

Research Paper



The Effectiveness of the Social Competence Training Program on Emotional Intelligence, Self-Expression and Self-Efficacy of Slow- Learners



Maryam Zarnaggash¹, Ahmad Moradi^{2*}, Vajihah Heidari Fard³

1. Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology and Educatinal Sciences, Islamuc Azad University, Marvdasht, Iran.
2. Phd Student of Educatinal Psychology, Department of Psychology and Educatinal Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran.
3. Master of educational Psychology, Islamuc Azad University, Marvdasht, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2024.17340

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_17340.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
self-expression, self-
efficacy, social
competence
education, slow-
learner, emotional
intelligence

Slow- Learner students are often placed in the gap between normal and special education and are forgotten, while examining the psychological characteristics of this group of students is essential. The current research was conducted with the aim of measuring the effect of social adequacy program on emotional intelligence, self-expression and self-efficacy of Slow-learners. The research method was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group. The statistical population included all late-learning male students of ninth grade in Ahvaz city in the academic year of 2022-2023. 50 of these students were selected by systematic random sampling and randomly replaced in two experimental and control groups. The experimental group underwent the intervention of the social adequacy program for 10 sessions. To measure emotional intelligence, Golman's emotional intelligence test (1998) with a reliability of 0.852, to measure from the self-expression questionnaire of Gamberil and Riechi's self-expression questionnaire (1975) with a reliability of 0.88, and to evaluate self-efficacy from the Scherer and Maddox's general self-efficacy questionnaire (1982) was used with a reliability of 0.79. The result of the multivariate covariance analysis test showed that the emotional intelligence of the research groups did not differ significantly from each other in the post-test. However, self-expression and self-efficacy of the experimental group increased compared to the control group after the intervention, and the social adequacy training program can be used as an intervention method to improve self-efficacy and increase the self-expression of late learners so that they can appear in the society as independent and efficient citizens.

Received: 2023/03/03
Accepted: 2023/05/20
Available: 2024/02/20



* Corresponding Author: Ahmad Moradi

E-mail: Moradiahmad777@gmail.com



اثر بخشی برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز



مریم زرنقاش^۱، احمد مرادی^{۲*}، وجیهه حیدری فرد^۳

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

۲. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2024.17340

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_17340.html



چکیده

مشخصات مقاله

دانش‌آموزان دیرآموز اغلب در شکاف آموزش و پرورش عادی و ویژه قرار می‌گیرند و فراموش می‌شوند، در حالی که بررسی ویژگی‌های روان‌شناختی این گروه از دانش‌آموزان از ضروریات است. پژوهش حاضر با هدف سنجش تأثیر برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دیرآموز پسر پایه نهم شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. تعداد ۵۰ نفر از این دانش‌آموزان به شیوه نمونه‌گیری تصادفی منظم انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت مداخله برنامه کفایت اجتماعی قرار گرفت. جهت اندازه‌گیری هوش هیجانی از آزمون هوش هیجانی گلمن (۱۹۹۸)، برای سنجش ابراز وجود گمبیریل و ریچی (۱۹۷۵) با پایایی ۰/۸۸ و به منظور ارزیابی خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) با پایایی ۰/۷۹ استفاده گردید. نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که هوش هیجانی گروه‌های پژوهش در پس‌آزمون با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند. اما ابراز وجود و خودکارآمدی گروه آزمایش نسبت به گواه بعد از مداخله افزایش یافته است و دو گروه با یکدیگر تفاوت معنادار آماری داشتند ($p \leq 0/05$). در نتیجه می‌توان از برنامه آموزش کفایت اجتماعی به عنوان یک روش مداخله‌ای جهت ارتقاء خودکارآمدی و افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان دیرآموز بهره برد تا آنها بتوانند در جامعه به عنوان شهروندانی مستقل و کارآمد ظاهر شوند.

کلیدواژه‌ها:

ابراز وجود، آموزش کفایت اجتماعی، خودکارآمدی، دانش‌آموز دیرآموز، هوش هیجانی

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۲/۱۲

پذیرفته شده: ۱۴۰۲/۰۲/۳۰

منتشر شده: ۱۴۰۲/۱۲/۰۱

* نویسنده مسئول: احمد مرادی

رایانامه: Moradiahmad777@gmail.com

مقدمه

دانش‌آموزان دیرآموز^۱ با داشتن هوشبهری بین یک تا دو نمره زیر انحراف استاندارد، دامنه هوشی ۸۵-۷۰ را در بر می‌گیرند و با داشتن کارکرد هوشی مرزی، از گروه دارای ناتوانی عقلی^۲ متمایز می‌شوند (اوزکان^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). این گروه از دانش‌آموزان در منحنی توزیع نرمال هوش ۱۳.۶ درصد از جمعیت را تشکیل می‌دهند (پلتوپورو^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). توانایی پایین در استدلال و ادراک، انگیزه و علاقه کم نسبت به یادگیری، تسلط پایین بر تکلم و ابراز خود، عزت‌نفس پایین، کمبود تمرکز و دامنه توجه کوتاه و آگاهی محدود نسبت به حوادث پیرامون از جمله چالش‌ها و مشکلات آنهاست (الینزی^۵، ۲۰۱۶).

دانش‌آموزان دیرآموز به دلیل نقص در سیستم پردازش اطلاعات اجتماعی و مشکل در کارکردهای اجرایی از مهارت‌های اجتماعی مناسبی برخوردار نیستند. مدل پردازش اطلاعات در این افراد، بیشتر درجهت برونی‌سازی کردن پاسخ‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه است. این دسته اطلاعات را به صورت منفی کدگذاری و کمتر راهبردهای قاطعانه/جسورانه تولید می‌کنند (امیری و همکاران، ۱۴۰۰).

هوش هیجانی به عنوان مجموعه‌ای از ظرفیت‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های غیر شناختی می‌باشد که توانایی‌های فرد را در برخورد موفقیت‌آمیز با مقتضیات و فشارهای محیطی افزایش می‌دهند (پیترسون^۶، ۲۰۱۲). روان‌شناسان هوش هیجانی را در پنج مقوله کلی تعریف می‌کنند: ۱- بهره هیجانی درون شخصی شامل قاطعیت، استقلال، خودآگاهی و خودشکوفایی ۲- بهره هیجانی بین شخصی شامل همدلی و مسؤلیت‌پذیری اجتماعی ۳- بهره هیجانی قابلیت‌سازی یافتگی شامل انعطاف‌پذیری آزمون واقعیت و توانایی حل مسأله ۴- بهره‌ی هیجانی مدیریت تنیدگی شامل مهارت‌تکانه، تحمل تنیدگی و ۵- بهره‌ی هیجانی خلق عمومی شامل امیدواری و شادمانی (یارمحمدیان و شرفی‌راد، ۱۳۹۰). دانش‌آموزان دیرآموز در کسب مهارت‌های اجتماعی و استفاده مؤثر از آنها همانند مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی مشکل دارند (اسمیت و متسون^۷، ۲۰۱۰). در همین راستا، مطالعات مختلف نشان داده‌اند دانش‌آموزان دیرآموز در دریافت، رمزگشایی و پیش‌بینی علائم اجتماعی مشکل دارند که به اختلالاتی در رفتارهای بین فردی منجر می‌شود (ویشارت و سبولا^۸، ۲۰۰۸، تیلور^۹، ۲۰۰۸). به علاوه این دانش‌آموزان رفتارهای جسورانه کمتری نشان می‌دهند، خودکنترلی کمتری داشته و تکانشی تر از همسالان خود می‌باشند و در قیاس با همسالان عادی خود در ملحق شدن به گروه‌ها مشکلات زیادتری دارند (دیبیلت^{۱۰}، ۲۰۰۵). این گروه از دانش‌آموزان کفایت‌های اجتماعی

پایینی داشته و رفتارهای آن‌ها به شکل معنی‌داری پایین‌تر از سن تقویمی آنهاست (هاردیمان و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۹). سازگاری اجتماعی آن‌ها پایین بوده و در شناسایی و درک صحیح هیجان‌های خود و دیگران مشکل دارند (ویشارت و همکاران، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزان دیرآموز، مهارت‌های اجتماعی را به راحتی همسالان عادی خود یاد نمی‌گیرند (هایات و فیلر^{۱۲}، ۲۰۰۷). از این‌رو، آن‌ها نیاز دارند تا مهارت‌های اجتماعی را به‌طور سازمان یافته آموزش ببینند و در موقعیت‌های طبیعی به منظور تسهیل تعمیم دهی به موقعیت‌های مختلف آموزش داده شوند (گرشام^{۱۳}، ۱۹۹۸). با توجه به این نظر پیمازه که هوش را توانایی سازگاری و انطباق با محیط می‌داند و وکسلر آن را مجموعه شایستگی‌های فرد در تفکر عاقلانه، رفتار منطقی و سودمند و اقدام مؤثر در سازش با محیط می‌داند، به نظر می‌رسد که یکی از عوامل مؤثر در سازگاری اجتماعی، هوش باشد، اما چون در اینجا سازگاری اجتماعی؛ یعنی سازگاری در جمع مطرح است، بنابراین، هوش هیجانی به‌عنوان عامل مهمی در قدرت سازگاری و پذیرش اجتماعی می‌تواند نقش ایفا کند (یارمحمدیان و شرفی‌راد، ۱۳۹۰). کودکان دیرآموز در مقایسه با کودکان عادی در پردازش شناختی-اجتماعی، درک هیجان‌ها پیچیده و هیجان‌ها سطح بالا مانند دو هیجان متعارض (عشق و تنفر) مشکل دارند (بامینجر و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۳). آن‌ها در مقایسه با کودکان عادی دارای هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی پایین‌تری هستند (بهرامیان و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین تکنیک‌های ضعیف‌تری برای مدیریت استرس، مهارت‌های میان‌فردی و عملکرد تحصیلی دارند (پیترسون^{۱۵}، ۲۰۱۱). یکی دیگر از مشکلات دانش‌آموزان دیرآموز ابراز وجود^{۱۶} است، از آنجایی که بسیاری از این کودکان از توانایی ابراز وجود برخوردار نیستند، توانایی نه گفتن در آن‌ها نسبت به همسالان عادی‌شان کمتر و از این‌رو در زندگی اجتماعی بیشتر متضرر می‌شوند. همین ضعف در عزت‌نفس و به تبع آن ابراز وجود این گروه را مستعد افسردگی اضطراب و مشکلات تحصیلی بیشتر می‌نماید (هامپتون و ماسون^{۱۷}، ۲۰۰۳).

از دیگر مشکلات دانش‌آموزان دیرآموز خودکارآمدی^{۱۸} پایین در موقعیت‌های تحصیلی است. از آنجا که این کودکان مجبورند در کلاس‌های عادی و همپای آن‌ها در کلاس حاضر شوند این امر سبب پیدایش شکست-های مکرر تحصیلی در آن‌ها می‌شود و به همین خاطر خودکارآمدی آن‌ها به‌طور کلی نسبت به دانش‌آموزان عادی کمتر است. خودکارآمدی روی چالش‌هایی که افراد با آن مواجه می‌شوند، اثر می‌گذارد. افراد با خودکارآمدی قوی اهداف مشکل‌تری را انتخاب می‌کنند، به جای آنکه به موانع اهمیت دهند آن‌ها روی موقعیت‌ها و شرایط توجه می‌کنند (شوارتز و سینسکا^{۱۹}،

- 11 . Hardiman
- 12 . Hyatt
- 13 . Gresham
- 14 . Bauminger et. al.
- 15 . Peterson
- 16 . Assertive
- 17 . Hampton & Mason
- 18 . self efficacy
- 19 . Schwarzer & Sinska

- 1 . slow learners
- 2 . intellectual disability
- 3 . Ozkan
- 4 . Peltopuro
- 5 . Alenezi
- 6 . piterson
- 7 . Smith & Matson
- 8 . Sebola & Wishart
- 9 . Taylor
- 10 . de Bildt

خودکفایتی دانش‌آموزان مؤثر باشد (محمودی و همکاران، ۱۳۹۵). کافی و همکاران (۱۳۹۲) برنامه کفایت اجتماعی را بر مبنای نقاط ضعف کودکان اتیستیک با عملکرد بالا و برای تفسیر نشانه‌های زمینه‌ای پیچیده و انتقال بین موقعیت‌ها طراحی کردند و پس از اجرای آن بر روی این گروه از کودکان در مقطع ابتدایی، بهبود قابل توجهی را در مهارت‌های اجتماعی و حیطه‌های مورد نظر گزارش کردند.

وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده‌های کودکان دیرآموز و همچنین شرکت دادن آنها در کلاس‌های آموزش فراگیر، موفقیت این گروه از کودکان را در بزرگسالی پیش‌بینی می‌کند (زومسکی^۷ و همکاران، ۲۰۱۸). به‌طور معمول در طی دوره تحصیل به کودکان دیرآموز توجه کافی نمی‌شود و آنها اغلب در امتحانات شکست‌خورده و در نهایت ترک تحصیل می‌کنند. کم‌آموزی دانش‌آموزان دیرآموز، مشکلی مزمن محسوب می‌شود و برای سال‌های متعددی در دوران تحصیل قابل مشاهده خواهد بود (اباذری قره‌بلاغ و محمدی درویش بقال، ۱۳۹۸). بنابراین به‌نظر می‌رسد، غنی کردن فضای آموزشی این گروه از دانش‌آموزان با آموزش مهارت‌های کفایت اجتماعی، بتواند شکاف موجود بین آنها و انتظارات اجتماعی را تا حدودی پر کند. چون این افراد در کلاس‌های عادی به‌ندرت به‌عنوان دوست و همراه انتخاب می‌شوند و غالباً از پذیرش در گروه محروم می‌مانند. زیرا پذیرش در گروه نیازمند دارا بودن مهارت‌های برقراری ارتباط، و تعامل با دیگران نیازمند پیش‌بینی‌پذیری است. همچنین دانش‌آموزان دیرآموز در رفتارهای سازشی و برقراری تعامل مطلوب با همسالان، خانواده و سایر افراد مشکلات جدی دارند، و رفتارهای سازش‌نیافته آن‌ها منجر به مشکلات روان‌شناختی‌شان در همه ابعاد زندگی آن‌ها می‌شود. بنابراین ضرورت به کارگیری مداخلات آموزشی دیگر (از جمله برنامه کفایت اجتماعی) به منظور بهبود رفتارهای سازشی آن‌ها به خوبی احساس می‌شود. در همین راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی این دانش‌آموزان دیرآموز انجام شده است. بنابراین مسأله اساسی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش برنامه کفایت اجتماعی هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز را افزایش می‌دهد؟ فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. برنامه کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دیرآموز تأثیر معنادار دارد.
۲. برنامه کفایت اجتماعی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز تأثیر معنادار دارد.
۳. برنامه کفایت اجتماعی بر ابراز وجود دانش‌آموزان دیرآموز تأثیر معنادار دارد.

۲۰۰۷). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود، در نتیجه دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند (فولادوند و همکاران، ۱۳۸۸) و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار برده و در نهایت، کارکرد بهتری خواهند داشت (آرتینو و همکاران^۱، ۲۰۱۰). تاکنون پژوهش‌هایی در داخل و خارج کشور جهت کمک به حل مشکلات اجتماعی، هیجانی و تحصیلی این کودکان انجام شده است؛ مالیک و همکاران^۲ (۲۰۱۲) با اجرای برنامه مداخلات آموزشی شوا^۳ با کودکان دیرآموز، تأثیر معناداری را بر مهارت‌های تحولی سازشی، ارتباطی، و شناختی آنها مشاهده کردند. بتلو^۴ (۲۰۱۱) نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش هوش هیجانی کودکان می‌شود. امیری و همکاران (۱۴۰۰) اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز را تأیید کردند. چترمهر و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که آموزش مهارت‌های ابرازمندی میزان خودکارآمدی را در دانش‌آموزان دیرآموز افزایش می‌دهد. حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۵) گزارش کردند آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی به دانش‌آموزان دیرآموز موجب بهبود روابط بین همسالان و افزایش حرمت خود در آنها می‌شود. صدری و همکاران (۱۳۸۷) به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در افزایش مؤلفه‌های اصلی هوش هیجانی دانش‌آموزان مؤثر است. روی هم رفته پژوهش‌های انجام شده بیشتر بر روی افزایش هوش هیجانی این گروه از کودکان متمرکز شده‌اند و بر اساس بررسی‌های محقق نسبت به افزایش خودکارآمدی و ابراز وجود آن‌ها پژوهشی انجام نشده است. یکی دیگر از برنامه‌هایی که به نظر می‌رسد بتواند به حل مشکلات این گروه از کودکان (هوش هیجانی کم، ابراز وجود پایین و خودکارآمدی کم) کمک کند آموزش کفایت اجتماعی^۵ است. کفایت اجتماعی به معنای توانایی عملکرد انسان به‌طور مستقل و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است و شامل مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی می‌شود (فلنجر و فیلیپس^۶، ۲۰۰۸). کفایت اجتماعی دربرگیرنده چهار مؤلفه است: الف) مهارت‌های شناختی که شامل خزانه اطلاعات، مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و سبک‌های اسنادی می‌شود. ب) مهارت‌های رفتاری: که مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای، شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی و مهارت‌های رفتار دوستانه را در برمی‌گیرد. ج) مهارت‌های هیجانی و عاطفی که دربرگیرنده برقراری روابط با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی و مدیریت استرس است. د) مهارت‌های انگیزشی: که شامل سطح رشد اخلاقی و احساس اثربخشی و احساس خودکارآمدی می‌شود. به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های زندگی در ایجاد و افزایش توانمندی‌هایی مانند تصمیم‌گیری، ایجاد انگیزه در خود، پذیرش مسئولیت، ارتباط مثبت با دیگران، ایجاد عزت‌نفس مثبت، خودنظم‌دهی و

1. Artino et al
2. Malik et al
3. Shaw
4. Belo

5. social competence
6. Felner & Philips
7. Szumski

روش

روش تحقیق در این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پژوهش پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دیرآموز پایه نهم شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. (از اداره آموزش و پرورش استعلام شد اما به گفته خودشان به دلایل امنیتی اعلام نشد). نمونه آماری شامل ۵۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که به شیوه نمونه-گیری تصادفی سیستماتیک انتخاب و در دو گروه گواه و آزمایش (هر گروه ۲۵ نفر) جایگزین شدند (با توجه به اینکه پژوهشگر از سالهای قبل کارهای پژوهشی مختلفی انجام داده است اداره آموزش و پرورش این شهر همکاری گسترده‌ای دارند. لیست جامعه را با کد در اختیار پژوهشگر قرار دادند). ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: تحصیل در پایه نهم، تمایل به شرکت در پژوهش، عدم وجود اختلال روانی و اختلال هماهنگی حرکتی بر اساس پرونده تحصیلی، عدم شرکت همزمان در برنامه‌های مداخلاتی مشابه و عدم غیبت بیش از یک جلسه در برنامه‌های مداخلاتی.

ابزار پژوهش

آزمون هوش هیجانی گلمن^۱: آزمون هوش هیجانی گلمن (۱۹۹۸) با هدف سنجش هوش هیجانی دانش‌آموزان تهیه شد. فرم اصلی این آزمون دارای ۷۱ ماده است و از دو قسمت تشکیل شده، قسمت اول دارای ۴۱ ماده و قسمت دوم دارای ۳۱ ماده می‌باشد که از قسمت دوم این آزمون به علت عدم همخوانی داستان‌های آن با فرهنگ ما استفاده نشده است. ماده‌هایی را که برای اجرای نهایی در نظر گرفته شده اند ۳۳ ماده با پنج مؤلفه خودآگاهی (۸ ماده)، خودتنظیمی (۷ ماده)، همدلی (۷ ماده)، خودانگیزگی (۶ ماده) و مهارت‌های اجتماعی (۵ ماده) است. این آزمون در قالب مقیاس پنج گزینه-ای لیکرت شامل "کاملاً موافق (۱)، موافق (۲)، نظری ندارم (۳)، مخالف (۴) و کاملاً مخالف (۵)" نمره‌گذاری می‌شود. روایی پژوهش توسط کشاورز (۱۳۹۰) و گلمن (۱۹۹۵) با کمک چندین تن از اساتید دانشگاه و صاحب نظران در خصوص سنجش متغیرهای مورد بررسی توسط سؤالات مندرج در پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در پژوهش کشاورز و همکاران (۱۳۹۰) به روش آلفای کرونباخ با مقدار ۰/۸۷۷ و توسط گلمن (۱۹۹۵) با مقدار ۰/۸۵۲ مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر مقدار ضریب پایایی ۰/۸۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه ابراز وجود گمبریل و ریچی^۲: این پرسشنامه توسط گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) با هدف سنجش ابراز وجود دانش‌آموزان ساخته شده و دارای ۳۹ ماده است. هر سؤال دارای ۵ گزینه می‌باشد که به ترتیب به صورت خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، کم=۲، خیلی کم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار عاملی ماده‌های مختلف آزمون اصلی به وسیله آن‌ها بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۰ و ضریب پایایی این آزمون توسط گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) به نقل از به پژوه و همکاران (۱۳۸۹) برابر ۰/۸۸ گزارش شده است. هم‌چنین در تحقیقات داخلی روایی این آزمون را متخصصان دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی علامه طباطبایی و دانشگاه اصفهان در سال ۷۵-۷۴ بررسی و روایی محتوای

آن را تأیید کردند و پایایی آن توسط پوریان (۱۳۹۱) برابر ۰/۸۶۹ بدست آمد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷۸ محاسبه شد.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی: این پرسشنامه توسط شرر و مادوکس^۳ (۱۹۸۲) با هدف سنجش خودکارآمدی عمومی طراحی شده است. مقیاس شرر دارای ۱۷ ماده بوده و هر ماده دارای ۵ گزینه است. بدین ترتیب ماده‌های شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ که بر حسب مقیاس لیکرت است به ترتیب نمراتی از ۵ الی ۱ می‌گیرند و بقیه آیتم‌ها یعنی شماره‌های ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷ نمراتی از ۱ تا ۵ می‌گیرند. بالاترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۸۵ و پایین‌ترین نمره ۱۷ می‌باشد. اعتبار سازه این مقیاس توسط وودروف و کاشمن (۱۹۹۳) مورد تأیید قرار گرفت که ضریب همسانی درونی برابر ۰/۸۳ بود. آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. هم‌چنین در نمونه پژوهش داخلی توسط گنجی و فراهانی (۱۳۸۸) روایی محتوایی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی به روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۱ بدست آمد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷۲ به دست آمد.

شیوه اجرا

ابتدا با مراجعه به اداره آموزش و پرورش شهر اهواز لیستی از دانش‌آموزان پسر دیرآموز پایه نهم تهیه شد. سپس با مراجعه به مدارس با مدیران مدارس هماهنگی لازم صورت گرفت و هدف از اجرای پژوهش تشریح شد. بعد از انتخاب نمونه آماری و توزیع تصادفی آنها به دو گروه آزمایشی و گواه، ابتدا هر دو گروه پرسشنامه‌های هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی را در مرحله پیش‌آزمون تکمیل نمودند. برنامه آموزش کفایت اجتماعی برای گروه آزمایش در ۱۰ جلسه متوالی (هر جلسه ۱ ساعت، هفته‌ای یک روز) در یکی از مدارس آموزش داده شد. بعد از اجرای مداخله بر روی گروه آزمایش، هر دو گروه آمایش و کنترل مجدداً پرسشنامه‌های پژوهش را پاسخ دادند (پس-آزمون). محتوای برنامه مبتنی بر نظریه کفایت اجتماعی داج و ازونف با تمرکز بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی و شخصیت جامعه‌پسند تدوین شده است. به-منظور رعایت اخلاق پژوهشی، در پایان دوره بسته برنامه آموزش کفایت اجتماعی برای اعضای گروه کنترل نیز اجرا شد. افرادی نیز که تمایل یا شرایط شرکت در دوره را نداشتند بسته آموزشی در اختیار خانواده‌های آنها قرار داده شد. جزییات برنامه آموزش کفایت اجتماعی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای برنامه آموزش کفایت اجتماعی

جلسه	هدف
۱	آگاهی از مفهوم کفایت اجتماعی، رفتار همدلانه و شخصیت اجتماعی و جامعه‌پسند
۲	آشنایی با انواع هیجانات، تقلید، تشخیص، تفسیر و کاربرد هیجان‌ها (شناسایی هیجانات مثبت و منفی، مهارت‌های مقابله با انواع هیجانات، بازشناسی هیجانات توسط نوجوانان و اجرای نمایشی زست‌های مختلف بدنی و چهره‌های مربوط به هیجانات)
۳	آگاهی از مهارت و کنترل انواع هیجان‌های پایه و ثانوی با تأکید بر قیودات اخلاقی (مدیریت استرس، تعریف مفاهیم استرس و راهبردهای مقابله با

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود میانگین متغیرهای وابسته (هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی) به‌طور کلی در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون بیشتر است که برای بررسی معنی‌داری این تفاوت از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شده است. در این روش با تعدیل نمرات پیش‌آزمون (کنترل تفاوت‌های اولیه) نمرات پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با هم مقایسه می‌شود. لازم به ذکر است قبل از تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری پیش‌فرض‌های آن (همسانی واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس، نرمال بودن داده‌ها، خطی بودن و همگنی شیب رگرسیون) بررسی و عدم تخطی از آن‌ها تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-22 و سطح معنی‌داری $\alpha = 0/05$ در نظر گرفته شد.

جدول ۲. نتیجه آزمون اندازه اثر لامبدای ویلکز برای متغیر وابسته ترکیبی

اثر	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری	مجدور سهمی اتا
لامبدای ویلکز	۰/۰۰۱	۴	۳	۴۲	۰/۰۰۸	۰/۲۶۵

با توجه به جدول، مشاهده می‌گردد که نتیجه تحلیل کوواریانس چند متغیره و آماره لامبدای ویلکز معنادار است ($F(3,43)=4, p<0.01, Wilks'$) در نتیجه بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر میانگین تعدیل شده متغیر وابسته ترکیبی با احتمال ۹۹ درصد تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش کفایت اجتماعی بر متغیر وابسته ترکیبی هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر دیرآموز مؤثر است و میزان حجم اثر (مجدور اتا) $0/365$ ، بیانگر شدت اثر نسبتاً پایین می‌باشد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تفاوت بین هر یک از متغیرهای وابسته (هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی) در

گروه‌های آزمایش و گواه

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح معنی داری	مجدور سهمی اتا
هوش هیجانی	۲۵۰	۱	۲۵۰	۲/۵۳	۰/۰۹	۰/۰۶
ابراز وجود	۱۴۲۲/۴	۱	۱۴۲۲/۴	۵/۰۸	۰/۰۲	۰/۱۴
خودکارآمدی	۴۱۵/۲۵	۱	۴۱۵/۲۵	۵/۵۵	۰/۰۱	۰/۲۳

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان می‌دهد:

با تعدیل نمرات پیش‌آزمون بین پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر هوش هیجانی تفاوت معنی‌داری وجود نداشت ($F=2/53, p<0/09$). به عبارت دیگر، برنامه کفایت اجتماعی نتوانست به‌طور معنی‌داری هوش هیجانی گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل (که این آموزش را دریافت

- استرس، آموزش توصیه‌های کوچک برای مقابله سازگارانه با استرس، تنظیم وقت و تهیه فهرست اهداف کوتاه مدت و اولویت‌بندی آنها، طرح داستان در مورد بروز احساسات مناسب و نامناسب و مدیریت آنها)
- آگاهی از آداب مذاکره و محاوره درست، برشمردن برخی اشتباهات رایج در تعاملات ارتباطی و اجتماعی (آموزش مفاهیم ارتباط و اهمیت ارتباط، آشنایی با ارتباط کلامی و غیرکلامی و اجزای ارتباط)
- آگاهی از مهارت‌های انگیزشی شامل حس خوش‌بینی یا امید، رشد اخلاقی و مفهوم کفایت و کنترل
- آگاهی از مهارت‌های آغاز و مدیریت روابط بین‌فردی و مهارت‌های همدلانه، مسئولانه و یابری طلبی (تسهیل پذیرش و دریافت حمایت از گروه همسالان، آموزش و ارتقای رفتارهای جامعه‌پسند، درخواست کمک)
- آگاهی از رفتارهایی که بیانگر همکاری هستند، روابط بین‌فردی مؤثر و تصمیم‌گیری درست و جرأت‌ورزانه (آشنایی با مهارت ابراز وجود، تمرین رفتارهای جرأت‌مندانه)
- آگاهی از مهارت‌های دیدگاه‌گیری، مدیریت و پذیرش اختلافات، شناسایی علت طرد، اندیشیدن به دنیای بیرونی از نگاه دیگران
- آگاهی از روش بارش مغزی به عنوان روشی برای شناسایی راه حل‌های مختلف حل مسأله جامعه‌پسند، یافتن راه‌حل‌های جایگزین تصمیم‌گیری در مورد بهترین راه حل، اسناددهی درست
- جمع‌بندی نهایی و پاسخ به ابهامات و سؤالات

بعد از اجرای مداخله نیز هر دو گروه پرسشنامه‌های هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی را تکمیل نمودند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۵۰ نفر از دانش‌آموزان دیرآموز شهر اهواز شرکت داشتند. آماره‌های توصیفی متغیرهای وابسته پژوهش در جدول زیر مشاهده می‌شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	زمان سنجش	میانگین	انحراف معیار
هوش هیجانی	آزمایش	پیش‌آزمون	۹۶/۳۱	۷/۷
	کنترل	پس‌آزمون	۱۰۱/۲	۱۲/۹
ابراز وجود	آزمایش	پیش‌آزمون	۹۵/۱۲	۸/۴۲
	کنترل	پس‌آزمون	۹۶/۳	۷/۷۳
خودکارآمدی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱۵	۲۵/۸۳
	کنترل	پس‌آزمون	۱۲۶/۴	۲۴/۶۶
هوش هیجانی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱۱/۸	۲۳/۲۶
	کنترل	پس‌آزمون	۱۱۳/۶	۲۳/۲
ابراز وجود	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۲	۹
	کنترل	پس‌آزمون	۵۰/۳۳	۱۰/۱۱
خودکارآمدی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۴/۸	۱۰/۴
	کنترل	پس‌آزمون	۴۵/۵۷	۹/۹۳

در آموزش کفایت اجتماعی همچنین بر روابط بین فردی تأثیر مثبت بگذارد و از این طریق اعتماد به نفس دانش‌آموزان برای دفاع از نظرات خود و بیان خواسته‌هایشان و همچنین قدرت نه گفتن به برخی از مسائل افزایش یابد، خصوصاً در دانش‌آموزان خجالتی استرس را کم می‌کند و در جرأت‌مندی دانش‌آموزان تأثیر فراوان دارد. همچنین دانش‌آموزان در برنامه کفایت اجتماعی نسبت به احساسات و عواطف خود آگاهی یافته و شیوه روبه‌رو شدن با انتقاد، شیوه بیان ناراضی، شیوه امتناع و عدم پذیرش یک پیشنهاد یا یک تقاضا، تعریف کردن از رفتارهای مطلوب دیگران و مشارکت کردن در امور گروهی را یاد گرفته و تمرین می‌کنند. دانش‌آموز درمی‌یابد که با به‌کارگیری احساسات مثبت، احساسات منفی و انتقاد سازنده می‌تواند بر محیط خود کنترل داشته باشد و خود به‌صورت فعالانه در محیط، دخل و تصرف نماید. آزمودنی‌های تحت مداخله کفایت اجتماعی با اعتماد به دیگران و به‌کارگیری درخواست‌های به موقع و مناسب، از تعاملات اجتماعی لذت می‌برند. آموزش مهارت‌های ابراز وجود، از جمله رفتارهای کلامی و غیرکلامی آن، باعث می‌شود ارتباطات افراد لذت‌بخش‌تر گردد؛ افرادی که این آموزش‌ها را دریافت می‌کنند، روش درست ابراز احساسات منفی و مثبت را می‌آموزند و هم به‌صورت کلامی و هم غیرکلامی و عملی، با انتقادات بهتر و سازنده‌تر مقابله می‌کنند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش برنامه کفایت اجتماعی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز اثربخشی معنی‌داری داشت ($p < 0.01$). نتایج حاصل از این فرضیه با پژوهش‌های ماتسودا و اوچیمایا^۴ (۲۰۰۶)، تاکاهشی و کازاکا^۵ (۲۰۰۳)، جانسون و جانسون^۵ (۱۹۹۹) و بیان‌زاده و ارجمندی (۱۳۸۲) همخوانی دارد. در تبیین این تفاوت می‌توان گفت برنامه کفایت اجتماعی در تنظیم و بهبود مسئولیت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری‌های صحیح و حل تعارض‌ها بین دانش‌آموزان تأثیر فراوان دارد و استقلال و شادابی و نشاط دانش‌آموزان از این طریق ارتقاء می‌یابد. قدرت حل مسئله و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد. از آنجا که یکی از ویژگی‌های اغلب دانش‌آموزان دیرآموز در برقراری ارتباط اجتماعی، مشکل اجتماعی شدن و دوست‌یابی و همچنین ناتوانی در مهارت‌های اجتماعی در آموزشگاه و مدارس است. لذا این آموزش باعث می‌شود این افراد مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی کافی را کسب کنند و بتوانند اعتماد به نفس پیدا کنند و خود را دست کم نگیرند.

محدود بودن نمونه مورد مطالعه به دانش‌آموزان دیرآموز پایه نهم شهر اهواز و عدم تعمیم‌پذیری احتمالی نتایج آن به سایر گروه‌ها از جمله محدودیت‌های این پژوهش محسوب می‌شود. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش عدم امکان اجرای مرحله پیگیری بود. پیشنهاد می‌شود به علت اثربخشی نتایج این پژوهش، آموزش برنامه کفایت اجتماعی در برنامه مدارس گنجانده شود و حتی‌الامکان در مورد سایر دانش‌آموزان از جمله دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای خاص عملی شود. روش‌های آموزش کفایت

نکرده اند) افزایش دهد. بنابراین، فرضیه اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار نگرفت.

همچنین، با تعدیل نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر پس‌آزمون ابراز وجود با هم تفاوت معنی‌داری داشتند ($F=5/08$ ، $p < 0.02$). به عبارت دیگر، آموزش کفایت اجتماعی توانست به طور معنی‌داری ابراز وجود گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل (که این آموزش را دریافت نکرده اند) افزایش دهد. بنابراین، فرضیه اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر ابراز وجود دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت.

به علاوه، با تعدیل نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر پس‌آزمون خودکارآمدی با هم تفاوت معنی‌داری داشتند ($F=5/55$ ، $p < 0.01$). به عبارت دیگر، آموزش کفایت اجتماعی توانست به طور معنی‌داری خودکارآمدی گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل (که این آموزش را دریافت نکرده اند) افزایش دهد. بنابراین، فرضیه اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی اثربخشی معنی‌داری ندارد. یافته‌های این تحقیق با برخی از پژوهش‌های انجام شده مانند پژوهش‌های گری‌شام^۱ (۱۹۸۲) و کاظمی، مؤمنی و کیامرثی (۱۳۹۰) همسو و همخوان است و در تبیین آن می‌توان گفت اگرچه هوش هیجانی متغیری است که بسیار متأثر از محیط است ولی بیشتر ویژگی‌های یک متغیر صفت را دارد که عمدتاً در محیط خانواده شکل گرفته است، بنابراین به نظر می‌رسد مداخلات کوتاه‌مدت (آموزش برنامه کفایت اجتماعی) اگرچه توانسته است تا حدی منجر به افزایش هوش هیجانی شود ولی به طور معنی‌داری نتوانسته آن را افزایش دهد و به نظر می‌رسد نیاز به مداخله طولانی‌تر و به خصوص در سنین پایین‌تر (دانش‌آموزان ابتدایی) برای تقویت هوش هیجانی می‌باشد. همچنین یکی از راه‌های یادگیری و اثربخشی در دانش‌آموزان دیرآموز تکرار می‌باشد، در حالی که دوره مداخله حدود ۲ و نیم ماه طول کشید که برای این گروه از افراد می‌تواند با تکرار بیشتری صورت گیرد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که برنامه کفایت اجتماعی بر ابراز وجود اثربخشی معنی‌داری داشت ($p < 0.05$). در تبیین این یافته می‌توان گفت، برنامه کفایت اجتماعی می‌تواند راه‌های تعامل با دیگران، شیوه درخواست کردن از دیگران را بهبود بخشد. رویکرد رفتارگرایی در آموزش و یادگیری، موجود انسانی را تابعی از قوانین یادگیری میدانند و بر تأثیرگذاری نقش محیط بر تحول او تأکید دارد. توجه رفتارگرایان در پژوهش‌های مربوط به رفتارهای اجتماعی نیز بر خصوصیات قابل مشاهده این رفتارها و وابستگی‌های تقویتی و مثبت دخیل در تعاملات اجتماعی بوده است (چارلوپ^۲ و همکاران، ۲۰۱۸).

4. Takahashi & Kosaka
5. Johnson & Johnson

1. Gresham
2. Charlop
3. Matsuda & Uchiyama

اجتماعی به معلمان در دوران ضمن خدمت ارائه شود تا در طول سال تحصیلی در رابطه با دانش‌آموزان دیرآموز عمل شود. پژوهشگران در آینده می‌توانند مطالعات مشابهی بر روی گروه نمونه دختران نیز انجام دهند.

منابع

ابادری قره‌بلاغ، کبری و محمدی درویش بقال، ناهید. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی مداخله توانبخشی شناختی با تمرینات ورزشی ایروبیکی بر شناخت کودکان دیرآموز. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶ (۳)، ۱۶۱-۱۴۹.

ارجمند، فاطمه. (۱۳۸۶). *بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی والدین با عزت‌نفس، جرأت‌ورزی، خودکارآموزی فرزندان آنها در بین دانشجویان دختر دبیرستان‌های منطقه ۷ آموزش و پرورش شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

امیری، نگار؛ خادمی اشکذری، ملوک؛ اخوان تفتی، مهناز و صرامی، غلامرضا. (۱۴۰۰). ساخت و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز. *نشریه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۳)، ۱۴۷-۱۲۲.

به‌پژوه، احمد؛ منصور، سلیمانی؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹ (۳۳)، ۱۸۶-۱۶۳.

براتی، هاجر؛ پورمحمد رضای تجربی، معصومه؛ ساجدی، فیروزه و به‌پژوه، احمد. (۱۳۷۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مهارت‌های زندگی و روزمره دختران سندروم داون. *ویژه‌نامه توانبخشی اعصاب اطفال*، ۵، ۱۳۰-۱۲۰.

پوریان، حسین. (۱۳۹۱). نقش سبک‌های والدگری و سبک‌های اسناد در پیش‌بینی ابراز وجود دانش‌آموزان دبیرستانی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز*.

چترمهر، سمیه؛ حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ شاکری‌نیا، ایرج و برادران، مجید. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های ابرازمندی بر خودکارآمدی در روابط بین‌فردی کودکان دارای لکنت زبان. *نشریه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۸ (۱)، ۴۵-۵۴.

حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ رحیمی، الیاس و استوی، الهه. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر بهبود روابط بین همسالان و حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز. *فصلنامه افراد استثنایی*، ۶ (۲۱)، ۲۲-۱.

صدری، اسماعیل؛ اکبرزاده، نسرين و پوشنه، کامبیز. (۱۳۸۷). تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۱ (۲۲)، ۸۳-۶۹.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی‌اله؛ شهرآرای، مهناز و سنگری، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی جسمانی. *نشریه روان‌شناسی معاصر*، ۴ (۲)، ۱-۱۰.

کافی، موسی؛ زینعلی، شینا؛ خسروجاوید، مهناز و میانپهری، فریده. (۱۳۹۲). مقایسه ویژگی‌های رفتاری و رشد اجتماعی کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، سال دوم، شماره چهار، صفحات ۱۳۹-۱۲۴.

کاظمی، رضا؛ مؤمنی، سوپل و کیامرثی، آذر. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۱)، ۹۴-۱۰۸.

کشاوری، عاطفه؛ چینی‌پرداز، زهرا؛ غفوریان بروجردنیا، مه‌ری؛ پاسالار، پروین و شیرخوزانی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). بررسی هوش هیجانی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پزشکی کارآموز دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه تهران سال ۸۸-۸۹. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۸ (۲)، ۱۶۷-۱۷۲.

گنجی، معصومه و فراهانی، محمدنقی. (۱۳۸۸). رابطه استرس شغلی و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در امدادگران حوادث گاز استان اصفهان. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۲ (۳)، ۱-۲۴.

محمودی، فریده؛ بهروز سرچشمه، سعیده؛ کریمی، مسعود؛ انصاری شهیدی، مجتبی و جلیل آبکنار، سیده سمیه. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آهسته‌گام. *فصل‌نامه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۷ (۱۹)، ۶۷-۶۰.

یارمحمدیان، احمد و شرفی‌راد، حیدر. (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۲ (۴)، ۳۵-۵۰.

- Alenezi, N. (2016). *Teachers and Parents perspectives towards including slow learners in mainstream schools in Kuwait*. Ph.D dissertation, University of Stirling.
- Artino, A. R., La Rochelle, J., & S. Durning S. J. (2010). Second-year medaadaal uuden'''' moiiivatonal beie,,, emoiiion,,, and achievement. *Med Educ*, 44(12), 1203-1212.
- 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.
- Betlow, M. (2011). The effect of social skills intervention on the emotional intelligence of children with limited social skills. *Unpublished thesis*. Hall University.
- Charlop, H. M., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Play and social skills for children with autism spectrum disorder. New York: Springer.
- De Bildt, A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderaa, R. (2005). Social Skills in Children with Intellectual Disabilities with and Without Autism, *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 317- 28.
- Felner, R., Lease, A., Philips, R. (2008). Editors. Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite travel framework. In TP Gullotta, GR Adams, R Montemayor (Eds), the development of social competence. Beverly Hills, CA Sage.
- Gambrill, E., & Richey, C. (1975). An Assertion Inventory for Use in Assessment & Research. *Behavior Therapy*, 6(4), 550-561
- Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. New york: Bantam Books
- Gresham, F. (1982). Misguided Mainstreaming: the Case for Social Skills Training with Handicapped Children. *Exceptional Children*, 48 (5), 422- 433.
- Gresham, F. (1998). Social Skills Training: Should We Raze, Remodel, or Rebuild? *Behavioral Disorders*, 24 (1), 19-25.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning Disabilitis, Gender, Sources of Efficacy, Self-efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A Comparison of the Social Competence of Children in Inclusive Versus Segregated School Settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 397-407.
- Hyatt, K. H., & Filler, Y. W. (2007). A Comparison of the Effects of Two Social Skills Training Approaches on Teacher and Child Behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 85-93.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon.
- Malik, N. I., Rehman, GH. & Hanif, R. (2012). Effect of Academic Interventions on the Developmental Skills of Slow Learners. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27 (1), 135-151.
- Matsuda, Eiko., & Uchiyama, Kikuo. (2006). Assertion training in coping with mental disorders with psychosomatic disease. *International Congress Series*, 1287, 276-278.
- Ozkan, S., Kara, K., Almbaideen, M., Congologlu, M. A. (2018). Investigation of distinctive characteristics of children with specific learning disorder and borderline intellectual functioning. *Arch Clin Psychiatry*, 45(1), 1-6.
- Peltopuro, M., Ahonen, T., Kaartinen, J., Seppala, H., & Narhi, V. (2014). Borderline Intellectual Functioning: A Systematic Literature Review. *Intellectual and development disabilities*, 6, 419-443.
- Peterson, V. C. (2012). The relationship between emotional intelligence and middle school students with learning disabilities. *Journal of Science and Technology*, 56, 1-8.
- Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2007). Health behavior constructs: Theory, measurement, and research. National Cancer Institute Website. Retrieved from.
- Sherer, M., Maddux, J. (1982). The self-efficacy scale: *Construction and validation. Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Smith, K. R. M., & Matson, J. L. (2010). Behavior Problems: Differences among Intellectually Disabled Adults with a Co-morbid Autism Spectrum Disorders and Epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1062-1069.
- Szumski G, Firkowska-Mankiewicz A, Lebuda I, Karwowski M. (2018). Predictors of success and quality of life in people with borderline intelligence: The special school label, personal and social resources. *J Appl Res Intellect Disabil*, 31(6), 1021-1031
- Takahashi, M., & Kosaka, K. (2003). Efficacy of open-system social skills training in inpatients with mood, neurotic and eating disorders. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 57 (3), 295-302.
- Taylor, J. L. (2008). *Developmental Disabilities in Adults*, In G. Towl, D. Farrington, D. Crighton & G. Hughes (Eds.). Dictionary of Forensic Psychology, pp. 51-53. Uffculme: Willan Publishing.
- Wishart, J. G., Cebula, K. R., Willis, D. S., & Pitcairn, T. K. (2007). Understanding of Facial Expressions of Emotion by Children with Intellectual Disabilities of Differing Aetiology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 551-563.
- Woodruff, S., & Cashman, J. (1993). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the Self-efficacy Scale. *Psychological Reports*, 72, 423-432.