

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۰۷/۲۹
تاریخ بررسی مقاله: ۹۳/۰۸/۱۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۰/۲۵

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۴
دوره‌ی چهارم، سال ۲۲، شماره‌ی ۱
صص: ۱۸۶-۱۷۳

اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن و کمک‌طلبی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی دوم ابتدایی دارای ناتوانایی‌های یادگیری

قربان کیانی*

غلامحسین مکتبی**

ناصر بهروزی***

ذکراله مروتی****

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر افزایش شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن و کمک‌طلبی دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری بود. در این پژوهش افرادی که در یک مطالعه‌ی آزمایشی شرکت کردند، شامل ۴۰ نفر از دانش‌آموزان پسر کلاس‌های پنجم و ششم ابتدایی شهر اهواز بودند که به روش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مطالعه، مقیاس شایستگی اجتماعی فلنر، آزمون نظریه‌ی ذهن استیمن و مقیاس کمک‌طلبی پنتریچ و ریان بودند. آزمودنی‌ها به دو گروه (۱ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل) تقسیم شدند. آموزش هوش هیجانی در گروه آزمایش به کارگرفته شد، ولی گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. پیش-آزمون و پس-آزمون در مورد گروه آزمایش و گروه کنترل انجام شد. نتایج به وسیله‌ی آمار توصیفی و آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری (MONCOVA) تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد، عملکرد گروه آزمایش در شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن و کمک‌طلبی در پس-آزمون افزایش یافته بود. این یافته‌ها اهمیت به کارگیری آموزش هوش هیجانی را بر بهبود عملکردهای اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری مطرح نمود.

کلید واژگان: آموزش هوش هیجانی، شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن، کمک‌طلبی، ناتوانایی‌های یادگیری.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهیدچمران اهواز (نویسنده مسؤل)

Gorbankiany@yahoo.com

** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

*** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

**** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری نوعی از اختلالات عصب‌شناختی هستند که با مشکلات خواندن، حساب و یا بیان نوشتاری فرد همراه بوده و با توانایی‌های ذهنی مورد انتظار او همخوانی ندارند. هرچند ناتوانی‌های یادگیری با مشکلات هیجانی همراه هستند، ولی آن‌ها نتیجه‌ی مشکلات هیجانی نیستند و اختلال کارکردی مغز به عنوان علت اصلی آن‌ها به حساب می‌آید. با این‌که ناتوانی‌های یادگیری در یک بافت تحصیلی آشکار می‌شوند، اما ممکن است بر سایر زمینه‌های کارکردی فرد پیامدهای منفی داشته باشند. برای مثال روابط اجتماعی یا کارکرد هیجانی فرد ممکن است به دلیل این نارسایی‌ها تحت تأثیر قرار گیرند. دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دچار مشکلات هیجانی متعددی هستند، آن‌ها در مقایسه با سایر دانش‌آموزان، مشکلات هیجانی بیشتری دارند رای^۱ و رای (۲۰۱۲). کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با کودکان عادی در پردازش شناختی- اجتماعی، درک هیجانات پیچیده و هیجانات سطح بالا مانند دو هیجان معارض (عشق و تنفر) مشکل دارند (بامینجر، ادلرتین و موراش^۲، ۲۰۱۳). آن‌ها در مقایسه با کودکان عادی دارای هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی پایین‌تری هستند (بهرامیان، مکتبی و مروتی^۳، ۲۰۱۴). همچنین تکنیک‌های ضعیف‌تری برای مدیریت استرس، مهارت‌های میان‌فردی و عملکرد تحصیلی دارند (پیترسون^۴، ۲۰۱۲).

از سوی دیگر هیجان‌ها همیشه مورد توجه انسان بوده‌اند، زیرا در هر اقدام مهم بشری به نوعی نقش دارند. بنابراین، شناسایی، کاربرد، مدیریت و کنترل هیجان‌ها بخش عمده‌ای از تلاش روزمره‌ی ما در عرصه‌ی تعاملات اجتماعی^۵ است. (گلمن^۶، ۱۹۹۸) هوش هیجانی را ظرفیت تشخیص احساسات خود و دیگران، خودآگاهی، مدیریت هیجان‌ها و تنظیم روابط بین‌فردی تعریف کرده است. مطابق نظر گلمن (۱۹۹۸) مؤلفه‌های هوش هیجانی، شامل

- 1- Rai
- 2- Bauminjer, Edelstein, & Morash
- 3- Bahramian, Maktabi, & Morovati
- 4- Peterson
- 5- social interactions
- 6- Goleman

خودآگاهی^۱، مدیریت خود^۲، انگیزش^۳، همدلی^۴ و مهارت‌های اجتماعی^۵ می‌باشد. شایستگی اجتماعی یکی از متغیرهایی است که در افراد دارای ناتوانایی‌های یادگیری دچار نقص می‌شود، هوش هیجانی نیز به عنوان عامل زیربنایی برای شایستگی اجتماعی و مهارت‌های آن به حساب می‌آید.

شایستگی اجتماعی توانایی مراقبت از خود، یاری‌رساندن و مراقبت از دیگران است. شایستگی اجتماعی را مشتمل بر چهار مؤلفه می‌دانند: الف) مهارت‌های شناختی که شامل، خزانه‌ی اطلاعات، مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات و توانایی تصمیم‌گیری است. ب) مهارت‌های رفتاری که شامل مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعاملات اجتماعی و یادگیری رفتار دوستانه با دیگران است. ج) مهارت‌های هیجانی و عاطفی، برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دو جانبه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در تعاملات اجتماعی و مدیریت استرس می‌باشد. د) مهارت‌های انگیزشی شامل ساختار ارزشمند فرد، سطح رشد اخلاقی و احساس اثربخشی و کنترل فرد و در نهایت احساس خودکارآمدی می‌باشد (فلنر، لیس و فیلیپس^۶، ۱۹۹۰).

پژوهش‌های متعددی بر رابطه‌ی بین هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی تأکید داشته‌اند، از جمله این‌که بین هوش هیجانی و سازه‌های شایستگی اجتماعی در پژوهش‌های (مارکز، مارتین و براکت^۷، ۲۰۰۶ و ماورولی، پتریدس، ریف و بیکر^۸، ۲۰۰۷)، کیفیت تعاملات اجتماعی و حمایت روانی در پژوهش (لوپز، براکت، نزلک، اسچوتز، سلین و سالووی^۹، ۲۰۰۴)، روابط معنی‌داری یافته شده است. همچنین (فردریکسون، پتریدس و سیموندز^{۱۰}،

- 1- self-awareness
- 2- self-managment
- 3- motivation
- 4- emphty
- 5- social skills
- 6- Felner, Lis, & Fllips
- 7- Marquez, Martin, & Brackett
- 8- Mavroveli, Rieffe, & Bakker
- 9- Lopes, Nezelek, Schutz, Sellin, & Salovey
- 10- Frederickson, petrides, & Simmonds

(۲۰۱۲) نشان دادند هوش هیجانی و آموزش آن روی شایستگی هیجانی تأثیر دارد. (جرفی و جرفی، بن یعقوب و مدشاه^۱، ۲۰۱۰) نشان دادند به کارگیری آموزش هوش هیجانی به این افراد، در بهبود ارتباطات بین فردی‌شان مؤثر است. در پژوهش پائولو^۲ (۲۰۱۰) نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی بالا و مهارت‌های هیجانی و اجتماعی بالا؛ مشکلات هیجانی، بیش‌فعالی و ارتباطی کمتری دارند و رفتارهای اجتماعی مناسب‌تری از خود نشان می‌دهند. (بی‌هان و فاروقی^۳، ۲۰۱۳) نشان دادند که هوش هیجانی زمینه‌ساز بهبود ارتباطات با دیگری، مهارت‌های همدلی، احترام به دیگران، مدیریت استرس، افزایش خلاقیت و کاهش اشتباهات می‌باشد.

یکی دیگر از زمینه‌هایی که در این پژوهش مورد توجه است، «نظریه‌ی ذهن^۴» می‌باشد. نظریه‌ی ذهن اصطلاحی است که به توانایی پیش‌بینی و تبیین رفتار، با توجه به حالات ذهنی اشاره دارد (سیمونز^۵، ۲۰۰۴) سطح اول نظریه‌ی ذهن (مقدماتی) یا بازشناسی عواطف و وانمود، به منظور شناسایی هیجان‌های اشخاص دیگر و درک حالات ذهنی دیگران می‌باشد. سطح دوم نظریه‌ی ذهن (واقعی) یا اظهار یک نظریه‌ی ذهن واقعی و درک باور غلط به منظور شناسایی علت بروز یک حالت هیجانی در فرد می‌باشد. سطح سوم نظریه‌ی ذهن (پیشرفته) یا باور غلط ثانویه یا درک شوخی، به منظور شناسایی کنایه در گفتار، بلوف، چاخان، شوخی و استعاره است. تشخیص حالات ذهنی و روانی دیگران به هوش هیجانی آن‌ها ارتباط دارد، از این نظر آموزش هوش هیجانی می‌تواند بر نظریه‌ی ذهن دانش‌آموزان ناتوان یادگیری مؤثر باشد. به طور مثال غفاری، بنی‌جمال، احدی و اخگر^۶ (۲۰۱۱) نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی (یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی) باعث بهبود نظریه‌ی ذهن دانش‌آموزان پرخاشگر می‌شود. فرگوسن و استین^۷ (۲۰۱۰) نشان دادند که هوش هیجانی با شناخت اجتماعی (عامل نظریه‌ی ذهن) ارتباط دارد.

1- Jorfi, Bin Yaccob, & Mad Shah

2- Poulou

3- B Han & Farooqui

4- theory of mind

5- Symons

6- Ghaffari, Banijamal, Ahadi, & Ahghar

7- Fergusen & Austin

همچنین بین هوش هیجانی، نظریه‌ی ذهن و تعاملات اجتماعی ارتباط وجود دارد (فنگ، یایولو، شالینگ و جویندولین^۱، ۲۰۰۸). از سوی دیگر بین هوش هیجانی و رفتار کمک‌طلبی ارتباط وجود دارد. نیومن و اسپاوگر^۲ (۱۹۹۵) کمک‌طلبی تحصیلی را جستجوی کمک از دیگران، به هنگام مواجه شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل، می‌داند. (رول، آلون، مک‌لارن، کودینگر و کنت^۳، ۲۰۱۱) نشان دادند که آموزش‌های فراشناختی (که با هوش هیجانی مرتبط است) رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. دانش‌آموزان ناتوان یادگیری با اتکا به روش کمک‌طلبی انطباقی می‌توانند بسیاری از موانع و مشکلات موجود در فرایند یادگیری‌شان را برطرف کرده و به عملکرد تحصیلی بهتری نائل شوند (پنتریچ و ریان^۴، ۱۹۹۷). در مطالعه‌ی راسل، الیوت و فلتمن^۵ (۲۰۱۰) نیز معلوم شد که بین روابط دوستانه و صمیمیت با کمک‌طلبی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبتی وجود دارد. هدف این پژوهش بررسی اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر میزان شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی کودکان دارای ناتوانایی‌های یادگیری می‌باشد.

فرضیه های اصلی تحقیق عبارتند از:

- الف) آموزش هوش هیجانی باعث افزایش شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری می‌شود.
- ب) آموزش هوش هیجانی باعث افزایش عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن در دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری می‌شود.
- ج) آموزش هوش هیجانی باعث افزایش کمک‌طلبی در دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری می‌شود.

روش

طرح پژوهش آزمایشی- میدانی، از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه است. در این

- 1- Feng, Ya- yu Lo, Shaling, & Gwendolyn
- 2- Newman & Schwager
- 3- Roll, Aleven, McLaren, Koedinger, & Kenneth
- 4- Pintrich & Ryan
- 5- Roussel, Elliot, & Feltman

طرح یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه وجود دارد. پس از انتخاب تصادفی دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری پسر و قرار دادن آن‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل از هر دو گروه پیش-آزمون گرفته شد. مراحل اجرای آزمایش طی ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در طی ۴۳ روز بر روی گروه آزمایش اجرا شد، پس از اتمام فرآیند مداخله از هر دو گروه پس-آزمون گرفته شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر دارای ناتوانایی‌های یادگیری دوره‌ی دوم مقطع ابتدایی نواحی آموزش و پرورش شهر اهواز (پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی) در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. این افراد به مراکز دولتی ناتوانایی‌های یادگیری این شهر مراجعه کرده و موارد دارای اختلالات یادگیری تشخیص داده شده بودند. گروه‌های آزمایش و گواه از بین این افراد با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای به تعداد ۴۰ نفر انتخاب و به دو گروه آزمایشی (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) گمارده شدند. ابزارهای پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات عبارت بودند از:

الف- مقیاس شایستگی اجتماعی. مقیاس شایستگی اجتماعی ۱ فلنر و همکاران (۱۹۹۰) که توسط پرندین و کرمی (۲۰۰۸)، به نقل از کاظمی، مؤمنی و کیامرثی، (۱۳۹۰) بر پایه‌ی الگوی چهار بعدی شایستگی اجتماعی فلنر ساخته شده است، دارای ۴۷ آیتم بوده و به صورت مقیاس لیکرتی ۷ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) می‌باشد. این مقیاس چهار بعد از مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، شایستگی هیجانی و آمیبه‌های انگیزشی را می‌سنجد. اما به دلیل کاستی در دامنه‌ی توجه و خستگی دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری، این فرم کوتاه شده و از طریق روش تحلیل عامل اکتشافی به یک مقیاس ۲۵ سؤالی ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) تبدیل گردید که متشکل از ۴ خرده‌آزمون است که متناسب و مطابق با آزمون اصلی می‌باشد. در این پژوهش برای برآورد پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی آن از آزمون تحلیل عامل تأییدی استفاده

1- social competence scale

2- Parandin & Karami

شد. که پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ برآورد گردید و پایایی مؤلفه‌های شناختی ۰/۸۷، رفتاری ۰/۷۴، هیجانی ۰/۷۳ و انگیزشی ۰/۶۴، برآورد شدند. در مورد روایی پرسشنامه نیز از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید که اغلب آیتم‌ها همبستگی بالایی با مؤلفه‌های خود داشتند.

ب- مقیاس عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن. برای سنجش نظریه‌ی ذهن از فرم ۳۸ سؤالی «آزمون نظریه‌ی ذهن^۱» (استیمن^۲، ۱۹۹۴، به نقل از قمرانی، البرزی و خیر، ۱۳۸۵) که توسط قمرانی و همکاران (۱۳۸۵) در ایران هنجاریابی شده است، استفاده شد. ثبات درونی این آزمون از طریق آلفای کرونباخ برآورد گردید که برای کل آزمون ۰/۸۶ و برای خرده آزمون اول، دوم و سوم به ترتیب، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ به دست آمد. در این پژوهش میزان پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ برای کل آزمون و به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۱ و ۰/۶۳ برای نظریه‌ی ذهن مقدماتی، واقعی و پیشرفته به دست آمد. برای برآورد روایی آزمون نیز از روش از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که نتایج نشان داد اغلب آیتم‌های آزمون همبستگی بالایی با مؤلفه‌های مورد نظر داشتند و در سطح $P \leq 0/05$ مورد تأیید قرار گرفتند.

ج- مقیاس کمک‌طلبی. در این پژوهش برای سنجش رفتار کمک‌طلبی از مقیاس کمک‌طلبی^۳ تحصیلی، ساخته‌ی پنتریچ و ریان (۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس توسط قدم‌پور (۱۳۸۲، به نقل رضانی، ۱۳۸۹) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شده است و دارای دو خرده مقیاس، کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک می‌باشد. پنتریچ و ریان (۱۹۹۷) ضرایب پایایی خرده مقیاس کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب به میزان ۰/۶۸ و ۰/۶۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای برآورد پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن برای کل مقیاس ۰/۷۰، برای اجتناب از کمک ۰/۷۰ و برای کمک‌طلبی ۰/۸۰ به دست آمد و برای سنجش روایی آن از آزمون تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد اغلب آیتم‌ها دارای همبستگی بالایی با مؤلفه‌های خود می‌باشند.

1- theory of mind scale

2- Stemman

3- achievement help seeking scale

مداخله. بسته‌ی مداخله‌ی این پژوهش بر مبنای مدل گلمن (۱۹۹۸) می‌باشد که در مورد گروه آزمایش اجرا شد محتوای این روش به صورت مختصر در زیر آمده است:

-جلسه‌ی اول، آموزش خودآگاهی هیجانی. تمرکز دانش‌آموزان بر هر یک از حالات هیجانی خود و نوشتن آن، انجام تکلیف، وصل کردن حالات هیجانی به رنگ آبنبات‌ها، بحث گروهی در مورد تکالیف انجام یافته.

-جلسه‌ی دوم، آموزش خود ادراکی هیجانی. نامگذاری هیجان‌ها، بیان احساسات شخص از طریق نشان دادن حالت‌های هیجانی مختلف.

-جلسه‌ی سوم، شناسایی هیجان‌های دیگران. شناسایی تصاویر هیجانی، شناسایی حالت‌های هیجانی شخصیت‌های داستانی.

-جلسه‌ی چهارم، درک هیجان‌های دیگران و ایجاد همدلی. بیان نوشتاری هیجان‌های دیگران، آموزش تمرین انعکاس احساسات دیگران.

-جلسه‌ی پنجم، مدیریت هیجان‌های خود. آموزش متوقف کردن حالت‌های هیجانی ناخوشایند، آموزش شیوه‌های مقابله با موقعیت‌های ایجاد کننده‌ی هیجان‌های ناخوشایند.

-جلسه‌ی ششم، کنترل هیجان‌های خود و دیگران. ایفای نقش فردی که حالت‌های هیجانی ناخوشایند خود را کنترل می‌کند، آموزش روش حل مسأله برای کنترل هیجان‌ها.

-جلسه‌ی هفتم، خودآزمایی. آموزش انتخاب اهداف دور و پراهمیت به جای اهداف آنی، استفاده از تکنیک خودگویی مثبت جهت خودآزمایی.

-جلسه‌ی هشتم، تاب‌آوری و خوشبینی. آموزش انجام مقاومت در شرایط سخت، تاب‌آوری.

-جلسه‌ی نهم، مدیریت روابط. مدیریت روابط با استفاده از روش الگوسازی، آموزش مهارت‌های ارتباطی و ارتباط مؤثر.

-جلسه‌ی دهم، جرأت‌مندی. اجرای رفتار جرأت‌مندانانه توسط معلم و سپس توسط دانش‌آموز.

نتایج

هر کدام از دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه ۲۰ نفر بودند. در بررسی صحت پیش

فرض‌های تحلیل کواریانس چند متغیری، مقدار غیر معنی‌دار آماره آزمون باکس نشان از برابری ماتریس واریانس- کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها داشت. نتایج آزمون لون نیز در تحلیل تک متغیره نشان داد که گروه‌ها از لحاظ واریانس درون گروهی تفاوت معنی‌داری با هم ندارند و پیش فرض تحلیل تأمین شده است. همچنین از مفروضه‌ی وجود رابطه‌ی خطی بین متغیرهای تصادفی کمکی و متغیرهای وابسته عدول نشده و مفروضه‌ی همگنی شیب رگرسیون بین متغیرهای تصادفی کمکی و متغیرهای وابسته نیز مراعات شده بود.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرهای وابسته	پیش آزمون		پس آزمون	
	آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل
	M(Sd)	M(Sd)	M(Sd)	M(Sd)
شایستگی اجتماعی	۶۱/۶ (۵/۶۶)	۶۲/۹۳(۵/۱۸)	۶۹/۰۶(۵/۰۳)	۶۵/۴(۵/۳۴)
رفتاری	۴۰/۹۳(۴/۶۳)	۴۱/۸(۴/۴۱)	۴۴/۳۳(۴/۳۵)	۴۲/۰(۴/۱۲)
انگیزشی	۷/۵۳(۱/۸۵)	۷/۶(۱/۶۴)	۸/۴۶(۱/۵۵)	۸/۳۳(۱/۷۹)
شناختی	۶/۹۳(۱/۴۹)	۶/۸۷(۱/۴۱)	۸/۵۳(۱/۶۰)	۷/۶۶(۱/۴۴)
هیجانی	۶/۲(۱/۳۲)	۶/۶۶(۱/۱۱)	۷/۷۳(۱/۴۴)	۷/۴(۱/۰۵)
نظریه‌ی ذهن	۱۵/۶(۲/۸)	۱۵/۸۷(۳/۲۷)	۱۸/۲۷(۳/۰۱)	۱۷/۰۶(۱/۰۳)
مقدماتی	۹/۱۳(۱/۸۸)	۹/۱۳(۲/۰۹)	۱۰/۶۶(۱/۷۸)	۱۰/۰۶(۱/۶۷)
واقعی	۵/۸۶(۱/۰۶)	۵/۸(۱/۰۸)	۷/۱۳(۱/۳۵)	۶/۲۷(۱/۲۲)
پیشرفته	۰/۶(۰/۵۱)	۰/۶(۰/۵۱)	۰/۷۳(۰/۴۶)	۰/۷۳(۰/۴۶)
کمک طلبی	۱۸/۲۶(۲/۹۲)	۱۸/۹۳(۲/۸۶)	۲۲/۶(۳/۳۱)	۱۹/۴(۲/۶۱)
اجتناب از کمک	۱۹/۴(۲/۲۲)	۱۹/۸(۳/۶۴)	۱۶/۸(۳/۱۴)	۱۸/۹۳(۲/۸۶)

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن، نظریه‌ی ذهن و مؤلفه‌های آن، کمک‌طلبی و اجتناب از کمک را در بین آزمودنی‌ها دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون نشان می‌دهد که در پس آزمون اغلب نمره‌ها افزایش نشان می‌دهند. جدول شماره‌ی ۲ یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی اصلی تحقیق (اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن و کمک‌طلبی دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری) ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر متغیرهای وابسته

اثر	ارزش	F	df	df خطا	P
اثر پیلایی	۰/۶۵	۳/۱۵	۱۱	۱۸	۰/۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۳۴	۳/۱۵	۱۱	۱۸	۰/۰۱
هلتینگ لاولی	۱/۹۳	۳/۱۵	۱۱	۱۸	۰/۰۱
بزرگترین ریشه‌ی روی	۶/۴۷	۳/۱۵	۱۱	۱۸	۰/۰۱

با توجه به جدول ۲ شاخص لامبدای ویلکز با $(F=۳/۱۵)$ و $(df=۱۱)$ ، محاسبه شده برابر با ۰/۰۰۷ بوده و در سطح $(P=۰/۰۱ \leq ۰/۰۵)$ معنی‌دار می‌باشد. جدول ۳ اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر هر یک از متغیرهای وابسته و خرده مقیاس‌های آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳. تحلیل واریانس چند متغیره‌ی، متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و گواه

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجذور تغییرات	df	میانگین مجذورات	F	P
گروه	شایستگی اجتماعی	۱۸۷/۵۰	۱	۱۸۷/۵۰	۱۸/۰۱	۰/۰۰۱
	رفتاری	۷۶/۸۰	۱	۷۶/۸۰	۱۷/۳۴	۰/۰۰۱
	انگیزشی	۰/۳۰	۱	۰/۳۰	۰/۷۱	۰/۴۱
	شناختی	۴/۸۰	۱	۴/۸۰	۴/۲۰	۰/۰۵
	هیجانی	۴/۸۰	۱	۴/۸۰	۴/۶۸	۰/۰۴
	نظریه ذهن	۱۶/۱۳	۱	۱۶/۱۳	۵/۸۱	۰/۰۲
	نظریه ذهن مقدماتی	۶/۵۳	۱	۶/۵۳	۶/۶۹	۰/۰۱
	نظریه ذهن واقعی	۴/۸۰	۱	۴/۸۰	۶/۵۰	۰/۰۲
	نظریه ذهن پیشرفته	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۱۰
	کمک طلبی	۱۱۲/۱۳	۱	۱۱۲/۱۳	۱۱/۱۷	۰/۰۲
اجتناب از کمک	۲۲/۵۳	۱	۲۲/۵۳	۰/۸۲	۰/۳۷	

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهند که در گروه‌های آزمایش و گواه، برابری میانگین هر یک از این متغیرها (خرده مقیاس‌ها) در گروه‌های آزمایش و گواه رد می‌شود. به این ترتیب بین دو گروه اختلاف معنی‌داری وجود دارد. در شایستگی اجتماعی (خرده مقیاس‌های رفتاری و شناختی) با همدیگر تفاوت معنی‌دار دارند. در عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن گروه‌های آزمایش و کنترل با همدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند. ولی در (خرده مقیاس‌های عملکرد در

تکالیف نظریه‌ی ذهن مقدماتی و واقعی) دو گروه آزمایش و کنترل با همدیگر تفاوت معنی‌دار دارند. در مؤلفه‌های کمک‌طلبی و اجتناب از کمک میانگین‌های گروه‌های آزمایش و کنترل با همدیگر تفاوت معنی‌داری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نخستین نتیجه‌ی به دست آمده حاکی از آنست که میانگین نمره‌های گروه آزمایش دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری نسبت به گروه گواه در مقیاس شایستگی اجتماعی در مؤلفه‌های (رفتاری و شناختی در مرحله‌ی پس‌آزمون نسبت به مرحله‌ی پیش‌آزمون) در اثر آموزش هوش هیجانی افزایش قابل توجهی را نشان می‌دهد. این یافته با رابطه‌ی هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی مارکز و همکاران (۲۰۰۶)، اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر شایستگی اجتماعی فردریکسون و همکاران (۲۰۱۲)، ارتباط هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی ماورولی و همکاران (۲۰۰۷)، اثربخشی هوش هیجانی بر افزایش احترام به خود جرفی و همکاران (۲۰۱۰)، رابطه‌ی هوش هیجانی با ارتباطات بین فردی بی‌هان و فاروکوی (۲۰۱۳) و رابطه‌ی منفی هوش هیجانی با مشکلات اجتماعی پائولو (۲۰۱۰) همسویی دارد. عدم تأثیر آموزش هوش هیجانی بر مؤلفه‌های هیجانی و انگیزشی ممکن است با ناپایداری حالت‌های هیجانی و انگیزشی و تفاوت گروه‌های مورد بررسی مرتبط باشد. از آنجا که شایستگی اجتماعی با ویژگی‌هایی نظیر خوشبینی، شوخ‌طبعی، امید، انعطاف‌پذیری، ارتباط، جراتمندی، مسئولیت‌پذیری و... مشخص می‌شود، بنابراین با مؤلفه‌های هوش هیجانی ارتباط دارد. افزایش شایستگی‌های شناختی و رفتاری افراد نشان می‌دهد که آموزش بیشتر بر باورها، نگرش‌ها و رفتارهای افراد دچار ناتوانایی‌های یادگیری اثر داشته و ویژگی‌های انگیزشی و هیجانی، کمتر تحت تأثیر آموزش قرار گرفته‌اند.

نتیجه‌ی این پژوهش در اثربخشی مثبت آموزش هوش هیجانی بر عملکرد در تکالیف نظریه‌ی ذهن مقدماتی و واقعی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، با اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر نظریه‌ی ذهن غفاری و همکاران (۲۰۱۱)، هوش هیجانی، نظریه‌ی ذهن و تعاملات اجتماعی فنگ و همکاران (۲۰۰۸) و هوش هیجانی و شناخت اجتماعی فرگوسن و استین (۲۰۱۰) همسویی دارد. عدم تأثیر آموزش هوش هیجانی بر نظریه‌ی ذهن پیشرفته ممکن به دلیل کاستی‌های تحولی کودکان دارای ناتوانایی‌های یادگیری باشد. افزایش

عملکرد کودکان دارای ناتوانایی‌های یادگیری در انجام تکالیف مقدماتی و واقعی می‌تواند به این دلیل باشد که از جمله تکالیف آموزش داده شده در فرآیند آموزش هوش هیجانی، شناسایی هیجانات دیگران می‌باشد. شناخت هیجانات دیگران به فرد این امکان را می‌دهد که بین حالات هیجانی خود و آن‌ها تمایز قائل شود. همچنین با آموزش مهارت همدلی آن‌ها می‌توانند به درک احساسات و امیال دیگران دست یابند. زیرا تشخیص حالات ذهنی و روانی دیگران به هوش هیجانی آن‌ها نیز مرتبط است.

در خرده‌مقیاس کمک‌طلبی میانگین نمره‌های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته و میزان اجتناب از کمک به طور معنی‌داری کاهش یافته است. از آنجا که یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی روابط بین‌فردی است، آموزش هوش هیجانی باعث افزایش روابط بین‌فردی و همچنین کمک‌طلبی می‌شود. نتایج این تحقیق با آموزش مهارت‌های فراشناختی و کمک‌طلبی رول و همکاران (۲۰۱۱) و رابطه‌ی هوش هیجانی و کمک‌طلبی راسل و همکاران (۲۰۱۰) نیز همسو است.

فقدان کنترل انواع ناتوانایی‌های یادگیری به دلیل محدودیت در تعداد اعضای نمونه از محدودیت‌های پژوهش بود. همچنین بر مبنای یافته‌های این پژوهش به متخصصان ناتوانایی‌های یادگیری پیشنهاد می‌گردد به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش هوش هیجانی به منظور بهبود قابلیت‌های هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری اقدام نمایند.

منابع

فارسی

- رضایانی پیاپی، فرشاد (۱۳۸۹). *رابطه‌ی هدف‌های پیشرفت، عزت نفس و شایستگی ادراک شده با رفتار کمک‌طلبی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان شهرستان ایذه، تهران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار نظریه‌ی ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب مانده‌ی ذهنی و عادی شهر شیراز. *مجله روان‌شناسی*، ۳۸، سال دهم، شماره‌ی ۲، ۴۷-۳۳.

کاظمی، رضا؛ مومنی، سویل و کیامرثی، آذر (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۱، صص ۹۴-۱۰۸.

لاتین

- Bahramiyan, S. H., Maktabi, G. H., & Morovati, Z. (2014). A comparison of emotional intelligence, social competence and its components in student with and without learning disability. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 4 (2), 138-143.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2013). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-56.
- Bhan, S., & Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. Mumbai, Vol, 24, 2, 54-64.
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Philips, R. C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology. *The Development of Social Competence*, 13, 254-264.
- Feng, H., You Lo-Ya, T., Shaling C., & Gwendolyn, N. (2008). The effect of theory of mind and social skills training on the social competence of six grade student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (4), 228-242.
- Ferguson, F. J., & Austin, E. J. (2010). Associations of trait and ability, emotional intelligence with performance on theory of mind tasks in adult. *Personality and Individual Differences*, 49 (5), 414-418.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes, Research department of clinical, educational, and health psychology, university college london, uk. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328.
- Jorfi, H., Jorfi, S., Bin Yacob, H. F., & Mad Shah, I. (2010). Emotional intelligence: the relationship between self-regard and technology communication effectiveness. *World Academy of Science and Engineering*, 45, 24-39.
- Ghaffari, A., Banijamal, SHO., Ahadi, H., & Ahghar. G. (2011). The investigation of the effectiveness of social skills training in theory of mind improvement in aggressive students and the assessment of its effective stability. *Social and Behavioral Science*, 30, 1519-1525.

- Goleman, D. (1998). Emotional intelligence that lead to success, *EI 2*, pp. 9-42.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Journal of Educational Psychology*, *30* (8), 1018-1034.
- Mavrouveli, S., Petrides K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *The Netherlands British Journal of Developmental Psychology*, *25*, 263–275.
- Marquez, P. G., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Journal of Educational Psychology*, *18*, 118-123.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Children help seeking during problem solving: effects of grade, goal and prior achievement. *American Educational Research Journal*, *32*, 325-376.
- Poulou, M. S. (2010). The role of Trait Emotional Intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioral strengths and difficulties: a study of Greek adolescents' perceptions. www.enseceurope.org/journal, Vol 2, Number 2, PP 30-47.
- Pintrich, P. R., & Ryan, A. M. (1997). The role of motivation and attitudasion adolecents help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 329-347.
- Peterson, V. C. (2012). The relationship between emotional intelligence and middle school students with learning disabilities. *Journal of Science and Technology*, *56*, 1-8.
- Rai, R., & Rai, A. (2012). A comparative study of emotional intelligence of children with learning disabled and children with hearing impaired student at secondary level. *Bhartiam International Journal of Education & Research*, *VI, IV*, 47-59.
- Roll, I., Aleven, V, McLaren, B. M., Koedinger, B., & Kenneth, R. (2011). Improving students help-seeking skills using meta cognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and Instruction*, *21*, 267-280.
- Roussel, P., Elliot, A., & Feltman, R. (2010). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context, A European University of Bretagne. *Campus La Harpe, University of Rennes II*.
- Symons, D. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self–other understanding. *Developmental Review*, *24*, 159-188.