



The Effect of a Social Skills Training Program Based on Classical Persian Literature on Improving Social and Language Skills in Children with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

Mahboubeh Moslemifar¹, Ali Akbar Arjmandnia², Mohsen Shokoohi Yekta³, Saeed Hasanzadeh⁴, Bagher Ghobari Bonab⁵, Najmeh Dorri⁶

1.Ph.D Candidate in Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran.

E-mail: mhb.moslemifar@ut.ac.ir

2.Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran.

E-mail: arjmandnia@ut.ac.ir

3.Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran.

E-mail: mveykta@ut.ac.ir

4.Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran.

E-mail: shasanz@ut.ac.ir

5.Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran.

E-mail: bghobari@ut.ac.ir

6.Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Humanities, University of Tarbiat Modares, Tehran, Iran.

E-mail: n.dorri@modares.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type: Research Article

Article history:

Received: 23 July 2025

Received in revised form:
1 September 2025

Accepted: 12 October 2025

Published online: 21 April
2026

Keywords:

Social skills
Language skills
Attention deficit
Hyperactivity
ADHD
Classic literature

ABSTRACT

Background: Children with symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) not only experience attentional difficulties but also exhibit significant deficits in social skills and pragmatic language, which may lead to social isolation and maladjustment in adulthood. In Iran, no culturally adapted program specifically designed to address the unique needs of these children has been developed and evaluated to date. The use of classical Persian literature offers a unique capacity for the indirect teaching of social and language skills, yet this potential has not been explored empirically.

Aims: This study aimed to develop a social skills training program based on classical Persian literature and to examine its effect on improving social and language skills among children with ADHD symptoms.

Methods: A quasi-experimental study with a pre-test–post-test–three-month follow-up design and a control group was conducted with 40 first- to third-grade elementary students in Isfahan during the 2024–2025 academic year who met the criteria for ADHD symptoms. Participants were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group attended 11 weekly 75-minute sessions of social skills training based on classical Persian literature using a cognitive–behavioral approach, while the control group received no intervention. Data collection instruments included the Conners Parent Rating Scale (Conners et al., 1998), the Integrated Visual and Auditory Continuous Performance Test (Sandford & Turner, 2000), the Social Skills Improvement System Rating Scales (Gresham & Elliott, 2011), and the Children’s Communication Checklist–2 (Bishop, 2013). Data were analyzed using repeated measures ANOVA in SPSS-22.

Results: The intervention led to statistically significant improvements in cooperation, assertiveness, and externalizing behaviors ($p < 0.05$) that were maintained at the three-month follow-up. In the domain of language skills, significant gains were observed in initiation, coherence, non-stereotyped conversations, use of context, adaptability, social relations, and overall pragmatic language ($p < 0.05$), all of which were sustained at follow-up. Effect sizes ranged from small to large, indicating both the effectiveness and durability of the intervention.

Conclusion: The social skills training program based on classical Persian literature not only enhanced the social and language skills of elementary school children with ADHD symptoms but also supported the transfer of these skills to everyday situations. This culturally grounded approach can be implemented by teachers, school counselors, and therapists as a complementary method to conventional interventions, creating an engaging and culturally relevant environment that facilitates the learning and retention of targeted skills.

Citation: Maroufi, S., Kashef, S., & Behnam, M. (2026). Examining the Impact of Mental Toughness on Self-Efficacy with the mediation of Learning Agility. *Journal of Psychological Science*, 25(158), 1-22. [10.61186/jps.25.158.1](https://doi.org/10.61186/jps.25.158.1)

Journal of Psychological Science, Vol. 25, No. 158, 2026

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.25.158.1](https://doi.org/10.61186/jps.25.158.1)



✉ **Corresponding Author:** Ali Akbar Arjmandnia, Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. E-mail: Arjmandnia@ut.ac.ir, Tel: (+98) 21- 61117451

Extended Abstract

Introduction

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common neurodevelopmental disorders in childhood, characterized by persistent patterns of inattention, hyperactivity, and impulsivity (American Psychiatric Association, 2022). The global prevalence rate of ADHD is reported to range between 5% and 7% (Martin et al., 2025), with no significant difference observed in Iran (Hassanzadeh et al., 2019). ADHD has far-reaching consequences in educational, familial, and social domains, including poor academic performance, family conflicts, and reduced quality of life (Paidipati et al., 2017). In addition to its core symptoms, children with ADHD often experience difficulties in emotion regulation, social skills, and pragmatic language, which can lead to peer rejection and social isolation (Kavoukiri, 2025; Barkley, 2015).

Social skills are learned behaviors that enable individuals to establish effective relationships in accordance with social norms (Lagueson et al., 2024) and encompass abilities such as cooperation, self-control, assertiveness, problem-solving, and decision-making (Ansari Nasab et al., 2022). Children with ADHD frequently face challenges in recognizing and responding to social cues, adhering to turn-taking, and controlling impulsive behaviors (Stroup et al., 2019), often displaying disruptive or aggressive behaviors that hinder the development of stable friendships (Kova et al., 2025). Pragmatic language, which refers to the effective use of language in real-life social contexts, is three times more likely to be impaired in children with ADHD compared to their peers (Park et al., 2023). Such impairments may manifest as inappropriate initiation of conversations, interrupting others, excessive focus on personal interests, or selecting vocabulary unsuitable for the context, which disrupts effective communication and increases the risk of social rejection (Mendes Friz et al., 2023; Katsarou et al., 2024; Owen-Simkin, 2024). Various interventions have been implemented to enhance these skills, including structured group training programs (Omeidi et al., 2019), cognitive-behavioral

approaches (Motavalipoor et al., 2018), social rehabilitation training (Wang et al., 2024), and play or story-based therapies (Karbasiamel et al., 2023). Storytelling, in particular, can foster empathy, self-control, cooperation, and adherence to social norms by simulating social scenarios (Greenway, 2018; Siswanti & Dawud, 2024; Zhang et al., 2023). Nevertheless, the classical literature of Iran, despite its rich cultural and moral heritage, has rarely been utilized as an organized source for such interventions. The present study aims to design an educational program based on classical Iranian stories, supplemented with practical activities and behavioral reinforcement strategies, to enhance the social and pragmatic language skills of children exhibiting ADHD symptoms, thereby providing a culturally relevant and effective intervention model.

Method

This quasi-experimental study employed a pre-test–post-test–three-month follow-up design with a control group. The statistical population comprised all first- to third-grade elementary school students in Isfahan during the 2024–2025 academic year. After identifying children with symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) based on teacher and parent reports, screening was conducted using the revised short form of the Conners Parent Rating Scale (CPRS-R:S; Conners et al., 1998), the Integrated Visual and Auditory Continuous Performance Test (IVA-2; Sandford & Turner, 2000), and a brief clinical interview based on DSM-5 criteria. A total of 40 eligible children meeting the inclusion criteria—presence of ADHD symptoms and absence of specific learning disorders, pervasive developmental disorders, psychotic disorders, intellectual disability, brain injury, or chronic physical illness—were randomly assigned to experimental and control groups. Data collection instruments included: the Conners Rating Scale for ADHD symptom identification, IVA-2 for assessing visual-auditory attention and impulse control, the Social Skills Improvement System–Rating Scales

Parent Form (SSIS-RS) (Gresham & Elliott, 2011) as the primary measure of social skills, and the Children's Communication Checklist-2 (CCC-2) (Bishop, 2013) for assessing pragmatic language abilities. All instruments demonstrated acceptable validity and reliability in previous national and international studies and were administered at pre-test, post-test, and follow-up stages.

The social skills training program based on classical Persian literature was developed using a cognitive-behavioral approach and adapted from the book *Working Together: Developing Social Skills in Children through Folk Literature* (Karkou et al., 2010), as well as selected stories from *Kalileh and Demneh*, *Gulistan* of Saadi, and *Masnavi Ma'navi*. The initial version of the protocol was pilot-tested with four children to identify weaknesses, followed by necessary revisions. Subsequently, ten field experts evaluated the program's content validity, yielding Content Validity Ratio (CVR) scores of 0.83 and 0.89, and Content Validity Index (CVI) scores of 0.89 and 0.93, all exceeding the minimum critical value of 0.62, confirming its strong alignment with intervention objectives and thematic relevance. The

final protocol comprised eleven weekly 75-minute group sessions delivered to the experimental group, while the control group received no intervention. Outcomes in both groups were assessed immediately after the intervention and at a three-month follow-up.

Results

The study initially included 40 participants; however, due to absence in more than two sessions or incomplete data, nine individuals were excluded, leaving 31 participants (16 in the experimental group and 15 in the control group) for the final analysis. The mean age in the experimental group was 7.93 ± 0.77 years and in the control group 7.63 ± 0.56 years, with no significant differences between groups in children's grade level, parental occupation, or educational attainment. Prior to conducting the repeated measures multivariate analysis of variance (MANOVA), all statistical assumptions—including normality, linearity, absence of multicollinearity, acceptable reliability (Cronbach's $\alpha = 0.87$ for social skills and 0.84 for pragmatic language), homogeneity of variance-covariance matrices, homogeneity of variances, and sphericity—were confirmed.

Table 1. Results of Repeated Measures Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) Comparing the Intervention and Control Groups in Social Skills and Language Skills

Dependent Variable	Source of Variation	Wilks' Lambda	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2 (Partial)
Social Skills	Group (Between-Subjects)	0.94	53.13	7	23	.001	0.94
	Time (Within-Subjects)	0.78	4.13	14	16	.001	0.78
	Group $\times$ Time Interaction	0.85	6.56	14	16	.001	0.85
Language Skills	Group (Between-Subjects)	0.22	8.25	9	21	.001	0.78
	Time (Within-Subjects)	0.23	2.21	18	12	.080	0.77
	Group $\times$ Time Interaction	0.25	2.04	18	12	.110	0.75
Pragmatic Language	Time (Within-Subjects)	0.61	21.82	2	28	.001	0.61
	Group $\times$ Time Interaction	0.62	22.39	2	28	.001	0.62

The results indicated that, for social skills, the between-subjects effect of group ($F = 53.13$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.94$), the within-subjects effect of time ($F = 4.13$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.78$), and the group $\times$ time interaction ($F = 6.56$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.85$) were all statistically significant, suggesting that the intervention group exhibited greater improvements over time compared to the control group. For overall language skills, the between-subjects effect was significant ($F = 8.25$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.78$), while

neither the within-subjects effect of time nor the interaction effect reached statistical significance ($p > .05$). For pragmatic language, both the main effect of time ($F = 21.82$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.61$) and the group $\times$ time interaction ($F = 22.39$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.62$) were statistically significant, indicating notable temporal improvements and differential patterns between the groups.

Table 2. Bonferroni Post Hoc Test Results Comparing Mean Changes from Pre-Test to Follow-Up in Social Skills and Language Skills Components

Variable	Comparison	SS	df	MS	F	p	η^2 (Partial)
Cooperation	Pre-test – Post-test	86.88	1	86.88	9.31	.001	0.24
	Post-test – Follow-up	72.41	1	72.41	12.16	.001	0.30
Assertiveness	Pre-test – Post-test	124.39	1	124.39	6.76	.010	0.19
	Post-test – Follow-up	25.32	1	25.32	3.39	.080	0.10
Externalizing Behaviors	Pre-test – Post-test	202.69	1	202.69	24.02	.001	0.45
	Post-test – Follow-up	6.16	1	6.16	0.36	.550	0.01
Appropriate Initiation	Pre-test – Post-test	20.97	1	20.97	3.74	.060	0.11
	Post-test – Follow-up	20.97	1	20.97	3.69	.060	0.11
Coherence	Pre-test – Post-test	99.18	1	99.18	10.11	.001	0.26
	Post-test – Follow-up	0.62	1	0.62	0.08	.780	0.003
Non-Stereotyped Speech	Pre-test – Post-test	73.80	1	73.80	4.14	.050	0.13
	Post-test – Follow-up	15.81	1	15.81	1.39	.250	0.05
Use of Context	Pre-test – Post-test	54.88	1	54.88	10.17	.001	0.26
	Post-test – Follow-up	0.03	1	0.03	0.001	.950	0.001
Adaptability	Pre-test – Post-test	47.74	1	47.74	4.56	.040	0.14
	Post-test – Follow-up	70.26	1	70.26	5.21	.030	0.15
Social Relations	Pre-test – Post-test	38.62	1	38.62	5.52	.030	0.16
	Post-test – Follow-up	13.76	1	13.76	1.23	.280	0.04
Pragmatic Language	Pre-test – Post-test	1402.3	1	1402.3	14.9	.001	0.30
	Post-test – Follow-up	266.5	1	266.5	4.2	1.00	1.00

The Bonferroni post hoc analysis revealed that, in the intervention group, there were no significant changes from post-test to follow-up in cooperation, assertiveness, and externalizing behaviors, suggesting stability of the intervention effects over time. According to Cohen's benchmarks (0.20 = small, 0.50 = medium, 0.80 = large), effect sizes were small for cooperation and assertiveness, and nearly medium for externalizing behaviors. No significant pre- to post-test changes were observed in responsibility, self-control, internalizing behaviors, or hyperactivity. For pragmatic language components, significant pre- to post-test improvements were found in coherence, non-stereotyped speech, use of context, adaptability, social relations, and overall pragmatic language, with no significant declines from post-test to follow-up, indicating sustained intervention effects. No significant changes were observed in speech, syntax, and interests. Overall, the results confirm both the short-term effectiveness and the maintenance of gains in key social communication domains.

Conclusion

This study developed a social skills program based on classical Iranian literature and evaluated its impact on children with symptoms of ADHD. The results of

ANOVA showed that the program significantly improved cooperation and assertiveness while reducing extraverted behaviors. These findings are consistent with previous studies by Karbasi Amel et al. (2023), Greenway (2018), and Faradilla (2020). Stories served as a safe, engaging medium through which children could practice communication, express emotions, and build better social interactions. The structured, step-by-step teaching of skills, along with positive reinforcements like stickers from parents, increased children's motivation and encouraged behavior change. Breaking down complex skills into manageable steps offered a clear and practical model for adopting target behaviors such as cooperation and assertiveness.

Language-related improvements included better initiation of conversations, coherence, context-awareness, and reduction in repetitive or stereotyped speech. These findings are consistent with previous studies by Corkum et al. (2010), Greenway (2018), and Zhang et al. (2023). Role-playing and interactive activities further enhanced communication strategies like turn-taking and adapting to conversation flow. Behavior modeling by story characters and

reinforcement at home helped children apply what they learned in daily life. However, the study had limitations, including a single-gender sample, remote data collection from parents, and conducting child assessments in noisy environments, which may limit the accuracy and generalizability of results.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of psychology and education of exceptional children at the Faculty of Psychology and Educational Sciences and was approved on July 24 by the Research Ethics Committee of the University of Tehran with the code of ethics IR.UT.PSYEDU.REC.1402.059, it was made to collect data after obtaining the consent of the participants. Also, the participants were assured about confidentiality in maintaining personal information and providing results without specifying the names and details of people's birth certificates.

Funding: This research is in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: This article is extracted from the doctoral thesis of the first author, with the guidance of the second and third authors and the advice of the fourth, fifth, and sixth authors.

Conflict of interest: The authors also declare that there is no conflict of interest in the results of this research.

Acknowledgments: We hereby express our thanks and appreciation to the supervisors and advisors of this research, Bagherol-olum Elementary School, and the families who participated in this research



بررسی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران و تأثیر آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و زبانی کودکان با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی

محبوبه مسلمی فر^۱، علی اکبر ارجمند نیا^۲، محسن شکوهی یکتا^۳، سعید حسن‌زاده^۴، باقر غباری‌بناب^۵، نجمه دری^۶

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.
۲. استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.
۳. استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.
۴. استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.
۵. استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.
۶. دانشیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۱

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۱۰

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۲/۰۱

کلیدواژه‌ها:

مهارت‌های اجتماعی،

مهارت‌های زبانی،

نقص توجه، بیش‌فعالی،

ادبیات کلاسیک.

زمینه: کودکان با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی علاوه بر مشکلات توجه، در مهارت‌های اجتماعی و کاربرد زبان نیز ضعف جدی دارند که می‌تواند به انزوای اجتماعی و ناسازگاری در بزرگسالی منجر شود. در ایران تاکنون برنامه‌ای بومی و مبتنی بر نیازهای خاص این کودکان طراحی و ارزیابی نشده است. بهره‌گیری از ادبیات کلاسیک ایران ظرفیتی منحصر به فرد برای آموزش غیرمستقیم مهارت‌های اجتماعی و زبانی فراهم می‌کند که تاکنون مورد پژوهش قرار نگرفته است.

هدف: هدف این مطالعه تدوین برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران و بررسی تأثیر آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و زبانی کودکان با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی بود.

روش: این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری سه‌ماهه و گروه کنترل بر روی ۴۰ دانش‌آموز پایه اول تا سوم ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انجام شد که واجد نشانه‌های اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی بودند. شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش طی ۱۱ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران با رویکرد شناختی-رفتاری دریافت کرد و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل مقیاس کانرز (کانرز و همکاران، ۱۹۹۸)، آزمون بررسی یکه‌پارچه عملکرد دیداری-شنیداری (سندفورد و ترنر، ۲۰۰۰)، مقیاس رتبه‌بندی مهارت‌های اجتماعی (گرشام و الیوت، ۲۰۱۱) و پرسشنامه تجدیدنظرشده برقراری ارتباط کودکان (بیشاپ، ۲۰۱۳) بود. داده‌ها با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در نرم‌افزار SPSS-۲۲ تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مداخله آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران بهبود معناداری در همکاری، قاطعیت و رفتارهای برونزا ($p < 0.05$) ایجاد کرد که تا پیگیری سه‌ماهه پایدار بود. در مهارت‌های زبانی نیز آغازگری، انسجام، مکالمات غیرکلیشه‌ای، استفاده از بافت، سازگاری، روابط اجتماعی و زبان کاربردی به‌طور معنادار ($p < 0.05$) بهبود یافت و این پیشرفت‌ها در پیگیری حفظ شد. اندازه اثرها از کوچک تا بزرگ متغیر بود که بیانگر اثربخشی و پایداری مداخله است.

نتیجه‌گیری: برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران، علاوه بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و زبانی کودکان دبستانی با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی، امکان تعمیم این مهارت‌ها به موقعیت‌های روزمره را فراهم می‌کند. این رویکرد می‌تواند توسط آموزگاران، مشاوران مدارس و درمانگران به‌عنوان مکمل مداخلات رایج به کار گرفته شود و با بهره‌گیری از داستان‌های بومی، محیطی جذاب و فرهنگی فراهم آورد که یادگیری و تثبیت مهارت‌ها را تسهیل نماید.

استاد: مسلمی فر، محبوبه؛ ارجمند نیا، علی اکبر؛ شکوهی یکتا، محسن؛ حسن‌زاده، سعید؛ غباری‌بناب، باقر؛ دری، نجمه (۱۴۰۵). بررسی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران و تأثیر آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و زبانی کودکان با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۵، شماره ۱۵۸، ۱-۲۲.

مجله علوم روان‌شناختی، دوره ۲۵، شماره ۱۵۸، ۱۴۰۵. DOI: [10.61186/jps.25.158.1](https://doi.org/10.61186/jps.25.158.1)



تولیدکنندگان

✉ نویسنده مسئول: علی اکبر ارجمند نیا، استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.

رایانامه: Arjmandnia@ut.ac.ir تلفن: ۰۲۱ - ۶۱۱۱۷۴۵۱

مقدمه

اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی^۱ یکی از شایع‌ترین اختلالات عصب‌رشدی در کودکان است و با الگوی پایدار بی‌توجهی، بیش‌فعالی و تکانشگری شناخته می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۲۲). شیوع این اختلال در جهان بین ۵ تا ۷ درصد گزارش شده است (مارتین و همکاران، ۲۰۲۵) و در ایران نیز تفاوت معناداری با این میزان مشاهده نمی‌شود (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی پیامدهای گسترده‌ای بر زندگی فرد و خانواده دارد؛ از جمله عملکرد تحصیلی ضعیف، تعارضات خانوادگی، فرسودگی والدین و کاهش کیفیت زندگی اعضای خانواده (پایدپاتی و همکاران، ۲۰۱۷). کودکان مبتلا به این اختلال، علاوه بر نشانه‌های اصلی، دچار مشکلات جدی در تنظیم هیجان، مهارت‌های اجتماعی و زبان‌کاری‌دهی هستند که به دشواری در ایجاد و تداوم روابط، طرد همسالان و انزوای اجتماعی منجر می‌شود (کالوگیری، ۲۰۲۵؛ بارکلی، ۲۰۱۵).

مهارت‌های اجتماعی^۲ به مجموعه‌ای از رفتارهای آموخته‌شده گفته می‌شود که فرد را قادر می‌سازد روابط مؤثر و متناسب با هنجارهای اجتماعی برقرار کند و از واکنش‌های نامعقول پرهیز نماید (لاگسون و همکاران، ۲۰۲۴). این مهارت‌ها شامل همکاری، ابراز وجود، خودکنترلی، ارتباط کلامی و غیرکلامی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، مدیریت خود، جرأت‌ورزی و تعامل با گروه همسالان هستند (انصاری نسب و همکاران، ۲۰۲۲). کودکان مبتلا به نقص توجه/بیش‌فعالی غالباً در دریافت و پاسخ به نشانه‌های اجتماعی، رعایت نوبت، واکنش به احساسات دیگران و کنترل رفتارهای تکانشی دچار مشکل می‌شوند (استروب و همکاران، ۲۰۱۹) و ممکن است رفتارهای پرخاشگرانه یا مزاحم از خود نشان دهند که مانع شکل‌گیری دوستی‌های پایدار می‌شود (کووا و همکاران، ۲۰۲۵).

مهارت‌های زبان‌کاری‌دهی^۳ نیز شامل استفاده از زبان در تعاملات واقعی اجتماعی با توجه به بافت فرهنگی، هدف گفت‌وگو، لحن صدا، نشانه‌های

غیرکلامی و شرایط محیطی است (فروزا، ۲۰۲۴؛ عبدالله و همکاران، ۲۰۲۴). کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی سه برابر بیش‌تر از همسالان خود در معرض مشکلات زبان‌کاری‌دهی قرار دارند (پارک و همکاران، ۲۰۲۳). این مشکلات ممکن است به صورت آغازگری نامناسب مکالمه، قطع صحبت دیگران، استفاده بیش‌ازحد از موضوعات مورد علاقه شخصی، یا انتخاب واژگان نامتناسب با موقعیت بروز پیدا کند که هم ارتباط مؤثر را مختل می‌کند و هم احتمال طرد اجتماعی را افزایش می‌دهد (مندز فریج و همکاران، ۲۰۲۳؛ کاتسارو و همکاران، ۲۰۲۴). درک ضعیف پیام‌های ضمنی، کنایه‌ها و نشانه‌های غیرکلامی نیز به محدود شدن ارتباطات این کودکان و افت عملکرد تحصیلی آینده منجر می‌شود (اون سیمکین، ۲۰۲۴).

مداخلات گوناگونی برای بهبود این مهارت‌ها به کار رفته‌اند؛ از جمله آموزش ساختار یافته گروهی (امیدی و همکاران، ۱۳۹۸)، مداخلات شناختی رفتاری (متولی‌پور و همکاران، ۲۰۱۸)، آموزش توانبخشی اجتماعی (ونگ و همکاران، ۲۰۲۴)، بازی‌درمانی و قصه‌درمانی (کرباسی عامل و همکاران، ۲۰۲۳). شواهد نشان می‌دهد که استفاده از قصه و ادبیات داستانی، با جلب توجه کودکان و شبیه‌سازی سناریوهای اجتماعی، می‌تواند مهارت‌هایی نظیر همدلی، خودکنترلی، همکاری، درک احساسات دیگران و پیروی از هنجارهای اجتماعی را تقویت کند (گرینوی، ۲۰۱۸؛ سیسوانتی و داود، ۲۰۲۴؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، بیشتر این برنامه‌ها از داستان‌های معاصر یا روایت‌های درمانگر استفاده کرده‌اند و ادبیات کلاسیک ایران با وجود غنای فرهنگی و اخلاقی فراوان، کمتر به عنوان منبعی سازمان‌یافته برای آموزش مهارت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار گرفته است. در حالی که داستان‌های کهن ایرانی می‌توانند به کودکان کمک کنند ارزش‌های اخلاقی، الگوهای تعامل اجتماعی و مهارت‌های زبانی را به صورت غیرمستقیم و جذاب بیاموزند.

بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد ضعف‌های موجود عبارتند از: کمبود مداخلاتی که همزمان بر مهارت‌های اجتماعی و زبان کاربردی در کودکان با نشانه‌های اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی تمرکز کنند، فقدان رویکردهای بومی مبتنی بر سرمایه فرهنگی ایران، و بررسی محدود تأثیر ترکیب قصه‌گویی با فعالیت‌های عملی و تقویت مثبت برای انتقال مهارت‌ها به محیط واقعی. بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف تدوین یک برنامه آموزشی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران، همراه با فعالیت‌های عملی و راهبردهای تقویت رفتار، و ارزیابی اثربخشی آن بر مهارت‌های اجتماعی و زبانی کودکان با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی انجام شد. این رویکرد می‌تواند نه تنها به ارتقای عملکرد اجتماعی این کودکان کمک کند، بلکه الگویی بومی و کاربردی برای مداخلات آتی فراهم آورد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری سه‌ماهه و گروه گواه انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم) شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که به‌منظور دسترسی، پس از اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان، هماهنگی‌های لازم با مدارس و مشاوران انجام شد و دانش‌آموزان دارای نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی بر اساس گزارش معلمان و والدین شناسایی گردیدند. در مرحله غربالگری، ۱۱۲ کودک با رضایت والدین شرکت کردند و نسخه تجدیدنظر شده مقیاس درجه‌بندی کانرز فرم کوتاه ویژه والدین (کانرز و همکاران، ۱۹۹۸) توسط والدین تکمیل شد و آزمون بررسی یکپارچه عملکرد دیداری-شنیداری IVA (سندفورد و ترنر، ۲۰۰۰) به‌صورت انفرادی توسط روانشناس آموزش‌دیده اجرا گردید؛ نمره برش ≤ 15 در کانرز و مقادیر پایین‌تر از هنجار در IVA به‌عنوان معیار وجود نشانه‌ها در نظر گرفته شد و برای اطمینان، مصاحبه بالینی کوتاه بر اساس ملاک‌های DSM-5 نیز انجام شد. در نهایت، ۴۰ کودک که معیارهای ورود شامل وجود نشانه‌های ADHD، عدم ابتلا به

اختلال یادگیری خاص، اختلالات فراگیر رشد، اختلالات سایکوتیک، عقب‌ماندگی ذهنی، آسیب مغزی یا بیماری جسمی مزمن، حداقل تحصیلات دیپلم والدین و رضایت آگاهانه کتبی والدین را داشتند، انتخاب و به‌صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) جایگزین شدند. تعیین حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G*Power 3.1، با اندازه اثر متوسط ($f=0.25$)، توان ۰/۸۰ و آلفای ۰/۰۵ حداقل ۳۴ نفر برآورد شد که با در نظر گرفتن احتمال ریزش، به ۴۰ نفر افزایش یافت. ملاک‌های خروج شامل دریافت مداخله روان‌شناختی مشابه در حوزه مهارت‌های اجتماعی یا زبانی، گذراندن برنامه مشابه توسط کودک یا والدین، غیبت بیش از دو جلسه، و ابتلا به بیماری حاد جسمی یا روانی طی دوره مطالعه بود که از طریق مصاحبه والدین، سوابق پزشکی و گزارش مدرسه بررسی شد. پس از پیش‌آزمون، گروه آزمایش طی ۱۱ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران را دریافت نمود و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد؛ سپس هر دو گروه بلافاصله پس از اتمام جلسات و نیز در پیگیری سه‌ماهه با ابزارهای پیش‌آزمون ارزیابی مجدد شدند.

ب) ابزار

مقیاس درجه‌بندی کانرز فرم کوتاه ویژه والدین (CPRS-48R:S)

این مقیاس دارای ۴۸ گویه است که برای کودکان ۶ تا ۱۸ سال طراحی شده و توسط والدین کودک تکمیل می‌گردد. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای درجه‌بندی شده است. دامنه نمرات هر سؤال از صفر (اصلاً صحیح نیست، هرگز، به ندرت) تا ۳ (کاملاً صحیح است، اغلب اوقات، تقریباً همیشه) متغیر است. زیرمقیاس‌های فرم کوتاه ویژه والدین بر اساس تحلیل عوامل به این شرح می‌باشد (۲۴ گویه تحت عوامل زیر دسته‌بندی گردیده و سایر گویه‌ها در عامل مشخصی قرار نگرفته‌اند): مشکلات سلوک (۸ گویه)، مشکلات یادگیری (۴ گویه)، مشکلات روان‌تنی (۴ گویه)، بیش‌فعالی/تکانشگری (۴ گویه)، اضطراب/انفعال (۴ گویه). ضریب همسانی درونی این مقیاس در یک مطالعه از ۰/۶۰ (مقیاس روان‌تنی) تا ۰/۷۵ (مقیاس بیش‌فعالی) گزارش شده است. داده‌های بازآزمایی از ۰/۸۴ (مشکلات یادگیری) تا ۰/۷۵ (بیش‌فعالی) متغیر می‌باشد (پال و همکاران، ۱۹۹۹). در هنجاریابی این

پرسش‌نامه بر روی ۵۹۸ کودک ایرانی، ضریب پایایی بازآزمایی برای نمره کل ۰/۵۸ و برای زیرمقیاس‌ها از ۰/۴۱ برای مشکلات اجتماعی تا ۰/۷۶ برای مشکلات سلوک متغیر بود. ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کل معادل ۰/۷۳ و برای زیرمقیاس‌ها از ۰/۵۷ (مشکلات اجتماعی) تا ۰/۸۶ (اضطراب - انفعال) متغیر بود. ضرایب پایایی بین نمره‌گذاری پدر و مادر برای نمره کل و برای زیرمقیاس‌ها، از ۰/۴۶ برای اضطراب - انفعال تا ۰/۷۱ برای مشکلات اجتماعی متغیر بود (شهناز و همکاران، ۱۳۸۶). این مقیاس به‌منظور بررسی ملاک‌های ورود به پژوهش و شناسایی کودکان دارای نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی، در مرحله غربال‌گری مورد استفاده قرار گرفت.

آزمون بررسی یکپارچه عملکرد دیداری شنیداری^۱ (IVA-2): یک آزمون عصب‌روان‌شناختی مبتنی بر رایانه است که هدف آن ارزیابی توجه دیداری-شنیداری و کنترل تکانه می‌باشد. این آزمون شامل ارائه ۵۰۰ محرک بوده و آزمودنی‌ها موظف هستند بر اساس دستورالعمل، به این محرک‌ها پاسخ دهند یا پاسخی ارائه ندهند. بررسی اعتبار این آزمون بر روی بازه سنی ۷ تا ۱۲ سال نشان داده است که این ابزار دارای حساسیت ۹۲ درصدی در شناسایی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی و همچنین توانایی ۹۰ درصدی در تشخیص کودکان فاقد این اختلال است (رحمانی و سیاح، ۲۰۱۸). این آزمون نیز در کنار پرسش‌نامه کانرز، برای تأیید وجود نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی و ورود کودک به مطالعه، به‌عنوان ابزار غربال‌گری به کار رفت.

مقیاس درجه‌بندی بهبود مهارت‌های اجتماعی فرم والدین^۲ (SSIS-RS): این مقیاس توسط گرشام و الیوت (۲۰۱۱) برای سنین ۳ تا ۱۸ سال طراحی شده و دارای سه فرم دانش‌آموز، والدین و معلم می‌باشد. هر یک از این فرم‌ها حدود ۱۴۰ گویه دارد. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت (تقریباً همیشه، اغلب، به‌ندرت، هرگز) صورت می‌گیرد. این پرسش‌نامه شامل دو بخش مهارت‌های اجتماعی و مشکلات

رفتاری است. مقیاس مهارت‌های اجتماعی شامل هفت خرده‌مقیاس ارتباط، همکاری، ابراز وجود، مسئولیت‌پذیری، همدردی، تعهد، خودکنترلی؛ و مقیاس مشکلات رفتاری دارای چهار خرده‌مقیاس برون‌ریزی، قلدری، نقص توجه/بیش‌فعالی و درون‌ریزی است. ضریب آلفا در مقیاس مهارت‌های اجتماعی برای فرم معلم و والد ۰/۹۷ و ۰/۹۶ گزارش شده است. دامنه ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی فرم معلم ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های فرم والد ۰/۷۶ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. در بررسی سه شاخص اعتبار، حدود ۹۸٪ از والدین و معلمان در نمونه‌های جاری در دامنه قابل قبول شاخص ساختگی قرار داشتند. همچنین، ۹۴٪ از آن‌ها در شاخص ثبات پاسخ‌گویی و ۹۰٪ در شاخص الگوی پاسخ‌دهی، عملکردی در دامنه قابل قبول نشان دادند (فری و همکاران، ۲۰۱۱). برای بررسی روایی و پایایی درونی، پرسشنامه بر روی ۱۲۹ نفر اجرا گردید. آلفای کرونباخ برای نیمه نخست پرسشنامه ۰/۹۸ و برای نیمه دوم ۰/۸۸ محاسبه شد. همبستگی میان داده‌های هر دو نیمه ۰/۳۲ بود. شاخص کفایت نمونه‌گیری ۰/۸۵ بیانگر کفایت مناسب نمونه‌گیری بود. آزمون کروییت بارتلت نیز معنادار و تأییدکننده توانایی پرسشنامه در تحلیل عاملی بود. در نهایت، واریانس تبیین شده ۰/۷۶ برای مجموع دوازده عامل استخراج گردید (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۷). این مقیاس به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری داده‌ها برای متغیر مهارت‌های اجتماعی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد.

پرسش‌نامه تجدیدنظر شده برقراری ارتباط کودکان^۳ (CCC-2): این پرسشنامه توسط بیشاپ (۲۰۱۳) برای کودکان ۴ تا ۱۶ ساله طراحی شده است و حاصل بازبینی نسخه اولیه پرسش‌نامه (بیشاپ، ۱۹۹۸) می‌باشد. چک‌لیست برقراری ارتباط کودکان توسط والدین یا معلمان در موقعیت‌های روزمره تکمیل می‌شود و شامل ۷۰ گویه و ۹ خرده‌آزمون است. برای پاسخ‌دهی به هر سؤال چهار گزینه وجود دارد. نسخه اولیه در ایران بر روی کودکان ۵ تا ۱۱ ساله اصفهان هنجاریابی شده است.

2 Social Skills Improvement System – Rating Scales: Parent form

3 Children's Communication Checklist – 2nd Edition

1 Integrated Visual and Auditory Continuous Performance Test – Second Edition

همبستگی درونی سؤالات، بررسی و اعتبار آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد. اعتبار کل به تفکیک گروه‌های سنی مورد مطالعه، با استفاده از آلفای کرونباخ در گروه‌های سنی ۶-۷ سال ۰/۸۱، ۸-۷ سال ۰/۸۰، ۹-۸ سال ۰/۸۲، ۱۰-۹ سال ۰/۸۴ و ۱۱-۱۰ سال ۰/۸۱ محاسبه گردید. در نسخه تجدیدنظر شده پرسش‌نامه، قالب گویه‌ها تغییر یافت تا نمره‌گذاری بیشتر عینی و کمتر ذهنی انجام شود. اگرچه تعداد سؤال‌ها همچنان ۷۰ باقی مانده، تعداد زیرمجموعه‌ها به ۱۰ مورد افزایش یافته است. این زیرمجموعه‌ها شامل گفتار، نحو، معنا، انسجام، آغازگری نامناسب، گفتار کلیشه‌ای، استفاده از بافت، ارتباطات غیر کلامی، ارتباط اجتماعی و علائق هستند (گرتس و همکاران، ۲۰۰۹). در نسخه فارسی این پرسشنامه، به جز چهار گویه، باقی گویه‌ها دارای روایی محتوایی بالاتر از ۰/۸۵ بودند. پس از اصلاح گویه‌های مذکور، شاخص روایی محتوای گویه‌ها بالاتر از ۰/۷۵ گزارش شد و ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمجموعه‌ها بین ۰/۶۶ تا ۰/۷۴ محاسبه گردید. نتایج بازآزمایی پس از دو هفته نیز بالاتر از ۰/۹۰ بود (محمودی و همکاران، ۱۳۹۳). این ابزار برای سنجش متغیر مهارت‌های زبانی شرکت‌کنندگان، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به کار گرفته شد.

ج) معرفی برنامه مداخله‌ای:

برنامه مهارت‌های اجتماعی بر اساس ادبیات کلاسیک ایران: برای تدوین پروتکل مهارت‌های اجتماعی بر اساس ادبیات کلاسیک ایران با رویکرد شناختی-رفتاری، از برنامه «باهم کار کردن: ایجاد مهارت‌های اجتماعی در کودکان از طریق ادبیات عامه» (کارکوم و همکاران، ۲۰۱۰)، قصه‌های کلیله و دمنه، گلستان سعدی، مثنوی معنوی بهره گرفته شد. برای ارزیابی روایی این پروتکل، ابتدا نسخه اولیه، در قالب مطالعه مقدماتی بر روی چهار کودک اجرا شد تا نقاط ضعف و نواقص احتمالی شناسایی شوند. سپس برنامه بازنگری شده و اصلاحات لازم اعمال گردید. در گام بعدی، ده نفر از اساتید و متخصصان در حوزه مربوطه به ارزیابی روایی محتوا پرداختند. آن‌ها به هریک از جلسات و محتوای کلی برنامه امتیازی بین ۱ تا ۱۰ اختصاص دادند و پیشنهادات و انتقادات خود را ارائه کردند که در مرحله

بعدی بر محتوا اعمال شد. در ارزیابی روایی محتوایی، میانگین شاخص CVR برای ارتباط با موضوع ۰/۸۳ و برای ارتباط با هدف ۰/۸۹ بود؛ این مقادیر هر دو بالاتر از مقدار بحرانی ۰/۶۲ هستند. همچنین میانگین شاخص CVI نیز به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۹۳ گزارش شد، که بیانگر تایید مناسب محتوای جلسات از نظر تناسب با موضوع و اهداف برنامه است. نسخه نهایی برنامه شامل ۱۱ جلسه گروهی هفتگی، هر کدام به مدت ۷۵ دقیقه بود که برای گروه آزمایش اجرا شد. عناوین و محتوای هریک از جلسات در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱. عناوین و محتوای جلسات برنامه مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران

جلسه	هدف جلسه	محتوای آموزشی	تمرین‌های درون جلسه‌ای	تکالیف خانگی
۱	آشنایی شرکت کنندگان با برنامه و یادگیری مهارت معرفی کردن خود	اجرای پیش‌آزمون؛ معرفی پژوهشگر و کودکان؛ ارائه توضیح کلی برنامه؛ آموزش مهارت معرفی خود با استفاده از قصه «گرگ ساده لوح»؛ مرور مهارت بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری	بازی‌های «توب معرفی»، «اجازه بده خودم را معرفی کنم»، «حدس بزن کی‌ام»	تکمیل کاربرگ معرفی خود و تمرین معرفی در خانه با والدین
۲	آموزش مهارت گوش دادن فعال	مرور مهارت قبلی؛ آموزش اهمیت و روش‌های گوش دادن با قصه «پرنده کم‌صبر»؛ مرور شناختی-رفتاری مهارت	بازی‌های «طوطی»، «گزارشگر»، «در گوشی»، «برنامه‌ریزی مهمانی»	تکمیل کاربرگ گوش دادن و تمرین گفت‌وگو با خانواده همراه با بازخورد
۳	یادگیری پیوستن مناسب به مکالمه دیگران	مرور مهارت قبلی؛ آموزش مهارت پیوستن به مکالمه با قصه «اردک کم‌رو»	بازی‌های «بانک مکالمه»، «تاس قصه‌گو»، «پازل صحبت کردن»	تمرین پیوستن به مکالمه با همسالان و ثبت تجربه در کاربرگ
۴	یادگیری شروع مکالمه به‌طور مؤثر	مرور مهارت قبلی؛ آموزش مهارت شروع مکالمه با قصه «پادشاه و باغبان»	بازی‌های «ایفای نقش»، «بگو بگو بگو»، «تنها»، «حشره حرف شروع کن»	تمرین شروع مکالمه با فرد جدید و ثبت در کاربرگ
۵	تمرین تعریف کردن از دیگران	مرور مهارت قبلی؛ آموزش مهارت تعریف کردن با قصه «موش خوش شانس»	بازی‌های «مهربان باشیم»، «رفتار دوستانه»، «جعبه یادداشت‌های خوشایند»	نوشتن سه تعریف مثبت برای اعضای خانواده در کاربرگ
۶	آموزش گفت‌وگوی مهربانه و مؤدبانه	مرور مهارت قبلی؛ آموزش مهارت صحبت مؤدبانه با قصه «چشم بیمار»	بازی‌های «ایفای نقش»، «کلمه مؤدبانه»، «دایره مؤدبانه»، «هم گروهی‌های مؤدب»	تمرین استفاده از جملات مؤدبانه در گفت‌وگوهای خانگی و ثبت آن
۷	آموزش صحبت جرئت‌مندانه	مرور مهارت قبلی؛ آموزش مهارت ابراز وجود با قصه «کبوتر جهانگرد»	بازی‌های «اسب، گرگ، لاک‌پشت»، «صحبت مستقیم»	تمرین بیان خواسته‌ها یا مخالفت به شیوه مؤدبانه در خانواده
۸	یادگیری مشارکت در کار گروهی	مرور مهارت قبلی؛ آموزش مهارت ورود به فعالیت گروهی با قصه «کبوترهای عجول»	بازی‌های «راه رفتن در دایره»، «ایفای نقش»، «من هم بازی»	مشارکت در یک کار گروهی خانوادگی و تکمیل کاربرگ
۹	آموزش مهارت کمک کردن به دیگران	مرور مهارت قبلی؛ آموزش کمک کردن با قصه «شغال دانا»	بازی‌های «دستکش گمشده»، «ما کمک می‌کنیم»	انجام یک اقدام کمکی در خانه و ثبت تجربه
۱۰	یادگیری انتقاد کردن و پذیرش انتقاد	مرور مهارت قبلی؛ آموزش انتقاد مؤثر و پذیرش آن با قصه «لاک‌پشت پرحرف»	بازی‌های «مار، موش، ماهی»، «چه می‌گویی اگر؟»، «درستش اینه»	تمرین بیان یک انتقاد سازنده در منزل و ثبت واکنش‌ها
۱۱	آموزش رعایت نوبت و مرور کلی مهارت‌ها	مرور مهارت قبلی؛ آموزش نوبت‌گیری با قصه «حیوانات صبور و مرد خودخواه»؛ جمع‌بندی مهارت‌های آموخته‌شده؛ هماهنگی اجرای پس‌آزمون	بازی‌های «نوبت کیه»، «دیوارسازها»، «نقطه‌بازی»	مرور همه مهارت‌های آموخته‌شده در خانواده و آمادگی برای پس‌آزمون

د) روش اجرا

ابتدا مقیاس درجه‌بندی کانرز فرم کوتاه والدین و آزمون بررسی یکپارچه عملکرد دیداری-شنیداری بر روی تمام دانش‌آموزان مدرسه اجرا شد و نتایج به صورت گزارشی کاربردی در اختیار والدین قرار گرفت. بر اساس نتایج این مرحله، افرادی که واجد شرایط ورود به مطالعه بودند، انتخاب شدند. توضیحات جامعی پیرامون اهداف پژوهش و محتوای آن مطابق با

اصول اخلاق پژوهشی به والدین ارائه گردید و اطمینان لازم در مورد رعایت اصل رازداری، امکان انصراف در هر مرحله و انتشار نتایج به صورت کلی به آن‌ها داده شد. در ادامه، رضایت‌نامه کتبی از والدین علاقه‌مند به شرکت در پژوهش اخذ شد. پس از تعیین شرکت کنندگان مطابق با معیارهای ورود، آن‌ها به شیوه گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. پیش‌آزمون شامل «مقیاس درجه‌بندی بهبود

مهارت‌های اجتماعی» و «پرسشنامه تجدیدنظر شده برقراری ارتباط کودکان» برای هر دو گروه اجرا گردید. گروه آزمایش به مدت سه ماه، در قالب ۱۱ جلسه هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای، تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران قرار گرفتند. گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. ارزیابی نتایج برای هر دو گروه بلافاصله پس از پایان دوره مداخله و همچنین سه ماه پس از آن صورت گرفت. برای تحلیل آماری، در سطح توصیفی، از میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی، پس از بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و برقراری پیش فرض کروییت از طریق آزمون موخلی، از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام شد.

یافته‌ها

این مطالعه با ۴۰ شرکت کننده آغاز شد؛ اما به دلیل غیب بیش از دو جلسه یا ناقص بودن داده‌ها، ۹ نفر از تحلیل نهایی حذف شدند. در نهایت، داده‌های مربوط به ۳۱ نفر شامل ۱۶ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل مورد تحلیل قرار گرفت. میانگین سنی و انحراف استاندارد گروه مداخله برابر با 7.77 ± 0.93 و در گروه کنترل 7.63 ± 0.56 بود. شرکت کنندگان شامل دانش آموزان پایه اول تا سوم ابتدایی بودند. در پایه تحصیلی کودکان، شغل و تحصیلات والدین میان دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری دیده نشد. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول شماره ۲ آورده شده است. برای مقایسه گروه‌ها در طول زمان از آزمون تحلیل

واریانس چندمتغیری با اندازه گیری مکرر استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه گیری مکرر، مفروضات آماری این آزمون بررسی شد. برای آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون شاپیرو-ویلک برای هر یک از متغیرهای وابسته در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد که تمامی نتایج غیرمعنادار بود ($p > 0.05$). بدین ترتیب فرض نرمال بودن تأیید گردید. خطی بودن روابط بین متغیرهای وابسته با نمودار پراکندگی بررسی و الگوی نقاط بیانگر رابطه خطی بود. همچنین با محاسبه همبستگی پیرسون بین جفت متغیرهای وابسته (دامنه ۰/۳ تا ۰/۸) فرض عدم هم‌خطی چندگانه تأیید شد. پایایی اندازه گیری متغیرهای وابسته با ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷ و برای زبان کاربردی ۰/۸۴ به دست آمد. برای بررسی فرض همگنی واریانس-کوواریانس از آزمون ام‌باکس استفاده شد که نتیجه آن غیرمعنادار بود ($F=1.11$ ، $\text{Box's } M=5.43$ ، $P=0.361$) و نتایج نشان داد ماتریس کوواریانس‌ها همگن است. فرض همگنی واریانس‌ها نیز با آزمون لون به صورت جداگانه برای هر متغیر وابسته در هر مرحله بررسی شد و در همه موارد غیرمعنادار بود. در بررسی فرض کروییت، آزمون موخلی برای مهارت اجتماعی ($W=0.824$ ، $2/23 = \chi^2(2)$)، و برای مهارت های زبان ($W=0.912$ ، $3/21 = \chi^2(2)$)، $P=0.129$ و $P=0.181$ فرض کروییت برقرار بود و نیازی به اصلاح نبود. مجموع نتایج بیانگر آن است که مفروضات لازم برای اجرای آزمون بر روی داده‌ها رعایت شده است.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی گروه کنترل و مداخله در خرده مقیاس‌ها

متغیر	خرده مقیاس	زمان	گروه مداخله				گروه کنترل				آزمون لوین	
			SD	M	کجی	کشیدگی	SD	M	کجی	کشیدگی	F	Sig
مهارت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	۶/۸۱	۲/۸۶	۵/۹۳	-۰/۹	۰/۳۸	۲/۲۵	۵/۹۳	-۰/۱۲	-۰/۸۷	۰/۳۴	۰/۵۷
	پس‌آزمون	۱۱/۵۶	۱/۴۱	۴/۵۳	-۰/۴۵	۰/۷۵	۱/۳۶	۴/۵۳	۰/۸۱	۲/۶۲	۰/۲۹	۰/۶۰
	پیگیری	۹/۴۴	۲/۰۶	۳/۶۰	-۱/۰۹	۲/۰۷	۱/۹۲	۳/۶۰	۰/۵۲	-۱/۲۱	۰/۱۲	۰/۸۳
مهارت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۰/۲۵	۲/۹۸	۸/۲۷	۱/۸۷	۴/۲۸	۲/۷۶	۸/۲۷	-۱/۲۶	۲/۱۹	۰/۰۰	۰/۹۷
	پس‌آزمون	۱۶/۱۳	۲/۰۰	۶/۴۰	-۰/۰۲	۰/۳۳	۲/۶۹	۶/۴۰	۰/۶۲	-۰/۴۴	۲/۱۴	۰/۱۵
	پیگیری	۱۴/۲۵	۰/۸۶	۶/۴۷	-۱/۲۷	۱/۹۱	۱/۳۶	۶/۴۷	۰/۱۸	-۰/۳۷	۳/۶۰	۰/۰۷
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	۱۱/۷۵	۳/۷۵	۹/۱۳	-۰/۸۹	۱/۸۵	۲/۸۳	۹/۱۳	-۰/۵۳	۲/۹۸	۱/۳۸	۰/۲۵
	پس‌آزمون	۱۱/۶۳	۳/۲۸	۹/۴۰	-۰/۲۸	-۰/۴۹	۳/۸۱	۹/۴۰	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۲۰	۰/۶۶

۰/۹۹	۰/۰۰	-۰/۶۶	۰/۶۲	۲/۸۸	۹/۴۷	-۰/۸۴	-۰/۱۲	۲/۹۴	۱۰/۵۰	پیگیری	خود کنترلی
۰/۰۹	۲/۵۴	-۰/۶۳	-۰/۳۰	۱/۲۵	۹/۴۷	-۰/۱۲	۰/۷۹	۲/۲۷	۱۰/۲۵	پیش‌آزمون	
۰/۵۷	۰/۳۴	۰/۹۵	۰/۷۵	۱/۲۵	۹/۰۰	-۰/۲۸	-۰/۰۳	۱/۴۰	۱۰/۶۹	پس‌آزمون	
۰/۳۶	۰/۸۶	۰/۷۵	۰/۵۳	۱/۷۸	۱۰/۲۰	-۰/۵۹	۰/۴۴	۲/۰۹	۹/۸۸	پیگیری	رفتارهای برون‌زا
۰/۱۱	۲/۷۷	-۰/۲۳	-۰/۳۱	۳/۲۳	۱۱/۱۳	۰/۳۷	۰/۶۹	۱/۸۴	۸/۹۴	پیش‌آزمون	
۰/۰۸	۲/۷۰	-۰/۰۹	-۰/۳۰	۳/۶۵	۱۰/۲۷	۰/۱۳	۰/۶۷	۱/۹۹	۴/۶۹	پس‌آزمون	
۰/۳۵	۰/۹۰	۰/۱۰	۰/۱۸	۲/۶۴	۱۰/۵۳	-۱/۱۹	-۰/۲۸	۲/۹۱	۵/۳۱	پیگیری	رفتارهای درون‌زا
۰/۶۷	۰/۱۸	-۰/۷۲	-۰/۰۷	۱/۴۹	۳/۷۳	-۰/۰۹	۰/۲۸	۱/۸۶	۴/۰۰	پیش‌آزمون	
۰/۳۶	۰/۸۵	-۰/۸۷	-۰/۴۱	۱/۲۲	۴/۰۷	۱/۶۴	-۰/۸۱	۱/۰۲	۴/۶۳	پس‌آزمون	
۰/۳۱	۱/۰۵	۰/۰۶	۰/۵۷	۱/۱۸	۳/۴۰	-۰/۵۶	-۰/۴۸	۱/۴۹	۴/۶۹	پیگیری	بیش‌فعالی
۰/۱۸	۱/۹۲	-۰/۹۸	-۰/۱۹	۱/۹۵	۴/۶۷	-۰/۹۱	-۰/۰۱	۲/۶۱	۴/۴۴	پیش‌آزمون	
۰/۸۷	۰/۰۳	-۱/۶۰	۰/۰۱	۱/۶۰	۳/۸۷	-۱/۴۶	-۰/۳۵	۱/۵۷	۴/۰۶	پس‌آزمون	
۰/۱۲	۱/۱۴	-۰/۹۳	۰/۴۱	۱/۸۰	۳/۶۷	-۱/۲۰	-۰/۰۶	۰/۹۸	۳/۸۱	پیگیری	گفتار
۰/۵۸	۰/۳۲	۱/۰۵	۰/۸۴	۱/۶۰	۳۷/۱۳	۰/۰۳	۰/۶۵	۱/۴۱	۳۷/۰۰	پیش‌آزمون	
۰/۵۷	۰/۳۳	۰/۶۶	۰/۸۰	۱/۴۶	۳۷/۵۳	۰/۳۲	۰/۵۸	۱/۹۳	۳۷/۸۸	پس‌آزمون	
۰/۸۱	۰/۰۶	-۱/۰۵	-۰/۲۲	۱/۶۵	۳۷/۰۰	-۰/۹۶	۰/۱۴	۱/۵۹	۳۷/۶۳	پیگیری	نحو
۰/۷۶	۰/۱۰	۱/۵۹	۱/۱۴	۱/۰۶	۳۲/۴۰	۲/۸۸	۰/۷۴	۱/۰۸	۳۲/۳۱	پیش‌آزمون	
۰/۷۵	۰/۱۱	-۱/۰۵	۰/۳۷	۱/۵۰	۳۲/۳۳	-۰/۱۸	۰/۷۴	۱/۵۵	۳۳/۰۰	پس‌آزمون	
۰/۵۶	۰/۳۴	-۰/۷۴	-۰/۲۲	۱/۵۱	۳۲/۴۷	۰/۴۹	۱/۱۳	۱/۲۶	۳۳/۰۰	پیگیری	آغازگری مناسب
۰/۴۶	۰/۵۷	۰/۶۵	۱/۱۶	۲/۳۵	۳۳/۶۰	۰/۸۷	۰/۴۸	۱/۷۹	۳۳/۵۰	پیش‌آزمون	
۰/۲۱	۱/۶۲	۱/۰۷	۰/۹۷	۱/۶۷	۳۲/۹۳	-۰/۵۰	-۰/۲۰	۲/۲۹	۳۵/۸۱	پس‌آزمون	
۰/۹۴	۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۷۷	۱/۹۱	۳۳/۲۷	-۰/۱۲	-۰/۴۸	۲/۰۰	۳۷/۱۳	پیگیری	انسجام
۰/۱۳	۲/۴۷	۰/۶۵	-۱/۰۰	۲/۳۲	۳۵/۴۰	-۰/۶۷	۰/۱۳	۱/۲۴	۳۵/۹۴	پیش‌آزمون	
۰/۸۷	۰/۰۳	-۰/۸۵	۰/۷۸	۱/۸۸	۳۵/۶۷	۲/۷۳	۰/۷۹	۲/۲۱	۳۹/۲۵	پس‌آزمون	
۰/۰۱	۶/۸۷	۰/۵۲	-۰/۹۴	۰/۹۲	۳۵/۱۳	۰/۲۳	۰/۴۸	۲/۳۴	۳۹/۵۰	پیگیری	مکالمات غیر کلیشه‌ای
۰/۶۵	۰/۲۱	۱/۳۸	۱/۲۳	۲/۴۸	۳۳/۸۰	-۰/۳۷	۰/۵۹	۲/۴۵	۳۳/۳۸	پیش‌آزمون	
۰/۰۸	۳/۲۸	-۰/۷۴	۰/۳۰	۲/۰۸	۳۳/۲۰	-۰/۶۹	۰/۲۴	۳/۶۲	۳۷/۰۶	پس‌آزمون	
۰/۹۴	۰/۰۱	-۱/۴۲	۰/۳۲	۱/۹۱	۳۴/۰۷	-۰/۵۴	-۰/۰۸	۲/۰۹	۳۷/۶۳	پیگیری	استفاده از بافت
۰/۴۴	۰/۶۰	-۰/۰۵	۰/۵۳	۱/۷۲	۳۴/۴۰	۴/۳۳	۱/۴۸	۱/۵۵	۳۴/۵۰	پیش‌آزمون	
۰/۳۸	۰/۷۸	۴/۹۸	۱/۹۴	۲/۰۴	۳۴/۰۰	-۰/۵۴	۰/۳۲	۲/۳۴	۳۷/۵۶	پس‌آزمون	
۰/۰۹	۳/۱۰	-۰/۳۶	۰/۳۵	۱/۴۱	۳۴/۰۰	-۰/۵۶	-۰/۱۵	۲/۶۰	۳۷/۶۳	پیگیری	سازگاری
۰/۱۸	۱/۸۹	۱/۳۴	۱/۵۱	۳/۰۲	۳۵/۵۳	-۰/۰۱	۰/۴۷	۱/۴۰	۳۴/۶۹	پیش‌آزمون	
۰/۴۳	۰/۶۴	۲/۴۴	۱/۰۳	۲/۱۹	۳۴/۲۷	۱/۲۱	-۰/۸۹	۲/۶۱	۳۸/۴۴	پس‌آزمون	
۰/۵۹	۰/۲۹	۱/۰۹	۱/۳۴	۲/۶۱	۳۶/۴۷	-۰/۸۶	-۰/۱۱	۲/۴۶	۳۹/۲۵	پیگیری	روابط اجتماعی
۰/۵۴	۰/۳۸	۰/۰۳	-۰/۴۳	۲/۲۹	۳۵/۶۷	۰/۵۹	۰/۷۶	۱/۸۲	۳۵/۶۹	پیش‌آزمون	
۰/۵۰	۰/۴۷	۰/۶۳	۰/۶۷	۲/۱۳	۳۵/۴۰	-۰/۶۰	-۰/۲۳	۲/۲۳	۳۸/۱۹	پس‌آزمون	
۰/۱۰	۲/۹۶	-۰/۶۶	۰/۱۸	۲/۳۴	۳۵/۷۳	-۱/۰۳	-۰/۳۶	۳/۳۹	۳۹/۱۹	پیگیری	علاقه
۰/۲۱	۱/۶۲	-۰/۴۴	۰/۳۶	۱/۹۸	۳۴/۹۳	-۰/۴۳	۰/۴۹	۱/۳۸	۳۵/۱۹	پیش‌آزمون	
۰/۲۱	۱/۶۸	-۰/۹۸	-۰/۱۲	۱/۶۰	۳۵/۰۰	-۰/۷۱	۰/۳۷	۲/۲۱	۳۵/۶۹	پس‌آزمون	
۰/۵۲	۰/۴۴	-۰/۷۲	۰/۳۱	۲/۳۷	۳۴/۹۳	-۱/۳۳	-۰/۱۹	۱/۸۲	۳۵/۶۳	پیگیری	زبان کاربردی
۰/۴۴	۰/۶۱	۲/۷۱	۱/۵۲	۸/۰۴	۱۷۲/۷۳	۱/۰۷	۰/۱۲	۴/۶۶	۱۷۲/۰۰	پیش‌آزمون	
۰/۷۲	۰/۱۳	۰/۰۳	۰/۸۱	۶/۷۳	۱۷۰/۰۷	۲/۵۰	-۰/۵۰	۸/۲۹	۱۸۸/۱۳	پس‌آزمون	
۰/۶۲	۰/۲۵	۱/۶۸	۱/۵۱	۶/۴۴	۱۷۲/۹۳	۱/۰۷	-۰/۹۱	۷/۵۴	۱۹۱/۱۳	پیگیری	

M: میانگین، SD: انحراف استاندارد

نتایج جدول ۳ نشان داد اثر بین آزمودنی ($\eta^2 = 0/94$ ، $p = 0/001$)، $F = 53/13$ درون آزمودنی ($\eta^2 = 0/78$ ، $p = 0/001$) و متقابل ($\eta^2 = 0/85$ ، $p = 0/001$) در مهارت های اجتماعی معنادار بود. همچنین این اثرها در مهارت های زبانی بر سى شد که نتایج نشان داد اثر بین آزمودنی ($\eta^2 = 0/78$ ، $p = 0/001$) معنادار است در حالی که

اثرهای درون آزمودنی ($\eta^2 = 0/77$ ، $p = 0/08$ ، $F = 2/21$) و متقابل ($\eta^2 = 0/75$ ، $p = 0/11$ ، $F = 2/04$) معنادار نیستند. بعلاوه اثر زمان ($\eta^2 = 0/61$ ، $p = 0/001$) و متقابل ($\eta^2 = 0/629$ ، $p = 0/001$)، $F = 21/82$ در زبان کاربردی معنادار بود. در ادامه تغییرات گروه ها در هر کدام از مؤلفه های متغیرهای مورد بررسی پیگیری شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری با اندازه گیری مکرر، تفاوت بین دو گروه مداخله و کنترل در مهارت های اجتماعی و مهارت های زبانی

متغیر	منبع اثر	ارزش	F	Hypothesis df	Error df	sig	اندازه اثر
مهارت های اجتماعی	گروه (بین آزمودنی)	0/94	53/13	7	23	0/001	0/94
	زمان (درون آزمودنی)	0/78	4/13	14	16	0/001	0/78
	تعامل گروه × زمان	0/85	6/56	14	16	0/001	0/85
مهارت های زبانی	گروه (بین آزمودنی)	0/22	8/25	9	21	0/001	0/78
	زمان (درون آزمودنی)	0/23	2/21	18	12	0/08	0/77
	تعامل گروه × زمان	0/25	2/04	18	12	0/11	0/75
زبان کاربردی	زمان (درون آزمودنی)	0/61	21/82	2	28	0/001	0/61
	تعامل گروه × زمان	0/62	22/39	2	28	0/001	0/62

از آنجایی که هدف این مطالعه اثربخشی مداخله صورت گرفته بر روی گروه مداخله است، بنابراین اثر تعامل گروه و زمان در صورت معناداری نشان می دهد که گروه مداخله در طی زمان نسبت به گروه کنترل تغییر معناداری داشته و این در حالی است که گروه کنترل تغییری نداشته است. با توجه به جدول ۴ نتایج به دست آمده اثر تعامل گروه و زمان در همکاری ($\eta^2 = 0/38$ ، $p = 0/001$) و قاطعیت ($\eta^2 = 0/43$ ، $p = 0/001$)، $F = 17/77$ و رفتارهای برونزا ($\eta^2 = 0/12$ ، $p = 0/02$)، $F = 3/97$ نشان داد که گروه مداخله در این سه مؤلفه مهارت های اجتماعی معنادار است و در

خودکنترلی ($\eta^2 = 0/08$ ، $p = 0/08$)، $F = 2/63$ معناداری حاشیه ای دارد. آزمون تعقیبی تغییرات این میانگین ها را در ادامه بررسی کرده است. همچنین در مؤلفه های مهارت های زبانی به ترتیب در آغازگری ($\eta^2 = 0/29$ ، $p = 0/001$)، انسجام ($\eta^2 = 0/20$ ، $p = 0/001$)، مکالمات غیر کلیشه ای ($\eta^2 = 0/20$ ، $p = 0/001$)، $F = 7/24$ ، استفاده از بافت ($\eta^2 = 0/29$ ، $p = 0/001$)، $F = 11/69$ و سازگاری ($\eta^2 = 0/26$ ، $p = 0/001$)، $F = 9/98$ ، روابط اجتماعی ($\eta^2 = 0/26$ ، $p = 0/001$)، $F = 5/69$ و زبان کاربردی ($\eta^2 = 0/46$ ، $p = 0/001$)، $F = 24/8$ معنادار بود.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه گیری مکرر (طرح یک بین-یک درون) در مؤلفه های مهارت های اجتماعی و مهارت های زبانی

منبع اثر	متغیر	SS	df	MS	F	sig	η^2
بین آزمودنی	همکاری	162/54	1	162/54	147/62	0/001	0/84
	قاطعیت	326/82	1	326/82	255/78	0/001	0/90
	مسئولیت پذیری	29/69	1	29/69	14/63	0/001	0/34
	خودکنترلی	3/96	1	3/96	3/98	0/06	0/12
	رفتارهای برونزا	145/28	1	145/28	45/58	0/001	0/61
	رفتارهای درونزا	3/84	1	3/84	4/87	0/04	0/14
درون آزمودنی	بیش فعالی	0/01	1	0/01	0/01	0/91	0/001
	همکاری	53/32	2	26/66	5/75	0/01	0/17
	قاطعیت	62/39	2	31/20	5/54	0/01	0/16

۰/۰۱	۰/۸۲	۰/۲۰	۲/۵۶	۲	۵/۱۱	مسئولیت‌پذیری	تعامل گروه × زمان
۰/۰۰	۰/۸۹	۰/۱۲	۰/۳۶	۲	۰/۷۲	خودکنترلی	
۰/۲۳	۰/۰۰۱	۸/۵۸	۵۷/۸۴	۲	۱۱۵/۶۸	رفتارهای برون‌زا	
۰/۰۳	۰/۳۷	۱/۰۱	۱/۸۲	۲	۳/۶۴	رفتارهای درون‌زا	
۰/۰۵	۰/۲۵	۱/۴۳	۵/۴۵	۲	۱۰/۹۰	بیش‌فعالی	
۰/۳۸	۰/۰۰۱	۱۷/۷۷	۸۲/۳۶	۲	۱۶۴/۷۲	همکاری	
۰/۴۳	۰/۰۰۱	۲۲/۲۹	۱۲۵/۶۰	۲	۲۵۱/۲۱	قاطعیت	تعامل گروه × زمان
۰/۰۱	۰/۶۷	۰/۴۰	۵/۲۷	۲	۱۰/۵۳	مسئولیت‌پذیری	
۰/۰۸	۰/۰۸	۲/۶۳	۷/۸۷	۲	۱۵/۷۳	خودکنترلی	
۰/۱۲	۰/۰۲	۳/۹۷	۲۶/۷۴	۲	۵۳/۴۹	رفتارهای برون‌زا	
۰/۰۴	۰/۳۱	۱/۱۹	۲/۱۴	۲	۴/۲۸	رفتارهای درون‌زا	
۰/۰۰	۰/۹۰	۰/۱۱	۰/۴۲	۲	۰/۸۴	بیش‌فعالی	
۰/۰۱	۰/۵۴	۰/۳۸	۰/۶۰	۱	۰/۶۰	گفتار	بین آزمودنی
۰/۰۵	۰/۲۲	۱/۵۶	۱/۰۷	۱	۱/۰۷	نحو	
۰/۳۷	۰/۰۰۱	۱۷/۱۶	۳۷/۹۰	۱	۳۷/۹۰	آغازگری مناسب	
۰/۶۶	۰/۰۰۱	۵۵/۸۰	۶۱/۹۷	۱	۶۱/۹۷	انسجام	
۰/۳۹	۰/۰۰۱	۱۸/۷۶	۴۲/۱۰	۱	۴۲/۱۰	مکالمات غیر کلیشه‌ای	
۰/۴۲	۰/۰۰۱	۲۰/۸۱	۴۵/۶۸	۱	۴۵/۶۸	استفاده از بافت	
۰/۳۱	۰/۰۰۱	۱۳/۲۴	۳۲/۱۰	۱	۳۲/۱۰	سازگاری	درون آزمودنی
۰/۲۹	۰/۰۰۱	۱۱/۸۱	۳۳/۷۴	۱	۳۳/۷۴	روابط اجتماعی	
۰/۰۴	۰/۲۹	۱/۱۷	۲/۳۰	۱	۲/۳۰	علاق	
۰/۶۰	۰/۰۰۱	۴۳/۱۹	۱۰۸۵/۱۰	۱	۱۰۸۵/۱۰	زبان کاربردی	
۰/۰۷	۰/۱۴	۲/۰۴	۳/۲۰	۲	۶/۴۰	گفتار	
۰/۰۳	۰/۴۸	۰/۷۵	۱/۲۵	۲	۲/۵۱	نحو	
۰/۲۱	۰/۰۰۱	۷/۵۳	۲۰/۹۷	۲	۴۱/۹۴	آغازگری مناسب	تعامل گروه × زمان
۰/۲۲	۰/۰۰۱	۸/۱۶	۳۰/۶۵	۲	۶۱/۳۰	انسجام	
۰/۱۹	۰/۰۰۱	۶/۷۴	۴۱/۲۶	۲	۸۲/۵۲	مکالمات غیر کلیشه‌ای	
۰/۱۹	۰/۰۰۱	۶/۹۵	۱۸/۷۳	۲	۳۷/۴۷	استفاده از بافت	
۰/۲۸	۰/۰۰۱	۱۱/۲۷	۵۸/۶۴	۲	۱۱۷/۲۸	سازگاری	
۰/۱۶	۰/۰۱	۵/۵۷	۲۵/۱۴	۲	۵۰/۲۹	روابط اجتماعی	
۰/۰۱	۰/۷۷	۰/۲۶	۰/۶۸	۲	۱/۳۷	علاق	تعامل گروه × زمان
۰/۴۲	۰/۰۰۱	۲۰/۵۴	۷۶۰/۰۰	۲	۱۵۲۰/۰۰	زبان کاربردی	
۰/۰۲	۰/۴۹	۰/۷۲	۱/۱۴	۲	۲/۲۷	گفتار	
۰/۰۳	۰/۴۸	۰/۷۵	۱/۲۵	۲	۲/۵۱	نحو	
۰/۲۹	۰/۰۰۱	۱۱/۸۲	۳۲/۹۱	۲	۶۵/۸۱	آغازگری مناسب	
۰/۲۳	۰/۰۰۱	۸/۴۳	۳۱/۶۸	۲	۶۳/۳۶	انسجام	
۰/۲۰	۰/۰۰۱	۷/۲۴	۴۴/۳۱	۲	۸۸/۶۳	مکالمات غیر کلیشه‌ای	تعامل گروه × زمان
۰/۲۹	۰/۰۰۱	۱۱/۶۹	۳۱/۵۱	۲	۶۳/۰۲	استفاده از بافت	
۰/۲۶	۰/۰۰۱	۹/۹۸	۵۱/۹۵	۲	۱۰۳/۹۰	سازگاری	
۰/۱۶	۰/۰۱	۵/۶۹	۲۵/۶۶	۲	۵۱/۳۲	روابط اجتماعی	
۰/۰۱	۰/۸۳	۰/۱۹	۰/۴۹	۲	۰/۹۸	علاق	
۰/۴۶	۰/۰۰۱	۲۴/۸۰	۹۱۷/۸۱	۲	۱۸۳۵/۶۱	زبان کاربردی	

با توجه به نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در جدول ۵ این گروه در پس‌آزمون تا پیگیری در مؤلفه‌های همکاری، قاطعیت و رفتارهای برون‌زا تغییر معناداری نداشته که نشان می‌دهد مداخله صورت گرفته ثبات داشته است. بعلاوه اندازه‌های اثر بدست آمده با توجه به نظر کوهن که ۰/۲، ۰/۵ و ۰/۸ را کم، متوسط و خوب تلقی می‌کند، در مؤلفه همکاری و قاطعیت کم و در رفتارهای برون‌زا تقریباً متوسط است. در مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی، رفتارهای درون‌زا و بیش‌فعالی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تغییر معناداری وجود نداشته است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در مؤلفه‌های مهارت‌های زبانی نشان داد میانگین در گروه مداخله از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون در آغازگری، انسجام، مکالمات غیر کلیشه‌ای، استفاده از بافت، سازگاری، روابط اجتماعی و زبان کاربردی افزایش یافته است. بدین معنی که مداخله صورت گرفته موجب افزایش این مؤلفه‌ها در شرکت‌کنندگان شده است. تغییرات میانگین از پس‌آزمون تا پیگیری همانطور که در جدول زیر قابل مشاهده است،

معنادار نیست که نشان دهنده ثبات مداخله صورت گرفته است. همچنین میانگین مؤلفه‌های گفتار، نحو و علایق از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تغییر معناداری نداشته‌اند. نمره کلی زبان کاربردی نیز از مجموع مؤلفه‌های آغازگری مناسب، انسجام، مکالمات غیر کلیشه‌ای، استفاده از بافت و سازگاری به دست می‌آید. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری در بین دو گروه مداخله و کنترل نشان داد اثر درون‌آزمودنی زمان و اثر متقابل معنی دار بود. پس از معنی داری اثر زمان و اثر متقابل نتایج مقابله‌ها بررسی شد. همچنین نتایج آزمون نشان داد میانگین زبان کاربردی در گروه مداخله از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون افزایش یافته است. بدین معنی که مداخله صورت گرفته موجب افزایش این مؤلفه در شرکت‌کنندگان شده است. تغییرات میانگین از پس‌آزمون تا پیگیری معنادار نیست که نشان دهنده ثبات مداخله صورت گرفته است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مقایسه تغییرات میانگین از پیش‌آزمون تا پیگیری در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زبانی

متغیر	مقایسه	SS	Df	MS	F	Sig	η^2
همکاری	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۸۶/۸۸	۱	۸۶/۸۸	۹/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۲۴
	پس‌آزمون - پیگیری	۷۲/۴۱	۱	۷۲/۴۱	۱۲/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰
قاطعیت	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱۲۴/۳۹	۱	۱۲۴/۳۹	۶/۷۶	۰/۰۱	۰/۱۹
	پس‌آزمون - پیگیری	۲۵/۳۲	۱	۲۵/۳۲	۳/۳۹	۰/۰۸	۰/۱۰
رفتارهای برون‌زا	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۲۰۲/۶۹	۱	۲۰۲/۶۹	۲۴/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۵
	پس‌آزمون - پیگیری	۶/۱۶	۱	۶/۱۶	۰/۳۶	۰/۵۵	۰/۰۱
آغازگری مناسب	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۲۰/۹۷	۱	۲۰/۹۷	۳/۷۴	۰/۰۶	۰/۱۱۴
	پس‌آزمون - پیگیری	۲۰/۹۷	۱	۲۰/۹۷	۳/۶۹	۰/۰۶	۰/۱۱۳
انسجام	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۹۹/۱۸	۱	۹۹/۱۸	۱۰/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۲۵۹
	پس‌آزمون - پیگیری	۰/۶۲	۱	۰/۶۲	۰/۰۸	۰/۷۸	۰/۰۰۳
مکالمات غیر کلیشه‌ای	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۷۳/۸۰	۱	۷۳/۸۰	۴/۱۴	۰/۰۵	۰/۱۲۵
	پس‌آزمون - پیگیری	۱۵/۸۱	۱	۱۵/۸۱	۱/۳۹	۰/۲۵	۰/۰۴۶
استفاده از بافت	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۵۴/۸۸	۱	۵۴/۸۸	۱۰/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۲۶۰
	پس‌آزمون - پیگیری	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۰/۰۰۱
سازگاری	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۴۷/۷۴	۱	۴۷/۷۴	۴/۵۶	۰/۰۴	۰/۱۳۶
	پس‌آزمون - پیگیری	۷۰/۲۶	۱	۷۰/۲۶	۵/۲۱	۰/۰۳	۰/۱۵۲
روابط اجتماعی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۳۸/۶۲	۱	۳۸/۶۲	۳/۵۲	۰/۰۳	۰/۱۶۰
	پس‌آزمون - پیگیری	۱۳/۷۶	۱	۱۳/۷۶	۱/۲۳	۰/۲۸	۰/۰۴۱
زبان کاربردی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱۴۰۲/۳	۱	۱۴۰۲/۳	۱۴/۹	۰/۰۰۱	۰/۳
	پس‌آزمون - پیگیری	۲۶۶/۵	۱	۲۶۶/۵	۴/۲	۰/۱	۰/۱

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین برنامه مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ادبیات کلاسیک ایران و بررسی اثر آن بر مهارت‌های اجتماعی و زبانی کودکان با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که در گروه آزمایش تفاوت معنی داری میان میانگین نمرات همکاری، قاطعیت و رفتارهای برون‌زا در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد. در حالی که تفاوت معنی داری میان میانگین این نمرات در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری حاصل نشده است، میانگین آن‌ها در پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون می‌باشد که نشان از افزایش همکاری و قاطعیت و کاهش رفتارهای برون‌زا دارد. این نتایج با بخشی از مطالعات کرباسی عامل و همکاران (۲۰۲۳)، گرینوی (۲۰۱۸) و فارادیل (۲۰۲۰) همسو است. ارتقاء مهارت‌های اجتماعی به مجموعه‌ای از عوامل اساسی وابسته است. در درجه اول، قصه‌ها نقش مهمی در ایجاد محیطی جذاب و تعاملی برای کودکان ایفا می‌کنند، به شکلی که آن‌ها را در وضعیت امن و حمایتی قرار می‌دهند. این محیط امکان آشنایی با اصول مهارت‌های اجتماعی و تمرین سناریوهای مختلف اجتماعی را فراهم می‌آورد. فرآیند آموزشی از طریق روش‌هایی نظیر ایفای نقش، پرسش و پاسخ و فعالیت‌های بازی‌محور باعث می‌شود کودکان توانایی بیان احساسات و افکار خود را بهبود بخشند که در نهایت موجب تقویت مهارت‌های اجتماعی آن‌ها می‌شود. در مرحله بعد، توضیح مهارت‌های اجتماعی پیشرفته به صورت گام‌های ساده و مجزا، چارچوبی عملی برای رفتارهای مطلوب در اختیار کودکان قرار می‌دهد تا بر اساس آن به رفتار هدف نزدیک شده و همکاری بهتری داشته باشند. علاوه بر این، ارائه تقویت مثبت توسط والدین در هنگام استفاده کودک از مهارت‌های آموخته‌شده در موقعیت‌های واقعی زندگی روزمره، انگیزه او را برای مشارکت در روند آموزشی افزایش می‌دهد. این تکنیک نه تنها رفتارهای مثبت را تقویت می‌کند بلکه حس توانمندی را نیز در کودک ایجاد می‌کند. این رویکرد به تدریج به کودکان می‌آموزد که چگونه در موقعیت‌های اجتماعی به شکلی مؤثر عمل کرده و از رفتارهای مخرب اجتناب کنند. آن‌ها یاد می‌گیرند به جای پرخاشگری یا ایجاد اختلال،

رفتارهای قاطعانه‌تری از خود نشان دهند. همچنین، قصه‌ها نقش مهمی در آشنا کردن کودکان با هنجارها و رفتارهای اجتماعی مناسب ایفا می‌کنند. از طریق تعامل با شخصیت‌ها و موقعیت‌های گوناگون در داستان‌ها، کودکان می‌توانند به درک عمیق‌تری از احساسات دیگران برسند و مهارت‌های همدلی و شناخت اجتماعی خود را تقویت کنند. این فرآیند نه تنها به کاهش رفتارهای برون‌زا کمک می‌کند، بلکه باعث بهبود روابط اجتماعی آن‌ها نیز می‌شود. برنامه مداخله مطرح‌شده، با ادغام قصه‌گویی، آموزش هدفمند مهارت‌های اجتماعی و تقویت رفتاری مثبت، چارچوب جامعی برای رفع چالش‌های کودکان با نشانه‌های نقص توجه/بیش‌فعالی ارائه می‌دهد. این برنامه می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی این کودکان و کاهش مشکلات اجتماعی آن‌ها در آینده منجر شود.

نتیجه دیگر پژوهش حاضر نشان داد که در گروه آزمایش تفاوت معنی داری میان میانگین نمرات آغازگری مناسب، انسجام، مکالمات غیرکلیشه‌ای، استفاده از بافت، سازگاری، روابط اجتماعی و زبان کاربردی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد. در حالی که تفاوت معنی داری میان میانگین این نمرات در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری حاصل نشده است، میانگین آن‌ها در پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون می‌باشد که نشان از ارتقاء آغازگری مناسب، انسجام، مکالمات غیرکلیشه‌ای، استفاده از بافت، سازگاری (به طور کلی زبان کاربردی) و روابط اجتماعی دارد. این نتایج با مطالعات کارکوم و همکاران (۲۰۱۰)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۳) و گرینوی (۲۰۱۸) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان اشاره کرد که یکی از چالش‌های رایج کودکان دارای نقص توجه/بیش‌فعالی، قطع کردن صحبت یا فعالیت دیگران است. معمولاً این اقدام با هدف شروع یک گفتگو یا ایجاد ارتباط با دیگران صورت می‌گیرد. در برنامه حاضر، کودکان با استفاده از داستان‌گویی و ایفای نقش، شیوه‌های مناسب برای شروع یک مکالمه یا پیوستن به گفتگوی درحال‌جریان را می‌آموزند. این آموزش‌ها به آن‌ها کمک می‌کند که ارتباطات را به شیوه‌ای درست و بدون ایجاد اختلال آغاز کنند. گوش دادن به داستان‌ها و بحث در مورد احساسات و رفتارهای شخصیت‌ها، انسجام گفتاری کودکان را تقویت کرده و آن‌ها را قادر

می‌سازد پس از شروع مکالمه، افکار خود را با نظم و منطق به اشتراک بگذارند و مکالمه را ادامه دهند. یکی دیگر از مشکلات رایج این کودکان، درجا زدن بر روی یک موضوع مورد علاقه و تکرار آن در مکالمات است که به عنوان مانعی برای ارتباط موثر شناخته می‌شود. گفتگوی خلاقانه و تعاملی از طریق داستان‌ها و فعالیت‌های جانبی، با ارائه ایده‌های متنوع برای برقراری و ادامه ارتباط، کودکان را تشویق می‌کند از کلیشه‌ها و تکرارهای بی‌مورد پرهیز کرده و تنوع بیشتری به مکالمات خود ببخشند. همچنین، مواجهه با موقعیت‌های مختلف و مشاهده رفتار مناسب از شخصیت‌های داستان، فرصت مناسبی برای الگوبرداری و تمرین سازگاری با تغییرات و چالش‌ها برای کودکان فراهم می‌کند. آن‌ها یاد می‌گیرند چگونه احساسات و نظرات خود را با جرأت کافی و بدون رفتاری مخرب ابراز کنند، نوبت‌گیری در گفتگوها و بازی‌ها را رعایت کنند، صحبت‌هایشان را متناسب با موضوع در جریان نگه دارند، از حاشیه‌روی و تغییر غیرضروری موضوعات خودداری کنند، انسجام مکالمه را حفظ کنند، و در فعالیت‌های گروهی همکاری موثری داشته باشند. در نهایت، حضور در فعالیت‌های گروهی همراه با دریافت تقویت مثبت از والدین در محیط منزل، این امکان را فراهم می‌آورد که کودکان مهارت‌های اجتماعی خود را به زندگی روزمره انتقال داده و مهارت‌های زبانی‌شان را در تعامل واقعی با همسالان به طور اثربخش‌تری به کار گیرند. بدین ترتیب، با آموزش مهارت‌های زبان کاربردی می‌توان توانایی ارتباط کلامی و غیرکلامی کودکان دارای نقص توجه/بیش‌فعالی را به سطحی ارتقا داد که مشکلات مربوط به تمرکز و تکانشگری کمتر مانع شروع صحیح و پیشبرد تعاملات اجتماعی آن‌ها شود. همین عامل می‌تواند دلیل موفقیت و اثربخشی این نوع مداخله باشد.

این پژوهش با چند محدودیت مواجه بوده است که لازم است در تفسیر نتایج مد نظر قرار گیرند. نمونه‌گیری به دلیل دسترسی محدود به جامعه آماری تنها از یک دبستان دخترانه در شهر اصفهان به صورت هدفمند انجام شده است، بنابراین تعمیم یافته‌ها به پسران و سایر گروه‌های جمعیتی باید با احتیاط صورت گیرد. علاوه بر این، حجم نمونه محدود و کاهش تعداد شرکت‌کنندگان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، قدرت آماری نتایج را کاهش داده است. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های والدین بود

که به صورت غیابی تکمیل شدند و پژوهشگر امکان نظارت بر فرآیند پاسخگویی را نداشت، امری که می‌تواند باعث کاهش دقت داده‌ها و بروز سوگیری در گزارش‌ها شود. همچنین اجرای آزمون‌ها در محیطی پرسر و صدا و عدم فراهم بودن شرایط سکوت کامل، ممکن است در دقت سنجش‌ها تأثیر منفی گذاشته باشد. نکته دیگر این است که در این مطالعه از روش‌های مکمل مانند مشاهده مستقیم یا گزارش معلمان استفاده نشده و مصاحبه با خود کودک نیز انجام نپذیرفته است که می‌تواند ارزیابی دقیق‌تر و جامع‌تری را فراهم آورد. در نهایت، کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند شرایط خانوادگی و محیط مدرسه به صورت کامل امکان‌پذیر نبوده است.

با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده نمونه‌گیری شامل گروه‌های متنوع‌تر مانند پسران و کودکان مناطق مختلف جغرافیایی باشد تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. افزایش حجم نمونه و استفاده از روش‌های ارزیابی چندگانه از جمله پرسشنامه، مشاهده مستقیم، گزارش معلمان و مصاحبه با کودکان می‌تواند به دقت بیشتر داده‌ها کمک کند. همچنین کنترل دقیق‌تر عوامل مداخله‌گر و انجام ارزیابی‌ها در محیط‌های آرام و کنترل‌شده توصیه می‌شود. از نظر تحلیل داده‌ها، انجام بررسی‌های عمیق‌تر مانند تحلیل همبستگی، مدل‌های رگرسیونی و تحلیل مسیر برای شناسایی روابط میان متغیرها و نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده می‌تواند به درک بهتر اثرات برنامه مداخله‌ای کمک کند. علاوه بر این، مطالعات طولی به منظور بررسی پایداری و اثربخشی بلندمدت مداخلات و مقایسه این برنامه با سایر درمان‌های موجود پیشنهاد می‌شود. همچنین بررسی تأثیر برنامه بر جنبه‌های مهم دیگر زندگی کودک مانند عملکرد تحصیلی و کیفیت زندگی می‌تواند ابعاد گسترده‌تری از تأثیرات مداخلات را روشن سازد. در نهایت، بررسی امکان استفاده از این برنامه برای کودکان با اختلالاتی مانند اتیسم یا ناتوانی‌های یادگیری نیز پیشنهاد می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی است که با کد

IR.UT.PSYEDU.REC.1402.059 در تاریخ ۱۴۰۲/۸/۲ در کمیته اخلاق دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران تصویب شده است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و سوم و مشاوره نویسنده چهارم، پنجم و ششم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از کادر دبستان دخترانه باقرالعلوم اصفهان و خانواده‌هایی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

امیدی، حمید؛ ساجدی، فیروزه؛ رستمی، رضا و بخشی، عنایت‌اله (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال کم‌توجهی و بیش‌فعالی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۹(۷۸)، ۹-۱.

[doi:10.1001.1.23222840.1398.9.0.58.0](https://doi.org/10.1001.1.23222840.1398.9.0.58.0)

رحمانی کلنگرانی، نجمه و سیاح سیاری، نیمتاج (۱۳۹۷). مقایسه شاخص‌های یکپارچه عملکرد دیداری-شنیداری در دانش‌آموزان مبتلا به بیش‌فعالی، نقص توجه و بیش‌فعالی نقص توجه. *اندیشه و رفتار*، ۹(۱۳)، ۶۷-۸۷.

<https://sanad.iau.ir/Journal/jtbcp/Issue/50242>

رحیمی، افسانه؛ یارمحمدیان، احمد؛ عابدی، احمد و فرامرز، سالار (۱۳۹۷). اثربخشی مداخله گروهی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر برنامه دی‌روزیر در بهبود ارتباط، همکاری، ابراز وجود و همدلی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۸(۱)، ۵۹-۷۲.

[doi: 10.1001.1.16826612.1397.18.1.4.1](https://doi.org/10.1001.1.16826612.1397.18.1.4.1)

حسن‌زاده، سعید؛ امرایی، کورش و صمدزاده، صبا (۱۳۹۸). فراتحلیلی بر شیوع اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی در ایران. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۲)، ۱۶۵-۱۷۷.

[doi:10.22034/ceciranj.2019.95987](https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95987)

شهبازیان، آمنه؛ شهیم، سیماء؛ بشاش، لیا و یوسفی، فریده (۱۳۸۶). هنجاریابی، تحلیل عاملی و پایایی فرم کوتاه ویژه والدین مقیاس درجه بندی کانرز برای کودکان ۶ تا ۱۱ ساله در شهر شیراز. *مجله مطالعات روانشناختی*، ۳(۳)، ۹۷-۱۲۰. [doi:10.22051/psy.2007.1704](https://doi.org/10.22051/psy.2007.1704)

محمودی، فریبا؛ ظریفیان، طللیعه؛ کاظمی، یلدا و شیرازی، طاهره سیماء (۱۳۹۳). انطباق پرسشنامه‌ی تجدیدنظر شده برقراری ارتباط نسخه دوم با زبان فارسی و تعیین ویژگی‌های روانسنجی آن. *پژوهش در علوم توانبخشی*، ۱۰(۲)، ۲۹۱-۲۸۱.

<https://civilica.com/doc/1593085>

References

- Abdullah, R., Alrige, M., & Bitar, H. (2024). Employing Elements of Virtual Reality to Enhance Social Skills Among Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Quasi Experimental Study. *TEM Journal*, 2237–2248. DOI: [10.18421/TEM133-51](https://doi.org/10.18421/TEM133-51)
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Ansarinasab, S., Panahi, S., Ghassemi, F., Dibakar, G., & Jafari, S. (2022). Synchronization stability analysis of functional brain networks in boys with ADHD during facial emotions processing. *Physica A Statistical Mechanics and Its Applications*, 603, 127848. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2022.127848>
- Barkely, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.)*. Guilford Press.
- Bishop, D. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(6), 879–891. DOI: [10.1017/S0021963098002832](https://doi.org/10.1017/S0021963098002832)
- Bishop, D. (2013). Children's communication checklist (CCC-2). In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 614-618). Springer, New York, NY. DOI: [10.1007/978-1-4419-1698-3_1929](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1929)
- Connors, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D., & Epstein, J. N. (1998). The revised Connors' Parent Rating Scale (CPRS-R): Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(4), 257–268. DOI: [10.1023/A:1022602400621](https://doi.org/10.1023/A:1022602400621)
- Corkum, P., Corbin, N., & Pike, M. (2010). Evaluation of a School-Based Social Skills Program for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 32(2), 139–151. DOI: [10.1080/07317101003776472](https://doi.org/10.1080/07317101003776472)
- Even-Simkin, E. (2024). Assessment of pragmatic skills in adults with ADHD. *Language and Health*, 2(1), 66–78. DOI: [10.1016/j.laheal.2024.02.002](https://doi.org/10.1016/j.laheal.2024.02.002)
- Faradilla, A. (2020). Social skill interventions on children with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): Parents and peers involvement. In *Proceedings of the 5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPOCH 2019)* (Penang, Malaysia). DOI: [10.2991/assehr.k.200120.001](https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.001)
- Feruza, Kh. (2024). A Brief Overview of Pragmatics: Language in Context. *American Journal of Philological Sciences*, 4(03), 24–31. DOI: [10.37547/ajps/Volume04Issue03-05](https://doi.org/10.37547/ajps/Volume04Issue03-05)
- Fery, J. R., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2011). Preschoolers' Social Skills: Advances in Assessment for Intervention Using Social Behavior Ratings. *School Mental Health*, 3(4), 179–190. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9060-y>
- Geurts, H., Hartman, C., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. (2009). Language problems in children with ADHD: A review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 549–574. DOI: [10.1080/13682820802243344](https://doi.org/10.1080/13682820802243344)
- Greenway, C. (2018). The efficacy of Social Stories in the classroom to reduce disruptive behaviours in children with ADHD. *Acta Psychopathologica*, 4(3), 1–10. DOI: [10.4172/2469-6676.100173](https://doi.org/10.4172/2469-6676.100173)
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27. DOI: [10.1037/a0022662](https://doi.org/10.1037/a0022662)
- Hassanzadeh, S., Amraei, K., & Samadzadeh, S. (2020). A meta-analysis of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder prevalence in Iran. *Journal of Exceptional Children Empowerment*, 10(2019), 165–177. [doi:10.22034/ceciranj.2019.95987](https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95987) [persian].
- Kalokyri, A. (2025). Navigating the interplay of ADHD, social norms, and friendships: perspectives from secondary school students with ADHD. *Pastoral Care in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02643944.2025.2495667>
- Karbasi Amel, A., Rahnamaei, H., & Hashemi, Z. (2023). Play therapy and storytelling intervention on children's social skills with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Education and Health Promotion*, 12, 317. DOI: [10.4103/jehp.jehp_1104_22](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1104_22)
- Katsarou, D. v, Efthymiou, E., Kougioumtzis, G. A., Sofologi, M., & Theodoratou, M. (2024). Identifying Language Development in Children

- with ADHD: Differential Challenges, Interventions, and Collaborative Strategies. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(7), 841. DOI: [10.3390/children11070841](https://doi.org/10.3390/children11070841)
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., & Ralli, A. M. (2025). Social Understanding and Friendships in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder or Dyslexia. *Behavioral Sciences*, 15(2), 216. DOI: [10.3390/bs15020216](https://doi.org/10.3390/bs15020216)
- Laugeson, E. A., Ellingsen, R., & Estabillio, J. A. (2024). Social skills training for autistic adolescents and adults. In *Adolescents and adults with autism spectrum disorders* (pp. 75-101). Cham: Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-031-46463-8_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-46463-8_4)
- Mahmoodi, F., Zarifiyan, T., Kazemi, Y., & Shirazi, T. (2014). Cultural adaptation and validation of the Persian version of the children's communication checklist- second edition (CCC-2). *JRRS*, 10(2), 281-291. <https://civilica.com/doc/1593085/> [persian].
- Martin, A. F., Rubin, G. J., Rogers, M. B., Wessely, S., Greenberg, N., Hall, C. E., ... & Brooks, S. K. (2025). The changing prevalence of ADHD? A systematic review. *Journal of affective disorders*, 119427. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119427>
- Méndez-Freije, I., Areces, D., & Rodriguez, C. (2023). Language Skills in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder: A Systematic Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(1), 14. DOI: [10.3390/children11010014](https://doi.org/10.3390/children11010014)
- Motavalli pour, A., Beh-Pajoo, A., Shokoohi-Yekta, M., Sorbi, M.H., Farahzadi, M.H. (2018). The Relationship between Cognitive-Behavioral Skills and Mother-Child Interaction with Conduct Disorder Symptoms and Oppositional Defiant Disorder in Children with ADHD. *JCHR*. 7(4), 231-241. doi:10.18502/jchr.v7i4.269
- Omidi, H., Sajedi, F., Rostami, R., & Bakhshi, E. (2019). Group Social Skills Training on the Improvement of Social Skills in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *MEJDS*, 9(0), 78-78. doi:10.1001.1.23222840.1398.9.0.58.0 [persian].
- Paidipati, C. P., Brawner, B., Eiraldi, R., & Deatrick, J. A. (2017). Parent and family processes related to ADHD management in ethnically diverse youth. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 23(2), 90-112. doi: [10.1177/1078390316687023](https://doi.org/10.1177/1078390316687023)
- Pal, D. K., Chaudhury, G., Das, T., & Sengupta, S. (1999). Validation of a Bengali adaptation of the Conners' Parent Rating Scale (CPRS- 48). *British Journal of Medical Psychology*, 72(4), 525-533. DOI: [10.1348/000711299160211](https://doi.org/10.1348/000711299160211)
- Parks, K. M., Hannah, K. E., Moreau, C. N., Brainin, L., & Joannis, M. F. (2023). Language abilities in children and adolescents with DLD and ADHD: A scoping review. *Journal of Communication Disorders*, 106, 106381. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106381>
- Rahimi, A., Yarmohamadian, A., Abedi, A., & Faramarzi, S. (2018). Efficacy of a Social Skills Group Intervention Based on DeRosier Program for Improving Communication, Cooperation, Assertion, and Empathy in Children with Autism Spectrum Disorders. *JOEC*, 18(1), 59-72. doi: [20.1001.1.16826612.1397.18.1.4.1](https://doi.org/10.1001.1.16826612.1397.18.1.4.1) [persian].
- Rahmani, N., & Sayyah, N. (2018). Comparison of integrated visual-auditory performance indicators in students with hyperactivity, attention deficit, and attention deficit/hyperactivity disorder. *Thought & Behavior in Clinical Psychology*, 12(49), 67-77. <https://sanad.iau.ir/Journal/jtbcp/Issue/50242> [persian].
- Sandford, J. A., & Turner, A. (2000). Integrated visual and auditory continuous performance test manual. Richmond, VA: Braintrain Inc. <https://doi.org/10.1037/t05189-000>
- Shahayian, A., Shahim, S., Bashash, L., & Yousefi, F. (2008). Normativity, factor analysis and reliability of the short form of the Connors Rating Scale for parents for children aged 6 to 11 in Shiraz. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 3(3), 97. doi:10.22051/psy.2007.1704 [persian].
- Siswanti, D. N., & Daud, M. (2024). Manfaat metode bercerita terhadap kemampuan sosial emosional anak usia dini [Benefits of storytelling methods for early childhood social-emotional abilities]. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, 5(6), 6598-6610. DOI: [10.54373/imej.v5i6.1947](https://doi.org/10.54373/imej.v5i6.1947)
- Storebø, O. J., Andersen, M. E., Skoog, M., Hansen, S. J., Simonsen, E., Pedersen, N., ... & Glud, C. (2019). Social skills training for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *Cochrane Database of Systematic*

- Reviews, (6). [doi: 10.1002/14651858.CD008223.pub3](https://doi.org/10.1002/14651858.CD008223.pub3)
- Wang, J., Zou, Z., Huang, H., ZHANG, Y., & He, X. (2024). Effects of repetitive transcranial magnetic stimulation on prefrontal cortical activation in children with attention deficit hyperactivity disorder: A functional near-infrared spectroscopy study. *Frontiers in Neurology*, 15, Article 1503975. [DOI: 10.3389/fneur.2024.1503975](https://doi.org/10.3389/fneur.2024.1503975)
- Zhang, Y., Keighrey, C., & Murray, N. (2023). A VR intervention based on Social Story™ to develop social skills in children with ASD. *Proceedings of the 2023 ACM International Conference on Interactive Media Experiences*, 205–208. [DOI: 10.1145/3573381.3596459](https://doi.org/10.1145/3573381.3596459)