

August-September 2021, Volume 10, Issue 3

The Effectiveness of Timothy Campbell-Comerford Twelve Social Skills Training on Empathy of Female Students in the Sixth Grade of Elementary School with Behavioral Problems

Roya Baghbanpour Azari¹, Sholeh Livarjani^{2*}, Seyed Davood Hosseini Nasab³

1- PhD student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

2- Assistant Professor, Dept of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

3- Professor, Department of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

***Corresponding author:** Sholeh Livarjani, Assistant Professor, Dept of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

Email: l.baghbanpour@gmail.com

Received: 14 Nov 2020

Accepted: 5 July 2021

Abstract

Introduction: One of the problems that some children with behavioral problems experience is the inability to express empathy that which makes it necessary to provide psychological training to this group of people; this study aimed to determine the effectiveness of Timothy Campbell-Comerford Twelve Social Skills Training on the empathy of sixth-grade elementary school girls with behavioral problems.

Methods: The statistical population of this experimental research included all sixth-grade girl in Tabriz in the academic year 2019-2020, that 30 students who received the diagnosis of behavioral problems by the cutoff score in the Conners Behavioral Problems Scale- Teacher and parent form were selected by multi-stage cluster and targeted sampling and they were randomly assigned to experimental and control groups (15 people in each group). All two groups completed the Davis Empathy Questionnaire (1983) and after completing 12 sessions of Campbell-Comerford's twelve social skills training (two sessions a week for 7 weeks) in the experimental group, the Davis Empathy Questionnaire was completed in the groups. Data were analyzed using univariate and multivariate analysis of covariance in SPSS.16 software.

Results: Timothy Campbell-Comerford's twelve social skills training affects empathy and its subscales (empathetic attention, perspective, and personal confusion) of children with behavioral problems ($p < 0.001$).

Conclusions: Due to the effect of Timothy Campbell-Comerford twelve social skills training on increasing empathy of children with behavioral problems; is recommended the use of this approach as an effective teaching method.

Keywords: Social skill, Timothy Campbell- Comerford, Empathy, Behavioral problem, School-age.

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپبل-کامرفورد بر همدلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی دارای مشکلات رفتاری

رویا باغبان پور آذری^۱، شعله لیوارجانی^{۲*}، سیدداود حسینی نسب^۳

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲- استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳- استاد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

*نویسنده مسئول: شعله لیوارجانی، استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.
ایمیل: l.bagbanpour@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۸/۲۳

چکیده

مقدمه: یکی از مشکلاتی که برخی از کودکان دارای مشکلات رفتاری تجربه می کنند، ناتوانی در ابراز همدلی است که این امر لزوم ارائه آموزش های روان شناختی را به این دسته از افراد ضروری می سازد. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپبل-کامرفورد بر همدلی دانش آموزان دختر دوره پایه ششم ابتدایی دارای مشکلات رفتاری انجام شد.

روش کار: جامعه آماری این پژوهش آزمایشی دربرگیرنده کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که تعداد ۳۰ دانش آموز مطابق با نمره برش در مقیاس درجه بندی مشکلات رفتاری Conners - فرم معلم و والدین، دارای مشکلات رفتاری تشخیص داده شدند که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای و هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی ساده در گروه های آزمایش و گواه (۱۵ نفر در هر گروه) جایگزین شدند. هر دو گروه مقیاس همدلی Davis (۱۹۸۳) را تکمیل کردند و پس از اتمام ۱۲ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپبل-کامرفورد (هفته ای دو جلسه به مدت ۷ هفته) در گروه آزمایش، پرسشنامه همدلی Davis توسط گروه ها تکمیل شد. داده ها با استفاده از تحلیل کواریانس تک متغیره و چندمتغیره در نرم افزار SPSS.16 تحلیل شدند.

یافته ها: آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپبل-کامرفورد بر همدلی و خرده مقیاس های آن (توجه همدلانه، دیدگاه گرایی و آشفستگی شخصی) کودکان دارای مشکلات رفتاری تاثیر دارد ($p < 0.001$).

نتیجه گیری: با توجه به تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپبل-کامرفورد بر افزایش همدلی کودکان دارای مشکلات رفتاری، استفاده از این رویکرد به عنوان یک روش آموزشی مؤثر توصیه می شود.

کلیدواژه ها: مهارت اجتماعی، تیموتی کمپبل-کامرفورد، همدلی، مشکل رفتاری، سنین مدرسه.

مقدمه

مشکلات رفتاری دوره کودکی به عنوان شرایطی در نظر گرفته شده است که در آن پاسخ های رفتاری فرد در مدرسه با هنجارهای پذیرفته شده با توجه به سن، قومیت یا فرهنگ تفاوت زیادی داشته، به گونه ای که بر عملکرد تحصیلی کودک تاثیر می گذارد [۱].

اختلال سلوک، نافرمانی مقابله ای و اختلال نقص توجه /

بیش فعالی از جمله مشکلات رفتاری هستند که در دوران مدرسه بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده اند [۲]. برخی از مطالعات همه گیرشناسی شیوع مشکلات رفتاری را حدود ۵ تا ۱۰٪ در سنین مدرسه تخمین زده اند [۳]؛ درحالی که سایر بررسی ها، شیوع این مشکل را ۲۳/۹٪ گزارش کردند [۴]. کودکان دارای مشکلات رفتاری در سنین مدرسه با مشکلات متعددی در زمینه همدلی مواجه هستند [۵،۶].

زیر آموزش می دهند: ۱. مهارت پیروی از قوانین و بازی مطابق قوانین؛ ۲. مهارت قرض گرفتن؛ ۳. مهارت پیروی از دیگران (گوش دادن به حرف دیگران)؛ ۴. مهارت در راستگویی؛ ۵. رابطه با همسالان؛ ۶. همکاری در فعالیتهای مدرسه؛ ۷. مهارت رفتار در کلاس؛ ۸. مهارت دوستیابی؛ ۹. مهارت کمک خواستن؛ ۱۰. مهارت تفکر مثبت و ۱۱. مهارت ایجاد آرامش و ۱۲. مهارت حل اختلاف [۱۶].

برخی از تحقیقات کارآیی آموزش مهارتهای اجتماعی را بر مشکلات رفتاری نشان داده اند [۱۷]. به عنوان مثال، نسائیان و همکاران (۱۳۹۵)، به بررسی اثربخشی آموزش مهارتهای اجتماعی بر مشکلات رفتاری نوجوانان با کم توانی ذهنی پرداختند. نتایج نشان داد که در زمینه مشکلات رفتاری میان میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایش و کنترل هم از نظر مادران و هم از نظر معلمان تفاوت وجود دارد؛ در حالی که مشکلات رفتاری نوجوانان کم توان ذهنی تغییری ایجاد نشده است [۱۴].

صادقی و همکاران (۱۳۹۵)، نیز تأثیر آموزش مهارتهای اجتماعی بر مشکلات رفتاری و مهارتهای اجتماعی نوجوانان دچار اختلال طیف اتیسم با عملکرد بالا را بررسی کردند؛ مطابق با یافته ها شرکت در جلسه های مداخله منجر به افزایش مهارتهای اجتماعی شامل همکاری، جرأتورزی، مسئولیت پذیری و خودکنترلی نوجوانان با اختلال طیف اتیسم با عملکرد بالا شده است؛ ولی این تأثیر در مرحله پیگیری یک ماهه پایدار نمانده و از سوی دیگر در کاهش مشکلات رفتار بیرونی، درونی و بیش فعالی آنها بهبودی حاصل نشده است [۱۸].

یحیی محمودی و همکاران (۱۳۹۲)، اثربخشی آموزش گروهی مهارتهای اجتماعی مبتنی بر قصه گویی را بر مشکلات رفتاری برونی سازی شده (رفتارهای پر خاشگرانه و قانون شکنانه) کودکان نشان دادند [۱۹].

چنانچه ملاحظه میشود اکثر تحقیقات اخیر بر روی نمونه هایی متشکل از نوجوانان صورت گرفته است [۱۴، ۱۷] و یا در خصوص بررسی کارآیی آموزش مبتنی بر مدل دوازده گانه مهارتهای اجتماعی تیموتی کمپل - کامرفورد به ویژه بر سازه همدلی پژوهشی صورت نگرفته است؛ همچنین شواهد متناقضی از عدم تأثیر آموزش مهارتهای اجتماعی بر مشکلات رفتاری کودکان وجود دارد (برای مثال، نگاه کنید به نسائیان و اسدی گندمانی [۱۴] و

همدلی به معنای توانایی فرد در درک دنیای شخصی دیگران است [۷] و به عنوان یک پدیده چندوجهی در نظر گرفته می شود که می تواند حداقل به سه شکل تقسیم شود: همدلی شناختی (درک حالات روانی دیگران / شناخت احساسات)، همدلی عاطفی (حس کردن مشابه احساسات دیگران) و همدلی حرکتی (منعکس کننده حرکات بدن و حالات چهره دیگران) [۸]. در یکی از مطالعات مشخص شد که همدلی به عنوان واسطه بین خشونت فیزیکی و خشونت عاطفی با مدیریت خشم و رفتار پر خاشگرانه در کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای قرار می گیرد [۹]. پژوهش دیگری نشان داد که افراد مبتلا به اختلال نقص توجه / بیش فعالی در مقایسه با افراد بهنجار، نمرات کمتری را در خرده مقیاس همدلی عاطفی به دست می آورند [۱۰]. یک بررسی نیز نشان داد که فقدان همدلی، یک عامل خطر و پیشبینی کننده برای رفتارهای تکانشی و اذیابی در کودکان است که ممکن است در بزرگسالی به اختلال شخصیت ضد اجتماعی بدل شود [۱۱]. به علاوه، شواهد متعددی نیز وجود دارد که نشان دهنده ضعف کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال سلوک در شناخت احساسات [۱۲] و همدلی عاطفی [۱۳] می باشد. با توجه به مشکلات متعددی که کودکان دارای مشکلات رفتاری در زمینه همدلی دارند [۵، ۶]، لزوم ارائه خدمات درمانی به آنها ضروری به نظر می رسد؛ آموزش مهارتهای اجتماعی یکی از مداخلاتی است که به نظر میرسد برای کودکان دارای مشکلات رفتاری بسیار مفید باشد [۱۴]؛ چرا که شواهد تجربی اخیر نشان داده که نقص در کفایت اجتماعی نقش بسیار مهمی در تشدید و تدوام اختلالات رفتاری کودکان دارد؛ به بیان بهتر، کاستی در مهارتهای اجتماعی نشان دهنده پیشایندهای بالقوه برای اختلالات رفتاری است [۱۵].

مهارتهای اجتماعی به مجموعه ای از توانایی ها اشاره دارد که باعث شروع و حفظ روابط اجتماعی مطلوب شده، دوستی و صمیمیت با همسالان را گسترش داده و با ایجاد سازگاری رضایت بخش در مدرسه به دانش آموزان اجازه می دهد تا خود را با شرایط موجود انطباق داده و تقاضاهای محیط اجتماعی را قبول کنند [۱۶].

از جمله مدل هایی که در زمینه آموزش مهارتهای اجتماعی تدوین شده است، مدل دوازده گانه تیموتی کمپل - کامرفورد می باشد. تیموتی کمپل - کامرفورد در مدل پیشنهادی خود دوازده مهارت را به همراه مثال های مثبت و منفی به شرح

صادقی و همکاران [۱۸]). لذا، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپیل-کامرفورد بر همدلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی دارای مشکلات رفتاری انجام شد.

روش کار

این پژوهش آزمایشی، با استفاده از طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش دربرگیرنده کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. با توجه به اینکه در مطالعات تجربی و نیمه تجربی حداقل حجم نمونه در هر گروه به منظور افزایش اعتبار درونی بایستی حداقل ۱۵ نفر باشد [۲۰]، در این مطالعه تعداد ۳۰ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای و هدفمند به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

بدین ترتیب که از بین نواحی بدین ترتیب که از بین نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز تعداد ۲ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد و از هر ناحیه تعداد ۳ مدرسه به صورت تصادفی مشخص شدند و از هر مدرسه تعداد ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. والدین و معلمان دانش آموزان این ۶ کلاس (تعداد ۱۷۰ نفر) مقیاس درجه‌بندی مشکلات رفتاری کانرز-فرم معلم و والدین را تکمیل کردند، سپس تعداد ۴۵ نفر از دانش آموزان که نمره برش بالاتر از نمره ۱۰ در پرسشنامه مذکور، دارای مشکلات رفتاری تشخیص داده شدند، به صورت هدفمند انتخاب شده و پس از اعلام فراخوان در مدارس و ارسال دعوتنامه برای والدین شرکت کنندگان جهت شرکت در پژوهش دعوت شدند که از این میان تنها تعداد ۴۰ نفر از والدین دانش آموزان پس از دریافت فراخوان، حاضر به شرکت دادن کودکان خود در پژوهش شرکت کردند که ۵ نفر از دانش آموزان به دلیل عدم حضور در دو جلسه اول از پژوهش کنار گذاشته شد و ۵ نفر به دلیل دارا نبودن ملاک های ورود به پژوهش (دریافت مداخلات روانشناختی همزمان) وارد مطالعه نشدند، لذا در نهایت تعداد ۳۰ نفر به شکل تصادفی ساده (شماره زوج برای آزمایش و شماره فرد برای گواه) در دو گروه (۱۵ نفر در هر گروه) جایگزین شدند.

معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از دریافت تشخیص کمرویی نمره برش بالاتر از نمره ۱۰ در مقیاس درجه‌بندی مشکلات رفتاری کانرز - فرم معلم و والدین؛ تحصیل در دوره

ششم ابتدایی؛ جنسیت دختر، عدم دریافت آموزش مهارت‌های اجتماعی قبل از ورود به پژوهش و یا دریافت سایر مداخلات روانشناختی همزمان؛ موافقت والدین برای شرکت کودکان قبل از شرکت در پژوهش؛ و همچنین تکمیل پرسشنامه جهت غربالگری دانش آموزان قبل از شرکت در پژوهش، در حالی که مخالفت برای ادامه حضور (کلاس های آموزشی) در پژوهش دانش آموزان از سوی والدین و عدم حضور در ۲ جلسه پیاپی معیارهای خروج از پژوهش را تشکیل میدادند. به‌منظور انتخاب نمونه و اجرای پژوهش، پس از دریافت کد اخلاق به شماره IR.IAU.TABRIZ.REC.1399.109 و صدور مجوز از دانشگاه آزاد جهت اجرای پژوهش و موافقت مسئولین ذیربط آموزش و پرورش و دریافت کد اخلاق از سوی دانشگاه علوم پزشکی تبریز، به آموزش و پرورش شهر تبریز مراجعه شد.

پس از مشخص کردن نواحی و مدارس مربوط، متناسب با حجم نمونه با والدین دانش آموزانی که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند، هماهنگی های لازم به عمل آمد. سپس، روش و چگونگی اجرای کار برای تک تک والدین شرکت کنندگان توضیح داده شد و رضایت آنها کسب گردید. به منظور رعایت اصول اخلاقی، فرم موافقت برای همکاری در پژوهش توسط آنها تکمیل شد و پژوهشگر به آنها اطمینان داد که کلیه مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی و نتایج پرسشنامه محرمانه خواهد بود. آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی از مرکز مشاوره و خدمات روانشناسی شهر تبریز اجرا شد. گروه آزمایش در معرض آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفت؛ در حالی که گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. گروه های مورد بررسی طی دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون به صورت گروهی و جداگانه ابزارهای پژوهشی را تکمیل کردند. اطلاعات در این پژوهش به وسیله ابزارهای زیر گردآوری شد:

ویژگیهای جمعیت شناختی که وضعیت اقتصادی و اجتماعی را در یک مقیاس پنج درجه ای (خیلی ضعیف=۱، ضعیف=۲، متوسط=۳، خوب=۴، خیلی خوب=۵) بررسی مینمود.

مقیاس درجه بندی مشکلات رفتاری کانرز-فرم معلم والدین (Conners Behavioral Problems Scale- Teacher and parent form). این مقیاس در ابتدا توسط Conners در سال ۱۹۶۰ برای ارزیابی تاثیر داروهای محرک روی کودکان بیش فعال و جهت تمیز کودکان بیش فعال از کودکان عادی ساخته شده است. Conners در سال ۱۹۷۰ به وسیله

رویا باغبان پور آذری و همکاران

برآورد کردند [۲۳]. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه گردید. مدل دوازده گانه مهارت‌های اجتماعی - Timothy Campbell-Comorford. این مدل توسط Campbell-Comorford (۲۰۱۳)، که برای دانش آموزان دوره دبستان با هدف ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان تهیه شده بود، به شرکت کنندگان گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۳۰ الی ۹۰ دقیقه ای (هفته‌ای دو جلسه به مدت ۷ هفته) به صورت گروهی (سه گروه ۵ نفره) طی ۳ نفر از معلمان که توسط پژوهشگر آموزش دیده بودند، آموزش داده شد. به منظور عدم انتقال مطالب آموزشی ارائه شده در گروه آزمایش؛ آموزش مذکور در شیفت صبح و در یک کلاس به صورت جداگانه به دلیل تداخل نکردن با برنامه کلاس ها انجام شد و گروه گواه در ارتباط با گروه آزمایش قرار نگرفت و بر عدم افشای آموزشهای صورت گرفته توسط گروه آزمایش به گواه تاکید شد. یک جلسه به اجرای پیش آزمون و یک جلسه به اجرای پس آزمون اختصاص داده شد.

این مدل دربرگیرنده دوازده مهارت است که به همراه مثال های مثبت و منفی به شرح زیر آموزش داده شد:

۱. مهارت پیروی از قوانین و بازی مطابق قوانین؛ ۲. مهارت قرض گرفتن؛ ۳. مهارت پیروی از دیگران (گوش دادن به حرف دیگران)؛ ۴. مهارت در راستگویی؛ ۵. رابطه با همسالان؛ ۶. همکاری در فعالیتهای مدرسه؛ ۷. مهارت رفتار در کلاس؛ ۸. مهارت دوستیابی؛ ۹. مهارت کمک خواستن؛ ۱۰. مهارت تفکر مثبت و ۱۱. مهارت ایجاد آرامش و ۱۲. مهارت حل اختلاف. در آموزش هر مهارت شش هدف عمده تعریف شد که شرکت کنندگان باید به این اهداف نایل می آمدند. این اهداف شامل ۱- دانستن درباره مهارت، ۲- فهم موقعیت استفاده از مهارت، ۳- تمایزگذاری بین ویژگیهای مثبت و منفی مهارت، ۴- نشان دادن مهارت، ۵- ارزیابی انجام مهارت، ۶- خلق مثال های مثبت و منفی درباره مهارت بود [۱۶]. طی آموزش هر مهارت مثال ها و بازی هایی در جهت نشان دادن جوانب مثبت و منفی هر مهارت انجام شد و سپس شش هدف مذکور ارزیابی شد. خلاصه پروتکل مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپل-کامرفورد در (جدول ۱) درج شده است.

روش تحلیل عاملی ۹۱ سوال استخراج و دو فرم والدین (۴۸ سوال) و معلم (۴۳ سوال) را تهیه کرد. در این پژوهش از فرم معلم و والدین (۹۱ سوالی) با هدف شناسایی کودکان دارای مشکلات رفتاری در ابتدای کار استفاده شد که ۴۸ سوال آن ویژه والدین و ۴۳ سوال توسط معلمان پاسخ داده می شود. مقیاس فرم معلم و والدین دربرگیرنده پنج خرده مقیاس مشکلات سلوک، سهل انگاری - هیجانی، بیش فعالی، رویاپردازی - مشکلات توجه، اضطراب - انفعال و ضد اجتماعی است که در یک طیف لیکرت چهار درجه ای (۰= کاملاً غلط است، ۳= کاملاً صحیح است) نمرهگذاری می شود. نمرات این مقیاس در دامنه های بین صفر تا ۲۷۳ قرار می گیرند [۲۱]. Conners (۱۹۷۰)؛ به نقل از Conners و همکاران، در مطالعه خود پایایی بازآزمایی مقیاس (فرم معلم) را در طول یک ماه تا یک سال از ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ و فرم والدین را ۰/۷۰ گزارش کرد [۲۱]. شهیم و همکاران (۱۳۸۶)، به بررسی ویژگیهای روانسنجی این مقیاس در ایران پرداختند و پایایی کل مقیاس را به وسیله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه و گزارش کردند [۲۲]. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ محاسبه گردید.

مقیاس همدلی. این مقیاس توسط Davis در سال ۱۹۸۳ به منظور سنجش همدلی افراد ساخته شد و از ۲۱ سوال و سه خرده مقیاس توجه همدلانه (۱۴، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۱، ۶۲، ۶۳، ۶۴، ۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۸، ۶۹، ۷۰، ۷۱، ۷۲، ۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۷۷، ۷۸، ۷۹، ۸۰، ۸۱، ۸۲، ۸۳، ۸۴، ۸۵، ۸۶، ۸۷، ۸۸، ۸۹، ۹۰، ۹۱، ۹۲، ۹۳، ۹۴، ۹۵، ۹۶، ۹۷، ۹۸، ۹۹، ۱۰۰، ۱۰۱، ۱۰۲، ۱۰۳، ۱۰۴، ۱۰۵، ۱۰۶، ۱۰۷، ۱۰۸، ۱۰۹، ۱۱۰، ۱۱۱، ۱۱۲، ۱۱۳، ۱۱۴، ۱۱۵، ۱۱۶، ۱۱۷، ۱۱۸، ۱۱۹، ۱۲۰، ۱۲۱، ۱۲۲، ۱۲۳، ۱۲۴، ۱۲۵، ۱۲۶، ۱۲۷، ۱۲۸، ۱۲۹، ۱۳۰، ۱۳۱، ۱۳۲، ۱۳۳، ۱۳۴، ۱۳۵، ۱۳۶، ۱۳۷، ۱۳۸، ۱۳۹، ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۲، ۱۴۳، ۱۴۴، ۱۴۵، ۱۴۶، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۴۹، ۱۵۰، ۱۵۱، ۱۵۲، ۱۵۳، ۱۵۴، ۱۵۵، ۱۵۶، ۱۵۷، ۱۵۸، ۱۵۹، ۱۶۰، ۱۶۱، ۱۶۲، ۱۶۳، ۱۶۴، ۱۶۵، ۱۶۶، ۱۶۷، ۱۶۸، ۱۶۹، ۱۷۰، ۱۷۱، ۱۷۲، ۱۷۳، ۱۷۴، ۱۷۵، ۱۷۶، ۱۷۷، ۱۷۸، ۱۷۹، ۱۸۰، ۱۸۱، ۱۸۲، ۱۸۳، ۱۸۴، ۱۸۵، ۱۸۶، ۱۸۷، ۱۸۸، ۱۸۹، ۱۹۰، ۱۹۱، ۱۹۲، ۱۹۳، ۱۹۴، ۱۹۵، ۱۹۶، ۱۹۷، ۱۹۸، ۱۹۹، ۲۰۰، ۲۰۱، ۲۰۲، ۲۰۳، ۲۰۴، ۲۰۵، ۲۰۶، ۲۰۷، ۲۰۸، ۲۰۹، ۲۱۰، ۲۱۱، ۲۱۲، ۲۱۳، ۲۱۴، ۲۱۵، ۲۱۶، ۲۱۷، ۲۱۸، ۲۱۹، ۲۲۰، ۲۲۱، ۲۲۲، ۲۲۳، ۲۲۴، ۲۲۵، ۲۲۶، ۲۲۷، ۲۲۸، ۲۲۹، ۲۳۰، ۲۳۱، ۲۳۲، ۲۳۳، ۲۳۴، ۲۳۵، ۲۳۶، ۲۳۷، ۲۳۸، ۲۳۹، ۲۴۰، ۲۴۱، ۲۴۲، ۲۴۳، ۲۴۴، ۲۴۵، ۲۴۶، ۲۴۷، ۲۴۸، ۲۴۹، ۲۵۰، ۲۵۱، ۲۵۲، ۲۵۳، ۲۵۴، ۲۵۵، ۲۵۶، ۲۵۷، ۲۵۸، ۲۵۹، ۲۶۰، ۲۶۱، ۲۶۲، ۲۶۳، ۲۶۴، ۲۶۵، ۲۶۶، ۲۶۷، ۲۶۸، ۲۶۹، ۲۷۰، ۲۷۱، ۲۷۲، ۲۷۳، ۲۷۴، ۲۷۵، ۲۷۶، ۲۷۷، ۲۷۸، ۲۷۹، ۲۸۰، ۲۸۱، ۲۸۲، ۲۸۳، ۲۸۴، ۲۸۵، ۲۸۶، ۲۸۷، ۲۸۸، ۲۸۹، ۲۹۰، ۲۹۱، ۲۹۲، ۲۹۳، ۲۹۴، ۲۹۵، ۲۹۶، ۲۹۷، ۲۹۸، ۲۹۹، ۳۰۰، ۳۰۱، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۰۴، ۳۰۵، ۳۰۶، ۳۰۷، ۳۰۸، ۳۰۹، ۳۱۰، ۳۱۱، ۳۱۲، ۳۱۳، ۳۱۴، ۳۱۵، ۳۱۶، ۳۱۷، ۳۱۸، ۳۱۹، ۳۲۰، ۳۲۱، ۳۲۲، ۳۲۳، ۳۲۴، ۳۲۵، ۳۲۶، ۳۲۷، ۳۲۸، ۳۲۹، ۳۳۰، ۳۳۱، ۳۳۲، ۳۳۳، ۳۳۴، ۳۳۵، ۳۳۶، ۳۳۷، ۳۳۸، ۳۳۹، ۳۴۰، ۳۴۱، ۳۴۲، ۳۴۳، ۳۴۴، ۳۴۵، ۳۴۶، ۳۴۷، ۳۴۸، ۳۴۹، ۳۵۰، ۳۵۱، ۳۵۲، ۳۵۳، ۳۵۴، ۳۵۵، ۳۵۶، ۳۵۷، ۳۵۸، ۳۵۹، ۳۶۰، ۳۶۱، ۳۶۲، ۳۶۳، ۳۶۴، ۳۶۵، ۳۶۶، ۳۶۷، ۳۶۸، ۳۶۹، ۳۷۰، ۳۷۱، ۳۷۲، ۳۷۳، ۳۷۴، ۳۷۵، ۳۷۶، ۳۷۷، ۳۷۸، ۳۷۹، ۳۸۰، ۳۸۱، ۳۸۲، ۳۸۳، ۳۸۴، ۳۸۵، ۳۸۶، ۳۸۷، ۳۸۸، ۳۸۹، ۳۹۰، ۳۹۱، ۳۹۲، ۳۹۳، ۳۹۴، ۳۹۵، ۳۹۶، ۳۹۷، ۳۹۸، ۳۹۹، ۴۰۰، ۴۰۱، ۴۰۲، ۴۰۳، ۴۰۴، ۴۰۵، ۴۰۶، ۴۰۷، ۴۰۸، ۴۰۹، ۴۱۰، ۴۱۱، ۴۱۲، ۴۱۳، ۴۱۴، ۴۱۵، ۴۱۶، ۴۱۷، ۴۱۸، ۴۱۹، ۴۲۰، ۴۲۱، ۴۲۲، ۴۲۳، ۴۲۴، ۴۲۵، ۴۲۶، ۴۲۷، ۴۲۸، ۴۲۹، ۴۳۰، ۴۳۱، ۴۳۲، ۴۳۳، ۴۳۴، ۴۳۵، ۴۳۶، ۴۳۷، ۴۳۸، ۴۳۹، ۴۴۰، ۴۴۱، ۴۴۲، ۴۴۳، ۴۴۴، ۴۴۵، ۴۴۶، ۴۴۷، ۴۴۸، ۴۴۹، ۴۵۰، ۴۵۱، ۴۵۲، ۴۵۳، ۴۵۴، ۴۵۵، ۴۵۶، ۴۵۷، ۴۵۸، ۴۵۹، ۴۶۰، ۴۶۱، ۴۶۲، ۴۶۳، ۴۶۴، ۴۶۵، ۴۶۶، ۴۶۷، ۴۶۸، ۴۶۹، ۴۷۰، ۴۷۱، ۴۷۲، ۴۷۳، ۴۷۴، ۴۷۵، ۴۷۶، ۴۷۷، ۴۷۸، ۴۷۹، ۴۸۰، ۴۸۱، ۴۸۲، ۴۸۳، ۴۸۴، ۴۸۵، ۴۸۶، ۴۸۷، ۴۸۸، ۴۸۹، ۴۹۰، ۴۹۱، ۴۹۲، ۴۹۳، ۴۹۴، ۴۹۵، ۴۹۶، ۴۹۷، ۴۹۸، ۴۹۹، ۵۰۰، ۵۰۱، ۵۰۲، ۵۰۳، ۵۰۴، ۵۰۵، ۵۰۶، ۵۰۷، ۵۰۸، ۵۰۹، ۵۱۰، ۵۱۱، ۵۱۲، ۵۱۳، ۵۱۴، ۵۱۵، ۵۱۶، ۵۱۷، ۵۱۸، ۵۱۹، ۵۲۰، ۵۲۱، ۵۲۲، ۵۲۳، ۵۲۴، ۵۲۵، ۵۲۶، ۵۲۷، ۵۲۸، ۵۲۹، ۵۳۰، ۵۳۱، ۵۳۲، ۵۳۳، ۵۳۴، ۵۳۵، ۵۳۶، ۵۳۷، ۵۳۸، ۵۳۹، ۵۴۰، ۵۴۱، ۵۴۲، ۵۴۳، ۵۴۴، ۵۴۵، ۵۴۶، ۵۴۷، ۵۴۸، ۵۴۹، ۵۵۰، ۵۵۱، ۵۵۲، ۵۵۳، ۵۵۴، ۵۵۵، ۵۵۶، ۵۵۷، ۵۵۸، ۵۵۹، ۵۶۰، ۵۶۱، ۵۶۲، ۵۶۳، ۵۶۴، ۵۶۵، ۵۶۶، ۵۶۷، ۵۶۸، ۵۶۹، ۵۷۰، ۵۷۱، ۵۷۲، ۵۷۳، ۵۷۴، ۵۷۵، ۵۷۶، ۵۷۷، ۵۷۸، ۵۷۹، ۵۸۰، ۵۸۱، ۵۸۲، ۵۸۳، ۵۸۴، ۵۸۵، ۵۸۶، ۵۸۷، ۵۸۸، ۵۸۹، ۵۹۰، ۵۹۱، ۵۹۲، ۵۹۳، ۵۹۴، ۵۹۵، ۵۹۶، ۵۹۷، ۵۹۸، ۵۹۹، ۶۰۰، ۶۰۱، ۶۰۲، ۶۰۳، ۶۰۴، ۶۰۵، ۶۰۶، ۶۰۷، ۶۰۸، ۶۰۹، ۶۱۰، ۶۱۱، ۶۱۲، ۶۱۳، ۶۱۴، ۶۱۵، ۶۱۶، ۶۱۷، ۶۱۸، ۶۱۹، ۶۲۰، ۶۲۱، ۶۲۲، ۶۲۳، ۶۲۴، ۶۲۵، ۶۲۶، ۶۲۷، ۶۲۸، ۶۲۹، ۶۳۰، ۶۳۱، ۶۳۲، ۶۳۳، ۶۳۴، ۶۳۵، ۶۳۶، ۶۳۷، ۶۳۸، ۶۳۹، ۶۴۰، ۶۴۱، ۶۴۲، ۶۴۳، ۶۴۴، ۶۴۵، ۶۴۶، ۶۴۷، ۶۴۸، ۶۴۹، ۶۵۰، ۶۵۱، ۶۵۲، ۶۵۳، ۶۵۴، ۶۵۵، ۶۵۶، ۶۵۷، ۶۵۸، ۶۵۹، ۶۶۰، ۶۶۱، ۶۶۲، ۶۶۳، ۶۶۴، ۶۶۵، ۶۶۶، ۶۶۷، ۶۶۸، ۶۶۹، ۶۷۰، ۶۷۱، ۶۷۲، ۶۷۳، ۶۷۴، ۶۷۵، ۶۷۶، ۶۷۷، ۶۷۸، ۶۷۹، ۶۸۰، ۶۸۱، ۶۸۲، ۶۸۳، ۶۸۴، ۶۸۵، ۶۸۶، ۶۸۷، ۶۸۸، ۶۸۹، ۶۹۰، ۶۹۱، ۶۹۲، ۶۹۳، ۶۹۴، ۶۹۵، ۶۹۶، ۶۹۷، ۶۹۸، ۶۹۹، ۷۰۰، ۷۰۱، ۷۰۲، ۷۰۳، ۷۰۴، ۷۰۵، ۷۰۶، ۷۰۷، ۷۰۸، ۷۰۹، ۷۱۰، ۷۱۱، ۷۱۲، ۷۱۳، ۷۱۴، ۷۱۵، ۷۱۶، ۷۱۷، ۷۱۸، ۷۱۹، ۷۲۰، ۷۲۱، ۷۲۲، ۷۲۳، ۷۲۴، ۷۲۵، ۷۲۶، ۷۲۷، ۷۲۸، ۷۲۹، ۷۳۰، ۷۳۱، ۷۳۲، ۷۳۳، ۷۳۴، ۷۳۵، ۷۳۶، ۷۳۷، ۷۳۸، ۷۳۹، ۷۴۰، ۷۴۱، ۷۴۲، ۷۴۳، ۷۴۴، ۷۴۵، ۷۴۶، ۷۴۷، ۷۴۸، ۷۴۹، ۷۵۰، ۷۵۱، ۷۵۲، ۷۵۳، ۷۵۴، ۷۵۵، ۷۵۶، ۷۵۷، ۷۵۸، ۷۵۹، ۷۶۰، ۷۶۱، ۷۶۲، ۷۶۳، ۷۶۴، ۷۶۵، ۷۶۶، ۷۶۷، ۷۶۸، ۷۶۹، ۷۷۰، ۷۷۱، ۷۷۲، ۷۷۳، ۷۷۴، ۷۷۵، ۷۷۶، ۷۷۷، ۷۷۸، ۷۷۹، ۷۸۰، ۷۸۱، ۷۸۲، ۷۸۳، ۷۸۴، ۷۸۵، ۷۸۶، ۷۸۷، ۷۸۸، ۷۸۹، ۷۹۰، ۷۹۱، ۷۹۲، ۷۹۳، ۷۹۴، ۷۹۵، ۷۹۶، ۷۹۷، ۷۹۸، ۷۹۹، ۸۰۰، ۸۰۱، ۸۰۲، ۸۰۳، ۸۰۴، ۸۰۵، ۸۰۶، ۸۰۷، ۸۰۸، ۸۰۹، ۸۱۰، ۸۱۱، ۸۱۲، ۸۱۳، ۸۱۴، ۸۱۵، ۸۱۶، ۸۱۷، ۸۱۸، ۸۱۹، ۸۲۰، ۸۲۱، ۸۲۲، ۸۲۳، ۸۲۴، ۸۲۵، ۸۲۶، ۸۲۷، ۸۲۸، ۸۲۹، ۸۳۰، ۸۳۱، ۸۳۲، ۸۳۳، ۸۳۴، ۸۳۵، ۸۳۶، ۸۳۷، ۸۳۸، ۸۳۹، ۸۴۰، ۸۴۱، ۸۴۲، ۸۴۳، ۸۴۴، ۸۴۵، ۸۴۶، ۸۴۷، ۸۴۸، ۸۴۹، ۸۵۰، ۸۵۱، ۸۵۲، ۸۵۳، ۸۵۴، ۸۵۵، ۸۵۶، ۸۵۷، ۸۵۸، ۸۵۹، ۸۶۰، ۸۶۱، ۸۶۲، ۸۶۳، ۸۶۴، ۸۶۵، ۸۶۶، ۸۶۷، ۸۶۸، ۸۶۹، ۸۷۰، ۸۷۱، ۸۷۲، ۸۷۳، ۸۷۴، ۸۷۵، ۸۷۶، ۸۷۷، ۸۷۸، ۸۷۹، ۸۸۰، ۸۸۱، ۸۸۲، ۸۸۳، ۸۸۴، ۸۸۵، ۸۸۶، ۸۸۷، ۸۸۸، ۸۸۹، ۸۹۰، ۸۹۱، ۸۹۲، ۸۹۳، ۸۹۴، ۸۹۵، ۸۹۶، ۸۹۷، ۸۹۸، ۸۹۹، ۹۰۰، ۹۰۱، ۹۰۲، ۹۰۳، ۹۰۴، ۹۰۵، ۹۰۶، ۹۰۷، ۹۰۸، ۹۰۹، ۹۱۰، ۹۱۱، ۹۱۲، ۹۱۳، ۹۱۴، ۹۱۵، ۹۱۶، ۹۱۷، ۹۱۸، ۹۱۹، ۹۲۰، ۹۲۱، ۹۲۲، ۹۲۳، ۹۲۴، ۹۲۵، ۹۲۶، ۹۲۷، ۹۲۸، ۹۲۹، ۹۳۰، ۹۳۱، ۹۳۲، ۹۳۳، ۹۳۴، ۹۳۵، ۹۳۶، ۹۳۷، ۹۳۸، ۹۳۹، ۹۴۰، ۹۴۱، ۹۴۲، ۹۴۳، ۹۴۴، ۹۴۵، ۹۴۶، ۹۴۷، ۹۴۸، ۹۴۹، ۹۵۰، ۹۵۱، ۹۵۲، ۹۵۳، ۹۵۴، ۹۵۵، ۹۵۶، ۹۵۷، ۹۵۸، ۹۵۹، ۹۶۰، ۹۶۱، ۹۶۲، ۹۶۳، ۹۶۴، ۹۶۵، ۹۶۶، ۹۶۷، ۹۶۸، ۹۶۹، ۹۷۰، ۹۷۱، ۹۷۲، ۹۷۳، ۹۷۴، ۹۷۵، ۹۷۶، ۹۷۷، ۹۷۸، ۹۷۹، ۹۸۰، ۹۸۱، ۹۸۲، ۹۸۳، ۹۸۴، ۹۸۵، ۹۸۶، ۹۸۷، ۹۸۸، ۹۸۹، ۹۹۰، ۹۹۱، ۹۹۲، ۹۹۳، ۹۹۴، ۹۹۵، ۹۹۶، ۹۹۷، ۹۹۸، ۹۹۹، ۱۰۰۰، ۱۰۰۱، ۱۰۰۲، ۱۰۰۳، ۱۰۰۴، ۱۰۰۵، ۱۰۰۶، ۱۰۰۷، ۱۰۰۸، ۱۰۰۹، ۱۰۱۰، ۱۰۱۱، ۱۰۱۲، ۱۰۱۳، ۱۰۱۴، ۱۰۱۵، ۱۰۱۶، ۱۰۱۷، ۱۰۱۸، ۱۰۱۹، ۱۰۲۰، ۱۰۲۱، ۱۰۲۲، ۱۰۲۳، ۱۰۲۴، ۱۰۲۵، ۱۰۲۶، ۱۰۲۷، ۱۰۲۸، ۱۰۲۹، ۱۰۳۰، ۱۰۳۱، ۱۰۳۲، ۱۰۳۳، ۱۰۳۴، ۱۰۳۵، ۱۰۳۶، ۱۰۳۷، ۱۰۳۸، ۱۰۳۹، ۱۰۴۰، ۱۰۴۱، ۱۰۴۲، ۱۰۴۳، ۱۰۴۴، ۱۰۴۵، ۱۰۴۶، ۱۰۴۷، ۱۰۴۸، ۱۰۴۹، ۱۰۵۰، ۱۰۵۱، ۱۰۵۲، ۱۰۵۳، ۱۰۵۴، ۱۰۵۵، ۱۰۵۶، ۱۰۵۷، ۱۰۵۸، ۱۰۵۹، ۱۰۶۰، ۱۰۶۱، ۱۰۶۲، ۱۰۶۳، ۱۰۶۴، ۱۰۶۵، ۱۰۶۶، ۱۰۶۷، ۱۰۶۸، ۱۰۶۹، ۱۰۷۰، ۱۰۷۱، ۱۰۷۲، ۱۰۷۳، ۱۰۷۴، ۱۰۷۵، ۱۰۷۶، ۱۰۷۷، ۱۰۷۸، ۱۰۷۹، ۱۰۸۰، ۱۰۸۱، ۱۰۸۲، ۱۰۸۳، ۱۰۸۴، ۱۰۸۵، ۱۰۸۶، ۱۰۸۷، ۱۰۸۸، ۱۰۸۹، ۱۰۹۰، ۱۰۹۱، ۱۰۹۲، ۱۰۹۳، ۱۰۹۴، ۱۰۹۵، ۱۰۹۶، ۱۰۹۷، ۱۰۹۸، ۱۰۹۹، ۱۱۰۰، ۱۱۰۱، ۱۱۰۲، ۱۱۰۳، ۱۱۰۴، ۱۱۰۵، ۱۱۰۶، ۱۱۰۷، ۱۱۰۸، ۱۱۰۹، ۱۱۱۰، ۱۱۱۱، ۱۱۱۲، ۱۱۱۳، ۱۱۱۴، ۱۱۱۵، ۱۱۱۶، ۱۱۱۷، ۱۱۱۸، ۱۱۱۹، ۱۱۲۰، ۱۱۲۱، ۱۱۲۲، ۱۱۲۳، ۱۱۲۴، ۱۱۲۵، ۱۱۲۶، ۱۱۲۷، ۱۱۲۸، ۱۱۲۹، ۱۱۳۰، ۱۱۳۱، ۱۱۳۲، ۱۱۳۳، ۱۱۳۴، ۱۱۳۵، ۱۱۳۶، ۱۱۳۷، ۱۱۳۸، ۱۱۳۹، ۱۱۴۰، ۱۱۴۱، ۱۱۴۲، ۱۱۴۳، ۱۱۴۴، ۱۱۴۵، ۱۱۴۶، ۱۱۴۷، ۱۱۴۸، ۱۱۴۹، ۱۱۵۰، ۱۱۵۱، ۱۱۵۲، ۱۱۵۳، ۱۱۵۴، ۱۱۵۵، ۱۱۵۶، ۱۱۵۷، ۱۱۵۸، ۱۱۵۹، ۱۱۶۰، ۱۱۶۱، ۱۱۶۲، ۱۱۶۳، ۱۱۶۴، ۱۱۶۵، ۱۱۶۶، ۱۱۶۷، ۱۱۶۸، ۱۱۶۹، ۱۱۷۰، ۱۱۷۱، ۱۱۷۲، ۱۱۷۳، ۱۱۷۴، ۱۱۷۵، ۱۱۷۶، ۱۱۷۷، ۱۱۷۸، ۱۱۷۹، ۱۱۸۰، ۱۱۸۱، ۱۱۸۲، ۱۱۸۳، ۱۱۸۴، ۱۱۸۵، ۱۱۸۶، ۱۱۸۷، ۱۱۸۸، ۱۱۸۹، ۱۱۹۰، ۱۱۹۱، ۱۱۹۲، ۱۱۹۳، ۱۱۹۴، ۱۱۹۵، ۱۱۹۶، ۱۱۹۷، ۱۱۹۸، ۱۱۹۹، ۱۲۰۰، ۱۲۰۱، ۱۲۰۲، ۱۲۰۳، ۱۲۰۴، ۱۲۰۵، ۱۲۰۶، ۱۲۰۷، ۱۲۰۸، ۱۲۰۹، ۱۲۱۰، ۱۲۱۱، ۱۲۱۲، ۱۲۱۳، ۱۲۱۴، ۱۲۱۵، ۱۲۱۶، ۱۲۱۷، ۱۲۱۸، ۱۲۱۹، ۱۲۲۰، ۱۲۲۱، ۱۲۲۲، ۱۲۲۳، ۱۲۲۴، ۱۲۲۵، ۱۲۲۶، ۱۲۲۷، ۱۲۲۸، ۱۲۲۹، ۱۲۳۰، ۱۲۳۱، ۱۲۳۲، ۱۲۳۳، ۱۲۳۴، ۱۲۳۵، ۱۲۳۶، ۱۲۳۷، ۱۲۳۸، ۱۲۳۹، ۱۲۴۰، ۱۲۴۱، ۱۲۴۲، ۱۲۴۳، ۱۲۴۴، ۱۲۴۵، ۱۲۴۶، ۱۲۴۷، ۱۲۴۸، ۱۲۴۹، ۱۲۵۰، ۱۲۵۱، ۱۲۵۲، ۱۲۵۳، ۱۲۵۴، ۱۲۵۵، ۱۲۵۶، ۱۲۵۷، ۱۲۵۸، ۱۲۵۹، ۱۲۶۰، ۱۲۶۱، ۱۲۶۲، ۱۲۶۳، ۱۲۶۴، ۱۲۶۵، ۱۲۶۶، ۱۲۶۷، ۱۲۶۸، ۱۲۶۹، ۱۲۷۰، ۱۲۷۱، ۱۲۷۲، ۱۲۷۳، ۱۲۷۴، ۱۲۷۵، ۱۲۷۶، ۱۲۷۷، ۱۲۷۸، ۱۲۷۹، ۱۲۸۰، ۱۲۸۱، ۱۲۸۲، ۱۲۸۳، ۱۲۸۴، ۱۲۸۵، ۱۲۸۶، ۱۲۸۷، ۱۲۸۸، ۱۲۸۹، ۱۲۹۰، ۱۲۹۱، ۱۲۹۲، ۱۲۹۳، ۱۲۹۴، ۱۲۹۵، ۱۲۹۶، ۱۲۹۷، ۱۲۹۸، ۱۲۹۹، ۱۳۰۰، ۱۳۰۱، ۱۳۰۲، ۱۳۰۳، ۱۳۰۴، ۱۳۰۵، ۱۳۰۶، ۱۳۰۷، ۱۳۰۸، ۱۳۰۹، ۱۳۱۰، ۱۳۱۱، ۱۳۱۲، ۱۳۱۳، ۱۳۱۴، ۱۳۱۵، ۱۳۱۶، ۱۳۱۷، ۱۳۱۸، ۱۳۱۹، ۱۳۲۰، ۱۳۲۱، ۱۳۲۲، ۱۳۲۳، ۱۳۲۴، ۱۳۲۵، ۱۳۲۶، ۱۳۲۷، ۱۳۲۸، ۱۳۲۹، ۱۳۳۰، ۱۳۳۱، ۱۳۳۲، ۱۳۳۳، ۱۳۳۴، ۱۳۳۵، ۱۳۳۶، ۱۳۳۷، ۱۳۳۸،

جدول ۱: پروتکل آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه Timothy Campbell-Comorford

مرحله اول	مرحله دوم	مرحله سوم	مرحله چهارم	مرحله پنجم
جلسه اول	اجرای پرسشنامه همدلی به عنوان پیش آزمون			
جلسه دوم	ارائه مثال هایی در زمینه مزایای پیروی از قوانین و معایب عدم پیروی از قوانین	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات پیروی از قوانین و عدم پیروی از قوانین	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش پیروی از قوانین و عدم پیروی از قوانین	مرور مفاهیم و مثال هایی پیروی از قوانین و جمع بندی
جلسه سوم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای قرض گرفتن و معایب دزدیدن	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات قرض گرفتن و دزدیدن	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش قرض گرفتن و دزدیدن	مرور مفاهیم و مثال هایی قرض گرفتن و جمع بندی
جلسه چهارم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای پیروی از دیگران و معایب عدم پیروی از دیگران	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات پیروی از دیگران و عدم پیروی از دیگران	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش پیروی از دیگران و عدم پیروی از دیگران	مرور مفاهیم و مثال هایی پیروی از دیگران و جمع بندی
جلسه پنجم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای راستگویی و معایب دروغگویی	ارائه مثال هایی در زمینه مزایای اثرات راستگویی و دروغگویی	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش راستگویی و دروغگویی	مرور مفاهیم و مثال هایی راستگویی و جمع بندی
جلسه ششم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای رابطه با همسالان و معایب اجتناب از همسالان	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات رابطه با همسالان و اجتناب از همسالان	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش رابطه با همسالان و اجتناب از همسالان	مرور مفاهیم و مثال هایی رابطه با همسالان و جمع بندی
جلسه هفتم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای همکاری و معایب عدم همکاری	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات همکاری و عدم همکاری	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش همکاری و عدم همکاری	مرور مفاهیم و مثال هایی همکاری و جمع بندی
جلسه هشتم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای رفتار در کلاس و معایب گوشه گیری	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات رفتار در کلاس و گوشه گیری	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش رفتار در کلاس و گوشه گیری	مرور مفاهیم و مثال هایی رفتار در کلاس و جمع بندی
جلسه نهم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای دوستیابی و معایب انزوا	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات دوستیابی و انزوا	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش دوستیابی و انزوا	مرور مفاهیم و مثال هایی دوستیابی و جمع بندی
جلسه دهم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای کمک خواستن و معایب خطر کردن	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات کمک خواستن و خطر کردن	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش کمک خواستن و خطر کردن	مرور مفاهیم و مثال هایی کمک خواستن و جمع بندی
جلسه یازدهم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای تفکر مثبت و معایب تفکر منفی	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات تفکر مثبت و تفکر منفی	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش تفکر مثبت و تفکر منفی	مرور مفاهیم و مثال هایی تفکر مثبت و جمع بندی
جلسه دوازدهم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای ایجاد آرامش و معایب ایجاد تنش	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات ایجاد آرامش و ایجاد تنش	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش ایجاد آرامش و ایجاد تنش	مرور مفاهیم و مثال هایی ایجاد آرامش و جمع بندی
جلسه سیزدهم	ارائه مطالبی در زمینه مزایای حل اختلاف و معایب ایجاد دعوا	ارائه مثال هایی در زمینه اثرات حل اختلاف و ایجاد دعوا	خواستن از دانش آموزان جهت بازی نقش حل اختلاف و ایجاد دعوا	مرور مفاهیم و مثال هایی حل اختلاف و جمع بندی
جلسه چهاردهم	اجرای پرسشنامه همدلی به عنوان پس آزمون			

یافته ها

در این پژوهش ۳۰ دانش آموز دختر پایه ششم ابتدایی دارای مشکلات رفتاری شرکت کردند که در (جدول ۲) وضعیت اقتصادی - اجتماعی گروه های دریافت کننده مهارت های اجتماعی و گواه با یکدیگر مقایسه شده اند.

در این پژوهش سطح معنی داری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد و داده ها با استفاده از روش های آمار توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون مجذور کای و تحلیل کواریانس تک متغیره و چندمتغیره) در نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۲: مقایسه وضعیت اقتصادی - اجتماعی گروه های دریافت کننده مهارت های اجتماعی و گواه

گروه	(فراوانی) درصد	P
مهارت های اجتماعی	خیلی ضعیف (۱) ۶/۷	۰/۵۷۸*
	ضعیف (۳) ۲۰/۰	
	متوسط (۶) ۴۰/۰	
	خوب (۵) ۳۳/۳	
	خیلی خوب -	
گواه	خیلی ضعیف (۷) ۴۶/۷	۰/۵۷۸*
	ضعیف (۲) ۱۳/۳	
	متوسط (۱) ۶/۷	
	خوب (۵) ۳۳/۳	
	خیلی خوب -	

* $p > 0.05$ مجذور کای

آماره توصیفی متغیر همدلی و خرده مقیاس های آن در گروه های مورد مطالعه طی مراحل پیش آزمون و پس آزمون در (جدول ۳) درج شده است.

چنانچه در (جدول ۲) ملاحظه می شود براساس نتایج آزمون مجذور کای می توان بیان داشت که میان گروه های دریافت کننده مهارت های اجتماعی و گواه به لحاظ وضعیت اقتصادی - اجتماعی تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p > 0.05$).

جدول ۳: آماره های توصیفی متغیر همدلی و خرده مقیاس های آن در مراحل پیش آزمون و پس آزمون در گروه های دریافت کننده مهارت های اجتماعی و گواه

متغیرها	گروه ها	پیش آزمون انحراف معیار $\pm$ میانگین	پس آزمون انحراف معیار $\pm$ میانگین
توجه همدلانه	آزمایش	۱۴/۸۶ $\pm$ ۱/۶۴	۲۴/۰۶ $\pm$ ۲/۰۸
	گواه	۱۵/۶۴ $\pm$ ۱/۷۲	۱۵/۲۹ $\pm$ ۱/۸۳
دیدگاه گرایی	آزمایش	۲۱/۴۶ $\pm$ ۲/۴۴	۲۶/۲۰ $\pm$ ۲/۹۵
	گواه	۲۲/۷۴ $\pm$ ۲/۵۰	۲۲/۲۶ $\pm$ ۲/۱۹
آشنایی شخصی	آزمایش	۱۳/۲۰ $\pm$ ۲/۱۴	۱۱/۵۳ $\pm$ ۱/۹۵
	گواه	۱۳/۶۰ $\pm$ ۲/۱۹	۱۳/۴۲ $\pm$ ۲/۴۴
همدلی (نمره کل)	آزمایش	۴۹/۵۳ $\pm$ ۳/۱۲	۶۱/۸۰ $\pm$ ۴/۱۷
	گواه	۵۱/۹۰ $\pm$ ۳/۴۵	۵۱/۴۴ $\pm$ ۳/۲۹

همدلی به ترتیب با استفاده از آزمون های شاپیرو ویلک با مقدار $p > 0.05$ و لوین با مقدار برابر با $F = 4.304$ ، $p = 0.0586$ ، مورد تایید قرار گرفت. همگنی ماتریس کواریانس نیز با استفاده از آزمون ام باکس در متغیر همدلی با مقدار $F = 11.245$ ، $p = 0.045$ مورد تایید قرار گرفت. مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز با استفاده از محاسبه مقدار F

چنانچه در (جدول ۳) ملاحظه می شود، پس از اجرای آموزش مهارت های اجتماعی، میانگین نمرات کودکان دارای مشکلات رفتاری در گروه آزمایش، در متغیر همدلی و خرده مقیاس های آن (به استثنای خرده مقیاس آشنایی شخصی) از مرحله پیش آزمون به پس آزمون افزایش یافته است. نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس های متغیر

تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در متغیر همدلی برابر با $F=7/430$ ، $p=0/462$ بود؛ لذا، این مفروضه نیز محقق شد. از این رو، می توان از تحلیل کواریانس چندمتغیره با هدف تعیین تفاوت بین گروههای مورد مطالعه استفاده کرد. آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که پس از تعدیل متغیر همتغیر در تحلیل کواریانس چند متغیره، با توجه به نمره کلی متغیر همدلی در بین گروههای دریافت کننده آموزش

مهارتهای اجتماعی و گواه نتیجه چندمتغیره معنی دار برابر است با $F=141/346$ ، $p=0/001$ ، $\eta^2=0/51$ ، ضریب لامبدای ویلکز، $\eta^2=0/94$ ؛ بدین معنا که بین گروههای مورد مطالعه حداقل در یکی از خرده مقیاسهای متغیر همدلی تفاوت معناداری وجود دارد. از این رو، از تحلیل کواریانس تک متغیره با هدف تعیین تفاوت استفاده شد که نتایج حاصل از آن در (جدول ۴) درج شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره برای بررسی تفاوت متغیر همدلی و خرده مقیاسهای آن در گروههای مهارتهای اجتماعی و گواه

مراحل ارزیابی	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آماری
پیش آزمون	۶۶۱/۶۹۵	۴	۶۶۱/۶۹۵	۱۱۷/۲۵۰	۰/۰۰۱		
گروه	۶۳۰/۳۷۴	۱	۶۳۰/۳۷۴	۴۴۶/۸۰۱	۰/۰۰۱	۰/۹۴۷	۱
خطا	۳۵/۲۷۱	۲۵	۱/۴۱۱				
کل	۱۲۲۶۱/۰۰۰	۳۰					
پیش آزمون	۳۱۷/۶۲۰	۴	۷۹/۴۰۵	۲۴/۲۸۴	۰/۰۰۱		
گروه	۲۸۶/۸۷۹	۱	۲۸۶/۸۷۹	۸۷/۷۳۴	۰/۰۰۱	۰/۷۷۸	۱
خطا	۸۱/۷۴۶	۲۵	۳/۲۷۰				
کل	۱۶۵۹۳/۰۰۰	۳۰					
پیش آزمون	۱۶۹/۲۸۴	۴	۴۲/۳۲۱	۲۹/۶۵۱	۰/۰۸۷		
گروه	۴۳/۷۸۶	۱	۴۳/۷۸۶	۳۰/۶۷۷	۰/۰۰۱	۰/۵۵۱	۱
خطا	۳۵/۶۸۳	۲۵	۱/۴۲۷				
کل	۵۳۰۱/۰۰۰	۳۰					
پیش آزمون	۱۲۸۴/۰۳۴	۴	۳۲۱/۰۰۹	۵۱/۲۲۵	۰/۰۵۸		
گروه	۱۲۵۵/۱۱۹	۱	۱۲۵۵/۱۱۹	۲۰۰/۲۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۸۹	۱
خطا	۱۵۶/۶۶۶	۲۵	۶/۲۶۷				
کل	۹۵۱۸۵/۰۰۰	۳۰					

$p<0/05$

بحث

مطابق یافته های این پژوهش مشخص شد که آموزش مهارتهای اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپبل-کامرفورد بر همدلی کودکان دارای مشکلات رفتاری موثر بود. با توجه به اینکه در خصوص این یافته ها مطالعه مشابهی در جستجویی که پژوهشگران انجام دادند، یافت نشد؛ لذا، ناگزیر محققان نتایج حاصل از مطالعه خود را با تحقیقات مشابه مقایسه می کنند. برای مثال، در تضاد با نتایج پژوهش حاضر نسائیان و اسدی گندمانی (۱۳۹۵)، نشان دادند که آموزش مهارتهای اجتماعی باعث کاهش نمرات میانگین مشکلات رفتاری (از نظر معلم-والدین) نوجوانان با کم توانی ذهنی از مرحله پیش آزمون به پس آزمون شد؛ در حالی

چنانچه، در (جدول ۴) ملاحظه میشود، پس از وارد کردن متغیرهای همتغیر نتیجه تک متغیره معنیداری با توجه به نمره توجه همدلانه ($F(25,1)=446/801$ ، $p=0/001$)، دیدگاه گرایی ($F(25,1)=87/734$ ، $p=0/001$)، آشفتگی شخصی ($F(25,1)=30/677$ ، $p=0/001$) و نمره کل همدلی ($F(25,1)=200/286$ ، $p=0/001$) وجود دارد؛ لذا، آموزش مهارتهای اجتماعی به ترتیب منجر به افزایش ۹۴، ۷۷، ۵۵ و ۸۸ درصدی توجه همدلانه، آشفتگی شخصی و همدلی (نمره کل) گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله پس آزمون شده است. توان آزمون ۱ به دست آمده در این پژوهش نیز نشاندهنده حجم نمونه آماری مناسب برای این چنین نتیجه گیری است.

یکی از مشکلات اساسی که اغلب دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری تجربه می‌کنند، ناتوانی در ابراز مهارت‌های همدلی و تعامل اجتماعی متقابل است [۵۶]؛ لذا، بیان و بروز مناسب همدلی نیازمند یادگیری مهارت‌های اجتماعی خاصی است که در مدل آموزشی دوازده گانه تیموتی کمپل-کامرفورد به دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری طی مثال‌های مثبت و منفی آموزش داده شد، این مهارت‌ها حول پیروی از قوانین و انتظارات اجتماعی، برقراری روابط بین فردی موثر، شرکت در فعالیتهای مدرسه و همچنین تفکر خلاق و حل مسئله قرار می‌گیرند؛ لذا، آموزش مهارت‌های اجتماعی مدل مذکور دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد تا نسبت به توانایی‌های خود در درک حالات هیجانی دیگران و شناسایی احساسات آنها، شناخت واقع بینانه‌ای به دست آورند، کفایت فردی اجتماعی بالایی را در خود بیابند و در مورد حال و آینده خود، نگرش مثبتی داشته باشند که این موارد به نوبه خود باعث افزایش همدلی دانش‌آموزان میشود.

باید توجه داشت پژوهش حاضر همچون هر پژوهشی با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. این مطالعه تنها بر روی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر تبریز انجام شد. لذا قدرت تعمیم یافته‌های پژوهش به سایر نمونه‌ها را کاهش می‌دهد.

عدم انجام پیگیری نیز از جمله محدودیت اساسی این پژوهش بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود سایر محققان علاقمند به این حوزه، موضوع مورد بحث در این پژوهش را در بین دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی بالاتر و یا پایتتر در سایر شهرها و بر روی نمونه‌ای متشکل از پسران انجام دهند.

نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپل-کامرفورد بر همدلی کودکان دارای مشکلات رفتاری دارد؛ آموزش این رویکرد به عنوان یک روش آموزشی مؤثر برای افزایش همدلی کودکان دارای مشکلات رفتاری پیشنهاد می‌شود و لذا بایستی ضرورت یادگیری و اهمیت برگزاری دوره‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپل-کامرفورد به والدین دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری توضیح داده شود و این دسته از مهارت‌ها به متخصصان سلامت روان و مشاوران تحصیلی مدارس نیز آموزش داده شود.

که مشکلات رفتاری نوجوانان کم‌توان ذهنی کاهش نیافت [۱۴]. صادقی و همکاران (۱۳۹۵)، نیز همراستا با یافته‌های این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان دچار اختلال طیف اوتیسم با عملکرد بالا پرداختند؛ مطابق با یافته‌های این محققان مشخص شد که شرکت در جلسه‌های مداخله منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی شامل همکاری، جرأت‌ورزی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی نوجوانان با اختلال طیف اوتیسم با عملکرد بالا شده است؛ ولی این تأثیر در مرحله پیگیری یک ماهه پایدار نمانده و از سوی دیگر در تضاد با نتایج پژوهش حاضر، در کاهش مشکلات رفتار بیرونی، درونی و بیش‌فعالی آنها بهبودی حاصل نشده است [۱۸].

تناقضات موجود بین یافته‌های پژوهش حاضر و مطالعات پیشین [۱۴، ۱۸] را می‌توان به محتوای برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی به کار گرفته شده در مطالعات مذکور در مقابل مهارت‌های اجتماعی دوازده گانه تیموتی کمپل-کامرفورد که در این پژوهش آموزش داده شد و همچنین جمعیت‌های بالینی متفاوت مورد بحث نسبت داد (برای مثال، نوجوانان کم‌توان ذهنی [۱۴] و نوجوانان دچار اختلال طیف اوتیسم با عملکرد بالا [۱۷] در مقابل جمعیت متشکل از دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی دارای مشکلات رفتاری این مطالعه)؛ به علاوه در مطالعات قیدشده تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مستقیماً بر روی مشکلات رفتاری مورد ارزیابی قرار گرفته بود؛ در حالی که در این پژوهش متغیر همدلی و خرده‌مقیاس‌های آن مدنظر بود.

با وجود این تحقیقات، یحیی محمودی و همکاران (۱۳۹۲)، همراستا با نتایج حاصل از پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر قصه‌گویی را بر مشکلات رفتاری برون‌سازی شده (رفتارهای پرخاشگرانه و قانون‌شکنانه) کودکان نشان دادند [۱۹]. به علاوه، Murphy و همکاران (۲۰۱۸)، نیز همراستا با یافته‌های این پژوهش نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی میزان دقت، همدلی و تعمیم مهارت‌ها را در کودکان مبتلا به اوتیسم افزایش می‌دهد [۲۵]. به علاوه، طاهر و همکاران (۱۳۹۵)، نیز در راستای یافته‌های پژوهش ما کارآیی آموزش‌های همدلی و مدیریت خشم را بر بهبود سازگاری کلی، سازگاری عاطفی و سازگاری اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای مورد تأیید قرار دادند [۲۶].

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پژوهش مصوب شورای تخصصی پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز مورخ ۹۸/۹/۲ به کد اخلاق شماره IR.IAU.TABRIZ.REC.1399.109 می باشد. نویسندگان بر خود لازم می بینند از کلیه شرکت

کنندگان در این پژوهش تقدیر و تشکر به عمل آورند.

تضاد منافع

نویسندگان اظهار می دارند که هیچ گونه تعارض منافع وجود ندارد.

References

1. Philipp J, Zeiler M, Waldherr K, Truttmann S, Dür W, Karwautz AFK, Wagner G. Prevalence of emotional and behavioral problems and subthreshold psychiatric disorders in Austrian adolescents and the need for prevention. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. 2018;53(12):1325-37. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1586-y>
2. Merten EC, Cwik JC, Margraf J, Schneider S. Overdiagnosis of mental disorders in children and adolescents (in developed countries). Merten et al. Child Adolesc Psychiatry Ment Health. 2017;11:5. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0140-5>
3. Polanczyk GV, Salum GA, Sugaya LS, Caye A, Rohde LA. Annual research review: a meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. J Child Psychol Psychiatry. 2015; 56: 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
4. Taher M, Abolghasemi A, Hajloo N, Narimani M. The comparison of efficacy of empathy and anger management trainings on social cognition in children with ppositional defiant disorder. Social Cognition. 2017; 5(2): 72-93. [Persian]
5. Gleason KA, Jensen-Campbell LA, Ickes W. The role of empathic accuracy in adolescent, peer relations and adjustment. Personality and Social Psychology Bulletin. 2009;35(8):997-1011. <https://doi.org/10.1177/0146167209336605>
6. Cheng Y, Hung AY, Decety J. Dissociation between affective sharing and emotion understanding in juvenile psychopaths. Development and Psychopathology. 2012;24(2):623-636. <https://doi.org/10.1017/S095457941200020X>
7. Peter H, Meister JC, Pier J. Narrative empathy. 2nd ed. Berlin: DeGruyter; 2014;36-37.
8. Blair RJR. Responding to the emotions of others: dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. Consciousness and Cognition: An International Journal. 2005;14:698-718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>
9. Behroozy N, Farzadi F, Faramarzi H. Investigating the causal relationship of parents' physical and emotional violence with anger management and aggressive behavior of children with oppositional defiant disorder mediated by parent-child relationship and empathy. J Child Ment Health. 2016; 3(3): 43-58. [Persian].
10. Groen Y, den Heijer AE, Fuermaier ABM, Althaus M, Tucha O. Reduced emotional empathy in adults with subclinical ADHD: evidence from the empathy and systemizing quotient. Atten Defic Hyperact Disord. 2018; 10(2):141-150. <https://doi.org/10.1007/s12402-017-0236-7>
11. Wied M, Wied CG, Boxtel AV. Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. European Journal of Pharmacology. 2010;626(1):97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ejphar.2009.10.016>
12. Short RML, Sonuga-Barke EJS, Adams WJ, Fairchild G. Does comorbid anxiety counteract emotion recognition deficits in conduct disorder? Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2016; 57: 917-926. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12544>
13. de Wied M, van Boxtel A, Matthys W, Meeus W. Verbal, facial and autonomic responses to empathy-eliciting film clips by disruptive male adolescents with high versus low callous-unemotional traits. Journal of Abnormal Child Psychology. 2012; 40 (2): 211-223. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9557-8>
14. Nesayan A, Asadi Gandomani R. Effectiveness of social skills Training on behavioral problems in adolescents with intellectual disability. Archives of Rehabilitation (Journal of Rehabilitation). 2016;17(2):158-67. [Persian] <https://doi.org/10.21859/jrehab-1702158>
15. Hukkelberg S, Keles S, Ogden T, Hammerstrøm K. The relation between behavioral problems and social competence: A correlational meta-analysis. BMC Psychiatry. 2019;19,354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
16. Campbell-Comerford, Timothy. (dissertation).

- A social skills curriculum designed for implementation in elementary schools. McGill University;2013:44-59.
17. Farhadi A, Movahedi Y, Azizi A, GhasemiKeli F, Kariminezhad K. The effectiveness of social skills training on promoting the theory of mind in aggressive adolescents. *Social Cognition*. 2015; 3(2): 55-65. [Persian]
 18. Sadeghi S, Pouratamad HR, FathabadiJ. The effectiveness of social skills training on behavioral problems and social skills of adolescents with high performance autism spectrum disorder. *Journal of Applied Psychology*. 2016; 4 (40): 477-99. [Persian]
 19. Yahya Mahmoudi N, Naseh A, Salehi S, Tizdast T. The Effectiveness of group story-based social skills training on children externalizing behavior problems. *Journal of Devolepment Psychology*. 2013;9(35):249-57. [Persian]
 20. Gall MD, Borg WR, Gall JP. Educational research: an introduction. 8nd ed. USA: Longman Publishing; 2007: 451-52.
 21. Connors CK, Pitkanen J, Rzepa SR. Connors 3rd Edition (Connors 3; Connors 2008). In: Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B. (eds) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1534
 22. Shahin S, Yosefi F, Shahaeyan A. Normalization and validation of Connors - Teacher Form. *Faculty of Education and Psychology. Educational and psychological sciences*;2007; 3(1, 2):1-26. [Persian]
 23. Davis MH. Measuring individual differences in empathy evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983;44(1):126-133. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
 24. Mirshamsi Z, Behjat A, Saeedmanesh M, Majidyan F. The effectiveness of cognitive-behavioral training in anger control on sympathy and mental health in bullying male adolescents with attention deficit / Hyperactivity disorder. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*. 2020;9(6):193-202. [Persian]
 25. Murphy A, Radley K, Helbig K. Use of superheroes social skills with middle school age students with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2018; 55(3):323-335. <https://doi.org/10.1002/pits.22104>
 26. Taher M, Abolghasemi A, Narimani M. The efficacy of empathy and anger management training based on cognitive-behavioral approach on adjustment in children with oppositional defiant disorder. *Quarterly Journal of School Psychology Statute*. 2016; 5(1):26-47. [Persian]