

Research Paper

## Structural Pattern of Social Skills of Children with Learning Disabilities Based on Attachment Styles with the Mediating Role of Academic Self -efficacy, Behavioral Problems, and Executive Functions

Mahdi Khoda Bakhsh<sup>1</sup>, Hadi Hashemi Razini<sup>\*2</sup>, Robabeh Nouri Ghasemabadi<sup>3</sup>

1. Ph.D. Student of Psychology, Department of Psychology, Saveh Branch, Islamic Azad University, Saveh, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran

**Citation:** Khoda Bakhsh M, Hashemi Razini H, Nouri Ghasemabadi R. Structural pattern of social skills of children with learning disabilities based on attachment styles with the mediating role of academic self -efficacy, behavioral problems, and executive functions. J Child Ment Health. 2022; 9 (1):141-157.



CrossMark



10.29252/jcmh.9.1.10

20.1001.1.24233552.1401.9.1.5.1

URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1165-en.html>

### ARTICLE INFO

### ABSTRACT

#### Keywords:

Social skills,  
attachment style,  
academic self-efficacy,  
learning disabilities

**Background and Purpose:** Learning disabilities affect many aspects of a person's life, including social skills, and most children with poor social skills are depressed and isolated. Therefore, this study aimed to develop a structural pattern of social skills of children with learning disabilities based on attachment styles with the mediating role of academic self-efficacy, behavioral problems, and executive functions.

**Method:** The present study was an applied research in its objective and a survey-correlational study using structural equations in the method of gathering the data. A sample of 200 students with learning disabilities referred to Bujika Center for the Treatment of Learning Disabilities in Tehran in 2018-2019 was selected by convenience sampling. The Social Skills Rating System-Parents Version (Gresham & Elliott, 1990), the Kinship Center Attachment Questionnaire (Halpern & Kappenberg, 2006), the Academic Self-Efficacy Scale (Jinks & Morgan, 1999), the Children's Behavior Questionnaire (Rutter, 1967), and the Behavior Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF; Gioia, Isquit, Guy, Kenworthy, 2000) were used to collect data. Research data were analyzed by structural equation modeling and mediation effect testing in the proposed model using the bootstrap method.

**Results:** The proposed model was found to fit the data. Results indicated that anxious and avoidant attachment styles and academic self-efficacy predicted social skills negatively and positively, respectively ( $p < 0.05$ ). Furthermore, results showed that academic self-efficacy mediates the relationship between anxious and avoidant attachment styles and social skills. Moreover, the findings indicated that the secure attachment style was indirectly effective on children with learning disabilities social skills due to the mediating role of executive functions, and this was statistically significant ( $p < 0.01$ ).

**Conclusion:** According to the results of this study, academic self-efficacy, behavioral problems, and executive functions are mediators in the relationship between social skills and attachment styles in children with learning disabilities.

Received: 3 Jul 2020

Accepted: 17 Apr 2020

Available: 18 Jun 2022



\* **Corresponding author:** Hadi Hashemi Razini, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran

E-mail: [Hadihashemirazini@yahoo.com](mailto:Hadihashemirazini@yahoo.com)

Tel: (+98) 2188329220

2476-5740/ © 2022 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Extended Abstract

### Introduction

Learning disabilities (specific learning disorders) are neurological disorders that have a biological origin (1). They include problems with reading, writing, and mathematics (3). There are many aspects of one's life that are adversely affected by learning disabilities, including social skills (7). According to research, students with this disorder are significantly less proficient in social skills as compared to their peers without learning disabilities (11).

Attachment styles are one of the most important factors that may influence learners' ability to develop social skills. As described by Balbi, the child has three main attachment styles, which are secure, anxious/ambivalent, and avoidant attachment styles (13). The type of attachment a child has with his or her caregivers, particularly their parents, has a direct impact on their social abilities at school (14-16).

Self-efficacy (17) is another psychological variable influencing health and preventing emotional - behavioral problems in children and adolescents. The term self-efficacy refers to an individual's perception of their ability to perform an activity, create a consequence, and counter or control a situation. It has been suggested that there is a correlation between academic self-efficacy and child communication skills (21, 22) and this variable may function as a mediator between attachment and social skills (20).

Social skills failure does not only negatively impact the academic performance of students and exacerbate learning difficulties, but it also causes behavior problems (23). Brown and Percy (24) state, children with behavioral problems can be disruptive and distracting to their peers, and put a great deal of pressure on the teacher because their behaviors are not consistent with their age, are severe, chronic, or persistent, and their effects can range from hyperactivity to hostile behavior. Behavioral problems are common among children with learning disabilities (25-27). A child with learning disabilities may experience difficulties with social skills due to impaired executive functions, affecting their quality of life and ability to function in social situations. Human activity depends heavily upon executive functions, such as attention, planning, reasoning, and working memory (28). Research has demonstrated that students with learning disabilities have difficulty learning social skills through executive functions (31-33).

On the basis of the results of the previous studies, the importance of identifying factors affecting the social skills of students with learning disabilities, and the lack of research that explains the relationship between specific learning disorders and social skills, the goal of the present study was to identify the structural pattern of social skills of children with learning disabilities based on attachment styles with the mediating role of academic self-efficacy, behavioral Problems, and executive functions.

### Method

The present study was an applied research in its objective and a survey-correlational study using structural equations in the method of gathering the data. The statistical population consisted of all first to fifth grade male and female elementary school students with learning disabilities (reading, writing, and mathematics disabilities) admitted to the Bojika Learning Center in Tehran in 2018-2019, of which 220 samples were selected according to the available sampling method based on entry and exit criteria. Among the inclusion criteria were the following: learning disorder diagnosis by the Learning Disorders Center, lack of comorbid disorders, consent from both parents and students, and normal intelligence; and exclusion criteria were parental refusal and incomplete questionnaires. The Social Skills Rating System-Parents Version (34, 35), the Kinship Center Attachment Questionnaire (36, 37), the Academic Self-Efficacy Scale (38, 39), the Children's Behavior Questionnaire (40, 41), and the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF; 42, 43) were used to collect data. Research data were analyzed by structural equation modeling and mediation effect testing in the proposed model using the bootstrap method. The data were analyzed using SPSS26 and AMOS24 softwares.

### Results

Among the results of the correlation matrix, it was found that there was a positive relationship between secure attachment style, social skills, and academic self-efficacy, as well as a negative and significant relationship with behavioral problems, behavior adjustment skills, and meta-cognitive skills ( $p < 0.01$ ). There was a negative and significant correlation between avoidant and insecure attachment styles and social skills, as well as a positive and significant correlation with behavioral problems, behavior regulation skills, and metacognition skills ( $p < 0.01$ ). There was also a positive and significant correlation between academic self-efficacy and social skills, as well as a negative and significant correlation between behavioral problems and executive functions ( $p < 0.01$ ). Also, behavior problems and executive functions have a negative and significant relationship with children's social skills ( $p < 0.01$ ).

For the purpose of investigating the research hypothesis by using structural equation modeling, the model's fitting indicators were first examined. All of the indicators confirmed the model's fit to the research hypothesis (RMSEA=0/071, PNFI=0/620, IFI=0/943, PCFI=0/623, CFI=0/935, GFI=0/976, X<sup>2</sup>=441/431). The results of the direct relationships of the research variables in the final model showed that in general, all path coefficients were statistically significant and the structural relationship of attachment styles to social skills through academic self-efficacy's mediating role, behavioral problems, and executive functions in children with learning disabilities was fit. Results from the bootstrap test also showed that the indirect effects of secure, avoidant, and insecure attachment styles on social skills through metacognitive skills were 0.3090,

0.1402, and 0.3460 respectively, indirect effects of avoidant and insecure attachment styles on social skills through academic self-efficacy were 0.4859 and 0.286 respectively, and indirect effect of avoidant attachment style on social skills through behavioral problems was 0.3009. All effects were significant.

## Conclusion

The goal of the present study was to identify the structural pattern of social skills of children with learning disabilities based on attachment styles with the mediating role of academic self-efficacy, behavioral problems, and executive functions. According to the results of the study, attachment styles are associated with social skills in children with learning disabilities. These findings are in line with the results of research (14-16) that showed that children's social skills are directly affected by their relationship with caregivers in the early years, so it is necessary to improve the attachment style of individuals with learning disabilities in order to improve their social skills. Thus, if the child recognizes that he or she is capable of success in a particular situation, he or she will be able to handle emotions with this mentality and mindset, and as a result, establish more effective relationships.

Moreover, this study showed that academic self-efficacy is related to the social skills of children with learning disabilities. This result is consistent with the results of research (21 and 22) that has demonstrated the effect of academic self-efficacy on children's social skills. This study also discovered that academic self-efficacy played an intermediate role in the relationship between attachment and social skills. These findings are in agreement with the findings of Smith, Williams, O'Donnell, and McKechnie (20), who also demonstrated that academic self-efficacy mediates the relationship between attachment style and social skills.

In addition, the results of the present study indicated that behavioral problems were associated with the social skills of children with learning disabilities. The results of this study are consistent with findings from research (25 and 26), which show that children with learning disabilities experience a wide range of behavioral and social problems. Another finding of this study indicated that behavioral problems of children with learning disabilities can mediate the relationship between attachment styles and social skills. In line with this finding, Klein et al Research have emphasized the importance of organizational

action of the attachment system in integrating emotional, motivational, cognitive, and behavioral components (27).

Another finding of this study showed that executive functions had a direct impact on the social skills of children with learning disabilities. In line with this finding, research (31 and 32) revealed that higher levels of executive function were associated with higher levels of social competence. Also, the findings suggest that attachment styles may indirectly influence social skills through executive functions. In addition to this finding, research (31) demonstrated that attachment style can influence children's social skills through executive functions; therefore, the attachment style influences individuals' fundamental behaviors and central beliefs through executive functions and contributes to improved communication skills.

Overall, based on the findings, it can be concluded that the model assumed in this study, namely the role of academic self-efficacy, behavioral problems, and executive actions in the relationship between attachment styles and social skills of children with special learning disabilities are of good fit. It is important to note that there were several limitations to this study, such as the fact that the learning disorder was determined through the student's diagnosis file at the Rehabilitation Center and the inability to separate different learning disorders into groups. Removing these restrictions in future studies can add to the accuracy of the results.

## Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This research has been extracted from the doctoral dissertation of the first author in general psychology, in the Islamic Azad University, Rasht Branch, which was defended by code 18120705962034. The proposal of this dissertation was approved on 26/1/2019 and the dissertation was defended on 13/6/2019. In this research, the ethical codes such as obtaining the informed consent of the participants and confidentiality were considered by the authors

**Funding:** The current study was conducted without any sponsorship from a specific organization.

**Authors' contribution:** This article is a part of the first author's doctoral dissertation under the supervision and advice of the second and third authors, respectively.

**Conflict of interest:** The authors of this study have no conflict of interest.

**Acknowledgments:** The authors of the article consider it necessary to appreciate all participants in the research.

## مقاله پژوهشی

## الگوی ساختاری مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری بر اساس سبک‌های دلبستگی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی

مهدی خدابخش<sup>۱</sup>، هادی هاشمی رزینی\*<sup>۲</sup>، ربابه نوری قاسم‌آبادی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

## چکیده

## مشخصات مقاله

**زمینه و هدف:** ناتوانی‌های یادگیری عاملی مؤثر بر بسیاری از جنبه‌های زندگی فرد از جمله مهارت‌های اجتماعی است، به گونه‌ای که عمده کودکانی که مهارت‌های اجتماعی ضعیف دارند، گوشه‌گیر و منزوی می‌شوند. بنابراین هدف پژوهش حاضر تدوین الگوی ساختاری مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری بر اساس سبک‌های دلبستگی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی بود.

**روش:** مطالعه حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. تعداد ۲۲۰ نفر از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مراجعه‌کننده به مرکز درمان ناتوانی‌های یادگیری بوجیکای شهر تهران در سال ۹۸-۱۳۹۷ با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و فرم والدین پرسشنامه‌های مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰)، فرم والدین سبک‌های دلبستگی هالپرن و کاپنبرگ (۲۰۰۶)، خودکارآمدی تحصیلی جینکینز و مورگان (۱۹۹۹)، مشکلات رفتاری راتر (۱۹۶۷) و فرم کوتاه کنش‌های اجرایی بریف (جیویا و همکاران، ۲۰۰۰) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌های پژوهش با روش الگویابی معادلات ساختاری و آزمون اثرهای واسطه‌ای در مدل پیشنهادی با روش بوت استرپ با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS<sup>26</sup> و AMOS<sup>24</sup> انجام شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان دادند که الگوی پیشنهادی از برازش مطلوبی با داده‌ها برخوردار است. بر اساس نتایج سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی و خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب پیش‌بین منفی و مثبتی برای مهارت اجتماعی بودند ( $P < 0/01$ ) و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و کنش‌های اجرایی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با مهارت اجتماعی مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌ها همچنین نشان دادند که سبک دلبستگی ایمن روی مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی یادگیری با نقش واسطه‌ای کنش‌های اجرایی، تأثیر غیرمستقیم داشته و این اثرپذیری معنادار بود ( $P < 0/01$ ).

**نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج به دست آمده در این مطالعه می‌توان گفت که متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی در رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و سبک‌های دلبستگی در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری نقش واسطه‌ای دارند.

## کلیدواژه‌ها:

ناتوانی‌های یادگیری،  
مهارت‌های اجتماعی،  
سبک‌های دلبستگی،  
خودکارآمدی تحصیلی،  
مشکلات رفتاری،  
کنش‌های اجرایی

دریافت شده: ۱۴۰۰/۰۴/۱۲

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۰۱/۲۸

منتشر شده: ۱۴۰۱/۰۳/۲۸

\* نویسنده مسئول: هادی هاشمی رزینی، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

رایانامه: Hadihashemirazini@yahoo.com

تلفن: ۰۲۱-۸۸۳۲۹۲۲۰

## مقدمه

توجه به سلامت و سرزندگی<sup>۱</sup> روانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه فراگیران با ناتوانی‌های یادگیری<sup>۲</sup> از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین همواره برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان، و والدین این دانش‌آموزان در تلاش هستند تا شرایطی را فراهم کنند که عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنان بالا برود. ناتوانی‌های یادگیری (اختلال یادگیری خاص)، اختلالی عصبی-تحویلی با منشأ زیستی بوده و مبنایی برای نابهنجاری‌ها در سطح شناختی است که با علایم رفتاری این اختلال ارتباط دارند (۱). حداقل ۱۰ درصد از کودکان با وجود برخورداری از هوش متوسط و محیط یادگیری مناسب، ناتوانی‌هایی در یادگیری خواندن و ریاضیات نشان می‌دهند (۲). اغلب متخصصان و روان‌شناسان به سه مقوله اصلی در این دسته از اختلالات اشاره کرده‌اند که شامل اختلال در خواندن<sup>۳</sup>، اختلال در نوشتن<sup>۴</sup>، و اختلال در ریاضیات<sup>۵</sup> است (۳). این اختلال زمانی تشخیص داده می‌شود که فرد ضعف‌های خاصی در توانایی درک یا پردازش<sup>۶</sup> داشته باشد (۴). پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی<sup>۷</sup>، شیوع اختلال یادگیری خاص در زمینه‌های تحصیلی را بین ۵ تا ۱۵ درصد در کودکان دبستانی گزارش کرده است (۵). معمولاً این دانش‌آموزان از هوش متوسط یا بالاتر برخوردارند، ولی در شرایط یکسان آموزشی نسبت به دیگر دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری نشان می‌دهند و با وجود قرار داشتن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان ضایعات زیست‌شناختی آشکار و عدم مشکلات اجتماعی و روانی حاد، با داشتن هوش متوسط قادر به یادگیری مناسب در زمینه‌های خاص (خواندن، نوشتن و محاسبه) نیستند (۵ و ۶).

ناتوانی‌های یادگیری عاملی مؤثر بر بسیاری از جنبه‌های زندگی فرد از جمله مهارت اجتماعی<sup>۸</sup> است، به گونه‌ای که عمده دانش‌آموزان و کودکانی که مهارت اجتماعی ضعیف دارند، گوشه‌گیر و منزوی می‌شوند (۷). نلسون معتقد است که مهارت‌های اجتماعی، مجموعه‌ای

پیچیده از مهارت‌ها مانند همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، کمک خواستن، تعریف و تمجید از دیگران، و تشکر و قدردانی کردن است که برای سازش‌یافتگی و کنار آمدن با موقعیت‌های تنش‌آور حیاتی بوده، روابط سالم را پرورش داده، و عملکرد کلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مهارت‌های اجتماعی، در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری ضعف دارند (۹-۱۱).

بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهند که کمبود مهارت‌های اجتماعی تأثیر منفی بر ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد (۱۲). این در حالی است که از جمله عوامل مهمی که احتمالاً بر مهارت اجتماعی فراگیران نقش دارد، سبک‌های دلبستگی<sup>۹</sup> است. بالبی (۱۳) معتقد است آنچه برای سلامت روانی کودک ضرورت دارد، امکان تجربه یک رابطه صمیمی، گرم و مداوم با والدین، مراقبان، و جانشین دائم او است و بر پایه نوع مراقبت از کودک و میزان حساسیت و پاسخ‌دهندگی مراقب اصلی به نیازهای کودک، سه سبک دلبستگی اصلی در کودک شکل گرفته و تا بزرگسالی تداوم می‌یابد. این سه سبک شامل دلبستگی ایمن<sup>۱۰</sup>، مضطرب/دوسوگرا<sup>۱۱</sup>، و اجتنابی<sup>۱۲</sup> هستند. پژوهش‌ها حاکی از آن است که نوع دلبستگی کودکان به مراقبان به خصوص والدینشان ارتباط عمیقی با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در مدارس دارد (۱۴ و ۱۵). تاجیک‌اسماعیلی و تربتی در پژوهشی نشان دادند که بین سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های ارتباطی افراد در دوران تحصیل ارتباط معنادار وجود دارد (۱۶). همچنین کاپلان و همکاران (۱۵) نشان دادند که مهارت اجتماعی در کودکان تحت تأثیر روابط سال‌های اولیه زندگی با مراقبان قرار گرفته و چنانچه کودک در دوران حساس تحول کودکی از نظر مراقبت با کوتاهی مواجه شود، در زمینه صمیمت‌ورزی در دوران بزرگسالی و مهارت اجتماعی، آسیب خواهد دید.

1. Vitality
2. Learning disabilities
3. Dyslexia
4. Disorder of written expression
5. Mathematics disorder
6. Processing

7. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-V)
8. Social skill
9. Attachment styles
10. Secure
11. Anxious/ambivalent
12. Avoidant

مشکلات رفتاری می‌شود (۲۳). مشکلات رفتاری کودکان، اختلالات شایع و ناتوان‌کننده هستند که برای خانواده‌های این کودکان مشکلات بسیاری را ایجاد می‌کنند. برون و پرسی (۲۴) کودک با مشکلات رفتاری را کودکی می‌دانند که رفتارهایش به اندازه‌ای نامناسب است که شرکت او در کلاس درس، باعث ازهم گسیختن حواس یا آشفتگی ذهنی دیگر همکلاسان باشد و نیز فشاری بیش از حد به معلم وارد کند که ضمن نامتناسب بودن با سن فرد، شدید، مزمن یا مداوم باشد. گستره مشکلات رفتاری در کودکان شامل رفتارهای بیش‌فعالی و پرخاشگرانه تا رفتارهای گوشه‌گیرانه است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری مشکلات رفتاری زیادی را نشان می‌دهند (۲۷-۲۵). برای مثال ساچ، یزدی‌او‌گا و زیو<sup>۳</sup> (۲۵) در پژوهشی نشان دادند که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری دامنه وسیعی از مشکلات رفتاری و نارسایی در مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهند.

یک احتمال و یا تعبیر در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری این است که آسیب به کنش اجرایی<sup>۴</sup> در کارکرد اجتماعی و کیفیت زندگی تداخل ایجاد می‌کند (۳۱). اهمیت کنش‌های اجرایی در یادگیری، امروزه انکارناپذیر است. کنش‌های اجرایی که شامل حفظ توجه<sup>۵</sup>، برنامه‌ریزی<sup>۶</sup>، استدلال<sup>۷</sup>، و حافظه فعال<sup>۸</sup> است، نقش مهمی در فعالیت‌های انسان دارد (۲۸). بارکلی (۲۹) کنش‌های اجرایی را به طور خلاصه اعمالی دانست که فرد برای هدایت خود انجام می‌دهد. هر چند کنش‌های اجرایی با کارکرد قشر پیش‌پیشانی<sup>۹</sup> مترادف نیست، اما سازه کنش‌های اجرایی از تحلیل پیامدهای آسیب به قشر پیش‌پیشانی ناشی شد (۳۰). پژوهش‌ها بر نارسایی کنش‌های اجرایی در در فهم و یادگیری مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری تأکید کرده‌اند (۳۳-۳۱). برای مثال بایکر و آیرلند (۳۱) نشان دادند که ویژگی‌های دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، به‌طور قابل ملاحظه‌ای مشکلات کارکردهای اجرایی را پیش‌بینی می‌کند و در پی آن کاهش حرمت خود را ایجاد می‌شود. همچنین گانسلینکام و

یکی از متغیرهای روان‌شناختی مؤثر بر سلامت و پیشگیری از مشکلات هیجانی-رفتاری در کودکان و نوجوانان، باور خودکارآمدی<sup>۱</sup> است (۱۷). خودکارآمدی به معنای ادراک فرد از توانایی خود در انجام یک فعالیت، ایجاد یک پیامد، و مقابله و مهار یک موقعیت است و الگوهای فکری، رفتاری، و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد (۱۸). یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۲</sup> است که به باور دانش‌آموزان در مورد توانایی هایشان در انجام تکالیف اشاره دارد (۱۹). دانش‌آموزان از منابع اطلاعاتی مختلفی برای شکل‌دهی خودکارآمدی تحصیلی استفاده می‌کنند. شناخت این منابع از یک سو می‌تواند در پیشگیری از پیامدهای منفی ناشی از شکست در فعالیت‌های تحصیلی مفید باشد و از سوی دیگر می‌تواند زمینه‌ساز رخداد پیامدهای خوشایند در فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان باشد (۲۰). مهارت‌های اجتماعی از جمله منابع مؤثر بر شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است (۱۹). فراگیری که احساس خودکارآمدی در یادگیری و انجام دادن یک تکلیف دارند، در سطح بالاتری پیشرفت کرده، آماده‌تر هستند و با جدیت بیشتری فعالیت می‌کنند؛ در حالی که فراگیران با خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودشان را آماده نکنند، زیرا فکر می‌کنند که هر اندازه زحمت بکشند، فایده‌ای نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام دادن کارها امیدوارتر و موفق‌تر است و توانایی مهار و نظارت بر رفتار را به فرد می‌دهند (۲۰). پژوهشگران معتقدند که بین خودکارآمدی تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی کودکان رابطه وجود دارد (۲۲ و ۲۱) و این متغیر در ارتباط بین دلبستگی و مهارت اجتماعی توان ایفای نقش واسطه‌ای داشته است (۲۰). برای مثال، اسمیت و همکاران نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی بین سبک دلبستگی و مهارت‌های اجتماعی نقش واسطه‌ای دارد (۲۰).

نارسایی در مهارت‌های اجتماعی علاوه بر تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تشدید مشکلات یادگیری، موجب بروز

6. Planning  
7. Ratiocinate  
8. Working memory  
9. Prefrontal

1. Self-efficacy  
2. Academic self-efficacy  
3. Zach, Yazdi-Ugav, Zeev  
4. Executive Function  
5. Attention

همکاران (۳۲) معتقدند که سطوح پیشرفته کنش‌های اجرایی با سطوح پیشرفته‌تر شایستگی اجتماعی مرتبط است.

با توجه به نتایج مطالعات مطرح شده و اهمیت شناسایی عوامل مؤثر بر مهارت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و بر اساس خلاء پژوهشی مربوط به مدل‌های علی تبیین‌کننده عوامل مؤثر بر رابطه اختلالات یادگیری خاص با مهارت‌های اجتماعی، پژوهش حاضر با هدف تعیین الگوی ساختاری مهارت اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری بر اساس سبک‌های دلبستگی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی انجام شد.

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** مطالعه حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر با ناتوانی یادگیری (اختلال خواندن، نوشتن، و ریاضی) پایه یکم تا پنجم ابتدایی مراجعه‌کننده به مرکز درمان ناتوانی‌های یادگیری بوجیکای شهر تهران در سال ۹۸-۱۳۹۷ بود که با توجه به نظر کلاین (۳۳) که حداقل حجم نمونه برای برازش مدل را ۲۰۰ نفر می‌داند، از بین آنها با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۲۰۰ نفر با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. ملاک‌های ورود گروه نمونه، دریافت تشخیص ناتوانی‌های یادگیری توسط مرکز اختلالات یادگیری محل تحصیل، نداشتن اختلال همبود دیگر مانند اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی (این مورد بر اساس پرونده مشاوره دانش‌آموز در مدرسه بررسی شد)، رضایت افراد نمونه و والدین آنها، داشتن هوش بهنجار بر اساس پرونده موجود در مرکز؛ و ملاک‌های خروج شامل بی‌انگیزگی والدین و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود.

## ب) ابزار

۱) پرسشنامه مهارت اجتماعی - فرم والدین<sup>۱</sup>: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۰ به وسیله گرشام و الیوت<sup>۲</sup> (۳۴) تدوین و دارای سه فرم والدین، معلمان، و

1. Social skill rating system
2. Geresham & Elliott
3. Cooperation
4. Daring
5. Responsibility
6. Self-control

دانش‌آموزان است. این ابزار دارای ۵۲ گویه در دو بخش مهارت اجتماعی (گویه‌های شماره ۱ تا ۴۰) و مشکلات رفتاری (گویه‌های شماره ۴۱ تا ۵۲) است. در این پژوهش، بخش مهارت‌های اجتماعی استفاده شد. گویه‌ها در طیف لیکرت ۳ درجه‌ای (هرگز = نمره ۰ تا اغلب اوقات = نمره ۲) محاسبه می‌شوند. نمره بالاتر نشان‌دهنده مهارت‌های اجتماعی بیشتر است. گرشام و الیوت (۳۴) اعتبار مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۹۴ گزارش کردند و روایی محتوایی آن را مطلوب دانستند. عباسی - اسفجیر و خطیبی (۳۵)، مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای مقیاس مهارت‌های اجتماعی در فرم والد ۰/۹۳ و برای مشکلات رفتاری ۰/۸۷ گزارش کردند. همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و سازه به کمک روش تحلیل عاملی استفاده کردند که نتایج تحلیل عاملی منجر به استخراج ۴ عامل (همکاری<sup>۳</sup>، جرأت‌مندی<sup>۴</sup>، مسئولیت‌پذیری<sup>۵</sup>، و خودمهارگری<sup>۶</sup>) در فرم والد شد (۳۵).

۲) پرسشنامه سبک‌های دلبستگی<sup>۷</sup>: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۶ به وسیله هالپرن و کاپنبرگ<sup>۸</sup> جهت سنجش دلبستگی کودکان در دوره میانه کودکی (قبل از دبستان و دبستان) طراحی و توسط مادر تکمیل می‌شود. پرسشنامه سبک‌های دلبستگی دارای ۱۸ گویه با ۳ زیرمقیاس دلبستگی ایمن<sup>۹</sup>، اجتنابی<sup>۱۰</sup>، و ناایمن<sup>۱۱</sup> است. گویه‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (همیشه = نمره ۱ تا هرگز = نمره ۵) محاسبه می‌شوند. سازندگان پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ کل ابزار را ۰/۸۹ و خرده‌مقیاس‌های آن را در دامنه‌ای بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (۳۶). سلیمانی، بشاش و لطیفیان (۳۷) اعتبار ابزار را با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. همچنین نتایج آزمون تحلیل عاملی وجود چهار عامل در گویه‌های پرسشنامه را تایید کرد که ۴۸/۷۲ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین کرد. ضرایب همسانی درونی نیز در حد بالایی به دست آمد (۳۷).

7. Kinship center attachment questionnaire
8. Halpern & Kappenberg
9. Secure attachment
10. Avoidance
11. Insecure

شده است. میزان توافق پرسش‌نامه با تشخیص روان‌پزشک کودک ۷/۷۶ درصد بوده است (۴۰). همچنین آقایی‌نژاد و همکاران پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی، ۰/۸۴ گزارش کردند و روایی صوری و محتوایی پرسشنامه پس از مطالعه و بررسی سه تن از استادان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی خرم‌آباد و انجام اصلاحات لازم مورد تأیید قرار گرفت (۴۱).

(۵) پرسشنامه درجه‌بندی رفتاری کنش‌های اجرایی<sup>۹</sup> - فرم والدین: پرسشنامه کنش‌های اجرایی بریف فرم والدین توسط جویوا، ایسکونیس، استیون، گای و کتورسی<sup>۱۰</sup> در سال ۲۰۰۰ تدوین شده است. این ابزار دارای دو فرم والدین و معلم بوده و دارای ۸۶ گویه است که به ترتیب از ۱ تا ۳ توسط والدین نمره‌گذاری می‌شود و به منظور تفسیر رفتاری کنش‌های اجرایی کودکان ۵ تا ۱۸ سال طراحی شده است. زمان تکمیل این فرم بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه است. این پرسشنامه شامل دو شاخص تنظیم رفتار<sup>۱۱</sup> و شاخص فراشناختی<sup>۱۲</sup> است که هر کدام از این شاخص‌ها دارای زیرمؤلفه‌هایی هستند که به ترتیب شامل (بازداری، جابه‌جایی توجه، و تنظیم هیجان) و (آغازگری، حافظه کاری، برنامه‌ریزی کاربردی، سازماندهی، و نظارت) است. همسانی درونی این پرسشنامه برای نمونه‌های بالینی در فرم والدین آن، ۰/۹۸ - ۰/۸۲. گزارش شده است (۴۲). عبدالحمیدی، علیزاده، غدیری، طیبلی و فتحی اعتبار این پرسشنامه را برای ۸ مقیاس پرسشنامه بین ۰/۱۸ تا ۰/۸۱ محاسبه کردند و همچنین آلفای کرونباخ محاسبه شده برای شاخص تنظیم رفتار، شاخص شناختی، و نمره کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی تشخیصی بین گروه بهنجار و بالینی نیز مطلوب گزارش شد (۴۳).

**ج) روش اجرا:** پس از دریافت مجوزهای لازم و هماهنگی با مرکز درمان ناتوانی‌های یادگیری بوجیکای شهر تهران و مدیران آن، ۲۲۰ نفر از والدین کودکان مراجعه‌کننده به مرکز درمانی مذکور که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند، به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. برخی از والدین

(۳) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۳</sup>: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۹ به وسیله جینکینز و مورگان<sup>۲</sup> تدوین شده است که دارای ۳۰ گویه با ۳ زیرمقیاس شامل استعداد، کوشش، و بافت است که خودکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. گویه‌ها در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم = نمره ۱ تا کاملاً موافقم = نمره ۴) محاسبه می‌شوند. سازندگان این پرسشنامه اعتبار آن را با روش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ و روایی محتوایی آن را مطابق نظر متخصصان مطلوب گزارش کرده‌اند (۳۸). سبزیان، قدم پور و میردیکوند (۳۹) نیز ضریب آلفای کرونباخ کل این ابزار را برابر با ۰/۷۳ برآورد کرده‌اند و برای سازه استعداد مقدار همسانی درونی را ۰/۶۶، سازه کوشش ۰/۶۵ و سازه بافت ۰/۶۰ به دست آورده‌اند و همچنین روایی محتوایی مقیاس را مورد تأیید قرار دادند (۳۹).

(۴) پرسشنامه مشکلات رفتاری کودکان<sup>۳</sup> - فرم والدین: پرسشنامه مشکلات رفتاری در سال ۱۹۶۷ توسط مایکل راتر به منظور بررسی مشکلات رفتاری کودکان طراحی شده است که شامل ۳۱ گویه است. این پرسشنامه در سال ۱۹۷۵ مورد تجدید نظر قرار گرفت. زمان لازم جهت تکمیل پرسشنامه به وسیله والدین حدود ۲۰ دقیقه است. والدین رفتارهای کودک را در ۱۲ ماه گذشته مورد توجه قرار داده و گویه‌های لازم را پاسخ می‌دهند. روش نمره‌گذاری به این صورت است که اگر گویه‌ای در مورد فرد صدق می‌کند و بیانگر رفتار کودک است دور عدد ۲ در مقابل شماره مربوط به آن خط کشیده می‌شود. اگر گویه فقط تا حدی معرف رفتار کودک باشد، دور عدد ۱، و گویه مذکور اصلاً درباره رفتار کودک صادق نیست دور عدد ۰ خط می‌کشند. این پرسشنامه دارای خرده‌مقیاس‌های فزون‌کنشی-پرخاشگری<sup>۴</sup>، اضطراب-افسردگی<sup>۵</sup>، رفتارهای ضداجتماعی-سلوک<sup>۶</sup>، رفتارهای سازش‌نیافته<sup>۷</sup>، و نارسایی توجه<sup>۸</sup> است. پایایی بازآزمایی پرسشنامه در یک مطالعه با فاصله زمانی دو ماه اجرا، ۰/۷۴ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ گزارش شده است. همچنین پایایی بازآزمایی در ۹۱ نفر با فاصله زمانی ۱۳ هفته بالاتر از ۰/۷۰ گزارش

7. Inconsistent behavior  
8. Attention deficit  
9. Behavior rating inventory of executive function (BRIEF)  
10. Gioia, Isquit, Guy, Kenworthy  
11. Behavioral regulation  
12. Meta cognition

3. Academic self-efficacy scale  
2. Jinks & Morgan  
3. Rutter's children's behavior questionnaire  
4. Hyperactivity - aggression  
5. Anxiety - depression  
6. Antisocial behaviors- conduct



داده شد که پاسخ‌های آنها محرمانه خواهد ماند و هیچ تأثیری در نتیجه امتحانات و نمرات دانش‌آموزان نخواهد داشت. پس از اجرای پژوهش، تحلیل داده‌های پژوهش با روش الگویابی معادلات ساختاری و آزمون اثرهای واسطه‌ای در مدل پیشنهادی با روش بوت استرپ با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS26 و AMOS24 انجام شد.

### یافته‌ها

در این پژوهش ۲۲۰ نفر از کودکان با ناتوانی‌های یادگیری جهت بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی به واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی تحت ارزیابی قرار گرفته‌اند.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر شامل میانگین و انحراف استاندارد در جدول ۱ گزارش شده است.

که از سواد برخوردار نبودند، دستیار پژوهشگر، گویه‌ها را برای آنها می‌خواند و پاسخ آنها را ثبت می‌کرد. پرسشنامه‌هایی که ناقص تکمیل شده‌اند، حذف شدند. همچنین به منظور فراهم آوردن جوئی مناسب جهت اجرای مطلوب پژوهش و بالا بردن میزان اعتبار درونی آن تدابیری به کار بسته شد: توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها به منظور دقت بالا و جلوگیری از کاستی‌های عمدی یا سهوی توسط پژوهشگر انجام شد، پرسشنامه‌ها به صورت فردی و یا گروهی به والدین دانش‌آموزان تحویل داده شد، نحوه پاسخ دادن به پرسشنامه‌ها بیان شد و در جریان تکمیل پرسشنامه‌ها پژوهشگر با پاسخ‌های خود به سؤال‌های والدین، آنها را راهنمایی کرده و با صبر و حوصله به رفع ابهام پرداخت. زمان توزیع پرسشنامه مدتی قبل از تمام شدن جلسه درمانی و توانبخشی انجام شد و با ورود به مرکز توانبخشی مرکز ناتوانی یادگیری قبل از اجرا توضیحات کلی درباره هدف پژوهش داده شد. همچنین به والدین اطمینان کافی

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری (تعداد: ۲۲۰)

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	بیشینه-کمینه	کجی	کشیدگی
سبک دلبستگی ایمن	۱۱/۲۷	۵/۸۵	۳-۲۲	۰/۳۶۹	-۰/۹۱۸
سبک دلبستگی اجتنابی	۱۲/۸۳	۶/۸۶	۳-۲۲	-۰/۰۵۳	-۱/۶۵۹
سبک دلبستگی ناایمن	۱۱/۵۰	۶/۶۴	۳-۲۲	۰/۰۷۹	-۱/۶۶۵
خودکارآمدی تحصیلی	۷۸/۷۷	۲۰/۰۸	۱۱۱-۴۲	-۰/۲۵۶	-۰/۹۱۸
مشکلات رفتاری	۶۴/۹۴	۱۶/۷۳	۹۰-۳۲	-۰/۴۵۶	-۰/۷۴۶
مهارت‌های تنظیم رفتار	۳۷/۶۱	۱۷/۱۷	۶۷-۱۲	۰/۴۶۷	-۰/۸۴۱
مهارت‌های فراساختی	۵۹/۱۱	۳۰/۱۳	۱۰۲-۱۸	۰/۳۳۲	-۱/۵۴۵
مهارت‌های اجتماعی	۴۲/۹۴	۲۱/۶۰	۷۵-۱۰	-۰/۱۵۲	-۱/۳۷۷

جدول ۲ اطلاعات مربوط به همبستگی پیرسون بین سبک‌های دلبستگی، خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، کنش‌های اجرایی و مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین سبک‌های دلبستگی، خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، کنش‌های اجرایی، و مهارت‌های اجتماعی

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. دلبستگی ایمن	۱							
۲. دلبستگی اجتنابی	-۰/۷۳۰**	۱						
۳. دلبستگی ناایمن	-۰/۵۶۱**	۰/۵۲۸**	۱					
۴. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۹۱**	-۰/۸۱۴**	-۰/۵۱۶**	۱				
۵. مشکلات رفتاری	-۰/۷۹۸**	۰/۶۱۲**	۰/۴۷۹**	-۰/۷۹۸**	۱			
۶. مهارت‌های تنظیم رفتار	-۰/۷۱۲**	۰/۴۷۹**	۰/۸۴۹**	-۰/۷۰۶**	۰/۵۱۴**	۱		

۱	۰/۶۵۳**	۰/۵۱۷**	-۰/۷۶۳**	۰/۶۷۴**	۰/۶۱۳**	-۰/۷۴۳**	۷. مهارت‌های فراشناختی
۱	-۰/۴۶۸**	-۰/۷۰۶**	-۰/۵۹۳**	۰/۶۱۵**	-۰/۵۴۶**	-۰/۶۸۳**	۸. مهارت‌های اجتماعی

\*\*P&lt;۰/۰۱

بلانچ (۴۴)، مقادیر کوچک‌تر از ۵ برای نسبت بحرانی به‌عنوان عدم تخطی از نرمال بودن چندمتغیره در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش ضریب مردیا ۲/۶۸۵ و نسبت بحرانی ۱/۹۹۶ به دست آمده که کمتر از عدد ۵ است؛ بنابراین فرض نرمال بودن چندمتغیری برقرار است. جهت بررسی عدم وجود داده‌های پرت چندمتغیری، شاخص فاصله ماهالانویس<sup>۲</sup>، مورد بررسی قرار گرفت و سطوح معناداری کمتر از ۰/۰۵ حاکی از دور افتاده بودن داده‌های پرت مورد نظر است. بر اساس این شاخص، سه داده پرت شناسایی شد. همچنین مفروضه عدم همخطی چندگانه با شاخص‌های تحمل<sup>۴</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۵</sup> ارزیابی شد. در این تحلیل در هیچ یک از مقادیر آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس محاسبه شده برای متغیرهای پژوهش، انحرافی از مفروضه همخطی چندگانه مشاهده نشد. بنابراین بررسی پیش فرض‌های آماری نشان داد که روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، روش مناسبی برای ارزیابی برازش مدل است و جهت برآورد پارامترها از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۶</sup> استفاده شده است. برای بررسی شاخص‌های برازش مدل از چندین شاخص شامل مجذور خی نسبی<sup>۷</sup>، شاخص برازش نرم پارسیمونس<sup>۸</sup>، شاخص برازش مقایسه‌ای<sup>۹</sup>، شاخص برازش مقایسه‌ای پارسیمونس<sup>۱۰</sup>، شاخص برازش افزایشی<sup>۱۱</sup>، شاخص نیکویی برازش<sup>۱۲</sup> و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۱۳</sup> استفاده شده که در جدول ۴-۷ گزارش شده است.

با توجه به نتایج ماتریس همبستگی، بین سبک دلبستگی ایمن با مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی، رابطه مثبت و معنادار و با مشکلات رفتاری، مهارت‌های تنظیم رفتار و مهارت‌های فراشناختی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ )؛ بین سبک‌های دلبستگی اجتنابی و ناایمن با مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی، رابطه منفی و معنادار و با مشکلات رفتاری، مهارت‌های تنظیم رفتار و مهارت‌های فراشناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ )؛ بین خودکارآمدی تحصیلی با مهارت‌های اجتماعی، رابطه مثبت و معنادار و با مشکلات رفتاری و کنش‌های اجرایی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ )؛ و همچنین بین مشکلات رفتاری و کنش‌های اجرایی با مهارت‌های اجتماعی کودکان، رابطه منفی و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ).

در پژوهش حاضر جهت بررسی برازش رابطه از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. پیش از کاربرد این روش، بررسی پیش‌فرض‌های این روش آماری ضروری است. بر اساس پیشنهاد کلاین (۳۳) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری به کمک برآورد مقادیر کجی و کشیدگی آزمون و تأیید شدند. با توجه به اینکه دامنه کجی و کشیدگی متغیرها در بازه  $\pm 2$  قرار داشت، نرمال بودن تک‌متغیری مورد تأیید قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن چندمتغیری از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا<sup>۱</sup> و نسبت بحرانی<sup>۲</sup> استفاده شده است. بنا بر پیشنهاد

جدول ۳: شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی، اصلاح شده و نهایی پژوهش

شاخص‌های برازندگی الگو	$\chi^2$	df	p - value	CMIN/Df	RMSEA	PNFI	CFI	PCFI	IFI	GFI
الگوی پیشنهادی	۵۸۲/۹۹۷	۲۱۵	<۰/۰۰۱	۲/۷۱۱	۰/۰۸۹	۰/۵۴۱	۰/۸۷۲	۰/۵۴۳	۰/۸۷۶	۰/۸۸۹
الگوی اصلاح شده	۴۸۳/۴۴۷	۲۱۷	<۰/۰۰۱	۲/۲۲۷	۰/۰۷۵	۰/۶۰۹	۰/۸۷۹	۰/۶۲۳	۰/۸۸۳	۰/۹۰۵
الگوی نهایی	۴۴۱/۴۳۱	۲۱۱	<۰/۰۰۱	۲/۰۹۲	۰/۰۷۱	۰/۶۲۰	۰/۹۳۵	۰/۶۲۳	۰/۹۴۳	۰/۹۷۶

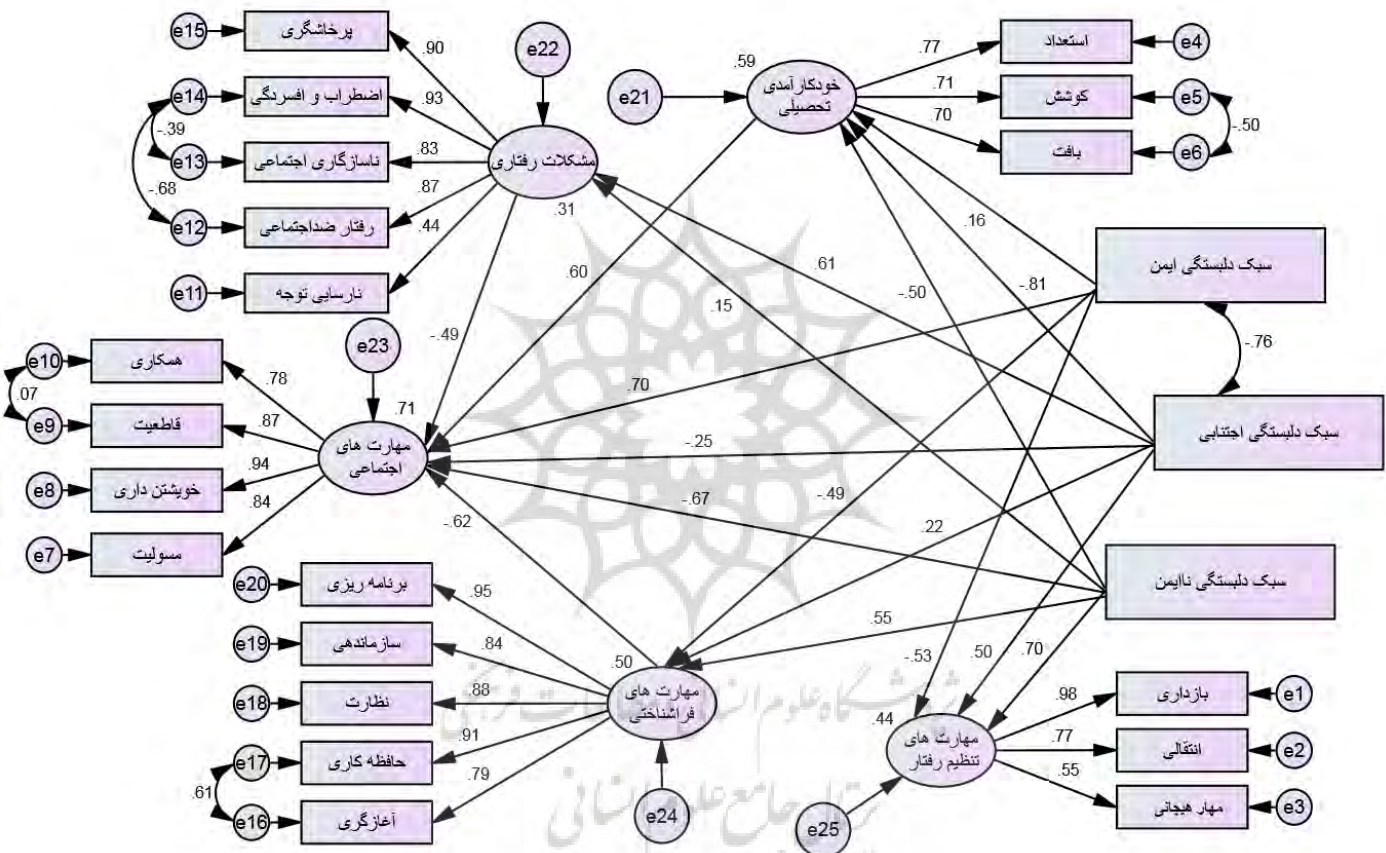
\*میزان قابل قبول شاخص‌ها، GFI, CFI, IFI (&gt;۰.۵)، PNFI (&gt;۰.۵)، RMSEA (&lt;۰.۰۸)، CMIN/DF (&lt;۳) خوب، &gt;۵ قابل قبول).

8. Parsimonious Normed Fit Index (PNFI)
9. Comparative Fit Index (CFI)
10. Parsimonious Comparative Fit Index (PCFI)
11. Incremental fit index (IFI)
12. Goodness of Fit Index (GFI)
13. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

1. Mardia standardized kurtosis coefficient
2. Critical Ratio
3. Mahalanobis d-squared method
4. Tolerance
5. VIF
6. Maximum likelihood (ML)
7. Chi-square/degree-of-freedom ratio (CMIN/DF)

ساختاری اصلاح شده ۰/۷۱۰ است که نشان می‌دهد متغیرهای برون‌زا و واسطه یعنی سبک‌های دلبستگی، خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری می‌توانند ۷۱ درصد از تغییرات مهارت‌های اجتماعی را پیش‌بینی کنند که این میزان در حد قوی است. جدول ۴ نیز ضرایب استاندارد مسیره‌ها و شکل ۱ الگوی نهایی پژوهش (مدل اصلاح شده) را نشان می‌دهد.

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و اصلاح شده در کل نمونه کودکان در جدول ۳ نشان داده شده است. نتایج شاخص‌های برازش نشان می‌دهد بعد از اصلاحات، الگوی نهایی مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. شاخص  $R^2$  میزان واریانس تبیین‌شده متغیرهای نهفته درون‌زا را نشان می‌دهد. چین (۴۵) مقادیر  $R^2$ ، ۰/۶۷، ۰/۳۳ و ۰/۱۹ را در معادلات ساختاری به ترتیب قوی، متوسط، و ضعیف توصیف می‌کند. ضریب تعیین متغیر مهارت‌های اجتماعی در الگوی



شکل ۱: ضرایب استاندارد مدل الگوی نهایی (اصلاح شده) رابطه ساختاری سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی به واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری

با استناد به جدول ۴ می‌توان ضرایب استاندارد تمامی مسیره‌ها و مقادیر بحرانی را در الگوی نهایی مشاهده کرد.

بنابراین با توجه به شاخص‌های برآوردشده، نتایج نشان می‌دهد رابطه ساختاری سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی به واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری برازش دارد.

جدول ۴: ضرایب استاندارد مسیرهای الگوی نهایی (اصلاح شده)

مسیر	ضرایب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری
سبک دلبستگی ایمن <--- مهارت‌های اجتماعی	۰/۶۹۸	۰/۰۲۱	۷/۵۹۶	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی ایمن <--- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۶۱	۰/۰۰۸	۲/۴۳۲	۰/۰۳۱
سبک دلبستگی ایمن <--- مشکلات رفتاری	۰/۰۹۹	۰/۱۵۶	۱/۵۲۵	۰/۱۲۷
سبک دلبستگی ایمن <--- مهارت‌های تنظیم رفتاری	-۰/۵۳۳	۰/۰۳۴	-۵/۹۷۶	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی ایمن <--- مهارت‌های فراشناختی	-۰/۴۹۲	۰/۰۲۵	-۳/۶۵۹	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی اجتنابی <--- مهارت‌های اجتماعی	-۰/۲۵۰	۰/۰۱۹	-۲/۹۹۴	۰/۰۰۳
سبک دلبستگی اجتنابی <--- خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۸۱۱	۰/۰۲۸	-۹/۵۶۴	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی اجتنابی <--- مشکلات رفتاری	۰/۶۰۹	۰/۰۳۷	۷/۰۶۵	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی اجتنابی <--- مهارت‌های تنظیم رفتاری	۰/۵۰۰	۰/۰۴۶	۵/۱۹۰	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی اجتنابی <--- مهارت‌های فراشناختی	۰/۲۲۳	۰/۰۰۸	۲/۶۰۹	۰/۰۰۴
سبک دلبستگی نایمن <--- مهارت‌های اجتماعی	-۰/۶۷۰	۰/۰۲۳	-۷/۰۱۲	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی نایمن <--- خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۴۹۸	۰/۰۱۲	-۴/۰۰۴	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی نایمن <--- مشکلات رفتاری	۰/۱۵۲	۰/۰۰۹	۲/۶۵۴	۰/۰۰۸
سبک دلبستگی نایمن <--- مهارت‌های تنظیم رفتاری	۰/۶۹۹	۰/۰۱۹	۷/۹۸۹	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی نایمن <--- مهارت‌های فراشناختی	۰/۵۵۱	۰/۰۱۸	۶/۳۲۱	<۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی <--- مهارت‌های اجتماعی	۰/۶۰۰	۰/۰۳۱	۶/۰۶۵	<۰/۰۰۱
مشکلات رفتاری <--- مهارت‌های اجتماعی	-۰/۴۹۴	۰/۰۱۳	-۳/۶۵۸	<۰/۰۰۱
مهارت‌های تنظیم رفتاری <--- مهارت‌های اجتماعی	-۰/۰۸۵	۰/۱۸۴	-۱/۲۶۳	۰/۱۳۴
مهارت‌های فراشناختی <--- مهارت‌های اجتماعی	-۰/۶۲۸	۰/۰۱۶	-۵/۳۶۸	<۰/۰۰۱

جدول ۵، منظور از داده<sup>۲</sup>، اثر غیرمستقیم در نمونه اصلی؛ و بوت<sup>۳</sup>، میانگین برآورد اثر غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است. همچنین در این جدول، سوگیری<sup>۴</sup>، بیانگر تفاضل بین داده و بوت و خطای معیار نیز نشان دهنده انحراف معیار برآوردهای غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است.

در ادامه نتایج حاصل از روابط واسطه‌ای با استفاده از آزمون بوت استرپ به جهت آزمودن مسیر واسطه‌ای در جدول ۵ نشان داده شده است. در الگوی نهایی پژوهش حاضر ۱۲ مسیر غیرمستقیم یا واسطه‌ای وجود دارد. برای تعیین معناداری رابطه واسطه‌ای و اثر غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته از طریق واسطه از روش بوت استرپ<sup>۱</sup> استفاده شده است. در

جدول ۵: نتایج بوت استرپ برای مسیر غیرمستقیم الگوی نهایی

مسیر	شاخص				
	۵د۵	بوت	سوگیری	خطا	حد پایین حد بالا
سبک دلبستگی ایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۹۵۸	۰/۰۹۶۰	۰/۰۰۰۲	۰/۱۳۶۵	-۰/۰۰۱۶ ۰/۱۰۱۴
سبک دلبستگی ایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق مشکلات رفتاری	۰/۰۴۸۹	۰/۰۴۹۰	۰/۰۰۱	۰/۱۰۶۵	-۰/۰۰۰۶ ۰/۰۹۶۸
سبک دلبستگی ایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق مهارت‌های تنظیم رفتاری	۰/۰۴۵۳	۰/۰۴۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۱۲۶۵	-۰/۰۰۰۱ ۰/۰۶۳۴

3. Boot  
4. Bias

1. Bootstrap  
2. Data

سبک دلبستگی ایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق مهارت- های فراشناختی	۰/۳۰۸۹	۰/۳۰۹۰	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۴۵	۰/۲۸۵۴	۰/۳۲۶۵	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی اجتنابی به مهارت‌های اجتماعی از طریق خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۴۸۶۰	-۰/۴۸۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۶۴	-۰/۴۹۶۷	-۰/۴۳۰۴	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی اجتنابی به مهارت‌های اجتماعی از طریق مشکلات رفتاری	-۰/۳۰۰۸	-۰/۳۰۰۹	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۷۵	-۰/۳۲۴۰	-۰/۲۸۳۳	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی اجتنابی به مهارت‌های اجتماعی از طریق مهارت‌های تنظیم رفتاری	-۰/۰۴۲۵	-۰/۰۴۳۵	-۰/۰۰۱۰	۰/۲۰۶۱	-۰/۱۲۵۶	۰/۱۰۳۵	۰/۵۹۶
سبک دلبستگی اجتنابی به مهارت‌های اجتماعی از طریق مهارت‌های فراشناختی	-۰/۱۴۰۴	-۰/۱۴۰۲	۰/۰۰۰۲	۰/۰۱۲۴	-۰/۱۵۶۸	-۰/۱۳۹۶	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی ناایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۹۸۸	-۰/۲۸۶	۰/۰۰۰۲	۰/۰۰۴۸	-۰/۳۱۲۶	-۰/۲۷۶۶	<۰/۰۰۱
سبک دلبستگی ناایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق مشکلات رفتاری	-۰/۰۷۵۰	-۰/۰۷۶۵	-۰/۰۰۱۵	۰/۱۴۶۳	-۰/۱۱۲۷	۰/۰۰۰۴	۰/۱۲۳
سبک دلبستگی ناایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق مهارت‌های تنظیم رفتاری	-۰/۰۵۹۴	-۰/۰۵۹۸	-۰/۰۰۰۴	۰/۱۳۲۶	-۰/۱۰۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۱۵۷
سبک دلبستگی ناایمن به مهارت‌های اجتماعی از طریق مهارت‌های فراشناختی	-۰/۳۴۶۱	-۰/۳۴۶۰	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۱۴	-۰/۳۶۵۸	-۰/۳۲۵۴	<۰/۰۰۱

نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که اثر غیرمستقیم سبک‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی، و ناایمن بر مهارت‌های اجتماعی از طریق مهارت‌های فراشناختی به ترتیب برابر ۰/۳۰۹۰، ۰/۱۴۰۲ و ۰/۳۴۶۰، اثر غیرمستقیم سبک‌های دلبستگی اجتنابی و ناایمن بر مهارت‌های اجتماعی از طریق خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۴۸۵۹ و ۰/۲۸۶، اثر غیرمستقیم سبک دلبستگی اجتنابی بر مهارت‌های اجتماعی از طریق مشکلات رفتاری برابر ۰/۳۰۰۹ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بودند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تدوین الگوی ساختاری مهارت اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری بر اساس سبک‌های دلبستگی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری مرتبط است. همچنین سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی پیش‌بین منفی، و سبک دلبستگی ایمن پیش‌بین مثبتی برای مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری بوده است. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین (۱۴-)

(۱۶) است که نشان دادند مهارت اجتماعی در کودکان تحت تأثیر روابط سال‌های اولیه زندگی با مراقبان قرار می‌گیرد؛ بنابراین لازمه افزایش مهارت اجتماعی افراد با ناتوانی‌های یادگیری، بهبود سبک دلبستگی است. همچنین این یافته را می‌توان این گونه تبیین کرد که سبک‌های دلبستگی شیوه تعاملات اجتماعی و واکنش فرد نسبت به خود و دیگران را تعیین می‌کنند. افراد با سبک دلبسته ایمن نسبت به افراد ناایمن، احساسات و افکار خود را راحت‌تر با دیگران در میان می‌گذارند و این موضوع موجب می‌شود که آنها بتوانند با دیگران همدلی کنند. بنابراین ارتباط اولیه سالم والد و فرزند موجب دلبستگی ایمن می‌شود که در نتیجه موجب تحول و شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی در سال‌های آینده خواهد شد و فرد در روابط بین فردی، مهارت حل مسئله، تصمیم‌گیری، و سازش‌یافتگی اجتماعی بهتر عمل خواهد کرد. همچنین می‌توان گفت افراد ناایمن اجتنابی از یک طرف به سختی با دیگران رابطه صمیمانه برقرار می‌کنند و از سوی دیگر به برقراری رابطه عاطفی تمایل دارند. با وجود احساس ترس و نگرانی در این افراد، آنها در پی برقراری رابطه اجتماعی با دیگران هستند و این مسئله موجب کاهش مهارت‌های اجتماعی در این افراد می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری ارتباط دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین (۲۱ و ۲۲) است که نشان داده‌اند مهارت‌های اجتماعی کودکان تحت تأثیر خودکارآمدی تحصیلی آنان قرار می‌گیرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که وقتی کودک به قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم در موقعیت‌های پیش رو آشنا و تسلط داشته باشد و توانایی‌های خود برای موفقیت در یک موقعیت مشخص را بداند، با این ذهنیت و طرز فکر و نحوه رفتار می‌تواند با احساسات و عواطف خود و دیگران به‌خوبی برخورد کند و راحت‌تر دوست پیدا می‌کند. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط بین دلبستگی و مهارت اجتماعی، توان ایفای نقش واسطه‌ای داشته است. این یافته همسو با نتایج پژوهش اسمیت، ویلیامس، اودونیل و مک کچنی (۲۰) است که نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی بین سبک دلبستگی و مهارت‌های اجتماعی نقش واسطه‌ای دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی فرد به توانایی‌های فردی و تحصیلی خود ایمان و باور داشته باشد، می‌تواند بر احساسات منفی ناشی از دلبستگی نایمن غلبه کرده و جرئت برقراری روابط اجتماعی و بین فردی با دیگران را پیدا می‌کند؛ از سویی خودکارآمدی تحصیلی بالا و عملکرد خوب در محیط مدرسه می‌تواند موجب گسترش ارتباطات فرد با دیگران دانش‌آموزان شده و فرد با دلبستگی نایمن اجتنابی و اضطرابی را به ارتباط اجتماعی با دیگران تشویق و ترغیب کند.

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که مشکلات رفتاری با مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری مرتبط است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین (۲۵ و ۲۶) است که نشان دادند کودکان با ناتوانی‌های یادگیری دامنه وسیعی از مشکلات رفتاری و نارسایی در مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهند؛ بنابراین میل به تقلب، بدگویی از دیگران، تظاهر به مظلومیت، عدم احترام به حق و حقوق دیگران و کارکشیدن از سایرین و حتی اقدام به دزدی وسایل اطرافیان در این کودکان موجب خواهد شد تا نتواند با احساسات و عواطف خود و دیگران به خوبی برخورد کند و در دوست‌یابی دچار مشکل خواهند شد. یافته دیگر این پژوهش نشان‌دهنده نقش واسطه‌ای مشکلات رفتاری کودکان در ارتباط بین سبک‌های دلبستگی و مهارت‌های اجتماعی

کودکان با ناتوانی یادگیری بوده است. همسو با این یافته، کلاین و همکاران در پژوهشی، اهمیت کنش سازمانی سیستم دلبستگی را در یکپارچه کردن مؤلفه‌های عاطفی، انگیزشی، شناختی و رفتاری مورد تأکید قرار داده‌اند (۲۷). نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که کنش‌های اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری تأثیر مستقیم دارد. همسو با این یافته، پژوهش‌های قبلی (۳۱ و ۳۲) نشان دادند که سطوح پیشرفته کنش‌های اجرایی با سطوح پیشرفته‌تر شایستگی اجتماعی مرتبط است. بنابراین داشتن مهارگری و هماهنگی در رفتار، برنامه‌ریزی داشتن در اهداف، اعمال نظارت بر رفتار خود، بازداری از دادن پاسخ نابجا و داشتن انعطاف‌پذیری و جهت‌گیری رفتار آینده و همچنین انجام امور به‌طور موفقیت‌آمیز در زندگی روزمره موجب می‌شود تا با احساسات و عواطف خود و دیگران به خوبی برخورد کند و راحت‌تر دوست پیدا می‌کند (۳۲). همچنین یافته‌ها نشان‌دهنده اثر غیرمستقیم سبک‌های دلبستگی بر مهارت‌های اجتماعی از طریق کنش‌های اجرایی بوده‌اند. همسو با این یافته، انجام یک پژوهش (۳۱) نشان داد سبک دلبستگی از طریق کنش‌های اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان تأثیر دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت سبک دلبستگی از طریق تأثیر بر کنش‌های اجرایی بر رفتارهای بنیادین و باورهای بنیادی افراد تأثیر گذاشته و باعث بهبود مهارت‌های ارتباطی در آنها می‌شود؛ بنابراین سبک دلبستگی (ایمن، دوسوگرا و اجتنابی) از طریق تأثیر بر کنش‌های اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری تأثیر غیرمستقیم دارد.

در مجموع بر اساس یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدل فرض شده در این پژوهش یعنی نقش خودکارآمدی تحصیلی، مشکلات رفتاری، و کنش‌های اجرایی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری خاص از برآزش مطلوبی برخوردار است. از محدودیت‌های این مطالعه نیز می‌توان به اکتفا کردن تشخیص اختلال یادگیری بر اساس پرونده تشخیصی دانش‌آموز در مرکز توانبخشی و همچنین عدم جداسازی گروه‌های مختلف اختلالات یادگیری (اختلال خواندن، نوشتن، حساب کردن) اشاره کرد. رفع این محدودیت‌ها در مطالعات آتی می‌تواند بر دقت و تعمیم‌دهی نتایج به دست آمده بیفزاید.

**ملاحظات اخلاقی**

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از رساله دکترای رشته روان‌شناسی عمومی نویسنده یکم است که با کد ۱۸۱۲۰۷۰۵۹۶۲۰۳۴ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه دفاع شده است. پروپوزال این رساله در تاریخ ۱۳۹۷/۱۰/۲۶ تصویب شده و در تاریخ ۱۳۹۹/۳/۱۳ دفاع شده است. ملاحظات اخلاقی در این مطالعه بر اساس قوانین انجمن روان‌شناسی آمریکا و سازمان نظام روان‌شناسی ایران مانند رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات هویتی و تحلیل داده‌ها نیز در این مطالعه کاملاً رعایت شده است.

**حامی مالی:** این مطالعه بدون حامی مالی و با هزینه شخصی نویسندگان انجام شده است.

**نقش هر یک از نویسندگان:** نویسنده نخست این مقاله، پژوهشگر اصلی و نویسندگان دوم و سوم به ترتیب به عنوان استادان راهنما و مشاور پروژه نقش داشته‌اند.

**تضاد منافع:** انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی را به دنبال نداشته است و نتایج آن کاملاً شفاف و بدون سوگیری گزارش شده است.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از مسئولان مرکز اختلالات یادگیری بوجیکای شهر تهران، والدین و کودکان شرکت‌کننده، و استادان راهنما و مشاور در این مطالعه تشکر و قدردانی می‌شود.



## References

1. Ambika A, Vijayasamundeeswari P, David A. Effectiveness of planned teaching program among primary school teachers regarding awareness of learning disabilities in children. *J Family Med Prim Care*. 2019; 8(12):3845–3849. [Link]
2. Wilson AJ, Andrewes SG, Struthers H, Rowe VM, Bogdanovic R, Waldie KE. Dyscalculia and dyslexia in adults: cognitive bases of comorbidity. *Learning and Individual Differences*. 2015; 37: 118-32. [Link]
3. Ahrami R, Shoshtari M, Golshani F, Kamarzarin H. Effectiveness of precision teaching on reading ability of students with reading learning disability. *Psychology of Exceptional Individuals*. 2011, 1(3):139-152. [Persian]. [Link]
4. Lyman RD, Sanders E, Abbott RD, Berninger VB. Translating Interdisciplinary Research on Language Learning into Identifying Specific Learning Disabilities in Verbally Gifted and Average Children and Youth. *J Behav Brain Sci*. 2017; 7(6):227–246. [Link]
5. Fletcher JM, Grigorenko EL. Neuropsychology of Learning Disabilities: The Past and the Future. *J Int Neuropsychol Soc*. 2017; 23(9):930–940. [Link]
6. Kenten C, Wray J, Gibson F, Russell J, Tuffrey Wijne L, Oulton K. To flag or not to flag: Identification of children and young people with learning disabilities in English hospitals. *J Appl Res Intellect Disabil*. 2019; 32(5):1176–1183. [Link]
7. Baker-Ericzén MJ, Fitch MA, Kinnear M, Jenkins MM, Twamley EW, Smith L, et al. Development of the Supported Employment, Comprehensive Cognitive Enhancement, and Social Skills program for adults on the autism spectrum: Results of initial study. *Autism*. 2018; 22(1):6–19. [Link]
8. Nelson LE. An observational study of social skills learning within third, fourth and fifth grade (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania). 2009. [Link]
9. Sarpoulaki B, Kolahi P. Role of Play Therapy on Aggression and Learning Disabilities in Students: A Quasi-Experimental Design. *The International Journal of Indian Psychology*. 2016; 3 (4): 12-22. [Link]
10. Bayrami M, Hashemi T, Shadbafi M. Comparison of Emotional-Social Problems in Students with and without Specific Learning Disabilities in Reading and Mathematics. *J child ment health*. 2017; 4 (3): 69-78. [Persian]. [Link]
11. Husadani R, Suryani N, Yusuf M. Social Skills Analysis of Children with Learning Disabilities at an Inclusive Elementary Schools in Surakarta. In *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, 2020; pp: 1-4 [Link]
12. Kuhn H, Cunha PR, Matthews NH, Kroumpouzou G. Body dysmorphic disorder in the cosmetic practice. *G Ital Dermatol Venereol*. 2018; 153(4):506-515. [Link]
13. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 3: Loss. London: Hogarth, 1980; pp:45-49. [Link]
14. Kim JI, Schallert DL, Kim M. An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 102(2):418-427. [Link]
15. Caplan B, Morgan J, Noroña AN, Tung I, Lee SS, Baker BL. The nature and nurture of social development: The role of 5-HTTLPR and gene-parenting interactions. *J Fam Psychol*. 2019; 33(8):927–937. [Link]
16. Rafati, A., Tajik Esmaeli, S., & Torbati, S. The role of attachment styles in students' communication skills and educational status. *Educational Development of Judishapur*, 2021, 12(1), 49-61. [Link]
17. Arıkan F, Körükçü O, Küçükçakal A, Coşkun HS. Determination of Self-Efficacy, Body Image and Sexual Adjustment of Women with Breast Cancer. *Eur J Breast Health*. 2020; 16(4):282–289. [Link]
18. Klassen RM, Klassen JRL. Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review. *Perspect Med Educ*. 2018; 7(2):76-82. [Link]
19. Amini S, samani S. Causal Modeling of Student Social Support, Academic Skills and Academic Self-efficacy. *Biannual Journal of Applied Counseling*. 2021; 11(1): 1-20. [Link]
20. Smith G, Williams L, O'Donnell C, McKechnie J. A series of n-of-1 studies examining the interrelationships between social cognitive theory constructs and physical activity behavior within individuals. *Psychol Health*. 2019; 34(3):255-270. [Link]
21. Vayskarami H, Mir Darikvand F, Ghara Veysi S, Solaymani M. On the Relationship of Academic Self-efficacy with Academic Buoyancy: the Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Journal of Instruction and Evaluation*. 2019; 12(47): 141-158. [Link]
22. Ardalan E, Hosseinchari M. Predicting academic adjustment based on communication skills: the mediation role of self-efficacy. *Quarterly Education Psychology*. 2010, 6(17): 1-28. [Persian] [Link]
23. Choi JK, Wang D, Jackson AP. Adverse experiences in early childhood and their longitudinal impact on later behavioral problems of children living in poverty. *Child abuse & neglect*. 2019; 98: 104181. [Link]
24. Brown I, Percy M. *A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities*. London, 2007; pp: 64-92. [Link]
25. Zach S, Yazdi-Ugav O, Zeev A. Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*. 2016; 37(4): 378-396. [Link]
26. Bolsoni-Silva AT, Loureiro SR. Predictors of social skills and behavioral problems in children. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 2018; 70(1): 86-97. [Link]
27. Kleine M, Goetz T, Pekrun, R, Hall N. The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *ZDM*. 2005; 37(3): 221-225. [Link]



28. Miyaguchi K, Shirataki S, Maeda K. A study of executive functions in delinquents with developmental disabilities within a Japanese Reformatory. *Kobe journal of medical sciences*. 2012; 58(1): 1 - 11. [Link]
29. Barkley RA. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*. 1997; 121(1): 65. [Link]
30. Zelazo PD, Qu L, Müller U. Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development. 2005. [Link]
31. Baker SF, Ireland JL. The link between dyslexic traits, executive functioning, impulsivity and social self-esteem among an offender and non-offender sample. *International journal of law and psychiatry*. 2007; 30(6): 492-503. [Link]
32. Ganesalingam K, Yeates KO, Taylor HG, Walz NC, Stancin T, Wade S. Executive functions and social competence in young children 6 months following. *Neuropsychology*. 2011; 25(4): 466. [Link]
33. Kline R. Data preparation and psychometrics review. *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed)*. New York, NY: Guilford. 2016; 64-96. [Link]
34. Elliott SN, Gresham FM. Social skills interventions for children. *Behavior modification*. 1993; 17(3): 287-313. [Link]
35. Abbasi Asfjir AA, Khatibi F. The standardize Social Skills Rating System for Parents and Teachers, Preschool Level (SSRS-PT) Gresham & Elliott in AMOI. *PSYCHOMETRY*. 2016; 5(17): 77-96. [Persian] [Link]
36. Kappenberg ES, Halpern DF. Kinship center attachment questionnaire: development of a caregiver completed attachment measure for children younger than 6 years. *Educ Psychol Meas*. 2006; 66(5): 852- 573. [Link]
37. Soleimani H, Bashash L, Latifian M. Psychometric properties of the Interpersonal Attachment Questionnaire for the middle age of childhood. *Psychological methods and models*. 2014; 4 (16): 41-63. [Persian] [Link]
38. Jinks J, Morgan V. Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*. 1999; 72(4): 224-230. [Link]
39. Sabzian S, Ghadampour E, Mirderikvand F. Presenting a causal model of academic engagement and academic ethics with academic cheating: The mediating role of academic self-efficacy. *Journal of school psychology*. 2020; 8(4):217-227. [Persian] [Link]
40. Rutter M. A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1967; 8(1): 1-11. [Link]
41. aghayinejad M, chorami M, Ghaznfari A, sharifi T. 'The Effectiveness of Parent- centered Intervention Based on Localized Play Therapy Model on Behavioral Problems of Intellectual Disability Children 5 to 7 years', *Journal of Motor Learning and Movement*. 2021; 12(4): pp. 459-480. [Link]
42. Gioia GA, Isquit PK, Guy SC, Kenworthy L. Behavior rating inventory of executive function: BRIEF. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. 2000. [Link]
43. Abdolmohamadi K, Alizadeh H, Farhad G, Taiebli M, fathi A. 'Psychometric Properties of Behavioral Rating Scale of Executive Functions (BRIEF) in Children aged 6 to 12 Years. *Quarterly of Educational Measurement*. 2018; 8(30): pp. 135-151. [Link]
44. Blunch N. Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and AMOS. Sage. 2012. [Link]
45. Chin WW. The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*. 1998; 295(2): 295-336. [Link]

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی