

ORIGINAL ARTICLE

Effect of Enrichment of Interpersonal Relationship Skills Program on Empathy, Adjustment and Impulse Control in Girl Students

Hajar Seddigh¹, Omid Shokri^{*2}, Zeinab Ekramiyan³

1. M.Sc. Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

3. M.Sc., Department of counseling, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Correspondence:

Omid Shokri

Email: oshokri@yahoo.com

Received: 14/Apr/2024

Revised: 03/Jun/2024

Accepted: 26/Aug/2024

How to cite:

Seddigh, H.; Shokri, O., Ekramiyan, Z. (2024). Effect of Enrichment of Interpersonal Relationship Skills Program on Empathy, Adjustment and Impulse Control in Girl Students, *Journal of Social Cognition*, 13 (26), 201-221. (DOI: [10.30473/sc.2025.73438.3045](https://doi.org/10.30473/sc.2025.73438.3045))

ABSTRACT

In recent years, a review of the results of social cognition studies in the context of predicting aggressive behavior in children and adolescents has supported the interpretive role of social cognition in the emergence of forms of maladaptive behavior in them. The present study aimed to test the effectiveness of an interpersonal skills enrichment program on empathy, adaptability, and impulse control in female students. In this fully experimental study with a pre-test-post-test design with a control group and with follow-up, 34 female students aged 8 to 12 years old in two experimental groups (17 students) and control (17 students) answered the Impulsivity Inventory (Hirschfield, Sutton-Smith, & Rosenberg, 2013), the Rutter Behavior Problems Questionnaire - Teacher Version (Rutter, 1967), the Children's Empathy Questionnaire - Parent Version (Auyeung, Wheelwright, Allison et al., 2009), the Empathy Questionnaire - Teacher Version (Jan Bozorgi, Noori, & Aghah Haris, 2014), and the Child Social Adjustment Scale - Parent Version (Dokhanchi, 1998) before and after training. The educational program was implemented in a group manner for the experimental group through 7 sessions, each session lasting 1 hour. The results of the analysis of covariance in the short and long term showed that the educational program was effective in increasing the empathic responsiveness score (parent and teacher form) and psychological adjustment of girls (parent form) and in reducing their total impulsivity score. In general, the results of the present study, while defending the theoretical positions of the cognitive social information processing model, show that skills such as positive perception of others, positive feelings for others, conflict management skills, and interpersonal interaction skills play an important role in ensuring the psychological immunity of children and adolescents.

KEYWORDS

empathy, social cognition, impulse control, psychological adjustment, SIP model.



Introduction

Maladaptive behaviors, especially aggression, are influenced by various factors. The social information processing model—particularly the revised model by Crick and Dodge—emphasizes that elements such as dominance, poor emotional regulation, lack of perspective-taking, absence of empathy, and weak coping skills play a significant role in the emergence of these behaviors. Children with poor social skills often experience low self-esteem, feelings of rejection, and loneliness. Empathy, as a social value, contributes to improving interpersonal relationships and enhancing social functioning. Additionally, impulse control, as a key aspect of self-regulation, is effective in reducing hostile behaviors and promoting responsible decision-making. Despite the importance of the cognitive processing model in designing behavioral interventions, no specific program based on this model has been developed in Iranian society to reduce children's aggression. Therefore, designing and evaluating school-based social cognition training packages aimed at strengthening coping skills and reducing aggressive behaviors is considered both necessary and valuable. Accordingly, on one hand, the lack of sufficient information regarding the effectiveness of educational packages developed to enrich children's skill sets, and on the other hand, the necessity of emphasizing the guiding power of a specific theoretical model in designing such programs, make the effort to evaluate the impact of interpersonal skills enrichment training—particularly on conceptual domains such as empathic responsiveness and impulse control in children—increasingly significant.

Methodology

This study employed an experimental design with a pretest-posttest structure, including a control group and follow-up. The statistical population consisted of 9- to 12-year-old female students from Ma'ad Elementary School in Tehran. A total of 34 students were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups. Initial selection was based on observed aggressive and maladaptive behaviors. To ensure the absence of other psychological disorders, teachers completed the Rutter Behavioral Scale (teacher form) for each student. Ultimately, 40 eligible students were selected. Following a random draw, 18 were placed in the experimental group and 15 in the control group. Inclusion criteria required the absence of severe psychological disorders and no prior participation in psychological training programs. The exclusion criterion was missing two educational sessions. Implementation of the program required parental cooperation, and the empathy assessment tool was completed by the parents.

Instruments

- Rutter's Behavioral Problem Questionnaire (Teacher Version) (Rutter, 1967): developed the Behavioral Problem Questionnaire to assess children's behavioral issues, consisting of two versions: one for parents and one for teachers. The teacher version (Form B) includes 26 items. Respondents rate each item regarding the child on a three-point scale: "Does not apply at all" (0), "Applies somewhat" (1), and "Applies completely" (2). In this assessment tool, higher scores assigned to specific behavioral categories indicate greater severity in that domain. The total score for each child on the teacher version ranges from 0 to 52.
- Impulsivity Inventory (Hirschfield, Sutton-Smith & Rosenberg, 2013): The Impulsivity Inventory consists of 19 items. Each item presents two contrasting options. If the participant's response matches the scoring key, they receive 1 point. Total scores range from 0 to 19. In the present study, the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) for the inventory was calculated at **0.70**, indicating acceptable reliability.
- Children's Empathy Quotient – Parent and Teacher Versions (Auyeung et al., 2009) :This instrument contains 55 items. Each item is rated on a five-point Likert scale ranging from 1 ("Strongly disagree") to 5 ("Strongly agree"). In the present study, Cronbach's alpha was calculated at 0.83, indicating good reliability.

- Children's Social Adjustment Scale – Parent Version Dokhanchi (1998) :) :This instrument contains 37 items. Each item is rated on a four-point Likert scale ranging from 0 ("Never") to 3 ("Most of the time").In the present study, Cronbach's alpha was calculated at **0.79**, indicating acceptable reliability.
- Children's Empathy Questionnaire – Teacher Version Jan Bozorgi, Noori, & Aghah Haris (2014): This instrument contains 20 items. Each item is rated on a four-point Likert scale ranging from 1 ("Never") to 4 ("Most of the time"). In the present study, Cronbach's alpha was calculated at **0.75**, indicating acceptable reliability.
- Social Information Processing Theory (Crick & Dodge, 1996): aims to enhance children's coping and interpersonal abilities through two main components: Cognitive Component (Sessions 1–3): Focuses on identifying and replacing maladaptive beliefs using the ABCDE thinking model, helping children reinterpret social situations more adaptively. Social Component (Sessions 4–10): Teaches key interpersonal skills such as interdependence, positive perception and emotions toward others, win-win goal setting, cooperative conflict management, assertiveness, negotiation, and social problem-solving.

Results

The results of the covariance analysis in both short-term and long-term assessments indicated that the educational program was effective in increasing empathic responsiveness scores (based on both parent and teacher forms), enhancing psychological adjustment in girls (based on the parent form), and reducing their overall impulsivity scores.

Discussion and Conclusion

Overall, the findings of the present study support the theoretical foundations of the social information processing model and highlight the significant role of skills such as positive perception of others, positive emotions toward others, conflict management abilities, and interpersonal interaction skills in fostering psychological resilience among children and adolescents.

Keywords

empathy, social cognition, impulse control, psychological adjustment, SIP model.

«مقاله پژوهشی»

تأثیر برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر همدلی، سازگاری و کنترل تکانه دانش‌آموزان دختر

هاجر صدیق^۱، امید شکری^{۲*}، زینب اکرامیان^۳

چکیده

در سال‌های اخیر، مرور نتایج مطالعات شناخت اجتماعی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی رفتارهای پرخطرانه‌ی کودکان و نوجوانان، از نقش تفسیری شناخت اجتماعی در پدیدایی اشکالی از رفتارهای ناسازگارانه در آن‌ها حمایت کرده است. مطالعه حاضر با هدف آزمون اثربخشی برنامه غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر همدلی، سازگاری و کنترل تکانه دانش‌آموزان دختر انجام شد. در این پژوهش تمام‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری، ۳۴ دانش‌آموز دختر ۸ تا ۱۲ ساله در دو گروه آزمایش (۱۷ دانش‌آموز) و کنترل (۱۷ دانش‌آموز)، قبل و بعد از آموزش به سیاهه تکانش‌گری (Hirschfield, Sutton-Smith, & Rosenberg, 2013)، پرسشنامه مشکلات رفتاری راتر - نسخه معلم (Rutter, 1967) و بهره همدلی کودکان - نسخه والد (Auyeung, Jan Bozorgi, Noori, & Wheelwright, Allison et al., 2009)، پرسشنامه همدلی - نسخه معلم (Aghah Haris, 2014) و مقیاس سازگاری اجتماعی کودک - نسخه والدین (دخانچی، ۱۹۹۸) پاسخ دادند. از طریق ۷ جلسه و هر جلسه ۱ ساعت، برنامه آموزشی، به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که برنامه آموزشی در افزایش نمره پاسخ‌دهی همدلانه (فرم والد و معلم) و سازگاری روان‌شناختی دختران (فرم والد) و در کاهش نمره کلی تکانشوری آنها مؤثر بود. به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر ضمن دفاع از مواضع نظری مدل پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی نشان می‌دهد که مهارت‌هایی مانند ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت برای دیگران، مهارت‌های مدیریت تعارضات و مهارت‌های تعامل بین فردی در تأمین مصونیت روانی کودکان و نوجوان از نقش مهمی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی

همدلی، شناخت اجتماعی، کنترل تکانه، سازگاری روان‌شناختی، مدل سیپ.

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران.
۳. کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

امید شکری

رایانامه: oshokri@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۰۵

استناد به این مقاله:

صدیق، هاجر؛ شکری، امید؛ اکرامیان، زینب (۱۴۰۳). تأثیر برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر همدلی، سازگاری و کنترل تکانه دانش‌آموزان دختر، *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۱۳ (۲۶)، ۲۰۱-۲۲۱.

(DOI: [10.30473/sc.2025.73438.3045](https://doi.org/10.30473/sc.2025.73438.3045))

مقدمه

در سال های اخیر، مرور نتایج مطالعات شناخت اجتماعی^۱ در بافت مطالعاتی پیش بینی رفتارهای پرخطرانه ی کودکان و نوجوانان، از نقش تفسیری غیرقابل انکار قلمرو مفهومی شناخت اجتماعی در پدیدایی اشکال مختلفی از رفتارهای ناسازگارانه در آن ها مانند پرخاشگری به طور تجربی حمایت کرده است (کاپاراسو و همکاران^۲، ۲۰۲۱؛ ژانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). بر این اساس، مجموعه تلاش های انجام شده در قلمرو مطالعاتی پیش بینی کننده های شناختی اجتماعی رفتارهای سازش نیافته در بین کودکان و نوجوانان که عمدتاً بر اساس نظریه پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی^۴ صورت بندی شده اند نشان می دهند که نقص در شناخت اجتماعی کودکان و نوجوانان در تفسیرپذیری بدکارکردهای اجتماعی آن ها از نقش قابل ملاحظه ای برخوردار است (جینکینز^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). برای مثال مرور نتایج مطالعات انجام شده بر اساس مدل تجدیدنظرشده دادج و کریک^۶ (۱۹۹۶) نشان می دهد که نقص آشکار در هر یک از قلمروهای مفهومی منتخب در الگوی پردازش شناختی مانند سلطه گیری الگوهای اسناد علی بدکارکرد (سازش نیافته)، تمایل به استفاده از اهداف اجتماعی مبتنی بر نمایش قدرت در مقایسه با اهداف اجتماعی مبتنی بر حفظ کیفیت تعاملات بین فردی، فقدان ظرفیت نظم بخشی هیجانی، ضعف در خزانه ی مهارت های مقابله ای در مواجهه با موقعیت های متعارض، فقدان مهارت دیدگاه گیری و نمایش رفتارهای همدلانه و در نهایت، احساس کارآمدی در استفاده از شیوه های سازش نیافته مدیریت مطالبات موقعیت های انگیزاننده در پدیدایی گستره وسیعی از رفتارهای ناسازگارانه در کودکان و نوجوانان مؤثرند (ویدینگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۴؛ نواری^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). بر این اساس، چنین فراگیری به دلیل اجتناب از موقعیت های اجتماعی و فقر در تجربه تقویت اجتماعی مثبت و مکفی، از خزانه مهارتی ضعیفی برخوردارند (پیجکا^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این، کان^{۱۰} (۲۰۲۰)،

رودریگویز^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۰) و زارعی محمدی و همکاران (۲۰۲۳) تأکید کردند فراگیری با نقص در مهارت های اجتماعی اغلب عزت نفس پایین، احساس تنهایی و طرد از طرف گروه همسالان را تجربه می کنند. موافق با مواضع مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی، تلاش به منظور ترغیب یادگیرندگان برای پاسخ دهی همدلانه در بافتار روابط بین فردی، یکی از طرق امن تعمیق سرمایه روانی و مهارت های اجتماعی آنها تلقی می شود. همدلی به مثابه یک ارزش اجتماعی، بیانگر واکنش های عاطفی و شناختی به احساسات دیگران است (چیلچی - دیوک و فناگی^{۱۲}، ۲۰۲۵). هیجان غم یا نگرانی برای موضوع مشاهده، بیانگر نگرانی همدلانه است. بنابراین، توانایی فهم تجارب افراد دیگر از طریق سازکارهایی مانند دیدگاه گیری یا ذهنی سازی، بر همدلی دلالت دارد. افراد همدل، بیشتر از احساسات دیگران، آگاهند. موافق با شواهد، فزونی اطلاع از احساسات دیگر افراد، در تقویت پاسخ های رفتاری همدلانه، اثرگذار است. بنابراین، همدلی یکی از همبسته های گنشی وری اجتماعی تلقی می شود (رشید^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴).

محققان خاطرنشان می سازند که یادگیرندگان با چالش های اجتماعی متفاوتی مانند سازگاری با مدرسه، راهبری تعاملات بین فردی و رویارویی با فشار همسالان، مواجه می شوند. چنین چالش هایی اغلب با نوسانات هیجانی، فزونی استرس و کاهش مشارکت اجتماعی، همراه می شوند. بر این اساس، سازگاری اجتماعی که بیانگر فرایند روان شناختی سازگاری با محیط در حال تغییر است و جز از طریق توسعه و پالایش در منابع روان شناختی، ممکن نمی شود، یکی دیگر از شناساندهای کیفیت روابط بین فردی، تلقی می شود (چن^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۴). در حالیکه یادگیرندگان سازگار، در مواجهه با تجارب انگیزاننده، همیارانه تر و همدلانه تر پاسخ می دهند، یادگیرندگان ناسازگار، رجوع به رویه های تهاجمی یا گریز محور را در اولویت قرار می دهند (آکسیو و یان^{۱۵}، ۲۰۲۳).

نتایج مطالعات نشان می دهد که کنترل تکانه نیز یکی دیگر از همبسته های گنشی وری اجتماعی یادگیرندگان،

1. social cognition
2. Caporaso et al.,
3. Zhang et al.,
4. social information processing theory
5. Jenkins et al.,
6. Dodge & Crick
7. Viding et al.,
8. Novara et al.,
9. Piejka et al.,
10. Cong

11. Rodriguez
12. Chelouche-Dwek & Fonagy
13. Rashid et al.,
14. chen et al.,
15. Xu & Yan

پیشینه تجربی

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که محققان مختلف کوشیده‌اند با توسعه تلاش‌های آموزشی/مداخله‌ای مختلف برای محقق کردن ایده تقویت سرمایه روان‌شناختی کودکان و نوجوانان گام‌های استواری بردارند (کانسیکائو^۷ و همکاران، ۲۰۲۵؛ فانگ^۸ و همکاران، ۲۰۲۱؛ مازونی^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). در مطالعه مازونی و همکاران (۲۰۲۱) اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی در گروهی مشتمل بر هفت کودک ۷ تا ۹ سال با مشکلات رفتاری آزمون شد. نتایج این مطالعه با تقویت تمایل به مشارکت بیشتر کودکان در فعالیت‌های کلاسی، شواهد مستقیمی در دفاع از اثربخشی مداخله فراهم کرد. فانگ و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که راهبردهای تصریح کننده اثربخشی مداخلات مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش بدکارکردهای رفتاری هیجانی فراگیران شامل مشابهت محیط آموزش با تجارب واقعی کودک در محیط پیرامونی خود، استفاده از هدف‌گزینی، دریافت تقویت‌های مثبت، یادگیری از همسال، پیشنهاد گزینه‌های مستدل و خودنظارتی است. همچنین، جانسون و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که مداخلات مبتنی بر استفاده از رویکرد نظام‌های چندگانه که بر شمول همزمان محیط مدرسه و خانه متمرکز است در تبیین اثربخشی برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش دشواری‌های رفتاری - هیجانی فراگیران نقش بااهمیتی ایفا می‌کنند. محققان دریافتند که استفاده از رویکرد نظام‌های چندگانه در تنظیم برنامه‌های مداخله‌ای از طریق فراروندگی گسترده دغدغه‌مندی از مرزهای خانه به مدرسه سبب تسهیل دسترسی به راهبردهایی مانند توجه و تشویق دانش‌آموزان، تقویت رفتارهای مناسب، پیشگیری از رفتارهای مخرب، ایجاد محیط‌های اجتماعی مثبت برای همه فراگیران و آموزش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی در کلاس‌های درس، از طریق نقش‌آفرینی نظام آموزش رسمی و در قلب آن معلم خواهد شد (دا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۲؛ ایرال^{۱۱} و کاکسال، ۲۰۲۰). برنامه پرورش مهارت‌ها^{۱۲} (هارینگان و همکاران، ۲۰۲۰) شامل ۷۱ جلسه ۲۰ تا ۲۵ دقیقه‌ای است و محتوای آن اساساً دو مولفه اطلاعاتی و عاطفی را شامل

محسوب می‌شود. کنترل تکانه بیانگر توانایی مقاومت در برابر امیال و به تأخیر انداختن ارضای آنها است و به افراد اجازه می‌دهد قبل از عمل فکر کنند و تصمیمات متفکرانه بگیرند. بنابراین، کنترل تکانه، یک وجه کلیدی خودتنظیمی است و اساساً از طریق مدیریت رفتارهای آسیب‌زا و غیرسازنده، مشخص می‌شود. موافق با شواهد موجود، کنترل تکانه با کارکردهایی مانند بازداری پاسخ، مقاومت در برابر وسوسه و به تعویق انداختن نیازها رابطه نشان می‌دهد (لی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، مطالعات نشان داده‌اند که کنترل تکانه در بافتار تعاملات بین‌فردی از طریق رجوع به تصمیم‌گیری‌های مسئولانه و ترغیب رویارویی‌های معطوف بر هدف‌گزینی مشوق تحول اجتماعی و البته، پرهیز از افکار آتشین، ضمن آنکه در مواجهه با چالش‌های اجتماعی، احتمال استفاده از رویه‌های تهاجمی/خصمانه را کاهش می‌دهد، در بهبود کنش‌وری اجتماعی یادگیرندگان، نقش می‌آفریند (گائو^۲ و همکاران، ۲۰۲۵).

باوجود توان تفسیری غیرقابل‌انکار مدل پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی در شکل‌دهی به تلاش‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای در قلمرو مطالعاتی رفتارهای ناسازگارانه، در جامعه ایرانی، مطالعه‌ای که نشان دهد مدل مزبور به‌طور مشخص مبنای توسعه برنامه‌ای باهدف کمک به بهبود شناخت اجتماعی کودکان و از این طریق کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در بین کودکان و نوجوانان قرار گرفته باشد، یافت نشد. بنابراین، از یک‌سوی، با توجه به تبعات غیرقابل‌انکار عدم مهار و کنترل رفتارهای پرخاشگرانه کودکان در کوتاه‌مدت و بلندمدت و از سوی دیگر، تلاش برای تحقق بخشیدن به ایده‌ی مصونیت روان‌شناختی کودکان از طریق بسط خزانه مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده، هم‌سو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، طراحی و آزمون اثربخشی بسته آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور باهدف مدیریت پرخاشگری فعالانه‌ی کودکان از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است (جانسون^۳ و همکاران، ۲۰۲۰؛ هاریگان^۴ و همکاران، ۲۰۲۰؛ استاوی^۵ و همکاران، ۲۰۱۸؛ گراسمانی^۶ و همکاران، ۲۰۲۵).

7. Conceição et al.,

8. Fang et al.,

9. Mazzone et al.,

10. Do

11. Erol

12. nurturing skills curriculum

1. Li et al.,

2. Guo et al.,

3. Johnson et al.,

4. Harrigan et al.,

5. Stouwe et al.,

6. Grasmane et al.,

برنامه‌ها، فرض می‌شود که مشارکت همسالان و احساس مسئولیت آن‌ها در قبال کمک به یکدیگر روند یادگیری مهارت‌ها را تسریع می‌کند. فرض اساسی در استفاده از این برنامه‌ها این است که نه تنها همه فراگیران از توانایی لازم برای حل مشکلات خود برخوردارند بلکه آن‌ها می‌توانند راه‌حل‌هایی را نیز به همسالان خود ارائه کنند. راما و یونیتا کومیاواتی^۵ (۲۰۲۶) با استفاده از یک پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون گروه کنترل غیرمعادل، برنامه ساخت منش هم‌دلانه را باهدف توسعه پاسخ‌های هم‌دلانه در دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به همسالان با ناتوانی‌های خود مورد استفاده قرار دادند. نتایج این مطالعه با تأکید بر افزایش نمره پس‌آزمون مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش از اثربخشی برنامه ساخت منش هم‌دلانه به‌طور تجربی حمایت کرد. لی و دیگوسپی (۲۰۱۸) با استفاده از یک پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون همراه با گروه کنترل غیرمعادل، اثربخشی برنامه پیشگیرانه آموزش مهارت‌های اجتماعی را بر رفتارهای ضد اجتماعی (پرخاشگری، بزهکاری، تخریب) و کفایت اجتماعی (مهارت‌های تعامل اجتماعی، رفتار اجتماعی مثبت، خودکنترلی، مهارت‌های حل مسئله اجتماعی) کودکان آزمون کردند. نتایج پس‌آزمون به‌طور تجربی از اثربخشی برنامه پیشگیرانه آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش رفتارهای ضد اجتماعی و افزایش کفایت اجتماعی، حمایت کرد. در مطالعه دهنوی و ابراهیمی (۲۰۱۶) نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر کاهش پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت مؤثر بود. نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر کاهش پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر مؤثر است. در این مطالعه، پرخاشگری به مثابه سبک ناسازگارانه‌ای از تعامل با دیگران از طریق خودخواهی، عدم تصدیق حقوق و نیازهای دیگران، برتری‌جویی، آسیب رساندن به دیگران باهدف پیشگیری از آسیب فردی و برچسب زدن به دیگران مشخص می‌شود. هدف اشکال مختلف پرخاشگری آسیب رساندن به دیگران است. در مقابل، جرأت‌ورزی بیانگر پافشاری کردن در دفاع از حقانیت فردی و بیانگری افکار و احساسات به‌صورت مستقیم و منصفانه و در عین حال، احترام گذاردن برای حقوق دیگران است. اهم خصیصه‌های افراد جرأت‌ورز شامل احترام گذاردن برای حقوق دیگران، شناسایی و ارزش‌گذاری برای ایده‌ها،

می‌شود. در مطالعه استاوی (۲۰۱۸) که باهدف تعیین اثربخشی برنامه پرورش مهارت‌ها بر کاهش دشواری‌های رفتاری - هیجانی دانش‌آموزان انجام شد نتایج کاهش معناداری را در پرخاشگری، سلطه‌گری، رفتار مخرب، ناامنی اجتماعی و عدم رفس تحصیلی ایجاد کرد. علاوه بر این، در این مطالعه، معلمان افزایش معناداری را در رفتار اجتماعی مثبت، رفتار خودجهت‌دهنده و احساس راحتی در تعامل با معلم را برای فراگیران گزارش کردند.

جانکینز و همکاران (۲۰۲۲) از برنامه انباشت مهارت‌ها^۱ به‌عنوان برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی مشتمل بر راهبردهای آموزشی الگوگیری، ایفای نقش، بازخورد درباره عملکرد و انتقال مهارت‌های آموخته شده جدید به موقعیت‌های واقعی برای کاهش دشواری‌های رفتاری و هیجانی در بین فراگیران استفاده کردند. در برنامه انباشت مهارت‌ها به این دلیل از راهبرد الگوگیری استفاده می‌شود تا اطمینان حاصل شود که فراگیران نمونه‌هایی از انتخاب روش‌های مناسب را در مواجهه با تحریکات پیرامونی، بی‌واسطه تجربه کرده‌اند. علاوه بر این، کاپاراسو و همکاران (۲۰۲۱) و خان^۲ (۲۰۲۱) تأکید کردند دریافت بازخوردهای ارزیابانه از طرف دیگران سبب می‌شود که فراگیران مهارت‌های آموخته‌شده خود را در دیگر موقعیت‌های زندگی خود مورد استفاده قرار دهند. ناوارا و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که برنامه خطاها در تفکر^۳ یکی دیگر از برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی است که برای کاهش دشواری‌های رفتاری - هیجانی در بین فراگیران مورد استفاده قرار می‌گیرد. برنامه خطاها در تفکر، خطاهای متداول در فرایند اندیشیدن را هدف قرار می‌دهد و به فراگیران می‌آموزد که چگونه از شیوه‌های دیگری برای تفکر بهره گیرند تا از این طریق رفتارشان نیز تغییر کند. برخی از مصادیق خطاهای تفکر شامل پوزش طلبیدن برای هر چیزی، سرزنش کردن دیگران، تحریف کردن، احمق دانستن افراد دیگر، بالا بردن خود با پایین نگه‌داشتن دیگران و دست‌کم گرفتن اثر رفتار خود بر دیگران است. رودریگوز و همکاران (۲۰۲۰) با تأکید بر نابسندگی توان تفسیری برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی با تمرکز صرف بر مشارکت بزرگسالان، استفاده از گروه‌های راهبری شده به وسیله همسال را به کمک توسعه برنامه فرهنگ مثبت همسال^۴، ضروری دانستند. در این

1. skillstreaming

2. Khanh

3. errors in thinking

4. positive peer culture

گشتاسبی و همکاران، ۲۰۲۷)، تلاش روشمند برای توسعه‌ی این تلاش‌های تحقیقاتی در بین کودکان نیز از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. بر این اساس، از یک‌سوی، فقر اطلاعاتی پیرامون آزمودن اثربخشی بسته‌های آموزشی توسعه‌یافته باهدف تغذیه‌ی خزانه‌ی مهارتی کودکان و از دیگر سوی، ضرورت تأکید توان‌راهنری یک مدل نظری مشخص در توسعه‌ی چنین بسته‌هایی، تلاش برای تعیین اثربخشی برنامه‌ی آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه‌ی بین‌فردی را بر برخی قلمروهای مفهومی مانند پاسخ‌دهی همدلانه و کنترل تکانه در کودکان بیش‌ازپیش بااهمیت می‌کند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات تمام‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر ۹ تا ۱۲ ساله دبستان معاد واقع در خیابان فرجام شهر تهران در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند. در این مطالعه، نمونه آماری شامل ۳۴ دانش‌آموز دختر ۸ تا ۱۲ سال بودند. در این مطالعه، مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند اما نمونه منتخب به‌صورت کاملاً تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تخصیص یافتند. در این مطالعه که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن (سرمد و همکاران، ۲۰۱۷) با فرض آن که سطح معناداری آزمون آماری برابر با ۰/۰۵ و اندازه اثر برابر با ۰/۵۰، برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با ۰/۸۰، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای برابر با ۱۷ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. با توجه به ماهیت مسئله منتخب، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. به بیان دیگر، از آنجا که گزینش دانش‌آموزان به نمایش رفتارهای پرخاشگرانه و ناسازگارانه آن‌ها وابسته بود، بنابراین، انتخاب اولیه آن‌ها تصادفی نبود اما چون قرار بود از یک طرح آزمایشی استفاده شود، پس از انتخاب دانش‌آموزان واجد شرایط، واگذاری آن‌ها به دو گروه آزمایش و کنترل به‌صورت کاملاً تصادفی انجام گرفت. به این طریق که پس از حضور محقق در مدرسه و طی چند دقیقه گفتگو و صحبت با معلمان راجع به اهمیت و اجرای طرح مزبور و همچنین تقاضای همکاری از آنان خواسته شد که اسامی دانش‌آموزانی که به‌طور مشخص رفتارهای پرخاشگرانه یا ناسازگارانه دارند را به محققان معرفی کنند. بر

باورها و احساسات دیگران، بیان ایده‌ها و احساسات فردی، پذیرش مسئولیت برای اعمال و تصمیمات، توجه به نیازهای فردی، اعتمادبه‌نفس بالا، مفهوم خودمثبت و رفتار جمعی مطمئن و قابل‌اعتماد است. اصرار به استفاده از سبک تعامل ابرازمندان به مثابه یک سبک تعامل سازگارانه در بهبود تعاملات بین‌فردی نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند (هاساکاوا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). برحسب شواهد تجربی موجود، یکی از مسیرهای قابل انتخاب برای پربارسازی خزانه مهارتی افراد مستلزم یادگیری راهبردهای مناسبی مانند بیان مطالبات در بافت تعاملات بین‌فردی از طریق تلاش برای کشف و تعریف مسئله و موقعیت متعارض، پیگیری هدف‌های اجتماعی مطلوب، تکرار ایفای نقش و انجام متوالی و تدریجی رفتارهای اجتماعی مطلوب است (لین^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). در مطالعه گندالز - سیفانتیز^۳ و همکاران (۲۰۲۵) که باهدف آزمون اثربخشی برنامه جامع آموزش مهارت‌های بین‌فردی (پری‌پیر^۴) بر بهبود سطح کیفی تعاملات بین‌فردی فراگیران در معرض خطر و متعلق به خانواده‌های با طبقه اقتصادی - اجتماعی پایین انجام شد، نتایج نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های بین‌فردی برافزایش سطح تعاملات بین‌فردی فراگیران در معرض خطر مؤثر بود. برنامه آموزشی موردنظر از ۱۰ درس شامل مهارت‌های بین‌فردی، کنترل خشم، استدلال اخلاقی، حل مسئله، همدلی، ادراک اجتماعی، مدیریت اضطراب، همکاری، ایجاد یک گروه حمایت اجتماعی و استفاده از فرایند گروه تشکیل شده است.

بنابراین، بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، یک مسیر مطمئن برای تأمین یا تحقق بخشیدن به ایده‌ی خطیر مصونیت یا ایمنی روان‌شناختی برای افراد در گروه‌های سنی مختلف به‌ویژه کودکان و نوجوانان از طریق تقویت خزانه‌ی مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها در بافت تعاملات بین‌فردی مشخص می‌شود. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد درحالی‌که تلاش‌های محدودی باهدف تأمین هدف خطیر ایمن‌سازی روانی در بین گروه‌های بزرگسال ایرانی (بویژه دانشجویان) انجام شده است (منصوری و همکاران، ۲۰۱۴؛ شکری و همکاران، ۲۰۱۴؛ پهلوان نشان و همکاران، ۲۰۱۴؛

1. Hosokawa et al.,

2. Lin et al.,

3. Gonzalez-Cifuentes et al.,

4. Prevent, Reaffirm, Evaluate, Provide, and Respond, Examine (PREPaRE)

این اساس، در این مرحله حدود ۷۵ دانش‌آموز معرفی شدند. اما قبل از انتخاب آن‌ها و واگذاری دانش‌آموزان به گروه‌های آزمایش و کنترل، با توجه به اهمیت مسئله منتخب و اطمینان بیشتر محقق از این که نمونه انتخابی، مشکلات و اختلالات دیگری غیر از پرخاشگری یا ناسازگاری را نداشته باشند از معلمین خواسته شد که مقیاس اختلال رفتاری راتر (فرم معلم)^۱ - که یکی از رایج‌ترین ابزارهای سنجش برای تعیین مشکلات روانی کودکان است را برای هر کدام از دانش‌آموزان معرفی شده تکمیل کنند. در این پژوهش، محققان تلاش کردند با توجه به پاسخ‌های معلمین به سؤالات مقیاس، دانش‌آموزانی را برای ورود به طرح انتخاب کنند که فقط در زمینه پرخاشگری و ناسازگاری، مشکلاتی را نشان دادند. همچنین، از آنجاکه در مطالعه حاضر، اجرای برنامه آموزشی نیازمند همکاری والدین و تکمیل ابزار سنجش همدلی توسط آن‌ها بود، دانش‌آموزانی انتخاب شدند که طبق نظر معلم و مدیر، همکاری والدین آن‌ها با محققان از قبل پیش‌بینی شد. در نهایت ۴۰ دانش‌آموز انتخاب شدند که طی قرعه‌کشی، ۱۵ نفر آن‌ها به گروه آزمایش و ۱۵ نفر دیگر به گروه کنترل اختصاص یافتند البته با توجه به احتمال ریزش برخی از مشارکت‌کنندگان در مراحل مختلف پژوهش، ۵ دانش‌آموز دیگر در مرحله انتخاب تصادفی به گروه آزمایش اضافه شدند. علاوه بر این مشارکت‌کننده‌ای که حدود دو جلسه در طرح غیبت داشت حتی اگر بعد از آن دوره را دنبال کرده بود در نهایت داده‌های مربوط به او در تحلیل نهایی استفاده نشد. در مراحل اجرای مداخلات پس از اعلام انصراف یک نفر از داوطلبان در بدو امر و غیبت دو جلسه‌ای یکی از شرکت‌کنندگان، در نهایت ۳۳ دانش‌آموز تا پایان برنامه شرکت نمودند که ۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل بودند. در مجموع می‌توان گفت ملاک ورود آزمودنی‌ها در این پژوهش، نداشتن علائم شدید بیماری‌های روانی مثل افسردگی، اضطراب و استرس و بیش‌فعالی - کمبود توجه و عدم شرکت در هیچ دوره آموزشی خدمات روان‌شناختی و ملاک خروج آن‌ها، دو جلسه غیبت در کلاس‌های آموزشی بود.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه مشکلات رفتاری راتر^۲ (نسخه معلم) (راتر، ۱۹۶۷).

راتر (۱۹۶۷) باهدف سنجش مشکلات رفتاری کودکان پرسشنامه مشکلات رفتاری کودکان مشتمل بر دو نسخه والد و معلم را توسعه داد. نسخه معلم (نسخه ب) شامل ۲۶ ماده است که مشارکت‌کنندگان به هر ماده درباره کودکان، بر روی یک طیف سه‌درجه‌ای از اصلاً صدق نمی‌کند (۰)، تا حدی صدق می‌کند (۱) و کاملاً صدق می‌کند (۲)، پاسخ می‌دهند. در این ابزار سنجش، با افزایش نمره تخصیص یافته به کودکان درباره هر گروه رفتاری خاص، نمره آن‌ها در آن وجه افزایش نشان می‌دهد. در پرسشنامه مشکلات رفتاری (نسخه معلم)، نمره کلی هر کودک بین ۰ تا ۵۲ به دست می‌آید. در مطالعات مختلف، محققان برای تشخیص مشکلات در کودکان، نقاط برش متفاوتی را تعیین کرده‌اند. این ابزار پنج گروه اختلال رفتاری شامل پرخاشگری و بیش‌فعالی، اضطراب و افسردگی، ناسازگاری اجتماعی، رفتار ضداجتماعی و نقص توجه را اندازه‌گیری می‌کند. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی در پرسشنامه مشکلات رفتاری کودکان در گروه‌های نمونه مختلف به‌طور تجربی حمایت کرده است (اکپان^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ راتر، ۱۹۶۷). راتر (۱۹۶۷) تأکید می‌کند معلمینی می‌توانند برای تکمیل نسخه معلم (نسخه ب) انتخاب شوند که کودک را دقیق می‌شناسند. راتر (۱۹۶۷) پایایی آزمون بازآزمون پرسشنامه مشکلات رفتاری را با فاصله دو ماه، ۰/۷۴ گزارش کرد. علاوه بر این، راتر (۱۹۶۷) با تأکید بر مشابهت تشخیصی متخصصان درباره مشکلات رفتاری کودکان با مقادیر منتج از اجرای پرسشنامه مشکلات رفتاری کودکان، شواهدی متقن در دفاع از روایی همزمان این ابزار فراهم آورد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی پرسشنامه مشکلات رفتاری (نسخه معلم)، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ به دست آمد.

سیاهه تکانش‌گری^۴ (هیرسچفیلد و همکاران، ۲۰۱۳).

هیرسچفیلد و همکاران (۲۰۱۳) مقیاس تکانش‌گری را برای اندازه‌گیری رفتارهای تکانشورانه در کودکان توسعه دادند. مشارکت‌کنندگان برای هر ماده با دو گزینه مغایر روبرو می‌شوند که باید یکی از دو گزینه را برای ماده آزمون انتخاب کنند. این مقیاس شامل ۱۹ ماده است و وقتی پاسخ فرد به هر گزینه با کلید مقیاس منطبق باشد، به او نمره ۱ تعلق می‌گیرد. در این مقیاس، نمرات تکانش‌گری

مقیاس سازگاری اجتماعی کودک - نسخه

والد^۴ (دخانچی، ۱۹۹۸). دخانچی (۱۹۹۸) با هدف اندازه‌گیری میزان سازگاری اجتماعی کودکان مقیاس سازگاری اجتماعی را توسعه داد. این مقیاس شامل ۳۷ ماده است و والدین یا معلمان به هر ماده بر روی یک طیف چهار درجه‌ای از هیچ وقت (۰) تا بیشتر اوقات (۳) پاسخ می‌دهند. در این مقیاس، نمره کمتر از ۵۲ بیانگر نمره کمینه در سازگاری، نمره ۵۲ تا ۶۵ بر نمره متوسط سازگاری، نمره بین ۶۵ تا ۷۷ بر سازگاری بالا و نمره ۷۷ تا ۹۰ هم بر سازگاری بسیار بالای کودک دلالت دارد. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی مقیاس سازگاری اجتماعی کودکان به طور تجربی حمایت کردند (کیامرثی و همکاران، ۲۰۱۸). دخانچی (۱۹۹۸) پایایی مقیاس سازگاری اجتماعی کودک را با استفاده از روش دونیم کردن برابر با ۰/۹۷ و روایی ملاکی آن را برابر با ۰/۸۱ گزارش کرد. در مطالعه کیامرثی و همکاران (۲۰۱۸) ضریب همسانی درونی مقیاس سازگاری اجتماعی کودکان ۰/۷۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر نیز، ضریب همسانی درونی مقیاس سازگاری اجتماعی کودکان ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه همدلی - نسخه معلم (جان بزرگی

و همکاران، ۲۰۱۴). جان بزرگی و همکاران (۲۰۱۴) با هدف سنجش مهارت پاسخ‌دهی همدلانه در کودکان پرسشنامه همدلی را توسعه دادند. این پرسشنامه شامل ۲۰ ماده است و والدین یا معلمان به هر ماده بر روی یک طیف چهار درجه‌ای از بیشتر وقت‌ها (۴) تا هرگز (۱) پاسخ می‌دهند. در این ابزار، افزایش نمره کودک بیانگر فزونی یافتن پاسخ‌دهی همدلانه در وی است. جان بزرگی و همکاران (۲۰۱۴) ضمن مرور دنباله نظری و تجربی دغدغه درونی‌سازی رفتارهای اخلاقی در کودکان، با تاکید بر نقش پاسخ‌دهی همدلانه در کودکان، به مثابه یکی از همبسته‌های تحول اخلاقی در آنها، از روایی ملاکی پرسشنامه همدلی کودکان، حمایت کردند. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی پرسشنامه همدلی - نسخه معلم با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ به دست آمد.

برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه

بین‌فردی (دسای، ۲۰۱۰). دسای (۲۰۱۰) با الهام از آموزه‌های نظریه پردازشگری شناختی اطلاعات اجتماعی

مشارکت‌کنندگان در دامنه ۰ تا ۱۹ قرار می‌گیرد. به‌طور کلی، نمره بین ۰ تا ۶ بیانگر تکانش‌گری پایین، نمره بین ۷ تا ۹ بیانگر تکانش‌گری متوسط و نمره بالاتر از ۹ بیانگر تکانش‌گری بالا است. نتایج مطالعه هیرسچفیلد و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که مقیاس تکانش‌گری از ویژگی‌های روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی سیاهه تکانشگری با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۰ به دست آمد.

بهره همدلی کودکان^۱ - نسخه والد و معلم

(آیانگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). نخستین بار باران - کوهن^۳ و همکاران (۲۰۰۳) و باران - کوهن و همکاران (۲۰۰۱) باهدف آزمون روندهای رفتاری در جامعه بزرگسالان، نسخه اصلی بهره همدلی را توسعه دادند. بهره همدلی به مثابه یک ابزار خودگزارش‌دهی بود که مشارکت‌کنندگان به ماده‌های آن بر روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت پاسخ می‌دادند، و به‌طور کلی، دربردارنده عباراتی درباره آن گروه از موقعیت‌های واقعی زندگی و تجارب و علایقی بود که استفاده از مهارت‌های همدلی را موجب می‌شد. در ادامه، آیانگ و همکاران (۲۰۰۹) تشویق شدند که با توسعه عباراتی درباره تمایلات همدلانه کودکانشان، بهره همدلی نسخه والد را به‌منظور ارائه پاسخ برای ۵۵ ماده درباره تمایل کودکان به نمایش رفتارهای همدلانه را پیشنهاد کردند. در بهره هیجانی نسخه والدین، والدین بر اساس رفتارهای همدلانه کودکانشان به ماده‌ها پاسخ می‌دهند. در این ابزار سنجش، هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) پاسخ داده می‌شود. نتایج مطالعه آیانگ و همکاران (۲۰۰۹) شواهد تجربی قابل دفاعی در دفاع از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی بهره هیجانی - نسخه والد فراهم ساخت. در مطالعه آیانگ و همکاران (۲۰۰۹) ضریب همسانی درونی ماده‌های رفتارهای همدلانه ۰/۹۳ به دست آمد. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج روش آزمون - بازآزمون نشان داد که همبستگی درون‌طبقه‌ای بهره هیجان کودکان در دو بار اجرا، ۰/۸۶ به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ از لحاظ آماری معنادار بود. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی بهره همدلی کودکان، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ به دست آمد.

1. Children's Empathy Quotient

2. Auyeung et al.,

3. Baron-Cohen et al.,

4. Children's Social Adaptability Scale

رابطه بین فردی شامل بهم‌وابستگی در روابط، ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت نسبت به دیگران، اهداف برد - برد، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض و مهارت‌های تعامل بین فردی به افراد آموزش داده شد. در بخش پایانی، مهارت‌های تعامل بین فردی، آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، آموزش ظرفیت نمایش رفتارهای ابرازمنده و آموزش مهارت مذاکره به‌طور مشخص در کانون توجه محققان قرار گرفت (جلسات ۴ تا ۱۰). پس از اتمام جلسات، داده‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، برای آزمودن ماندگاری اثر برنامه، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق جمع‌آوری شد.

(کریک و داج، ۱۹۹۶)، برنامه روانی آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی را گستراند. محتوای برنامه منتخب در جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌ها باهدف تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران ذیل دو بُعد کلی مهارت‌های شناختی اجتماعی خلاصه می‌شود. در بُعد شناختی، با توجه به نقش تفسیری اسنادهای علی و الگوی ارجح ارزیابی‌های شناختی افراد در پیش‌بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی آن‌ها بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، به‌منظور شناخت باورها و افکار ناکارآمد و تلاش برای جایگزینی اسنادهای انطباقی به جای اسنادهای بدکارکرد، مدل تفکر ABCDE به افراد آموزش داده می‌شود (جلسات ۱ تا ۳). در ادامه، در بُعد اجتماعی، اهم مهارت‌های

جدول ۱. فهرست محتوایی برنامه آموزشی مهارت‌های رابطه بین فردی به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها

جلسات	اهداف	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر، مدرس و تشریح برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی با تأکید بر مدل تجدید نظر شده کرک و داج
جلسه دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخدادها منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس و ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	ارائه چندین سناریوی دربردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها. همچنین، تعریف مفهوم اسناد خوش‌بینی در برابر بدبینی - تبیین رویدادها براساس الگوی الیس (مدل تفکر ABCDE).
جلسه سوم	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه	مشارکت‌کنندگان به کمک ۱- گردآوری شواهد ۲- طرح تفسیرهای جایگزین ۳- اجتناب از فاجعه‌پنداری ۴- تدوین نقشه‌ی حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
جلسه چهارم	آموزش مهارت ادراکات مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین فردی با تأکید بر «ادراک برابرنگرانه»، «بازشناسی نیرومندها»، «پذیرش و احترام» و درنهایت «تصدیق تفاوتها».
جلسه پنجم	آموزش مهارت احساسات مثبت نسبت به دیگران	غنی‌سازی روابط بین فردی نیازمند آن است که احساسات افراد نسبت به دیگران به کمک ویژگی‌هایی مانند «گرم بودن»، «انسانی بودن» و «همدلی» مشخص شود.
جلسه ششم	آموزش مهارت‌های مدیریت همیارانه تعارض	غنی‌سازی روابط بین فردی با تأکید بر پیامدهای متفاوت راهبردهای منتخب برای حل موقعیت‌های متعارض شامل راهبردهای همیارانه، اجتنابی و پرخاشگرانه.
جلسه هفتم	آموزش مهارت‌های تعامل بین فردی (جرات‌ورزی و مذاکره)	آموزش جرات‌ورزی با تأکید بر ۱- توصیف وقایع عینی ۲- بیان احساسات ۳- خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴- بررسی تأثیر تغییر بر نحوه‌ی احساس و آموزش مذاکره با تأکید بر ۱- مشخص‌سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲- به زبان آوردن خواست منطقی ۳- توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴- تلاش برای رسیدن به توافق ۵- تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون.

یافته‌های پژوهش

جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به پاسخ‌دهی همدلانه (فرم معلم)، پاسخ‌دهی همدلانه (فرم والد)، تکانش‌گری کودکان و سازگاری (فرم والد) را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد پاسخ‌دهی همدلانه (فرم والد/معلم) و تکانش‌وری در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=۳۴)

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
پاسخ‌دهی همدلانه (فرم معلم)	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۵/۵۳	۵/۵۸
		کنترل	۶۵/۸۲	۵/۵۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۷۳/۴۷	۵/۳۸
		کنترل	۶۵/۸۰	۵/۲۴
	پیگیری	آزمایش	۷۳/۸۸	۵/۰۶
		کنترل	۶۵/۲۰	۵/۰۴
پاسخ‌دهی همدلانه (فرم والد)	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۲/۱۴	۲/۵۳
		کنترل	۲۸/۲۳	۲/۴۰
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۴/۱۶	۲/۲۳
		کنترل	۲۸/۰۴	۲/۳۷
	پیگیری	آزمایش	۳۴/۴۴	۲/۵۱
		کنترل	۲۸/۴۳	۲/۴۹
تکانش‌وری در کودکان	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۲۰	۱/۵۷
		کنترل	۸/۴۱	۱/۱۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۶/۱۸	۱/۳۲
		کنترل	۶/۹۲	۲/۳۱
	پیگیری	آزمایش	۶/۳۴	۱/۴۱
		کنترل	۸/۷۶	۱/۲۱
سازگاری کودکان (فرم والد)	پیش‌آزمون	آزمایش	۸۶/۹۸	۳/۱۴
		کنترل	۸۵/۵۶	۳/۰۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۷۶/۳۵	۳/۳۱
		کنترل	۸۵/۴۰	۳/۲۳
	پیگیری	آزمایش	۷۶/۶۴	۳/۱۸
		کنترل	۸۶/۳۴	۳/۵۱

قبل از بکارگیری فن آماری تحلیل کواریانس، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کوریت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی^۱ آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج آزمون کلموگراف اسمیرنف نشان داد که مفروضه نرمالیتی توزیع مقادیر متغیرهای وابسته در کوتاه‌مدت و بلندمدت برقرار بود.

در بخش اول، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس

تک‌متغیری برای تعیین اثر گروه بر نمره پاسخ‌دهی همدلانه (فرم معلم) در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر نمره پاسخ‌دهی همدلانه (فرم معلم) در کوتاه‌مدت ($F(1, 31) = 12.41, P < 0.05, \eta^2 = 0.29$) و بلندمدت ($F(1, 31) = 10.94, P < 0.05, \eta^2 = 0.26$) از لحاظ آماری معنادار است (جدول ۳). در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت ($F(1, 32) = 1.06, P = 0.75$) و بلندمدت برای نمره پاسخ‌دهی همدلانه (فرم معلم) ($P = 0.84$)

1. homogeneity of regression

۲۵/۳۹، $F(1, 31) = 25/39$) از لحاظ آماری معنادار است (جدول ۳). در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه مدت $[F(1, 32) = 1/71, P = 0/20]$ و بلندمدت برای نمره تکانشوری کودکان $[F(1, 32) = 1/99, P = 0/17]$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس های خطا در کوتاه مدت و بلندمدت برقرار بود.

در نهایت، در بخش چهارم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس تک متغیری برای تعیین اثر گروه بر نمره کلی سازگاری روان شناختی (فرم والد) در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر نمره کلی سازگاری روان شناختی (فرم والد) در کوتاه مدت $(P < 0/05, \eta^2 = 0/63)$ و بلندمدت $(P < 0/05, \eta^2 = 0/52)$ و بلندمدت $(F(1, 31) = 52/78, P < 0/05, \eta^2 = 0/52)$ از لحاظ آماری معنادار است. در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه مدت $[P = 0/61]$ و بلندمدت $[F(1, 32) = 0/26, P = 0/30]$ و بلندمدت (فرم والد) $[F(1, 32) = 0/32, P = 0/30]$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس های خطا در کوتاه مدت و بلندمدت برقرار بود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری در کوتاه مدت و بلندمدت

متغیر	زمان	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
پاسخ دهی همدلانه (فرم معلم)	کوتاه مدت	(1, 31)	12/41	0/05	0/29
	بلندمدت	(1, 31)	10/94	0/05	0/26
پاسخ دهی همدلانه (فرم والد)	کوتاه مدت	(1, 31)	10/31	0/05	0/24
	بلندمدت	(1, 31)	9/11	0/05	0/21
تکانشوری در کودکان	کوتاه مدت	(1, 31)	28/61	0/05	0/48
	بلندمدت	(1, 31)	25/39	0/05	0/44
سازگاری کودکان (فرم والد)	کوتاه مدت	(1, 31)	52/78	0/05	0/63
	بلندمدت	(1, 31)	45/51	0/05	0/52

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی غنی سازی مهارت های رابطه بین فردی بر پاسخ دهی همدلانه و کنترل تکانه در گروهی از دانش آموزانی است که نرخ رجوع آن ها به گزینه های رفتاری ناسازگارانه در بافت تعاملات بین فردی در مقایسه با همسالان خود برحسب گزارش معلمان بیشتر بوده است. همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی ضرورت تأمل جدی بر پیامدهای چندگانه کوتاه مدت و بلندمدت اشکال مختلف رفتارهای ناسازگارانه در بین فراگیران، اهمیت بسط تلاش های آموزشی مبتنی بر شمول نظام های

چندگانه را با توجه به پیچیدگی و چندوجهی بودن مشکلات رفتاری کودکان، باهدف تسهیل فرایند پاسخ دهی به تلاش های آموزشی را بیش از پیش با اهمیت نشان می دهد. در بخش نخست، محققان تلاش می کنند با تأکید بر همسویی یا ناهمسویی نتایج مطالعه حاضر با یافته های مطالعات پیشین در قلمرو مطالعاتی آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان، نتایج مربوط به اثربخشی بسته آموزشی غنی سازی مهارت های رابطه بین فردی را بر قلمروهای مفهومی پاسخ دهی همدلانه و کنترل تکانه با تأکید بر مبانی نظری و تجربی موجود به طور دقیق تبیین نمایند.

پیشنیاز پدیدآیی روابط عاری از تعهدات محدود کننده و ضمانت کننده رفاه و آسایش دیگر افراد است.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات اسشیر^۵ و همکاران (۲۰۲۵)، زیو و حداد^۶ (۲۰۲۱)، سهروردی و همکاران (۲۰۱۵)، رهما و یونیتا کویاواتی (۲۰۱۶) و رزاق^۷ و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که یکی از مهمترین مسیرهای مفهومی تغذیه کننده خزانه مهارت‌های اجتماعی افراد و به تبع آن کاهش نرخ رجوع به اشکال مختلف رفتارهای ناسازگارانه در کودکان بر آموزش مهارت دیدگاه‌گیری و تقویت نگرش‌های همدلانه مبتنی است. بر اساس آموزه‌های برآمده از مدل پردازش‌گری اطلاعات اجتماعی به مثابه یک مدل غالب در بافت مطالعاتی شناخت اجتماعی و با شمول فرایندهای ذهنی چندگانه، بسترآفرینی برای کمک به ظهور و بروز گرایش‌های همدلانه در کودکان ناسازگار مستلزم تغییر در هر از اشکال عادت و غالب فرایندهای ذهنی در نظریه پردازش‌گری شناختی اطلاعات اجتماعی است. برای مثال در مطالعه حاضر و در یک سطح کلان، باهدف کمک به بروز و پدیدایی مهارت بین فردی احساسات مثبت برای دیگران و در سطحی خردتر ذیل این مهارت، باهدف کمک به شکل‌دهی توانایی پاسخ‌دهی همدلانه به دیگران در طراحی سناریوها از فعالیت‌هایی مهمی مانند داستان لک‌لک و روباه^۸، احوال‌پرسی‌های گرم^۹ و قدم زدن با همراهان با چشمان بسته^{۱۰} استفاده شد. به‌طور کلی، در هر بخش، تشویق مشارکت‌کنندگان به بحث و تبادل نظر کردن درباره هر یک از فعالیت‌های و در صورت نیاز ترغیب مشارکت‌کنندگان برای بازطراحی فعالیت‌ها به‌منظور شمول احساسات چندگانه صمیمت، همدلی و تواضع به‌طور ویژه در کانون توجه مشارکت‌کنندگان گروه آزمایشی قرار گرفت.

در مجموع، همسو با موضع‌گیری‌های فکری مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، طراحی چنین فعالیت‌هایی و ترغیب فراگیران به مشارکت جدی در آن فعالیت‌ها از چند منظر در در کاهش سازش‌نا یافتگی‌های هیجانی رفتاری مشارکت‌کنندگان مؤثر واقع می‌شود. در گام نخست، تجارب حاصل از حضور فعالانه در چنین شرایطی با تغییر در

۱- آیا برنامه آموزشی شناخت اجتماعی مدرسه محور برافزایش پاسخ‌دهی همدلانه فراگیران با پرخاشگری فعالانه اثرگذار است؟ طبق دیدگاه دسای (۲۰۱۰) یکی از مهمترین مهارت‌های رابطه بین فردی برای غنی‌سازی یا پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر احساسات مثبت برای دیگران مبتنی است. مرور پیشینه تجربی نشان می‌دهد که پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی یا کاهش رجوع به گزینه‌های رفتاری ناسازگارانه در بافت رویارویی با مطالبات انگیزاننده روابط بین فردی بر مهارت تعیین کننده احساسات مثبت برای دیگران و شمول احساساتی مانند صمیمت، فروتنی و همدلی مبتنی است (دسای، ۲۰۱۰). بر اساس نتایج مطالعات تگلایسی^۱ و همکاران (۲۰۲۲) و یادر و دیسیتی^۲ (۲۰۲۲)، احساس صمیمت که بر نمایش میل به مراقبت‌گری غیرانحصاری و تملک‌گرایانه دلالت دارد و بیانگری احساس علاقه‌مندی، نگرانی و بهزیستی را نسبت به دیگران شامل می‌شود و به طرق مختلفی مانند دیدگان، لبخند، لمس کردن و کلمات بیان می‌گردد، یک عنصر مقدماتی بااهمیت برای پاسخ‌دهی همدلانه تلقی می‌شود. البته، دسای (۲۰۱۰) نشان داد که برای غالب افراد نمایش رفتارهای ابرازمندانه در مقایسه با احساسات مثبت و مراقبت‌گرایانه آسان‌تر است. علاوه بر این، دسای (۲۰۱۰) تأکید می‌کند که بدون احساس فروتنی و خشوع، اغلب چشم دل افراد بر روی نیازهای دیگران بسته خواهد بود. تقویت احساس فروتنی نیازمند آن است که افراد توانایی شنیدن فعالانه را در خویشتن بیروارند، نسبت به شنیدن نیازهای دیگران شنوا باشند، برای دیگران و نیازهای آن‌ها ارزش‌گذاری کنند و حتی روش مناسبی را برای پاسخ به نیازهای دیگران برگزینند.

به‌طور کلی، همدلی بر توانایی فهم احساسات و دیدگاه‌های دیگران مبتنی است. همدلی بر عملگری با تأکید بر دگرمحوری مشخص می‌شود. شیبیب^۳ (۲۰۰۳) خاطرنشان می‌سازد که بنای نگرش همدلانه بر تمایل فرد برای فهم دنیای دیگران به طرز غیرقضاوتی استوار می‌شود. به‌بیان دیگر، همدلی کردن با سهیم شدن در تجارب هیجانی دیگران، فهم تمایز نیاز فرد از نیاز دیگران و همچنین، پذیرش و تصدیق فردیت و شأن دیگر افراد مبتنی است. طبق دیدگاه ون رست^۴ و همکاران (۲۰۱۴) برخورداری از نگرشی همدلانه،

5. Scheerer

6. Ziv & Hadad

7. Razzaq

8. story of the stork and the fox

9. warm greetings

10. blindfolded walk with partners

1. Teglasi et al.,

2. Yoder & Decety

3. Shebib

4. Van Rest et al.,

رویدادهای مختلف، از دست زدن به اعمال تکانشورانه بپرهیزد. در این مرحله، فرد می‌آموزد که تجربه کارآمدی در حل مسئله مستلزم آن است که پیش از انجام هر عملی، «درنگ کند و بیندیشد». یکی از روش‌های آموختن درنگ کردن به افراد آن است که آن‌ها بیاموزند به جای «افکار تند و آتشین»، «افکار آرام و سنجیده» را به ذهن خویش راه بدهند. افکار تند و آتشین، افکاری هستند که در مواجهه با یک مسئله، به سرعت به ذهن فرد ورود می‌یابند. اشکال افکار تند و آتشین آن است که سبب می‌شوند تا افراد بدون تلاش برای درک درست آنچه به وقوع پیوسته، بی‌درنگ واکنش نشان می‌دهند. معمولاً استفاده از افکار تند و آتشین، افراد را دچار احساس ندامت و پشیمانی می‌کند. در مقابل، افراد می‌آموزند که افکار آرام و سنجیده، افکاری هستند که به آن‌ها کمک می‌کنند تا پیش از هر گونه عملی، نسبت به گردآوری شواهد لازم اقدام نمایند. در این مرحله، به‌منظور کمک به افراد برای جلوگیری از ورود افکار تند و آتشین به فضای ذهن‌شان و به تبع آن مانعت از بروز واکنش‌های تکانشورانه در آن‌ها، از آن‌ها تقاضا شد که به‌طور ذهنی خود را در معرض برخی تجارب ناخوشایند قرار دهند. سپس، به آن‌ها پیشنهاد شد که قبل از هر واکنشی، در ذهن خود، دلایل مواجهه با آن رویداد را به‌طور دقیق فهرست نمایند. حتی گاهی در انجام این تمرین، افراد در مواجهه با برخی رویدادهای ناگوار، از طرف فرد دیگری در معرض القاء افکار تند و آتشین قرار می‌گیرند، که آن‌ها موظفند به جای افکار تند و آتشین، از افکار سنجیده و منطقی استفاده نمایند. در چنین شرایطی می‌توان از افراد خواست تا نسبت به پیامدهای استفاده از اشکال مختلف تفکر، بیندیشند (گنزالز - سیفانتیز و همکاران، ۲۰۲۵؛ رودریگوز و همکاران، ۲۰۱۶).

گام دوم، از دیدگاه دیگران به امور نگریستن. پس از آنکه افراد آموختند در مواجهه با مسائل، از ورود افکار تند و آتشین به ذهن خویش جلوگیری نمایند و بر این اساس، خویشتن را به درنگ کردن ترغیب کنند، برای فراگیری دومین گام حل مسئله یعنی «از دیدگاه دیگران به امور نگریستن» آماده‌اند. در این مرحله افراد می‌آموزند که بهترین روش درک علت رفتار دیگران آن است که خود را در موقعیت آن‌ها قرار دهیم و از منظر آن‌ها به قضایا بنگریم. در این مرحله افراد می‌آموزند که یکی از روش‌های آگاهی از تفکر و احساس دیگران، توجه دقیق به چهره آن‌ها است. راه پیشنهادی دیگر برای آگاهی از دیدگاه دیگران، آن است که از آن‌ها درباره دیدگاه‌هایشان

مدل‌های تجارب انباشته در پایگاه داده‌ای هر یک از مشارکت‌کنندگان در تغییر الگوهای ارجح ایفای نقش در موقعیت‌های اجتماعی از نقش غیرقابل‌انکاری برخوردار است. به بیان دیگر، در قدم نخست، با پیش‌بینی تغییر در جنس تجارب اندوخته شده در انبار ذهن فراگیران در رویارویی با موقعیت‌های اجتماعی مفروض، و به تبع آن تغییر تدریجی در سواد هیجانی/اجتماعی آن‌ها، فرم تغذیه هر یک از فرایندهای ذهنی شش‌گانه در مدل پردازشگری شناختی اطلاعات اجتماعی، از طریق این پایگاه داده‌ای دستخوش تغییر قرار خواهد گرفت. علاوه بر این، همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، تغییر در سبک غالب تعامل بین فردی (از سبک تعامل بین فردی ناسازگارانه به سبک تعامل بین فردی سازگارانه)، در گام اول، مستلزم گذار هوشمندانه از سرنخ‌های درونی و بیرونی خصمانه و جستجوی سرنخ‌های درونی و بیرونی مشوق گزینش‌های رفتاری سازگارانه، در گام دوم، جستجوی تفاسیر شناختی خودتوانمندساز و حذر از سوگیری‌های اسنادی خصمانه، در گام سوم، هدف‌گزینی‌های اجتماعی انطباقی در مقایسه با وضع هدف‌های اجتماعی سازش‌نا یافته، در گام چهارم، تلاش برای گستراندن خزانه مهارتی و حذر از بیش‌چسبندگی به یک انتخاب رفتاری غیرسازش‌یافته و درنهایت، در گام پنجم، بیش‌اهمیت‌دهی به انتظارات پیامد متعاقب گزینش‌های رفتاری و پرهیز از باورمندی به اشکال ناسازگارانه مدیریت مطالبات بین فردی است (زیو و همکاران، ۲۰۱۶).

۲- آیا برنامه آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور برافزایش کنترل تکانه فراگیران ناسازگار مؤثر است؟ طبق دیدگاه برخی از نظریه‌پردازان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی ظرفیت‌های هیجانی/اجتماعی در پیش‌بینی کنش‌وری افراد در حوزه‌های مختلف تحصیلی و بین فردی، یکی از مولفه‌های بنیادین توضیح دهنده تمایز یافتگی در رفتارهای سازگارانه افراد بر کنترل تکانه مبتنی است. در این بخش، باهدف تبیین نقش برنامه آموزش شناخت اجتماعی مدرسه‌محور برافزایش کنترل رفتارهای تکانشورانه در کودکان بر آموزش راهبردهای حل مسئله اجتماعی تأکید شد (آرول و کاکسال^۱، ۲۰۲۵).

در این بخش، افراد می‌آموزند که حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل مستلزم پشت سر گذاردن پنج مرحله است. گام اول، درنگ کردن و اندیشیدن. در این مرحله، آموزش درنگ کردن و اندیشیدن به فرد کمک می‌کند که در مواجهه با

سوال شود. بدون شک، افراد از طریق طرح سوال، شواهد و سرنخ‌های بااهمیتی کسب می‌کنند. علاوه بر این، افراد می‌آموزند که یکی از روش‌های پیشنهادی برای تمرین نگرستن به امور از دید دیگران آن است که از تعارض‌هایی که بین آن‌ها و دیگران به وقوع می‌پیوندد، استفاده کنند. برای مثال افراد می‌آموزند چنانچه در زمینه قوانین منزل یا وظایف و کارهای منزل، با فرد دیگری از اعضای خانواده اختلاف نظر پیدا کردند، سعی کنند لحظاتی جای خود را با یکدیگر عوض کنند تا آنکه هر یک از طرفین بتوانند درک کنند که چرا دیگری به شیوه خاصی عمل می‌کند (دا و همکاران، ۲۰۲۲؛ کانگ و همکاران، ۲۰۲۰).

گام سوم، تعیین هدف‌ها. سومین گام در فرایند حل مسئله، تعیین اهداف و به دنبال آن فهرست کردن کارهایی است که به تحقق آن اهداف منجر می‌شود. افراد در موقعیت‌های حل مسائل و مشکلات بین فردی خود اهداف متفاوتی را انتخاب می‌کنند و به تبع آن راه‌های مختلفی را برای رسیدن به آن اهداف در ذهن خود فهرست می‌کنند. در این مرحله، افراد می‌آموزند که چگونه می‌توانند از انتخاب راه‌حل‌هایی که در بروز مشکلات بعدی ایفای نقش می‌کنند، اجتناب نمایند (کانسیکائو و همکاران، ۲۰۲۵؛ لین و همکاران، ۲۰۲۵).

گام چهارم، انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی. چهارمین گام در فرایند حل مسئله، یافتن شیوه‌ای برای عمل کردن است در این مرحله افراد می‌آموزند که پس از تعیین اهداف و تهیه فهرست راه‌حل‌هایی که تحقق به آن اهداف را محقق می‌سازند با این سؤال روبرو می‌شوند که بهترین راه‌حل با پیگیری چه مسیری شدنی است. برای این منظور افراد آموزش می‌بینند که موارد مثبت و منفی انتخاب راه‌حل موردنظر را بررسی نمایند. هنگام ثبت موارد مثبت و منفی باید افراد پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت راه‌حل انتخابی خویش را مورد توجه قرار دهند. در این مرحله به‌منظور کمک به افراد در انتخاب روشی که آن‌ها را در حل مسائل بین فردی خویش با کمترین چالش احتمالی مواجه کند، از آن‌ها تقاضا می‌شود که به تبعات مثبت و منفی راه‌حل‌های انتخابی خویش در مواجهه با برخی موقعیت‌های فرضی و واقعی بیندیشند (لیو و همکاران، ۲۰۲۵؛ بات^۱ و همکاران، ۲۰۲۵؛ پالاس^۲ و همکاران، ۲۰۱۷؛

کاکارو^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

گام پنجم، آزمون اثربخشی راه‌حل انتخابی. افراد در آخرین گام فرایند حل مسئله الگوی اثرگذاری عملی راه‌حل انتخابی خویش را آزمون می‌کنند. گاهی باوجود آنکه افراد گام‌های پیشین را با برنامه‌ریزی دنبال می‌کنند، اما ممکن است راه‌حل‌های انتخابی آن‌ها به اهداف مطلوب منجر نشوند. در چنین شرایطی به افراد به‌طور اکید توصیه می‌شود که از انتخاب گزینه‌های رفتاری منفعلانه بپرهیزند و راه‌حل دیگری را در جهت نیل به اهداف خویش مورد آزمون قرار دهند (استرمیجر^۴ و همکاران، ۲۰۱۶؛ کامیلو^۵ و همکاران، ۲۰۲۰).

محدودیت‌های پژوهش

باوجود آن که نتایج این مطالعه، در تأمین ایمن‌سازی روانی فراگیران از طریق تقویت منابع مقابله‌ای آن‌ها ایفای نقش می‌کند، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اول، این آموزش فقط به گروهی از دانش‌آموزان یک مدرسه محدود شد. بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش‌ازپیش یافته‌های تحقیق حاضر نیازمند آن است که گروه‌های مختلفی از فراگیران انتخاب شوند. دوم، با توجه به این که محققان پیش‌بینی کردند که در تعطیلات تابستان دسترسی به فراگیران به راحتی ممکن نباشد، لذا طول مدت آزمون ماندگاری اثرات برنامه آموزشی منتخب به ۲ ماه محدود شد. سوم، با توجه به محدودیت‌های مدرسه برای دسترسی محققان به دانش‌آموزان در طول دوره آموزشی، محققان تصمیم گرفتند که باهدف کوتاه‌تر کردن دوره آموزش، فقط ۱۰ جلسه و هر جلسه به مدت ۲ ساعت را طراحی کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود به‌ویژه در بین گروه فراگیران ابتدایی، باهدف طراحی جلساتی به‌منظور مرور مهارت‌های آموزش داده شده، طول دوره و تعداد جلسات بیشتر شود.

پیشنهاد‌های پژوهشی

اول، پیشنهاد می‌شود باهدف تصریح نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس در بافت آزمون اثرات برنامه آموزشی منتخب، فراگیران دو گروه جنسی انتخاب شوند. دوم، پیشنهاد می‌شود مدت زمان تخصیص پیش‌بینی شده برای آزمون اثرات برنامه در بلندمدت، از ۲ ماه بیشتر منظور شود.

3. Coccaro et al.,

4. Oostermeijer et al.,

5. Camilo et al.,

1. Boutet et al.,

2. Paulus et al.,

مهارت‌آموزی برای ایجاد و تداوم روابط با دیگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مهارت‌های بین‌فردی مورد نیاز شامل عزت‌نفس و خودآگاهی فزونی‌یافته، مهارت‌های تفکر منطقی، واقع‌گرا، منعطف، خلاق، فعالانه و مثبت و همچنین هوش هیجانی/اجتماعی است. به بیان دیگر، اهم مهارت‌های رابطه بین‌فردی شامل بهم‌وابستگی در روابط، ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت برای دیگران، هدف‌های برد - برد در روابط، مهارت‌های مدیریت مبتنی بر تشریک مساعی موقعیت‌های متعارض و مهارت‌های تعامل بین‌فردی است.

سوم، پیشنهاد می‌شود تعداد جلسات آموزش برنامه بیشتر تنظیم گردد، تا ضمن آموزش تفصیلی مهارت‌های انتخابی، فرصتی مکفی برای مرور آنها نیز در اختیار باشد.

به‌طور کلی، نتایج مطالعه حاضر ضمن فراهم آوردن شواهدی تجربی در دفاع از بضاعت فکری مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی در توضیح تمایز در الگوی سازش‌یافتگی هیجانی/اجتماعی در کودکان نشان می‌دهد که تکامل و بقاء نوع آدمی اساساً با توانایی وی برای شروع، توسعه و حفظ روابط خود با دیگران پیوند خورده است. همه اعضای جامعه به میزان قابل ملاحظه‌ای بهم‌وابسته هستند و بنابراین،

منابع

- Akpan, M. U. Ojinnaka, N. C. & Ekanem, E. (2010). Behavioral problems among schoolchildren in Nigeria. *South African Journal of Psychology*, 16 (2), 50-55.
- Auyeung, B. Wheelwright, S. Allison, C. Atkinson, M. Samarawickrema, N. & Baron-Cohen, S. (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1509-1521.
- Auyeung, B. Wheelwright, S. Allison, C. Atkinson, M. Samarawickrema, N. & Baron-Cohen, S. (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1509-1521.
- Baron-Cohen, S. Richler, J. Bisarya, D. Guranathan, N. Wheelwright, S. The Systemising Quotient (SQ): An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358, 361-374, 2003.
- Baron-Cohen, S. Wheelwright, S. Hill, J. The Reading the mind in the eyes test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychiatry and Psychiatry*, 42: 241-252, 2001.
- Boutet, I., LeBlanc, M., Chamberland, J. A., & Collin, C. A. (2021). Emojis influence emotional communication, social attributions, and information processing. *Computers in Human Behavior*, 119, 106722.
- Camilo, C., Garrido, M. V., & Calheiros, M. M. (2020). The social information processing model in child physical abuse and neglect: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 108, 104666.
- Caporaso, J. C., Marcovitch, S., & Boseovski, J. J. (2021). Executive function and the development of social information processing during the preschool years. *Cognitive Development*, 58, 101018.
- Cartledge, G. and Milburn, J. F. (1995). *Teaching Social Skills to Children: Innovative Approaches* (2nd ed.). New York, NY: Pergamon.
- Carvalho, M., Branquinho, C., Noronha, C., Moraes, B., Rodrigues, N., & de Matos, M. G. (2024). Individual and sociodemographic factors associated to prosocial behaviors and academic performance in Portuguese preschool and elementary school children: Highlights from a national study after COVID-19. *Child Indicators Research*, 17, 289-307.
- Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2025). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behaviour: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 1295-1315.
- Chen, D., Wen, X., Zhou, Y., Zhang, Q., & Xu, W. (2024). Cognitive flexibility and social adjustment in daily life among children: The role of perceived social support. *Current Psychology*, 43, 18463-18473.
- Coccaro, E. F., Fanning, J. R., Fisher, E., Couture, L., & Lee, R. J. (2017). Social emotional information processing in adults: Development and psychometrics of a computerized video assessment in healthy

- controls and aggressive individuals. *Psychiatry Research*, 248, 40–47.
- Conceição, C., Cadima, J., Camacho, A., & Alves, D. (2025). Testing the effectiveness of a social and emotional skill program for preschool children. *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01909-8>.
- Cong, K. N., & My, L. N. T. (2020). Development and psychometric properties of a social problem solving test for adolescents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38, 76–95.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). *Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression*. 67, 993–1002.
- Dehnavi, F. & Ebrahimi, M. I. (2016). Effect of assertiveness skills training on the level of aggression in high school first grade female students in Qrveh city. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1421–143
- Desai, M. (2010). A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood, children's well-being. *Indicators and Research 3, Springer Science+Business Media B.V.*
- Do, T. T., Nguyen, C. K., Nguyen, M. L. T., Gam, H., Luong, T., Nguyen, Q. V., & Tran, H. T. (2022). The development and validation of the Interpersonal Problem-Solving Inventory for elementary school students. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 3359–3371.
- Dokhanchi, H. (1998). *Children's social adaptability scale*. Retrieved from <http://www.ravancav.ir> [In Persian].
- Erol, M., & Köksal, H. (2025). The effect of friendship education on primary school students' psychological well-being and peer relationships. *Child Indicators Research*, <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10221-1>
- Fang, H., Shi, H., & Zhang, J. (2021). Development of enhancing school-based prevention through a social and emotional learning. *Aggression and Violent Behavior*. 1–10.
- Fossum, S. Handegard, B. Martinussen, M. & Mørch, W. (2008). Psychosocial interventions for disruptive and aggressive behavior in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 438–451.
- Frey, A. & George-Nichols, N. (2003). Intervention practices for students with emotional and behavioral disorders: Using research to inform school social work practice. *Children & Schools*, 25(2), 97–103.
- Gashtasebi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4 (16), 23–38. [In Persian].
- Gonzalez-Cifuentes, C. E., Ruiz, F. J., Bernal-Manrique, K. N., Hernandez-Bernal, X., Otálora, D. M., Pena-Vargas, A., Toquica-Orjuela, D. J., & Perez-Nieves, K. T. (2025). Efficacy of a brief ACT intervention in reducing interpersonal problems and fostering interpersonal flourishing: A randomized multiple-baseline evaluation. *The Psychological Record*, <https://doi.org/10.1007/s40732-025-00634-3>
- Grasmane, I., Pipere, A., & Raščevskis, V. (2025). Effectiveness of a psychopedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for primary school children: A non-randomized controlled trial. *Journal of Happiness Studies*, 26, 5–30.
- Guo, J., Shi, L., Xiao, J., He, L., Zeng, S., & Gong, J. (2025). The roles of negative mood, impulsivity, and executive dysfunction in non-suicidal self-injury behaviors among Chinese middle school students. *BMC Psychology*, 13, 517–529.
- Harrigan, P., Miles, M. P., Fang, Y., & Roy, S. K. (2020). The role of social media in the engagement and information processes of social CRM. *International Journal of Information Management*, 54, 102151.
- Hirschfield, R. P. Sutton-Smith, B. & Rosenberg, B. G. (2013). *Impulsivity scale. Measure for clinical practice and research*. In K. Corcoran & J. Fischer (Ed.), *Measures for clinical practice and resaech*. (pp. 579–580). Oxford University Press.
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12, 761–780.
- Jan Bozorgi, M., Noori, N., & Aghah Haris, M. (2014). Teaching ethics, social behavior, and law abidance to children. *Arjmand Publications*. Tehran. (in persian)
- Jenkins, S. R., Shamji, J. F., Straup, M. L., & Boals, A. (2022). Beyond traits and states: Interpersonal decentering is also activated social information processing. *Personality*

- and Individual Differences, 186, 111332.
- John E. Bates. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology* 34:715-724.
- Johnson, A., Nelson, J. M., Tomaso, C. C., James, T., Espy, K. A., & Nelson, T. D. (2020). Preschool executive control predicts social information processing in early elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101195.
- Kendziora, K. (2004). Early intervention for emotional and behavioral disorders. In R. Rutherford Jr., M.M. Quinn, & S.R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 327-351). New York, NY: The Guilford Press.
- Kiamarsi, A., Narimani, M., Sobhi Gharamaleki, N., Michaeli, N. (2018). The effectiveness of positive and cognitive-behavioral therapies on psychological well-being of perfectionist students. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 14 (51), 143-160.
- Khanh, N. C. (2021). Development of the teacher rating scale of interpersonal problem solving in adolescents. *Current Psychology*, 40, 5175-5184
- Lansford, Jennifer E. Patrick S. Malone, Kenneth A. Dodge, Joseph C. Crozier, Gregory S. Pettit, and John E. Bates. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology* 34:715-724.
- Lee, A. H. & DiGiuseppe, R. (2018). Anger and aggression treatments: a review of meta-analyses. *Current Opinion in Psychology*, 19, 65-74.
- Li, Y., Liu, C., Huo, Z., Zhang, L., Han, J., Li, Q., & Feng, T. (2024). Task aversiveness and outcome value mediate the relationship between self-control and academic procrastination among primary school students. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3029-3045.
- Lin, S., Bai, X., Cheng, G., & Liu, W. (2024). The relationship between trait anger and reactive aggressive behavior in middle school students: the mediating role and intervention of hostile attribution bias. *BMC Psychology*, 12, 422-437.
- Linder, J. R., Werner, N. E., & Lyle, K. L. (2010). Automatic and controlled social information processing and relational aggression in young adults. *Personality and Individual Differences*, 49, 778-783.
- Liu, L., Chen, C., & Li, S. (2025). Efficacy of cognitive behavioral group counseling in enhancing the psychological resilience and academic emotion of urban primary school students. *BMC Psychology*, 13, 189-198.
- Mansouri, E., Shokri, O., Poursahriar, H., PourEtemad, H. R., & Rahiminejad, P. (). The effectiveness of Pennsylvania Resilience Program on attribution styles and psychological adjustment of students. *Journal of Applied Psychology*, 8 (30), 12-144.(in persian)
- Mazzone, A., Yanagida, T., Camodeca, M., & Strohmeier, D. (2021). Information processing of social exclusion: Links with bullying, moral disengagement and guilt. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 101292.
- Novara, C., Pardini, S., & Mulatti, C. (2019). Socially anxious individuals perform better using low spatial frequency information to process facial expressions and objects. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 64, 99-105.
- Oostermeijer, S., Nieuwenhuijzen, M., van de Ven, P. M., Popma, A., & Jansen, L. M. C. (2016). Social information processing problems related to reactive and proactive aggression of adolescents in residential treatment. *Personality and Individual Differences*, 90, 54-60.
- Opp, G., Unger, N., & Teichmann, J. (2007). Together, not alone: Positive peer culture in a German school. *Reclaiming Children and Youth*, 15(4), 234-242.
- Pahlavan Neshan, S., PourMohammadreza Tajrishi, M., Sajedi, F., & Shokri, O. (2014). The effect of psychological immunization program on pessimistic attribution style of boy students with dyslexia. *Rehabilitation Quarterly*, 15 (3), 52-63. [In Persian].
- Paulus, M., Schuwerk, T., Sodian, B., & Ganglmayer, K. (2017). Children's and adults' use of verbal information to visually anticipate others' actions: A study on explicit and implicit social-cognitive processing. *Cognition*, 160, 145-152.
- Piejka, A., Wisniewska, M., Thayer, J. F., & Okruszek, L. (2021). Brief induction of loneliness decreases vagal regulation during social information processing. *International Journal of Psychophysiology*, 164, 112-120.
- Rahma, U. & Yunita Kurniawati, F. (2016). Character Building Empathy Training on Elementary Students Inclusion in Malang. *Asian Conference, 2nd Psychology & Humanity, Psychology Forum UMM*,

- February 19 – 20.
- Rashid, S., Shaukat, A., & Ahmed, M. (2024). Moderating role of peer relations and executive functioning on the relationship between self-efficacy, empathy & social skills. *Current Psychology*, 43, 30828–30841.
- Razzaq, F., Siddiqui, A., Ashfaq, S., Ashfaq, M. B., & Muschert, G. (2024). Assessing the impact of a video literacy program on emotional intelligence and resilience to extremism in primary school children. *Humanities and Social Sciences Communication*, 11, 1507-1518.
- Rodriguez, C. M., Smith, T. L., & Silvia, P. J. (2016). Multimethod prediction of physical parent-child aggression risk in expectant mothers and fathers with Social Information Processing theory. *Child Abuse & Neglect*, 51, 106–119.
- Rodriguez, C. M., Wittig, S. M. O., & Silvia, P. J. (2020). Refining social-information processing theory: Predicting maternal and paternal parent-child aggression risk longitudinally. *Child Abuse & Neglect*, 107, 104563.
- Rutter M. A. (1967). Children's behavior questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2017). Research methods in behavioral sciences. Tehran: *Agah Publications*. [In Persian].
- Scheerer, E., LaMack, C., & LaMack, H. (2025). How engineering students learn and are impacted by empathy training: A multi-year study of an empathy program focused on disability and technology. *Biomedical Engineering Education*, <https://doi.org/10.1007/s43683-025-00179-5>.
- Shebib, B. (2003). *Choices: Counseling Skills for Social Workers and Other Professionals*. New York, NY: Allyn and Bacon.
- Shokri, O., Gashtasebi, Z., Sharifi, M., Fathabadi, J., & Rahiminejad, P. (2016). The effectiveness of attributional Retraining Program on students' cognitive emotion regulation and academic resilience strategies. *Journal of Positive Psychology*, 2(2), 51-66. [In Persian].
- Shokri, O., Shahidi, S., Mazaheri, M. A., Fathabadi, J., Rahiminejad, P., & Khanjani, M. (2014). The effectiveness of students' psychological immunization program against negative emotional experiences based on Pennsylvania prevention model. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4 (7), 165-190. [In Persian].
- Sohravardi, B. H. Barzegar Bafrooei, K. & Fallah, M. H. (2015). The effect of empathy training programs on aggression and compatibility students of elementary schools in Yazd, center of Iran. *International Journal of Pediatr*, 3 (20), 841-851.
- Stouwe, T. V. D., Asscher, J. J., Hoeve, M., van der Laan, P. H., & Stams, G. V. J. M. (2018). Social skills training (SST) effects on social information processing skills in justice-involved adolescents: Affective empathy as predictor or moderator. *Children and Youth Services Review*, 90, 1–7.
- Teglasi, H., Caputo, M. H., & Scott, A. L. (2022). Explicit and implicit theory of mind and social competence: A social information processing framework. *New Ideas in Psychology*, 64, 100915.
- van Rest, M. M., van Bokhoven, I., van Nieuwenhuijzen, M., Embregts, P. J. C. M., Vriens, A., & Matthys, W. (2014). Developing a new assessment procedure of social information processing in adolescents within secure residential care. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1402–1411.
- Viding, E., Lloyd, A., Law, R., Martin, P., Lucas, L., Wu, T. C. H., Steinbeis, N., Midgley, N., Veenstra, R., Smith, J., Ly, L., Bird, G., Murphy, J., Plans, D., Munafo, M., Penton-Voak, I., Deighton, J., Richards, K., Richards, M., & Fearon, P. (2024). Trial protocol for the building resilience through socio-emotional training (ReSET) programme: A cluster randomised controlled trial of a new transdiagnostic preventative intervention for adolescents. *Trials*, 25, 143-165.
- Xu, C., & Yan, W. (2023). Negative parenting styles and social adjustment of university students: a moderated chain mediation model. *Current Psychology*, 42, 27719–27732.
- Yoder, K. J., & Decety, J. (2022). Moral conviction and metacognitive ability shape multiple stages of information processing during social decision-making. *Cortex*, 151, 162-175.
- Zareei mahmoodabadi, H., Ebrahimi, A., & Heydari Soreshjani, R. (2023). Effectiveness of the Positive Youth Development (PYD) Program on reducing aggression among high school female students. *BMC Women's Health*, 23, 340-347.
- Zhang, H.,m Han, X., Zhang, X., Liu, J., & Zhang, M. (2024). The impact of interpersonal relationships on adolescent students' cooperation skills: evidence from SSES 2019 China survey. *Current*

- Psychology*, 43, 31604–31618.
- Ziv, Y., & Hadad, B. S. (2021). Understanding the mental roots of social perceptions and behaviors: An integrated information-processing perspective. *Heliyon*, 7, 06168.
- Ziv, Y., Kupermintz, H., & Aviezer, O. (2016). The associations among maternal negative control, children's social information processing patterns, and teachers' perceptions of children's behavior in preschool. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 18–35.