمایش، و خانواده‌های آنها با استفاده از نمایش ویدئویی، نقش‌بازی و داستان‌گویی به صورت تک‌به‌تک آموزش داده شد. از آزمون نیم‌مرخ مهارت‌های اجتماعی اسکات بلینی<sup>۱۴</sup> (رضایی، ۱۳۹۲)، برای ارزیابی مهارت اجتماعی شرکت‌کنندگان استفاده شد. نیم‌مرخ مهارت‌های اجتماعی اختلال خودمانده توسط اسکات بلینی، تدوین و

مانعی در یادگیری، رشد و مشارکت اجتماعی افراد خودمانده ایجاد می‌کند (هولدن و گیتلسن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶). نتایج بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهند که مهارت‌های اجتماعی در قالب برنامه‌های مداخله‌ای، اگرچه تغییر و بهبودی پایدار و کاملی را ایجاد نمی‌کند اما تا حدودی مشکلات اجتماعی کودکان خودمانده را کاهش می‌دهد (مایون و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). بر اساس بررسی انجام شده بر پیشینه مطالعات انجام شده معلوم شده که مهارت‌های پیش‌کلامی، به‌طور ساختاری می‌تواند منجر به بهبود و افزایش خزانه رفتارهای اجتماعی و به دنبال آن تغییرات قابل‌ملاحظه‌ای را در رفتارهای اجتماعی کودکان خودمانده با عملکرد بالا ایجاد کند (تسیوری و همکاران، ۲۰۱۲). با درک این موضوع که مهارت‌های پیش‌کلامی پیش‌نیاز و سرآغازی برای توانایی‌های ارتباطی و رفتارهای تعاملی و اجتماعی کودکان خودمانده می‌شود محققان این پژوهش سعی کردند با مروری بر پیشینه مطالعات انجام شده تکالیف مرتبط با مهارت‌های پیش‌کلامی را استخراج کنند و در قالب برنامه آموزشی در بعد محتوا و فرایند برای کودکان خودمانده با عملکرد بالا تدوین و اجرا کنند. نتایج حاصل از اجرای این برنامه بر گروه آزمایش نشان می‌دهد که برنامه آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی اثربخش بود.

12 - Grayson Rating Scale  
13 - Scott Bellini

10 - Holden & Gitlesen  
11 - Maione

از اتمام ارزیابی، نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با استفاده از آزمون‌های پیشرفته آمار استنباطی از جمله تحلیل واریانس و اندازه‌های مکرر تحلیل شدند و نتایج بدست آمده رابطه معنی‌داری در سطح  $p=0.05$  بین آموزش برنامه مداخله‌ای و بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان خودمانده نشان دادند.

### یافته‌ها

جدول ۱، وضعیت شرکت‌کنندگان را در سه سری، پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، نمرات بالاتری در دو موقعیت زمانی پس‌آزمون و پیگیری داشتند.

باتوجه به جدول ۲، مشاهده می‌شود که بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و کنترل در سطح  $P<0.01$  تفاوت معناداری وجود دارد و نشان می‌دهد که بین نمره‌های مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه‌ها نیز تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد بدین معنی که افراد گروه‌ها که در پس‌آزمون، نمره‌های بالاتری را دریافت کرده بودند در مرحله پیگیری هم نمره‌های نسبتاً بالاتری داشتند.

این یافته نشان می‌دهد برنامه آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی بر افزایش و بهبود تعامل اجتماعی متقابل کودکان خودمانده با عملکرد بالا در طول زمان هم‌اکنون پایدار است.

منتشر گردید. نیمرخ مهارت‌های اجتماعی اختلال خودمانده<sup>۱۴</sup>، شاخص جامعی از مهارت اجتماعی کودکان و نوجوانان خودمانده عملکرد بالا ارائه می‌کند. گویه‌های این نیمرخ، بازنمود دامنه وسیعی از کنش‌های اجتماعی است که افراد با اختلال طیف خودمانده در نیای اجتماعی از خودشان نشان می‌دهند. این نیمرخ، دارای ۴۸ گویه چهار درجه‌ای است که برای افراد ۶ تا ۱۷ سال به کار برده می‌شود. مدت زمان لازم برای اجرای آن ۱۵ الی ۲۰ دقیقه است که توسط افراد آگاه (مثلاً؛ والدین، معلم، درمانگر) به رفتارهای اجتماعی کودک تکمیل می‌شود. نیمرخ مهارت‌های اجتماعی دارای سه خرده‌مقیاس؛ مهارت‌های برقراری تعامل اجتماعی متقابل، مشارکت اجتماعی و نمایش رفتارهای اجتماعی شایسته است که به صورت نمره کلی از کارکرد اجتماعی کودک و نوجوان خودمانده بدست می‌دهد. رضایی (۱۳۹۲)، پایایی<sup>۱۵</sup>، این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی، در سطح عالی گزارش کرده است. بطوری‌که همسانی درونی ۴۸ سؤال، برای نمونه کلی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲۶، برای گروه کودکان خودمانده با عملکرد بالا، ۰/۹۴۰ و برای گروه کودکان عقب مانده ذهنی با نقایص زبانی شدید ضریب آلفای ۰/۸۴۸ گزارش شده است. ضریب پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب؛ ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۵، می‌باشند. بعد

<sup>14</sup> - Autism Social Skills profiles(ASSP)

<sup>15</sup> - Reliability

جدول ۱. توصیف عملکرد شرکت‌کننده‌ها در تعامل اجتماعی متقابل

| سطح معناداری | انحراف معیار | میانگین | مجموع نمرات | تعداد | گروه    | تعامل اجتماعی متقابل |
|--------------|--------------|---------|-------------|-------|---------|----------------------|
| .۰/۰۰۰       | ۴/۸۵         | ۲۹/۵    | ۲۳۶         | ۸     | آزمایشی | پیش                  |
|              | ۱/۱۱         | ۲۹      | ۲۳۲         | ۸     | کنترل   | آزمون                |
|              | ۱۵/۰۶        | ۶۰/۸۷۵  | ۴۸۷         | ۸     | آزمایشی | پس                   |
|              | ۱/۱۱         | ۲۹      | ۲۳۲         | ۸     | کنترل   | آزمون                |
|              | ۵/۹          | ۵۵/۳۸   | ۴۴۳         | ۸     | آزمایشی | پیش‌گیری             |
|              | ۱/۱۱         | ۲۸/۸۷۵  | ۲۳۱         | ۸     | کنترل   | پس‌گیری              |

جدول ۲. مقایسه گروه‌ها در سه سری زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، تعامل اجتماعی متقابل

| سطح معناداری | F      | میانگین مجذورات | df | مجموع مجذورات | مقایسه‌ها            | منبع تغییرات |
|--------------|--------|-----------------|----|---------------|----------------------|--------------|
| .۰/۰۰۰۱      | ۶۶/۰۹۸ | ۱۰۰۸/۰۰۰        | ۱  | ۱۰۰۸/۰۰۰      | پیش‌آزمون / پس‌آزمون | سری‌های      |
| .۰/۰۳۱       | ۵/۹۷   | ۶۲۹/۷۶۲         | ۱  | ۶۲۹/۷۶۲       | پس‌آزمون / پیگیری    | زمانی        |

جدول ۳. عملکرد شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با توجه به مشارکت اجتماعی

| سطح معناداری | انحراف معیار | میانگین | مجموع نمرات | تعداد | گروه‌ها | مشارکت اجتماعی |
|--------------|--------------|---------|-------------|-------|---------|----------------|
| .۰/۰۰۱       | ۴/۰۷         | ۲۰/۱۳   | ۱۶۱         | ۸     | آزمایشی | پیش            |
|              | ۱/۴۱         | ۲۰/۱۳   | ۱۶۱         | ۸     | کنترل   | آزمون          |
|              | ۸/۴۰         | ۴۹/۱۳   | ۳۹۳         | ۸     | آزمایشی | پس             |
|              | ۳/۹۰         | ۲۱      | ۱۶۸         | ۸     | کنترل   | آزمون          |
|              | ۲/۹۱         | ۳۳/۱۳   | ۲۶۵         | ۸     | آزمایشی | پیش‌گیری       |
|              | ۱/۳۹         | ۲۰/۶۳   | ۱۶۵         | ۸     | کنترل   | پس‌گیری        |

گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، نمرات بالاتری در دو سری پس‌آزمون و پیگیری داشتند.

جدول ۳ توصیف وضعیت شرکت‌کنندگان، در سه سری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، با توجه به خرده‌مقیاس، مشارکت اجتماعی می‌باشد. ملاحظه می‌شود که شرکت‌کنندگان

جدول ۴. مقایسه گروه‌ها در سه سری زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، مشارکت اجتماعی

| منبع تغییرات | مقایسه‌ها            | مجموع مجذورات | Df | میانگین مجذورات | F     | سطح معناداری |
|--------------|----------------------|---------------|----|-----------------|-------|--------------|
| سری‌های      | پیش‌آزمون / پس‌آزمون | ۱۱۹/۰۳۶       | ۱  | ۱۱۹/۰۳۶         | ۲۵/۰۹ | ۰/۰۰۰۱       |
| زمانی        | پس‌آزمون / پیگیری    | ۱۴۷/۲۹۰       | ۱  | ۱۴۷/۲۹۰         | ۵/۲۹۳ | ۰/۰۰۵        |

با عملکرد بالا در طول زمان هم از پایداری نسبی برخوردار بوده است. جدول ۵. توصیف وضعیت شرکت‌کنندگان، در سه سری آزمایشی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، با توجه به خرده‌مقیاس رفتارهای اجتماعی پخته و شایسته، می‌باشد. ملاحظه می‌شود که شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، نمرات بالاتری در دو حالت پس‌آزمون و پیگیری داشتند.

در جدول ۴ مشاهده می‌شود که بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و کنترل در سطح  $P < 0/01$  تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین جدول مذکور نشان می‌دهد که بین نمره‌های مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه‌ها نیز تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد بدین معنی افراد گروه‌ها که در پس‌آزمون، نمره‌های بالاتری گرفته بودند، در مرحله پیگیری نیز نمره‌های نسبتاً بالاتری داشتند. این یافته نشان می‌دهد، آموزش برنامه مداخله‌ای مهارت‌های پیش‌کلامی بر افزایش مشارکت اجتماعی کودکان خودمانده

جدول ۶. مقایسه گروه‌ها در سه سری زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای متغیر رفتارهای اجتماعی شایسته

| منبع تغییرات | مقایسه‌ها            | مجموع مجذورات | Df | میانگین مجذورات | F     | سطح معناداری |
|--------------|----------------------|---------------|----|-----------------|-------|--------------|
| سری‌های      | پیش‌آزمون / پس‌آزمون | ۲۱۴/۳۷۱       | ۱  | ۲۱۴/۳۷۱         | ۱۹/۷۶ | ۰/۰۰         |
| زمانی        | پس‌آزمون / پیگیری    | ۲۲۶/۵۸۳       | ۱  | ۲۲۶/۵۸۳         | ۷/۹۴۳ | ۰/۰۰         |

بالاتری گرفته بودند، در مرحله پیگیری نیز نمره‌های نسبتاً بالاتری داشتند. این یافته نشان می‌دهد، آموزش برنامه مهارت‌های پیش‌کلامی بر افزایش رفتارهای اجتماعی شایسته کودکان خودمانده با عملکرد بالا در طول زمان از پایداری نسبی برخوردار می‌باشد.

با توجه به جدول ۶، مشاهده می‌شود که همانند دو متغیر بالا، بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و کنترل در سطح  $P < 0/01$  تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین جدول مذکور نشان می‌دهد که بین نمره‌های مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه‌ها نیز تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد بدین معنی افراد گروه‌ها که در پس‌آزمون، نمره‌های

می‌دهد که بین نمره‌های مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه‌ها نیز تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. بدین معنی افراد گروه‌ها که در پس‌آزمون، نمره‌های بالاتری گرفته بودند، در مرحله پیگیری نیز نمره‌های نسبتاً بالاتری داشتند و این نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش در طول زمان هم از پایداری نسبی برخوردار بوده است. مجموعه این یافته‌ها نشان می‌دهند، که برنامه طراحی شده مهارت‌های پیش‌کلامی، برای بهبود و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان خودمانده با عملکرد بالا اثربخش بوده و می‌تواند به عنوان برنامه آموزشی سودمند برای کودکان خودمانده با عملکرد بالا مورد استفاده قرار گیرد.

جدول ۷ وضعیت شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی و کنترل در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی، در سری‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد. همانطوری که دیده می‌شود شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در مقایسه با همسالان خود در گروه کنترل، نمرات بالاتری در دو سری، پس‌آزمون و پیگیری داشتند و این نشان می‌دهد که آموزش برنامه مهارت‌های پیش‌کلامی در افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان خودمانده با عملکرد بالا اثر بخش بوده است. در جدول ۸، مشاهده می‌شود که بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و کنترل در سطح  $P < 0.01$  تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین جدول مذکور نشان

جدول ۷. عملکرد شرکت‌کننده‌ها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی.

| گروه‌ها   | تعداد | مجموع نمرات | میانگین | انحراف معیار | سطح معناداری |
|-----------|-------|-------------|---------|--------------|--------------|
| پیش‌آزمون | ۸     | ۴۹۸         | ۳۱.۱۳   | ۱۵/۲۸۹       | ۰/۰۰۰        |
|           | ۸     | ۴۹۲         | ۳۰.۷۵   | ۷/۸۵۹        |              |
| پس‌آزمون  | ۸     | ۱۰۶۵        | ۶۶.۵۶   | ۷/۲۱۱        |              |
|           | ۸     | ۵۰۲         | ۳۱.۳۸   | ۹/۴۷۸        |              |
| پیگیری    | ۸     | ۸۷۶         | ۵۴.۷۵   | ۳۳/۹۸۷       |              |
|           | ۸     | ۴۹۵         | ۳۰.۹۴   | ۹/۴۷۸        |              |

جدول ۸. مقایسه دو به دو گروه‌های کنترل و آزمایشی در سه سری زمانی برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی

| منبع تغییرات | مقایسه‌ها            | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F      | سطح معناداری |
|--------------|----------------------|---------------|----|-----------------|--------|--------------|
| سری‌های      | پیش‌آزمون / پس‌آزمون | ۱۰۰۶/۲۸۶      | ۱  | ۱۰۰۶/۲۸۶        | ۲۰۱/۱۷ | ۰/۰۰۱        |
|              | پس‌آزمون / پیگیری    | ۱۹۸۳/۰۴۸      | ۱  | ۱۹۸۳/۰۴۸        | ۷/۱۴   | ۰/۰۰۵        |

## بحث و نتیجه‌گیری

انسان موجودی اجتماعی است و از روز نخست تولد تمایلات اجتماعی از خود نشان می‌دهد اما همه کودکان با توجه به شرایط ذهنی قادر به اکتساب مهارت‌های اجتماعی و عملکرد اجتماعی نیستند. کودکان با اختلال خودمانده از جمله کودکانی هستند که کمتر قادر به ارائه رفتارهای اجتماعی در موقعیتهای اجتماعی هستند و همواره در اکتساب مهارت‌های اجتماعی تاخیر دارند و یا اصلاً قادر به ایفای رفتارهای اجتماعی نیستند (کانینگ<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۵). یکی از نشانه‌های آشکار کودکان خودمانده نقص در تعاملات اجتماعی هست و این نشانه جزء نشانه تشخیص خودماندگی می‌باشد (لیکمن<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۱). نقص در مهارت‌های اجتماعی و ناتوانی در تعاملات اجتماعی به شیوه متقابل که به اشکال مختلفی از جمله تمایل شدید به تنهایی و اجتناب از دیگران تا میل به برقراری رابطه بروز می‌کند این در حالی است که حتی در صورت تمایل به برقراری ارتباط با دیگران، کودکان خودمانده قادر به درک چگونگی شروع و تداوم تعاملات اجتماعی هستند (میلر<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۰). مهارت‌های اجتماعی رفتارهای اکتسابی جامعه‌پسندی هستند که فرد را قادر می‌سازند تا آن گونه با دیگران در تعامل باشد که واکنش‌های مثبت آنان

را فراخوانده و از واکنش‌های منفی آنها اجتناب ورزد (هامر<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۱). نارسایی در تعامل متقابل اجتماعی در کودکان در خود مانده اغلب از زمان تولد قابل مشاهده است. دو نشانه رایج که از ابتدای کودکی خود را نشان می‌دهند، فقدان تماس چشمی و هماهنگ کردن حالات بدنی خود با طرف مقابل به هنگام مکالمه یا هرگونه تبادل ارتباطی است. در اواسط کودکی، کودکان خودمانده غالباً بازی‌های اجتماعی، توجه مشترک و یا دلبستگی به والدین یا مراقبان از خود نشان نمی‌دهند (کلاین و همکاران، ۲۰۰۹). اختلال در تعامل اجتماعی شامل: بی‌علاقگی یا علاقه کم به دوست‌یابی، ترجیح دادن تنهایی، تقلید نکردن رفتارهای دیگران، بازی نکردن با دیگران، اجتناب از تماس چشمی، بی‌میلی به دوست شدن با همسالان، فقدان لبخند اجتماع، کم لبخند زدن به آشنایان و دشواری در تشخیص اعضای خانواده از غریبه‌ها و نقص در درک هیجانها می‌باشد. آنها ممکن است با دیگران مثل شیء رفتار کنند و به نیازهای آنها توجه نکنند و همواره فاقد رفتارهای همدلانه هستند. برای کودکان خودمانده، درگیر شدن در رفتارهای اجتماعی روزمره، مثل سلام احوال‌پرسی کردن با دیگران یا حال و احوال پرسیدن و معاشرت با همسالان، امری دشوار و غیرمعمول است. برای این

16 - Koning

17 - Leekam

18 - Miller

19 - Homer

خودمانده بررسی کردند. آنها در مطالعه خود دریافتند که کودکان خودمانده در توانایی بازشناسی چهره نسبت به گروه کنترل دچار آسیب جدی هستند. همچنین در این مطالعه مشاهده شد که ناتوانایی این کودکان نسبت به کودکان عادی صرفاً در پردازش چهره است نه اشیای فیزیکی. والکمار و کلاین<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۰؛ نقل از فرانک<sup>۲۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۰)، نشان دادند کودکان خودمانده با عملکرد بالا، انزوای اجتماعی را تجربه می‌کنند، نه اینکه فاقد رغبت اجتماعی باشند یا از علائق اجتماعی طفره روند. بنابراین کودکان خودمانده با عملکرد بالا، تاحدودی مایل به داشتن دوست و همبازی هستند اما نمی‌توانند. به هر حال علاقه مندی به دنیای اجتماعی و درگیری شدن با دنیای اجتماعی، به نوعی مرتبط با مهارت‌های استفاده از زبان گفتاری و سایر مهارت‌های مربوط به مکالمه رودررو در سطح بالا است (سفران<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۱). ارائه مهارت‌های اجتماعی مناسب، جهت شروع و حفظ مجموعه متنوعی از روابط اجتماعی، مستلزم آموزش انواع مهارت‌های پیش‌کلامی است که توانایی هیجان خوانی (تشخیص، تفسیر و ابراز هیجان‌ها)، مهارت‌های ایجاد، حفظ و توسعه روابط متقابل، از جمله آنهاست (کاون و آلن<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۰). با توجه به گزارش‌های حاصل از بررسی‌های مختلف معلوم شده است که، آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی، پیش‌زمینه

دسته از کودکان، درک دنیای اجتماعی و زندگی در دنیای اجتماعی فوق‌العاده دشوار است. چرا که دنیای اجتماعی مستلزم، ایجاد ارتباط، حفظ ارتباط و تعامل با دیگران و همچنین درگیر شدن در کنش‌های اجتماعی دوطرفه با همسالان است، که آنها فاقد چنین مهارت و توانایی هستند. کودکان خودمانده غالباً از هر گونه محیطی اجتماعی و فعالیت‌های اجتماعی مشترک گریزان هستند و بیشتر محیط‌های را ترجیح می‌دهند که فقط درگیر سرگرمی‌های خودشان باشند. هر محیط اجتماعی که برای آنها تازه و غیر قابل پیش‌بینی باشد، به شدن آنها را دچار اضطراب و نگرانی می‌کند و معمولاً منجر به گریه و جیغ زدن در آنها می‌شود.

متخصصان در بررسی رفتار کودکان خودمانده دریافتند که این کودکان از بدو تولد تمایل کمتری به مشاهده چهره اطرافیان خود دارند و کمتر به چهره‌ها توجه می‌کنند. هانی<sup>۲۰</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، با بررسی فیلم‌های مربوط به روزهای نخست تولد کودکانی که بعدها تشخیص خودمانده دریافت کردند، نشان داده‌اند که در این کودکان تمایل کمتری به توجه و تمرکز به چهره اطرافیان وجود دارد همچنین نسبت به صدا زدن نام خود نیز، کمتر توجه نشان می‌دهند. فاران و همکاران (۲۰۱۱)، در مطالعه‌ای، به منظور توانایی بازشناسی چهره در کودکان خودمانده، این قابلیت را بر روی ۱۰۲ کودک

21 - Volkmar & Klin

22 - Frank

23 - Safran

24 - Cowan & Allen

20 - Honey

- children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44, 727-735.
- Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. Focus on Autism and Other *Developmental Disabilities*, 22, 80-87.
- Cowan, R., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44, 701-716.
- Falkmer M., Larsson M., Bjallmark A and Falkmer T. (2010). The importance of the eye area in face identification abilities and visual search strategies in persons with Asperger syndrome. *Res Autism Spectrum Disord*; doi :10.1016/j.rasd.
- Farran EK, Branson A, King BJ. (2011). Visual search for basic emotional expressions; impaired detection of anger, fear and sadness but a typical happy face advantage in autism. *Res Autism Spectrum Disord*; 5: 455-462
- Frank J, Sansosti, Kelly A, Powe II-Smith, Richard J. Cowan (2010). High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools. *New York, NY: Guilford Press*
- Geary Melissa (2010). Social Cognition with Autism Spectrum Disorders and Peer Relationships. *Neuron* 28 (2): 355-63. ic issues
- Hernandez N, Metzger A, Magne R, et al. (2009). Exploration of core features of a human face by healthy and autistic adults analyzed by visual scanning. *Neuropsychologia*; 47:1004-12.
- Hobson, R., Lee, A., & Hobson, J. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 12-22
- Homer M, Rutherford MD. (2011). Individuals with autism can categorize رشد و تقویت مهارت‌های ارتباطی (کلامی و غیر کلامی) و متعاقبا تعاملات اجتماعی کودکان خودمانده می باشد. سیمون و پائول (۲۰۱۲)، در مطالعه ای به کودکان خودمانده چهار تا شش سال با عملکرد بالا، در قالب یک برنامه مداخله ای برخی از مهارت‌های پیش کلامی از جمله، توانایی درک ثبات شی، توجه مشترک و توانایی تعقیب چشمی را آموزش دادند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که کودکان گروه آزمایش در مقایسه با کودکان گروه کنترل نمرات بیشتری را در ارزیابی‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی کسب کردند. در تحقیق حاضر نیز نتایج مداخله محققان این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های پیش کلامی تاثیر معناداری بر بهبود و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان خودمانده با عملکرد بالا داشت. با توجه به تاثیر مهارت‌های پیش کلامی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و تعاملی کودکان خودمانده آموزش و بکارگیری این برنامه برای همه کودکان خودمانده در طیف های مختلف خودماندگی پیشنهاد می‌شود.
- ### سپاسگزاری
- از مدیریت مرکز تخصصی اتیسم دوم آوریل، کودکان شرکت کننده ونیز والدین آنها کمال امتنان را دارم.
- ### منابع
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)*, Washington, DC: Author.
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2011). Social play skill enhancement of

- in those with and without autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1371-1381
- Rump, Keiran M. Joyce L. Giovannelli. Nancy J. Minshe. Mark S. Strauss (2009). The Development of Emotion Recognition in Individuals with Autism. *Child Development*, Volume 80, Number 5, Pages 1434-1447
- Safran, S.P. (2008). Why youngsters with autistic spectrum disorders remain underrepresented in special education. *Remedial and Special Education*, 29, 90-95.
- Schultz RT. (2005). Developmental deficits in social perception in autism: The role of the amygdala and fusiform face area. *Int J Dev Neurosci*, 23: 125-141
- Sigafoos, J. (2011). Communication development and aberrant behavior in children with developmental disabilities. Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 35 (2), 168-176.
- Tine, M.T. (2009). Uncovering a differentiated Theory of Mind in children with autism and Asperger syndrome. *Doctoral dissertation, Boston College*.
- Tsiouri I, Simmons, E. S., Paul, R (2012). Enhancing the Application and Evaluation of a Discrete Trial Intervention Package for Eliciting First Words in Preverbal Preschoolers with ASD. *Journal of Autism & Development Disorder*. 42(3), 1281-1293.
- facial expressions. *Journal of Child Neuropsychology*; 14:419-37.
- Honey, E, Leekman, Turner, M and McConachie (2013). Repetitive behavior and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Research and Developmental Disabilities*, 28, 163-175.
- Klin A (2008). Absence of preferential looking to the eyes of approaching adults predicts level of social disability in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Gen Psychiatry*; 65:946-54.
- Koning, C. & Magill-Evans, J. (2001). Social and Language Skills in Adolescent Boys with Asperger Syndrome. *Autism: Journal of Research and Practice*, 5:23-36.
- Lee, H. J. & Park, H. R. (2007). An integrated literature review on the adaptive behavior of individuals with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28, 132-139.
- Leekam, S.R., Lopez, B., Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Journal of Developmental Psychology*, 2, 261-273.
- Mundy, Peter Jarrold, William (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Journal of Neural Networks*; 23, 985-997.
- Maione, L., & Miranda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D.
- Matson, L. J., Horovitz, M., Mahan, S., Fodstad, J. (2013). Reliability of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) for children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 405-410.
- Rutherford, M. D., & Towns, A. M. (2008). Scan path differences and similarities during emotion perception