

The Effect of Cognitive- Behavior Social Skills Training on Response Inhibition and Behavioral- Emotional Problems in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

*Fatemeh Rahbar Karbasdehi¹, Abbas Abolghasemi², Abbasali Hossein Khanzadeh³, Azra Zebardast⁴, Ebrahim Rahbar Karbasdehi⁵

Author Address

1. M.A of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran;
 2. Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran;
 3. Associate Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran;
 4. Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran;
 5. M.A. Student of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Guilan, Rasht, Iran.
- *Corresponding Author Address: Guilan, Rasht, University of Guilan.
*E-mail: Fatemeh.Rahbar.Karbasdehi@gmail.com

Received: 12 June 2017; Accepted: 8 July 2017.

Abstract

Background & Objective: Attention deficit hyperactive disorder (ADHD) is one of the most common psychological disorders in children. ADHD is defined based on difficulties in attention, inhibition, impulsivity control, and activity level. Children with ADHD are unable to control their activities when they should limit them. They are overactive and they constantly move. They cannot be quiet or play quietly, and they usually have restless hands and legs. Based on the research results, children with ADHD are faced with problems in important areas such as working memory and executive functions. These functions will allow the child to monitor his behavior and alter it accordingly. Often, the child's difficulties in executive functions will emerge in all areas of academic, social and behavioral domains. Therefore, on the basis of reports by peers, parents and teachers report, children with ADHD have problems in communication with peers. As posited in the literature, these problems will continue from childhood to adolescence and adulthood. This is true for both sexes and in all types of ADHD. Generally, the understanding of social competence in children with ADHD depends on study of some developmental domains such as self-imagery, executive functions, and working memory. Various therapeutic approaches are provided due to the multiplicity and diversity of the problems in these children in different physical, psychological, educational, and social areas. Drug therapy, cognitive behavioral therapy, and social skills training are some of these treatments. However, drug therapy alone cannot be effective in disrupted family functioning and children's behavior problems, and it cannot resolve parental concerns, either. No drug can train children how to compensate for their aggressive and law-breaking behaviors. As one of the serious problems in students with ADHD is insufficiency in social skills, the purpose of the present research was to investigate the effect of cognitive-behavior social skills training on response inhibition and behavioral-emotional problems in students with ADHD.

Methods: This study is a quasi-experimental one with pre-test/post-test and a control group. The Study population consisted of all elementary school children with ADHD in Rasht-Iran in the school year 2016-2017. Convenience sampling was used to recruit 37 participants in conformity with the criteria put forward by fifth edition of the diagnostic and statistical manual of mental disorders. The participants were assigned to experiment and control groups. To collect the data, Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) and Stroop test (Stroop, 1935) were used before and after training. The experiment group received 10 sessions of social skills group. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was used to test the research hypotheses.

Results: The results of multivariate analysis of covariance showed that cognitive-behavior social skills training significantly improved response inhibition and behavioral-emotional problems in the students with ADHD ($P < 0.001$).

Conclusion: According to the findings of the research, cognitive-behavior social skills training is one of the most effective treatments to reduce impulsivity, attention deficit, anxiety and physical aggression in children with ADHD. Since cognitive-behavior social skills training is effective in reducing children's externalizing behavior, this training program is recommended along with pharmacotherapy to be implemented to reduce behavior problems in children with ADHD.

Keywords: Social Skills, Response Inhibition, Behavioral- Emotional Problems, Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

تأثیر آموزش شناختی- رفتاری مهارت‌های اجتماعی بر بازداری پاسخ و مشکلات هیجانی- رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی

*فاطمه رهبر کرباسدهی^۱، عباس ابوالقاسمی^۲، عباسعلی حسین‌خانزاده^۳، عدرا زبردست^۴، ابراهیم رهبر کرباسدهی^۵

توضیحات نویسندگان

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران؛
 ۲. استاد گروه روانشناسی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران؛
 ۳. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران؛
 ۴. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران؛
 ۵. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران؛
- *آدرس نویسنده مسئول: گیلان، رشت، دانشگاه گیلان.
*رایانامه: Fatemeh.Rahbar.Karbasdehi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۲۲ خردادماه ۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۷ تیرماه ۱۳۹۶

چکیده

زمینه و هدف: با توجه به اینکه یکی از مشکلات جدی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی، نارسایی در زمینه مهارت‌های اجتماعی است، پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش شناختی- رفتاری مهارت‌های اجتماعی بر بازداری پاسخ و مشکلات هیجانی- رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی انجام شد.

روش بررسی: طرح تحقیق نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه‌گواه بود. نمونه پژوهش ۳۷ دانش‌آموز مقطع ابتدایی مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود که بر اساس ملاک‌های نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری انجمن روان‌پزشکی آمریکا ب‌طور در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات و آزمون استروپ در مراحل قبل و بعد از آموزش استفاده شد. آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌صورت گروهی در ۱۰ جلسه برای گروه آزمایش ارائه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش شناختی- رفتاری مهارت‌های اجتماعی بر بهبود بازداری پاسخ و مشکلات هیجانی- رفتاری در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی به‌طور معناداری تأثیر دارد ($p < 0/001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج این پژوهش، روش آموزش شناختی- رفتاری مهارت‌های اجتماعی یکی از کارآمدترین روش‌های درمانی بوده و در کاهش تکانشگری، نارسایی توجه، اضطراب و پرخاشگری فیزیکی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی مؤثر است. **کلیدواژه‌ها:** مهارت‌های اجتماعی، بازداری پاسخ، مشکلات هیجانی- رفتاری، اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی.

اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی یکی از اختلال‌های عصبی-تحولی بسیار شایع تشخیص داده شده در دوران کودکی است که توجه روان‌پزشکان، روان‌شناسان و متخصصان بالینی را به خود جلب کرده است؛ بر طبق راهنمای تشخیصی و آماری انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۱۳) میزان شیوع این اختلال در بیشتر فرهنگ‌ها و جوامع حدود ۵ درصد در دانش‌آموزان برآورد شده و همچنین فراوانی این اختلال در پسران درمقایسه با دختران بیشتر و در دامنه‌ای از ۲ به ۱ گزارش گردیده است (۱). شیوع این اختلال در ایران نیز بالا بوده، به طوری که شیوع کلی این اختلال را ۸/۶۲ درصد اعلام نموده‌اند (۲). دانش‌آموز مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی، علائمی نشان می‌دهد که آشکارا بیانگر بی‌توجهی، حواس‌پرتی و بی‌نظمی است، ولی علائم معمولی دانش‌آموز کم‌توان ذهنی (مثل تأخیر در تحول ذهنی) را نشان نمی‌دهد. این مجموعه رفتارهای سازش‌نا یافته معمولاً در سنین پیش‌دبستانی نشان داده می‌شوند (۱). دانش‌آموز مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی اغلب مشکلاتی در تعامل‌های اجتماعی با همسالان دارند و از طرد همسالان و انزوای اجتماعی رنج می‌برند (۳). پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه‌های مختلف رفتاری، ژنتیکی، عصب‌روانشناختی، عصب‌متابولیسم و مطالعات مربوط به تصویربرداری ساختاری و کنشی مغز، نقش کورتکس پیش‌پیشانی و نارسایی در کنش‌های اجرایی را حمایت کرده‌اند (۴).

از آنجا که فقدان عملکرد مطلوب اجتماعی با نارسایی توجه/فزون‌کنشی در ارتباط است، مشکلات و رفتارهای نامناسب اجتماعی در حل مسائل اجتماعی، با ویژگی‌های اصلی اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی در ارتباط است. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌هاست که برای سازش‌یافتگی و کنار آمدن با موقعیت‌های فشارزا، ضروری است و روابط سالم را پرورش و عملکرد کلی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر مهارت‌های اجتماعی رفتارهایی هستند که به مردم برای کنش متقابل با دیگران کمک می‌کنند. اهمیت مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان مهم‌ترین عامل اجتماعی شدن و سازش‌یافتگی اجتماعی را نمی‌توان از نظر دور داشت؛ توجه به هوش اجتماعی، تحول اجتماعی و تربیت اجتماعی در کنار دیگر ابعاد تحول و حیطه‌های تعلیم و تربیت از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. کمبود مهارت‌های اجتماعی در روابط بین‌فردی و در حوزه رفتار عاطفی موجب بروز مشکلات متعددی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی می‌شود (۵).

دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی، در کارکردهای اجرایی به‌ویژه در زمینه‌ی بازدارندگی پاسخ دچار آسیب بوده و نشانه‌های بارز این اختلال ناشی از نقص در این مؤلفه است. بازدارندگی پاسخ، فرآیندی عصب-شناختی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پاسخ درنگیده بدهند. بازدارندگی پاسخ سه فرآیند به هم پیوسته را در بردارد: (۱) بازدارندگی پاسخ یا رویداد غالب؛ (۲) توقف پاسخ جاری و ایجاد فرصت درنگ در تصمیم‌گیری برای پاسخ دادن یا ادامه پاسخ و (۳) حفظ این دوره درنگ و پاسخ‌های خودفرمان که در این دوره اتفاق می‌افتد (کنترل تداخل). دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی

توجه/فزون‌کنشی در هر سه فرآیند بازدارندگی دچار مشکل هستند، هرچند که فرآیند بازدارندگی پاسخ غالب، ممکن است بیشتر آسیب دیده باشد. بازدارندگی یکی از مؤلفه‌های مهمی است که در زیرمؤلفه‌کنش‌های اجرایی جای می‌گیرد. اگرچه درباره‌ی مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی اتفاق نظر کلی بین پژوهشگران مختلف وجود ندارد، اما سه مؤلفه‌ی بازدارندگی، حافظه‌ی کاری و برنامه‌ریزی به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی کنش‌های اجرایی محل توافق اکثر پژوهشگران قرار دارد (۶). فقدان بازدارندگی یا بازدارندگی به‌طور زیادی با سازه‌های توجه و تکانشگری در ارتباط است. تکانشگری یعنی این که فرد در جایی که برای رسیدن به هدف، پاسخ‌دهی آهسته و دقیق لازم است، پاسخ‌دهی سریع و غیر صحیح (از روی بی‌دقتی) ارائه دهد. شکست در بازدارندگی (یا بازدارندگی) در دانش‌آموزان منجر به بروز رفتارهایی از این قبیل می‌شود: قبل از اینکه تکلیف را بفهمد و اطلاعات کافی در اختیار داشته باشد، پاسخ می‌دهد و به آسانی توسط محرک‌های مزاحم توجه‌اش منحرف می‌شود (حواس‌پرتی) یا در تصحیح پاسخ‌های نامناسب مشخص شکست می‌خورد. این مفهوم‌سازی از بازدارندگی طیف وسیعی از رفتارهایی را که عموماً در کودکان یا بزرگسالان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی دیده می‌شود را در بر می‌گیرد (۷).

به طور خاص رویکردهای شناختی-رفتاری در آموزش مهارت‌های اجتماعی بر توانایی شخص در حل مسئله تأکید می‌کند و همچنین در این روش تمرکز عمده بر مشارکت فعال کودک و آموزش خود درمانی از طریق راهبردهای تصمیم‌گیری، خودتقویت‌گری و دیگر راهبردهای خودنظم‌بخشی است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های اجتماعی، عاملی مؤثر در جهت کاهش مشکلات رفتاری و رفتارهای تکانشی در دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی است (۵). در این راستا می‌توان به یافته‌ی محققانی مانند هرناندز اشاره نمود که در پژوهش خود نشان داد، آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی باعث کاهش گزارش‌های معلمان در خصوص انزوای اجتماعی، حواس‌پرتی، بی‌ثباتی هیجانی، بی‌نظمی‌های دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال شده و باعث افزایش عملکرد مثبت اجتماعی آنان می‌گردد (۸).

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند با افزایش بازدارندگی پاسخ و کاهش مشکلات هیجانی-رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی همراه باشد (۹، ۱۰). در مقابل نتایج پژوهش دوپول و همکاران (۱۱) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی نتوانسته تأثیر معناداری در بهبود عملکرد دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی از قبیل بازدارندگی پاسخ و کاهش مشکلات هیجانی-رفتاری داشته باشد؛ بنابراین به دلیل کمبود تحقیقات مبتنی بر پژوهش در این حوزه (۹) و تناقض‌های پژوهشی موجود، هدف این پژوهش تعیین تأثیر آموزش شناختی-رفتاری مهارت‌های اجتماعی بر بازدارندگی پاسخ و مشکلات هیجانی-رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی بود.

۲ روش بررسی

۰/۷۳ و ضریب پایایی آن را به روش بازآزمایی ۰/۶۲ گزارش داده است (۱۲) و در ایران نیز گل‌کاری و همکاران ضریب آلفای کرونباخ آن را، ۰/۷۱ (۱۳) و وفایی و روشن میزان روایی این پرسشنامه را از طریق همسانی درونی در دامنه ۰/۶۶ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (۱۴). — آزمون استروپ: این آزمون ابزاری مناسب برای سنجش پردازش توجه و توانایی تغییر پردازش شناختی است که توسط استروپ در سال ۱۹۳۵ ساخته شده است. این آزمون از چهار کارت تشکیل شده است: خواندن واژه (کارت اول)، نامیدن رنگ (کارت دوم)، خواندن واژه‌ها بدون توجه به رنگ (کارت سوم) و گفتن رنگ واژه‌ها بدون توجه به چیزی که نوشته شده است (کارت چهارم). هر کارت ۲۵ محرک را نشان می‌دهد که به ترتیب در ۵ سطر و ۵ ستون تنظیم شده‌اند. نمرات هر آزمودنی در این آزمون در دامنه‌ای از ۰ تا ۲۵ قرار می‌گیرد. ضریب پایایی بازآزمایی در تحقیق لزاک و همکاران برای زمان واکنش مرحله اول ۰/۶۰ و برای تعداد خطاهای همین مرحله ۰/۵۵ به دست آمده است. همچنین در همین تحقیق ضریب پایایی برای زمان واکنش مرحله دوم ۰/۸۳ و برای تعداد خطاها ضریب ۰/۷۸ گزارش شد. در مرحله سوم آزمایش ضریب پایایی برای زمان واکنش ۰/۷۹ و برای تعداد خطاها ۰/۷۹ بود. در ایران نیز مشهدی و همکاران پایایی این آزمون را از طریق بازآزمایی در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند (۱۵).

— معرفی برنامه مداخله‌ای: چارچوب آموزش مهارت‌های اجتماعی والکرو همکاران که شامل مهارت‌های مربوط به کلاس درس، برقراری تعامل، سازش با دیگران، دوست‌یابی و در نهایت مهارت‌های مقابله‌ای است، آموزش داده شد. این برنامه با استفاده از شیوه شناختی-رفتاری، در طی سه مرحله آموزش‌های کلامی، تمرین و تکرار مهارت‌ها و ارائه پس‌خوراند در زمینه انجام مهارت‌ها آموزش داده شد (۱۶). این آموزش به صورت گروهی بر روی تمامی شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در جلسه‌های آموزشی اجرا شد. پس از اجرای پیش‌آزمون در هر دو گروه، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه، ۲ روز در هفته، هر جلسه ۶۰ دقیقه تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفت، اما گروه گواه آموزشی دریافت نکرد و پس از آزمون هم برای گروه آزمایش و گواه بعد از اتمام راهبردهای آموزشی انجام شد.

جدول ۱. برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی والکرو همکاران (۱۹۸۳)

جلسات	شرح جلسه
اول	آشنا کردن دانش‌آموزان با روش و تمرین مهارت‌های اجتماعی، بیان مقررات گروه و برقراری رابطه صمیمانه با دانش‌آموز.
دوم	آموزش گوش کردن به سخنان معلم و هنگامی که معلم از کودک بخواهد تا کاری را انجام دهد.
سوم	آموزش یادداشت کردن فعالیت‌ها و مهارت‌های ارتباطی در طول هفته، پیروی از مقررات کلاس درس.
چهارم	آموزش برقراری ارتباط با نگاه، چگونگی شروع کردن (پیدا کردن یک هم‌صحبت)، گوش دادن (نگاه کردن و توجه کردن به گوینده)، پاسخ دادن (بیان مطلب خود بعد از اتمام صحبت طرف مقابل).
پنجم	تکرار و تمرین مهارت‌های آموزش داده شده.
ششم و هفتم	آموزش مهارت‌های همراهی کردن با دیگران، به کار بردن واژه‌های مؤدبانه، تشریک مساعی، پیروی از مقررات.
هشتم و	آموزش مهارت‌های دوست‌یابی: آموزش ظاهر آراسته، لبخند زدن، ایجاد دوستی (پیش قدم شدن در دوستی، رعایت نوبت در

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه مطالعه شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود. به منظور دست‌یابی به تعداد نفرات، از جدول نمونه‌گیری مورگان برای تعیین حجم نمونه استفاده شد که براساس آن ۴۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی براساس ملاک‌های نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری انجمن روانپزشکی آمریکا (۲۰۱۳) و اطلاعات مندرج در پرونده تحصیلی آن‌ها که تشخیص اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی دریافت کرده بودند، به طور در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۲۰ نفر). ملاک‌های ورود به پژوهش، جنسیت (پسر)، سن (۱۲ سال)، مقطع تحصیلی (ششم ابتدایی) و مصرف دارو (ریتالین) بودند و در خلال آموزش ۳ نفر (۲ نفر از گروه آزمایش و ۱ نفر از گروه گواه) از دانش‌آموزان به دلیل مشکلات شخصی از روند اجرای پژوهش خارج شدند. داده‌های مربوط به مشکلات هیجانی-رفتاری با استفاده از پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات^۱ و داده‌های مربوط به بازداری پاسخ با استفاده از آزمون استروپ^۲ به دست آمد.

ابزار پژوهش عبارت بودند از:

— پرسشنامه توانایی‌ها و مشکلات (SDQ): این پرسشنامه که توسط گودمن ساخته و اعتباریابی شده، ابزار غربالگری با ۲۵ گویه است و دامنه سنی ۱۱ تا ۱۶ سال را در برمی‌گیرد. این پرسشنامه سه درجه‌ای (کاملاً درست، تا حدی درست و نادرست) و نمره‌گذاری آن از صفر تا دو است و نمره کل بین صفر تا ۴۰ نوسان دارد و پنج زیر گروه اصلی از طیف علائم روانپزشکی را ارزیابی می‌کند: مشکلات سلوک، پرفعالیتی، مشکلات هیجانی، مشکلات با همسالان و رفتار مطلوب اجتماعی. برای به دست آوردن نمره کل توانایی‌ها و مشکلات، نمرات مشکلات سلوک، پرفعالیتی، مشکلات هیجانی، مشکلات با همسالان با هم جمع می‌شود ولی نمره مؤلفه رفتار مطلوب اجتماعی از آنجایی که جزو مشکلات محسوب نمی‌شود با بقیه مؤلفه‌ها که جزو مشکلات هستند، جمع نمی‌گردد. گودمن، آلفای کرونباخ را برای آن

² Stroop test

¹ Strengths and Difficulties Questionnaire

آموزش مهارت‌های مقابله‌ای: آموزش واکنش به پاسخ منفی، ابرازخشم، چگونگی واکنش به اذیت و آزار و واکنش به کاری که فرد نمی‌تواند انجام دهد.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش شاخص‌های آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش شاخص‌های آمار استنباطی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شده است.

در پژوهش حاضر شرکت‌کنندگان در رده سنی ۱۲ سال بودند و میانگین معدل آن‌ها در مدرسه ۱۵/۷۱ بود و ۴۳/۲ درصد (۱۶ نفر) از شرکت‌کنندگان فرزند اول، ۳۷/۸ درصد (۱۴ نفر) فرزند دوم و ۱۸/۹ درصد (۷ نفر) از شرکت‌کنندگان فرزند سوم خانواده بودند.

۳ یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های مشکلات هیجانی- رفتاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه

گروه آزمایش		گروه گواه		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		متغیر	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۹۶	۰/۸۸	۰/۳۲	۰/۱۱	۱/۱۴	۸/۸۹	۰/۳۱	۰/۱۰	رفتارهای اجتماعی مطلوب	مشکلات هیجانی- رفتاری
۰/۹۷	۸/۶۶	۰/۹۳	۸/۹۴	۱/۳۹	۱/۷۸	۰/۹۹	۸/۷۳	فزون‌کنشی	
۱/۶۵	۵/۸۳	۱/۶۹	۶/۲۲	۰/۸۹	۰/۶۳	۱/۶۲	۵/۸۹	مشکلات هیجانی	
۱/۰۲	۸/۱۱	۱/۱۴	۸/۳۸	۱/۰۵	۱/۳۱	۱/۰۸	۸/۲۱	مشکلات سلوک	
۱/۴۳	۶/۷۷	۱/۴۳	۶/۷۷	۱/۲۸	۱/۷۳	۱/۴۲	۶/۸۴	مشکلات با همسالان	

میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های مشکلات هیجانی- رفتاری در جدول ۲ ارائه شده است، به عبارتی در گروه آزمایش، میانگین و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های فزون‌کنشی، مشکلات هیجانی، مشکلات سلوک و مشکلات با همسالان در مقایسه با پیش‌آزمون کاهش و رفتارهای اجتماعی مطلوب، افزایش یافته است ولی در گروه گواه، با مقایسه نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون، تفاوت معناداری در مشرفه‌های مشکلات هیجانی- رفتاری ایجاد نشده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های بازداری پاسخ در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه

گروه آزمایش		گروه گواه		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		متغیر	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۹۰	۳/۶۶	۰/۹۲	۴/۴۴	۱/۰۱	۰/۸۴	۰/۶۹	۴/۴۷	خطا در کارت ۱	بازداری پاسخ
۰/۸۲	۳/۲۷	۰/۸۹	۴/۲۷	۰/۹۱	۱/۰۵	۰/۹۰	۴/۵۲	خطا در کارت ۲	
۱/۳۶	۱۰/۲۷	۱/۴۳	۱۱/۰۵	۱/۸۶	۶/۴۲	۱/۴۲	۱۰/۵۲	خطا در کارت ۳	
۱/۰۲	۳/۱۱	۰/۹۶	۳/۸۸	۱/۰۰	۱/۳۱	۱/۰۱	۳/۵۷	خطا در کارت ۴	

میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های بازداری پاسخ در جدول ۳ ارائه شده است، به عبارتی در گروه آزمایش، میانگین و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های بازداری پاسخ (تعداد خطاها) در مقایسه با پیش‌آزمون کاهش یافته است ولی در گروه گواه، با مقایسه نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون، تفاوت معناداری در مؤلفه‌های بازداری پاسخ ایجاد نشده است.

جهت اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری مؤلفه‌های مشکلات هیجانی- رفتاری ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شد. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیون، به عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که: مفروضه همگنی شیب خطوط

رگرسیون برقرار است. توزیع نرمال متغیرها با آماره کالموگروف اسمیرنوف بررسی شد که معنادار نبودند، در نتیجه توزیع متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کند و همچنین رعایت فرض‌های همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس از آزمون باکس و لوین استفاده شد. براساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنادار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/ کوواریانس به درستی برقرار بوده است ($F=1/78, p=0/16, BOX=34/18$). براساس آزمون لوین و معنادار نشدن آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است. نتایج آماره لاندای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های مطالعه، معنادار است ($p < 0/001$).

۶۲/۵۳، $F=۰/۰۲۸$ = لاندای ویلکز) و آزمون‌های فوق قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز شمرد. جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای متغیرهای مطالعه در دو گروه آزمایش و گواه

توان آماری	Eta	مقدار p	مقدار F	متغیر وابسته	
۱	۰/۹۴	<۰/۰۰۱	۵۷۲/۵۴	رفتارهای اجتماعی مطلوب	مشکلات هیجانی- رفتاری
۱	۰/۸۴	<۰/۰۰۱	۱۸۷/۹۷	فزون‌کنشی	
۱	۰/۵۷	<۰/۰۰۱	۴۶/۸۷	مشکلات هیجانی	
۱	۰/۸۵	<۰/۰۰۱	۲۱۰/۱۵	مشکلات سلوک	
۱	۰/۶۴	<۰/۰۰۱	۶۲/۰۹	مشکلات با همسالان	

که مفروضه همگنی شیب خطوط رگرسیون برقرار است. توزیع نرمال متغیرها با آماره کالموگروف اسمیرنوف بررسی شد که معنادار نبودند، در نتیجه توزیع متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کند و همچنین جهت رعایت فرض‌های همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس از آزمون باکس و لوین استفاده شد. براساس آزمون باکس که برای هیچ‌یک از متغیرها معنادار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/ کوواریانس به درستی رعایت شده است ($p=۰/۰۸$ ، $F=۲/۳۹$ ، $BOX=۲۷/۳۰$). براساس آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است. نتایج آزمون لاندای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های مطالعه معنادار است ($p<۰/۰۰۱$ ، $F=۱۶۸/۸۳$ ، $p=۰/۰۴$ = لاندای ویلکز) و آزمون‌های فوق قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز شمرد.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای متغیرهای مطالعه در دو گروه آزمایش و گواه

توان آماری	Eta	مقدار p	مقدار F	متغیر وابسته	
۱	۰/۵۵	<۰/۰۰۱	۴۲/۸۱	خطا در کارت ۱	بازداری پاسخ
۱	۰/۴۵	<۰/۰۰۱	۲۹/۶۶	خطا در کارت ۲	
۱	۰/۴۰	<۰/۰۰۱	۲۳/۷۳	خطا در کارت ۳	
۱	۰/۴۳	۰/۰۰۱	۲۶/۶۳	خطا در کارت ۴	

همسوسست. نتایج مطالعه دوپول و همکاران (۱۱) که نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی نتوانسته تأثیر معناداری در بهبود عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی داشته باشد، با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو است. در جهت تبیین یافته‌های حاضر می‌توان به منطبق زیربنایی آموزش مهارت‌های اجتماعی اشاره کرد که از این عقیده سرچشمه گرفته است که مسائل رفتاری دانش‌آموزان، اساساً مسائل میان‌فردی هستند. بارکلی در پژوهش خود نشان داد که ۵۰ تا ۸۰ درصد دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی دارای مشکلات ارتباطی و اجتماعی هستند و آسیب در عملکردهای ارتباطی می‌تواند موقعیت این دانش‌آموزان را در آینده تحت الشعاع قرار دهد. ضعف در مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، زمینه را برای بروز رفتارهای مخرب و پرخاشگرانه با همسالان، والدین و دیگران فراهم می‌کند و باعث شکست آن‌ها در بازی با دانش‌آموزان دیگر و طرد شدن توسط آن‌ها می‌گردد و همچنین این مسئله زمینه بروز مشکلات تحصیلی و کاهش عزت نفس را در آن‌ها فراهم می‌کند (۱۷).

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات رفتارهای اجتماعی مطلوب ($F=۵۷۲/۵۴$)، فزون‌کنشی ($F=۱۸۷/۹۷$)، مشکلات هیجانی ($F=۴۶/۸۷$)، مشکلات سلوک ($F=۲۱۰/۱۵$)، مشکلات با همسالان ($F=۶۲/۰۹$) بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$). به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی، با حذف اثر پیش‌آزمون رفتارهای اجتماعی مطلوب را افزایش و دیگر مؤلفه‌های مشکلات هیجانی- رفتاری (فزون‌کنشی، مشکلات هیجانی، مشکلات سلوک، مشکلات با همسالان) را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد.

جهت اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری مؤلفه‌های بازداری پاسخ ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شد. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیون به‌عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد

مطابق مندرجات جدول ۵ چنین استنباط می‌شود که بین عملکرد (تعداد خطاها) گروه‌های آزمایش و گواه در کارت‌های شماره ۱ و ۲ و ۳ و ۴ تفاوت معنادار وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$). به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی، با حذف اثر پیش‌آزمون بازداری پاسخ را در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی افزایش می‌دهد.

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش شناختی- رفتاری مهارت‌های اجتماعی بر بازداری پاسخ و مشکلات هیجانی- رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی انجام شد. بررسی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش مشکلات هیجانی- رفتاری و نشانه‌های اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی مؤثر است ($p<۰/۰۰۱$). نتایج پژوهش سمته‌ها و همکاران (۹) که از اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش مشکلات هیجانی- رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی حمایت نموده‌اند، با نتایج پژوهش حاضر

آموزش مهارت های اجتماعی بر بهبود تعداد خطاها و کارکردهای دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی می توان بیان کرد که بازداری پاسخ و کنترل تداخل، هسته اصلی بسیاری از نظریه های تبیینی اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی هستند و می توان اظهار داشت که دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی با اینکه بهره هوشی متوسطی دارند ولی به دلیل عدم بهره گیری از قابلیت های مغزی خود، مشکلاتی که در کارکردهای اجرایی دارند، از توجه نسبتاً ضعیفی برخوردارند و عملکرد مطلوبی ندارند (۲۰).

کارکرد اجرایی به فرآیندهای کنترل ذهنی اشاره دارد که با استفاده از حیطه های مختلف فراشناختی مثل بازداری پاسخ، انعطاف پذیری شناختی و خودکنترلی را سبب می شود و رفتارهای عجولانه این دانش آموزان که ناشی از ضعف در کارکردهای اجرایی است، افزایش تنبیه، سرزنش و طرد آن ها را به همراه دارد و به این ترتیب احتمال بروز اختلال هایی از قبیل اضطراب، افسردگی و پرخاشگری را در آن ها افزایش می دهد. از سوی دیگر دانش آموزان با اختلال در بازداری پاسخ، در کارکردهای اجتماعی از جمله منتظر نوبت ماندن، پاسخ گویی به نشانه های غیرکلامی، درک احساسات دیگران و شرکت در موقعیت های اجتماعی که نیازمند بازداری و مشارکت است، دچار نارسایی هستند. آن ها در ارتباط با دیگران رفتارهای پرخاشگرانه بسیاری بروز می دهند و به این ترتیب ایجاد و حفظ روابط دوستانه برای آن ها بسیار دشوار می شود (۲۱). در واقع بهبود کارکردهای اجرایی بر سازمان دهی، تصمیم گیری و برنامه ریزی در این دانش آموزان تأثیر می گذارد و باعث کاهش تکانشگری آن ها شده و همچنین منجر به کاهش نارسایی توجه آن ها می گردد؛ بنابراین از سوی دیگر، وقتی که دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی در کارکردهای اجرایی خود بهبود می یابند، از توان بالقوه و ظرفیت توجه خود آگاه می شوند و توانمندی های خود را به نحو مطلوب تری به چالش می کشند (۴).

نتایج بررسی های متعدد نشان داده است که اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی با ایجاد نارسایی در کنش های اجرایی، با کاهش شدید کنترل رفتار همراه است. اگرچه اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی در سنین دبستان با ویژگی هایی مانند ناتوانی در مهار رفتار، نارسایی توجه، ناتوانی یادگیری، پرخاشگری، مشکلات تحصیلی، بی قراری حرکتی و برانگیختگی آشکار می شود، اما در طی زمان، مزمن و پایدار است و عاملی خطر ساز و نیرومند برای مشکلات هیجانی- رفتاری و تحول استعداد های ذهنی در دوره دبستان است که با نتایج ضعیف تحصیلی، تکرار پایه، پایین بودن سطح حرمت خود و افسردگی همراه است (۲۱). از محدودیت های پژوهش حاضر، نمونه بررسی شده بود که قابلیت تعمیم نتایج آن به سایر دانش آموزان در مقاطع دیگر محدود است. شیوه نمونه گیری در دسترس و عدم امکان پیگیری نتایج از محدودیت های دیگر پژوهش حاضر بوده است و همچنین پیشنهاد می شود پژوهش هایی درباره تأثیر این متغیرها در سایر دانش آموزان با نیازهای ویژه در مقاطع دیگر نیز انجام شود.

۵ نتیجه گیری

آموزش مهارت های اجتماعی در کاهش پرخاشگری، نافرمانی

فولمان (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان داد که مهم ترین مسئله در این زمینه تنها آموزش مهارت های اجتماعی نیست، بلکه تکرار و تمرین مهارت های ارتباطی و اجتماعی و تعمیم آن ها به محیط خانه و مدرسه است. همچنین دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی دارای قابلیت های شناختی- اجتماعی ناکارآمد هستند و این اختلال به دانش آموزان در درک صحیح موقعیت های اجتماعی آسیب می رساند. علاوه بر این، وجود این اختلال در دانش آموزان زمینه را برای بروز رفتارهای ضد اجتماعی در بزرگسالی فراهم می سازد. به همین دلیل، بسیاری اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی را بهترین پیش بینی کننده بروز رفتارهای بزهکارانه، اختلال های شخصیت، اعتیاد به الکل، سوء مصرف مواد، روان گسستگی و مشکلات شغلی تلقی می نمایند (۱۸).

با توجه به این اعتقاد که دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی از لحاظ توانش اجتماعی دچار مشکل هستند و در ارتباطات فردی و اجتماعی با مشکلات اساسی مواجه اند، بنابراین با انواع مداخله های مبتنی بر توانش اجتماعی مانند آموزش مهارت های اجتماعی و حل مسئله اجتماعی، می توان جهت اصلاح الگوی پردازش اطلاعات اجتماعی، راهبردهای حل مسئله اجتماعی و استدلال اجتماعی آن ها اقدام نمود. آموزش مهارت های اجتماعی می تواند چارچوبی برای ایجاد راهبردهایی در جهت مدیریت ناکارآمدی های مزمن رفتاری دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی فراهم آورد؛ به ویژه آموزش های رفتاری کمک می کند تا چرخه تعامل ناکارآمد شکسته شود و الگوهای تعاملی مثبت متقابلی به وجود آید که از ارزش حمایتی برخوردار هستند. یادگیری مهارت های اجتماعی، قدرت حل مسئله دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی را نیز افزایش می دهد. حل مسئله، به افراد در شناسایی مشکلات و راه حل های بالقوه کمک می کند. راه حل های ممکن، به دقت مطالعه و مناسب ترین آن با شرایط افراد، انتخاب و اجرا می شود. حل مسئله از محوری ترین فنون رفتار درمانی- شناختی است و می تواند با کمک سایر مداخله ها راهبرد مؤثری باشد یا به عنوان تکنیک درمانی به کار رود (۱۹).

همچنین در تبیین یافته پژوهش حاضر می توان به تعامل عوامل شناختی و رفتاری در ایجاد نشانه های اصلی اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی اشاره نمود؛ بنابراین ترکیب روش مداخله شناختی و رفتاری با تغییر شناخت ها و رفتارهای سازش نایافته، می تواند با کاهش نشانگان اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی، به عنوان روش مداخله مؤثر عمل نماید و به کارگیری راهبردهای شناختی- رفتاری در کاهش فزون کنشی و تکانشگری، نیرومند ساختن رفتارهای اجتماع پسند، افزایش شناخت اجتماعی و بهبود روابط با همسالان مؤثر است (۸).

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی می تواند بر بهبود تعداد خطاها و کارکردهای این دانش آموزان مؤثر واقع شود ($p < 0/001$). نتایج پژوهش پوشنه و همکاران (۱۰) که از اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر بهبود بازداری پاسخ دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی حمایت نموده اند، با نتایج پژوهش حاضر همسوس است. در جهت تبیین تأثیر

مقابله‌ای، تکانشگری و کنترل هیجانات مؤثر است. از این رو، می‌توان

به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های ارتباطی، زمینه را برای پیشرفت دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی در موقعیت‌های مختلف تحصیلی، سازگاری اجتماعی، دوست‌یابی و شرکت در فعالیت‌های مدرسه فراهم می‌کند و از فرسودگی روانی این دانش‌آموزان، والدین و معلمان آن‌ها جلوگیری کرده و در آینده،

هزینه‌های درمانی گزافی را برای جامعه به بار نمی‌آورد.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر به خاطر همکاری صادقانه‌شان تشکر می‌گردد. این مطالعه هیچ‌گونه تضاد منافی را برای نویسندگان به دنبال نداشته است.

References

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Fifth Edition. Arlington: American Psychiatric Association; 2013, pp: 59-66. [\[Link\]](#)
2. Zare Bahramabadi M, Ganji K. The study of prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and it's comorbidity with learning disorder (LD) in primary school's students. *Journal of Learning Disabilities*. 2014; 3(4): 25-43. [Persian] [\[Link\]](#)
3. Huang YH, Chung CY, Ou HY, Tzang RF, Huang KY, Liu HC, et al. Treatment effects of combining social skill training and parent training in Taiwanese children with attention deficit hyperactivity disorder. *J Formosa Med Ass*. 2015; 114(3): 260-267. [\[Link\]](#)
4. Kavianpour F, Malekpour M, A'bedi A. Efficacy of Executive Functions Training (Response Inhibition) on the Rate of Impulsivity in Preschool Children with Developmental Coordination Disorder: A Single-Subject Research. *Archives of Rehabilitation*. 2013; 14(1): 70-80. [Persian] [\[Link\]](#)
5. Seevers RL, Jones-Blank M. Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *National Forum of Special Education Journal*. 2008; 19(1): 1-8. [\[Link\]](#)
6. Denckla MB. *Executive Function: Binding Together the Definitions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press; 2007, pp: 5-18. [\[Link\]](#)
7. Schachar R, Mota VL, Logan GD, Tannock R, Klim P. Confirmation of an inhibitory control deficit in attention-deficit/hyperactivity disorder. *J Abnorm Child Psychol*. 2000; 28(3): 227-235. [\[Link\]](#)
8. Hernandez H. Social skills training: a comparison of a 12- week training program to a 24- week training program. *Eur Neuropsychopharmacol*. 2006; 152: 152-155.
9. Smitha VS, Varghese Paul K, Dim D, Vinayan KP. Effect of social skill group training in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Amrita Journal of Medicine*. 2014; 10(2): 1-44. [\[Link\]](#)
10. Poushaneh K, Bonab BG, Namin FH. Effect of training impulse control on increase attention of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010; 5: 983-987. [\[Link\]](#)
11. DuPaul GJ, Morgan PL, Farkas G, Hillemeier MM, Maczuga S. Academic and Social Functioning Associated with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Latent Class Analyses of Trajectories from Kindergarten to Fifth Grade. *J Abnorm Child Psychol*. 2016; 44(7): 1-14. [\[Link\]](#)
12. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *J Child Psychol Psychiatr*. 1997; 38(5): 581-586. [\[Link\]](#)
13. Golkari T, Kalantari M, Abedi A. The Effect of Cognitive-Behavioral Interventions on Emotional-Behavioral Problems in Bereaved Adolescent Girls. *Knowledge & Research in Applied Psychology*. 2015; 15 (57): 17-25. [Persian] [\[Link\]](#)
14. Vafaei M, Roushan M. An Investigation of the Relationship between Family Risk and Protective Factors with Affective and Behavioral Strengths and Difficulties in Young Adolescents. *Contemporary Psychology*. 2006; 1(2): 4-17. [Persian] [\[Link\]](#)
15. Abolghasemi A, Yahyanejad Sh, Narimani M, Nabidoost AR. The Response Inhibition, Cognitive Self-Consciousness and Dissociative Experiences in Patients with Obsessive Compulsive Disorder. *Journal of Achievements of Clinical Psychology*. 2015; 1(1): 41-60. [Persian] [\[Link\]](#)
16. Hossein Khanzadeh AA. *Social Skills Training to children and adolescents*. [Gorgan]: Roshd Farhang; 2014. [Persian]
17. Gardne DM, Gerdes AC. A review of peer relationship and friendships in young with ADHD. *J Atten Disord*. 2013; 17(8): 660-670. [\[Link\]](#)
18. Fuemmeler BF, Kollins SH, McClernon FJ. Attention deficit hyperactivity disorder symptoms predict nicotine dependence and progression to regular smoking from adolescence to young adulthood. *Journal of pediatric psychology*. 2007; 32(10): 1203-1213. [\[Link\]](#)
19. Roth AD, Pilling S. The competencies required to deliver effective cognitive and behavioral therapy for people with depression and anxiety disorders. [London]: Department of Health; 2007, pp: 7-19. [\[Link\]](#)
20. Nigg JT. Neuropsychologic theory and findings in attention-deficit/hyperactivity disorder: the state of the field and salient challenges for the coming decade. *Biol Psychiatry*. 2005; 57(11): 1424-1435. [\[Link\]](#)
21. Closson MS. Investigating the Role of Executive Function in Social Decision Making in Children with ADHD. [A PhD Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements]. Hofstra University; 2010, pp: 37-62.