

The Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Emotional Intelligence and Emotional-Behavioral Problems in Students with Learning Disabilities

Bahare Rezaie 

MA in Clinical Psychology, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Sanaz Eyni *

Assistant Professor, Department of Psychology, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Mehdi Zemestani 

Professor, Department of Psychology, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Abstract

Learning disabilities involve difficulties in reading, writing, listening, solving mathematical problems, and understanding or using spoken language, leading to challenges in academic performance and cognitive functioning. The present study aimed to examine the relationship between emotional intelligence and behavioral-emotional problems in students with learning disabilities, with self-efficacy serving as a mediating factor. This study was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of data collection method. The statistical population consisted of all students with learning disabilities attending learning disorder centers in Kermanshah during the 2023-2024 academic year, with a total of 282 participants selected through purposive sampling. Data were collected using the Rutter Emotional-Behavioral Problems Questionnaire (1975), the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire (2005), and the Sherer and Maddux Self-Efficacy Scale (1982). All analyses were conducted using SPSS 27 and LISREL 8.8 software. The findings revealed that emotional intelligence and self-efficacy have a significant negative

* Corresponding Author: s.eyni@uok.ac.ir

How to Cite: Rezaie, B., Eyni, S., Zemestani, M. (2024). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Emotional Intelligence and Emotional-Behavioral Problems in Students with Learning Disabilities, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 14(56), 303-332. DOI: 10.22054/jpe.2025.84141.2787

effect on the behavioral-emotional problems of students with learning disabilities, with self-efficacy mediating the relationship between the variables. This indicates that emotional intelligence not only has a direct effect but also an indirect effect on behavioral-emotional problems through self-efficacy ($p < 0.01$). Based on these findings, it is recommended that counseling centers and psychological clinics provide training for parents and teachers on emotion regulation, emotional control, and self-efficacy strategies related to emotional intelligence to foster constructive interactions with children who have learning disabilities.

Keywords: emotional behavioral problems, emotional intelligence, self-efficacy, learning disabilities



Extended Abstract

1. Introduction

Learning disabilities encompass difficulties in areas such as reading, writing, listening, solving mathematical problems, and understanding or using spoken language (Donalto et al., 2022). Children with learning disabilities commonly face emotional and behavioral problems, which are defined as emotional and behavioral responses that deviate from cultural, age-related, and ethnic norms (Laganière et al., 2022).

A significant contributing factor to behavioral problems in students with learning disabilities is deficits in emotional intelligence (Kousha et al., 2021). Emotional intelligence encompasses the ability to understand, process, and utilize emotions to effectively navigate life situations. This includes the capacity to employ both one's own emotions and those of others to achieve optimal outcomes with maximal satisfaction (Zhi et al., 2023). Students with well-developed emotional intelligence demonstrate greater responsibility, enhanced interpersonal skills, and stronger self-confidence, which are associated with fewer behavioral problems and improved academic performance (Kousha et al., 2021).

Students with learning disabilities frequently demonstrate diminished self-efficacy, stemming from lowered self-esteem and reduced confidence in their capabilities (Nourizadeh, 2022). This impaired self-efficacy negatively impacts their capacity to manage challenges, consequently intensifying their difficulties. Self-efficacy represents an individual's conviction in their ability to organize and implement necessary actions to accomplish specific tasks successfully. As a fundamental psychological construct, it significantly influences cognitive processes, emotional responses, motivational levels, and behavioral patterns (Rahardjo et al., 2023).

Research Question

While previous studies have explored various aspects of learning disabilities, no comprehensive investigation has systematically examined the underlying factors contributing to emotional and behavioral problems in this student population. This represents a significant gap in the current literature. Consequently, the present study seeks to address this gap by investigating the mediating role of

self-efficacy in the relationship between emotional intelligence and emotional-behavioral problems among students with learning disabilities.

2. Literature Review

Empirical research demonstrates that diminished emotional intelligence in students with learning disabilities correlates with increased behavioral problems (Aghdasi & Shekrollahpour, 2023). A growing body of evidence substantiates the predictive relationship between emotional intelligence and behavioral difficulties in this population, as demonstrated by multiple studies (Bashari Ghomi et al., 2024; Al-Olaywi, 2021; Dalash & Zubeidat, 2023). Due to recurrent academic setbacks, these students frequently experience both behavioral and motivational challenges. Notably, one of the most profound consequences of persistent academic struggles is the erosion of self-efficacy beliefs (Cumming et al., 2021).

The research findings consistently underscore the pivotal role of self-efficacy in influencing emotional and behavioral outcomes among students with learning disorders (Nourizadeh, 2022; Cumming et al., 2021). Supporting this evidence, Ab-Halim et al. (2019) demonstrated that enhanced self-efficacy in students with special needs is associated with the adoption of more adaptive coping strategies and measurable improvements in overall performance.

3. Methodology

This applied research study adopted a descriptive-correlational design. The target population comprised all students with diagnosed learning disabilities attending specialized learning disorder centers in Kermanshah during the 2023-2024 academic year. Using a purposive sampling technique, we selected 282 participants who met the study criteria. Data collection employed three validated instruments: (1) the Rutter Emotional Behavioral Problems Questionnaire (1975), (2) the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire (2005), and (3) the Sherer and Maddux Self-Efficacy Scale (1982). We conducted statistical analyses using SPSS 24 and LISREL 8.8, applying Pearson correlation coefficients, Sobel test for mediation effects, and the Variance Accounted For (VAF) index. All analyses maintained a significance threshold of $p < 0.05$.

4. Results

The study included 282 students with diagnosed learning disabilities (mean age = 9.65 ± 2.78 years; range: 7-12 years). The sample comprised 60.6% males ($n = 171$) and 39.4% females ($n = 111$). Table 1 presents the correlation matrix of all study variables.

Table 1. Correlation matrix of research variables

Variables	Emotional Behavioral Problems	Emotional Intelligence	Self-efficacy
Emotional Behavioral Problems	1		
Emotional Intelligence	-0.40**	1	
Self-efficacy	-0.45**	0.51**	1

P**<0.01 p*<0.05

According to the results presented in Table 2, there is a significant negative correlation between emotional-behavioral problems and both emotional intelligence and self-efficacy ($r = -0.45$, $p < 0.01$) at the 99% confidence level.

Table 2. Direct effects and indirect effects

Variables			Path Coefficients	T-Value	Standard Error	Significance
Emotional Intelligence	→	Emotional Behavioral Problems	-0.24	-3.88	0.078	P<0.01
Emotional Intelligence	→	self-efficacy	0.50	9.87	0.022	P<0.01
self-efficacy	→	Emotional Behavioral Problems	-0.33	-4.37	0.039	P<0.01

Indirect Effects					T-Sobel	Standard Path Coefficient	VAF Statistics	Significance
Emotional Intelligence	→	self-efficacy	→	Emotional Behavioral Problems	9.733	0.165	0.407	P<0.01

Table 4 demonstrates statistically significant path coefficients ($p <$

0.01) for all direct effects between study variables. The significant t-value for the indirect path confirms that emotional intelligence affects emotional-behavioral problems through both direct and indirect (mediated by self-efficacy) pathways. The Variance Accounted For (VAF) analysis revealed that self-efficacy mediates 40.7% of the total effect of emotional intelligence on emotional-behavioral problems, indicating substantial partial mediation.

5. Discussion

This study investigated the relationship between emotional-behavioral problems and emotional intelligence, with particular emphasis on self-efficacy's mediating role. Our results demonstrate that emotional intelligence exerts both direct and indirect effects (through self-efficacy) on emotional-behavioral problems among students with learning disabilities. These findings partially align with previous research by Cumming et al. (2021) and Ab-Halim et al. (2019).

The observed mediation effect can be understood through the lens of emotional competence. Individuals with higher emotional intelligence demonstrate superior capacity for emotion understanding and regulation, facilitating environmental adaptation and social comprehension. Specifically, effective emotion regulation encompasses: (1) strategic engagement with or disengagement from emotional states, (2) continuous emotional monitoring and reflection, and (3) cognitive reappraisal of situational contexts. These regulatory processes share conceptual overlap with core self-efficacy attributes, particularly the capacity to manage unforeseen challenges and cultivate adaptive responses (Morton et al., 2014).

Students with learning disabilities frequently experience significant challenges in establishing and maintaining positive peer relationships, often demonstrating maladaptive behaviors in social contexts (Ab-Halim et al., 2019). This pattern commonly results in peer rejection, which subsequently undermines emotional intelligence competencies—particularly self-awareness, self-regulation, and social awareness. When combined with low self-efficacy, these students tend to: (1) perceive minor challenges as insurmountable obstacles, (2) interpret routine difficulties as threatening situations, (3) catastrophize problems, and (4) engage in excessive worry about improbable negative outcomes. Such cognitive distortions typically lead to

heightened anxiety and impaired academic and social functioning (Bishara & Kaplan, 2022).

6. Conclusion

Based on the findings, it is recommended that caregivers, parents, and educators adopt targeted motivational strategies to strengthen self-efficacy in students with learning disabilities. Integrating such interventions into family education programs, teacher training workshops, and student skill-building sessions can enhance awareness of how parent-child and teacher-child interactions contribute to behavioral challenges. This holistic approach will empower stakeholders to implement more effective, coordinated efforts to reduce behavioral difficulties and promote adaptive functioning in this vulnerable population.



نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات رفتاری عاطفی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

بهاره رضائی 

استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

ساناز عینی * 

استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

مهدی زمستانی 

چکیده

ناتوانی یادگیری شامل مشکلاتی در زمینه خواندن، نوشتن، گوش دادن، حل مسائل ریاضی و درک یا کاربرد زبان گفتاری است که موانع قابل توجهی را برای دانش آموزان ایجاد می‌کند و موجب مشکلاتی در مسائل تحصیلی و عملکرد شناختی می‌شود. پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری با نقش میانجی تنظیم هیجان انجام شد. این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها (طرح تحقیق) از پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش آموزان با ناتوانی یادگیری در مراکز اختلال یادگیری شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. تعداد ۲۸۲ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مشکلات رفتاری عاطفی راتر (۱۹۷۵)، هوش هیجانی برادبری و گریوز (۲۰۰۵) و خودکارآمدی شرر و مادکس (۱۹۸۲) استفاده شد. تمام تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS27 و نرم‌افزار Lisrel 8.8 انجام شدند. یافته‌ها نشان داد که هوش هیجانی و خودکارآمدی بر مشکلات رفتاری عاطفی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری اثر منفی معنادار دارند. همچنین خودکارآمدی توانست میانجی روابط بین متغیرهای پژوهش باشد؛ بنابراین متغیر هوش هیجانی علاوه بر اثر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و از طریق

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی بالینی دانشگاه کردستان است.

* نویسنده مسئول s.eyni@uok.ac.ir

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات ...؛ رضائی و همکاران | ۳۱۱

خودکارآمدی نیز بر مشکلات رفتاری عاطفی تأثیر می‌گذارند. ($P < 0/01$). با توجه به یافته‌های پژوهش، در مراکز مشاوره و کلینیک‌های روان‌شناسی می‌توان در مورد تنظیم و کنترل هیجانات و خودکارآمدی در زمینه هوش هیجانی باهدف برقراری تعاملات سازنده با دیگران در کودکان با ناتوانی یادگیری به والدین و معلمان آموزش‌های لازم ارائه شود.

کلیدواژه‌ها: مشکلات رفتاری عاطفی، هوش هیجانی، خودکارآمدی، ناتوانی یادگیری.



مقدمه

ناتوانی یادگیری^۱ شامل مشکلاتی در زمینه خواندن، نوشتن، گوش دادن، حل مسائل ریاضی و درک یا کاربرد زبان گفتاری است (دونالتو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲) که موانع قابل توجهی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و موجب مشکلاتی در مسائل تحصیلی و عملکرد شناختی می‌شود (فلچر و گریفیثس^۳، ۲۰۲۰). میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری در بین کودکان مدرسه‌ای ۵ تا ۱۵ درصد است (دونالتو و همکاران، ۲۰۲۲). در ایران، میزان شیوع این اختلال ۲ تا ۱۰ درصد گزارش شد و اختلال ریاضی (۹/۸۳ درصد) و اختلال در خواندن (۴/۴۸ درصد) بالاترین و پایین‌ترین شیوع را داشتند (انصاری اردلی و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از مشکلات موجود در کودکان با ناتوانی یادگیری، مشکلات عاطفی-رفتاری^۴ می‌باشد که به‌صورت پاسخ‌های عاطفی و رفتاری مغایر با هنجارهای فرهنگی، سنی و قومی تعریف می‌شود (لاگانیری^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). این مشکلات دربرگیرنده رفتارهای برون‌نمود^۶ شامل رفتارهای مخرب همچون مشکلات سلوک^۷، رفتار پرخاشگرانه^۸، بیش‌فعالی^۹، تکانشگری^{۱۰} و بی‌توجهی^{۱۱} و رفتارهای درون‌نمود^{۱۲} شامل علائم افسردگی، کناره‌گیری^{۱۳} و اضطراب است (چن^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۲). مشکلات عاطفی رفتاری در اوایل دوران کودکی می‌تواند رفتارهای مخاطره‌آمیز سلامتی در دوران کودکی و خطر ابتلا به بیماری‌های روانی بالینی و مشکلات سلامت جسمی را در آینده

1. learning disabilities

2. Donolato

3. Fletcher & Griffiths

4. behavioral-emotional problems

5. Laganière

6. externalizing

7. conduct problems

8. aggressive behavior

9. hyperactivity

10. impulsiveness

11. inattention

12. internalizing

13. withdrawal

14. Chen

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات ...؛ رضائی و همکاران | ۳۱۳

افزایش دهد (کیو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). دانش آموزان با مشکلات عاطفی رفتاری معمولاً دارای رفتارهای پرخاشگرانه همراه با فحش و ناسزا، مزاحمت برای همکلاسی‌ها، عدم توجه به صحبت‌های معلم، تخریب اشیا و وسایل مدرسه، مشکلات در برقراری تعاملات بلندمدت، انجام رفتارهای بزهکارانه و ضداجتماعی هستند که احتمال سوء مصرف مواد، ترک تحصیلی و مرگ در جوانی در این افراد بیشتر است (پرایس^۲، ۲۰۲۳). دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری در حوزه شناخت هیجانی نارسایی دارند، به طوری که در درک نشانه‌های هیجانی و تمیز علائم و نشانه‌های موقعیتی مشکلاتی داشته و گاهی دچار سوء تعبیر هیجانی می‌باشند (کوواوا^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

عاملی که می‌تواند در بروز مشکلات رفتاری در دانش آموزان با ناتوانی یادگیری نقش داشته باشد، نقص در هوش هیجانی^۴ است (کوشا و همکاران، ۱۴۰۰). هوش هیجانی شامل توانایی درک هیجانات و به منظور دستیابی به هیجاناتی می‌باشد که به رویارویی مؤثرتر با شرایط زندگی کمک می‌کند و شامل قابلیت استفاده از احساس و عاطفه خود و دیگران جهت کسب حداکثر نتایج با حداکثر رضایت است (ژی^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). بر اساس نظریه بار-آن^۶، هوش هیجانی به داشتن استعداد برای عمل کردن و موفقیت در عملکرد اشاره دارد و این موضوع فرایند مدار است تا نتیجه مدار (بار-آن، ۱۹۹۷). دانش آموزان با هوش هیجانی بالا، دارای سطوح پایین تری از هورمون‌های استرس و نشانگرهای برانگیختگی هیجانی هستند، توانایی بیشتری برای تمرکز بر مشکل و استفاده از مهارت حل مسئله دارند که این عوامل، افزایش توانایی‌های شناختی، بهبود عملکرد و کاهش مشکلات عاطفی رفتاری را به دنبال دارد (العلیای، ۱۴۰۰). درواقع هوش هیجانی با افزایش مسئولیت‌پذیری، بهبود توانایی برقراری ارتباط با اطرافیان،

-
1. Qu
 2. Price
 3. Kouvava
 4. emotional intelligence
 5. Zhi
 6. Bar-On Theory

تقویت اعتماد به نفس منجر به کاهش مشکلات رفتاری و بهبود عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود (کوشا و همکاران، ۱۴۰۰). پژوهش‌ها حاکی از آن است که هوش هیجانی ضعیف دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری منجر به افزایش مشکلات رفتاری در آن‌ها می‌شود (اقدسی و شکراله پور، ۱۴۰۲). همچنین، یافته‌ها به نقش هوش هیجانی در پیش‌بینی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با اختلال و ناتوانی یادگیری (بشری قمی و همکاران، ۱۴۰۳؛ العلیاوی، ۱۴۰۰؛ دالاش و زوبیدت^۱، ۲۰۲۳) اشاره نمودند. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دنبال شکست‌های تحصیلی متعدد با مشکلات رفتاری و انگیزشی مواجه می‌گردند که لطمه به باورهای خودکارآمدی^۲ فرد یکی از مهم‌ترین مشکلات برخاسته از مشکلات آموزشی، به حساب می‌آید (کامینگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل عزت‌نفس پایین و کاهش اعتماد به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود معمولاً خودکارآمدی پایینی دارند که این خود بر توانایی مقابله با چالش‌ها تأثیر دارد و منجر به افزایش مشکلات آن‌ها می‌شود (نوری‌زاده، ۱۴۰۱).

خودکارآمدی به این باور که فرد قادر به سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم برای موفقیت در یک وظیفه معین می‌باشد، اشاره می‌کند و بر چگونگی تفکر و احساس، میزان انگیزش افراد و نحوه رفتار فرد نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (راهارجو^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). درواقع ناتوانی‌های یادگیری نه تنها موجب افت تحصیلی و اتلاف بودجه شده، بلکه سرزنش، تحقیر از جانب سایر دانش‌آموزان، خودکارآمدی ضعیف، کاهش عزت‌نفس و مشکلات سلامت روان به همراه دارد. این عوامل سلامت روانی فرد، خانواده و جامعه با اختلال مواجه نموده و احتمال مشکلات عاطفی رفتاری در خود فرد و اطرافیان را افزایش می‌دهد (بیشارا و کاپلان^۵، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان دادند که خودکارآمدی بر مشکلات عاطفی رفتاری دانش‌آموزان با اختلال و ناتوانی یادگیری نقش دارد (نوری‌زاده، ۱۴۰۱؛

1. Dallasheh & Zubeidat

2. self-efficacy

3. Cumming

4. Raharjo

5. Bishara & Kaplan

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات ...؛ رضائی و همکاران | ۳۱۵

کامینگ و همکاران، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش اب‌حلیم^۱ و همکاران (۲۰۱۹) نیز حاکی از آن بود که خودکارآمدی در دانش‌آموزان با نیاز ویژه سبب به کارگیری راهبردهای مؤثرتر در مقابل مشکلات و بهبود عملکرد می‌شود.

ابتلا به ناتوانی یادگیری می‌تواند عامل خطرآفرین در تحول مشکلات هیجانی باشد، زیرا هیجانات نقش بسیار مهمی در هدایت و برانگیختن افکار و اعمال و رفتار هیجانی در زمینه آموزشی دارند که عامل تعیین‌کننده میزان توجه و انگیزش در دانش‌آموزان است (مظاهری تهرانی، ۱۴۰۲). حدود ۳۰ درصد کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری دارای مشکلات عاطفی رفتاری هستند و همزیستی بین این مشکلات با ناتوانی یادگیری بسیار زیاد است و به دلیل کمبود پژوهش در این زمینه، بررسی تعامل بین این عوامل پیچیده می‌باشد (کریستوفانی^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). از سویی، حتی زمانی که عملکرد تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مشابه همسالان بدون ناتوانی باشد، برداشت‌های خاص و کلی آن‌ها از خود همچنان پریشانی و مشکلات هیجانی آن‌ها را منعکس می‌کند (هیمن و اولنیک-شیمش^۳، ۲۰۲۰). لذا، توجه به نقش توانایی‌هایی همچون هوش هیجانی و خودکارآمدی در کاهش مشکلات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و تقویت این توانایی‌ها می‌تواند به ترمیم مشکلات رفتاری و سازگار شدن آن‌ها کمک زیادی کند. از سویی، با توجه به بررسی‌های انجام‌شده تاکنون پژوهشی به‌صورت جامع به بررسی عوامل زمینه‌ساز مشکلات رفتاری عاطفی در جامعه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری انجام‌نشده و در این زمینه خلأ پژوهشی مشاهده می‌گردد، بنابراین، پژوهش حاضر باهدف تعیین نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی و مشکلات عاطفی رفتاری دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری انجام شد.

1. Ab Halim

2. Cristofani

3. Heiman & Olenik-Shemesh

روش

این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها از پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مراکز اختلال یادگیری شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. طبق نظر کلاین (۲۰۱۳) حجم نمونه معمولی در مطالعاتی که از معادلات ساختاری استفاده می‌شود حدود ۲۰۰ مورد است. با احتساب ریزش احتمالی نمونه ۳۰۴ نفری در نظر گرفته شد که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. ملاک‌های ورود عبارت‌اند از: (۱) ابتلا به ناتوانی یادگیری با توجه به تشخیص قطعی توسط متخصص و بررسی پرونده دانش‌آموز، (۲) دامنه سنی ۷ تا ۱۲ سال، (۳) آگاهی از اهداف پژوهش، (۴) رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین برای شرکت در پژوهش ملاک‌های خروج عبارت‌اند از: (۱) عدم پاسخ به بیش از ۳۰ درصد سؤالات، (۲) پاسخ‌دهی یکسان به سؤالات زوج و علامت زدن یک گزینه در سؤالات متوالی (۳) عدم تمایل به همکاری با پژوهش‌گر. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه مشکلات رفتاری عاطفی^۱ (EBPS): این پرسشنامه توسط راتر^۲ در سال ۱۹۷۵ باهدف بررسی اختلالات رفتاری کودکان ساخته شد. این ابزار دارای دو فرم والدین و معلم است که فرم والدین ۱۸ گویه و فرم معلم ۳۰ گویه دارد که در این پژوهش از فرم والدین استفاده شد. این پرسشنامه دارای پنج خرده‌مقیاس پرخاشگری و بیش‌فعالی، اضطراب و افسردگی، ناسازگاری اجتماعی، رفتارهای ضداجتماعی و کمبود توجه می‌باشد که بر اساس مقیاس سه درجه‌ای لیکرت از صفر (اصلاً درست نیست) تا دو (کاملاً درست است) نمره‌گذاری می‌شوند، لذا دامنه نمرات بین ۰ تا ۳۶ است و نمره بالاتر به معنای مشکلات بیشتر است. نمره ۱۳ نقطه برش محسوب می‌شود. کودکانی که نمره ۱۳ و یا بالاتر بگیرند، دارای مشکل رفتاری شناخته می‌شوند (گودینی و همکاران، ۱۳۹۶). راتر

1. Emotional-Behavioral Problems Scale

2. Rutter

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات ...؛ رضائی و همکاران | ۳۱۷

و همکاران (۱۹۷۵) روایی پرسشنامه را بر اساس میزان توافق متخصصان ۷۶/۷ و میزان پایایی آن را با روش بازآزمایی دوماهه ۰/۷۴ گزارش کردند. همچنین عاشوری و دلال زاده بیدگلی (۱۳۹۷) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش کردند و با توجه به شاخص کلی روایی محتوای ابزار ۰/۸۴ و نسبت روایی محتوای آن ۰/۷۸ روایی محتوایی آن را تأیید کردند. آلفای کرونباخ پرسشنامه مشکلات رفتاری عاطفی در پژوهش حاضر ۰/۷۱ بود.

پرسشنامه هوش هیجانی^۱ (EQ): این پرسشنامه مشتمل بر ۲۸ گویه است که توسط برادبری و گریوز^۲ در سال ۲۰۰۵ ساخته شد که ۵ مقیاس هوش هیجانی کلی، خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه را در قالب قابلیت فردی و اجتماعی در فرد اندازه گیری می کند. شیوه نمره گذاری آزمون با استفاده از مقیاس ۶ نقطه ای از ۱ تا ۶ انجام می شود. جمع نمراتی که آزمودنی در هریک از گویه ها کسب می کند نمره کل آزمون را تشکیل می دهد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای چهار مهارت هوش هیجانی و کل هوش هیجانی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۹۱، ۰/۸۰، ۰/۷۸ و ۰/۸۶ گزارش شد و روایی همگرا از طریق همبستگی با پرسشنامه هوش هیجانی گلمن ۰/۶۲ به دست آمد. گنجی و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهشی به هنجاریابی این پرسشنامه در ایران پرداختند و اعتبار آزمون هوش هیجانی از طریق بازآزمایی در یک گروه ۳۶ نفری برای چهار مهارت هوش هیجانی و کل هوش هیجانی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۶، ۰/۷۰، ۰/۷۳ و ۰/۸۹ گزارش شد. به علاوه، ضریب اعتبار آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل گروه ۰/۸۸ به دست آمده است. همچنین فاطمی نیا و همکاران (۱۴۰۱) پایایی کل پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آوردند. آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه هوش هیجانی در پژوهش حاضر ۰/۸۰ بود.

1. Emotional Intelligence (EQ)

2. Bradbury & Graves

پرسشنامه خودکارآمدی^۱ (SEQ): برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی شرر و مادکس (۱۹۸۲) استفاده شد. این پرسشنامه ۱۷ سؤال با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از دامنه‌ی کاملاً مخالفم ۱، مخالفم ۲، نظری ندارم ۳، موافقم ۴ و کاملاً موافقم ۵ نمره‌گذاری شده است. نمره بالا به معنای خودکارآمدی بالا و نمره پایین به معنای خودکارآمدی پایین است. این ابزار سه عامل اصلی گرایش به آغازگری رفتار، تمایل به تکمیل رفتار و مقاوم در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب پایایی آلفای کرونباخ که شرر و همکاران برای خودکارآمدی عمومی گزارش کردند، برابر با ۰/۸۶ است، ضریب پایایی آزمون توسط روش اسپیرمن - براون و روش دونیمه کردن برابر ۰/۷۶ به دست آمد؛ همچنین برای سنجش روایی سازه‌ای این مقیاس، همبستگی نمرات به دست آمده از آن را با چندین ویژگی شخصیتی مقیاس کنترل درونی و بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ، سنجیدن؛ که همبستگی پیش‌بینی شده بین آن‌ها متوسط در جهت تأیید سازه موردنظر بود؛ همچنین ارتباط مثبت بین مقیاس خودکارآمدی و موفقیت‌های شغلی، تحصیلی و نظامی بیانگر روایی سازه مناسب مقیاس بود (شرر و همکاران، ۱۹۸۲). در ایران، بیگدلی و همکاران (۱۳۹۵) برای هنجاریابی آزمون خودکارآمدی و میزان کارآمدی از روش دو نیمه کردن استفاده کردند و ضریب اعتبار از طریق اسپیرمن براون با طول برابر ۰/۷۶ و طول نابرابر ۰/۷۷ به دست آمد همچنین، آلفای کرونباخ با همسانی این پرسشنامه برابر ۰/۷۹ به دست آمده است. آلفای کرونباخ پرسش‌نامه در پژوهش حاضر ۷۴/۰ بود.

روش اجرا

پس از کسب مجوزهای لازم برای اجرای پژوهش از دانشگاه کردستان، در ابتدا با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش شهر کرمانشاه هماهنگی لازم جهت اجرای پژوهش در

1. Self- Efficacy Questionnaire

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات ...؛ رضائی و همکاران | ۳۱۹

مراکز جامع سنجش، آموزش، توان بخشی و مداخله بهنگام رشدی تربیتی استان کرمانشاه انجام شد. در ادامه با مراجعه به مراکز واقع در ناحیه ۱ و ناحیه ۲ و ناحیه ۳ (دو مرکز در این ناحیه وجود داشت) با مسئولین مراکز صحبت شد و با بررسی پرونده های دانش آموزان و در نظر گرفتن ملاک های ورود و خروج پژوهش، اعضای نمونه انتخاب شد. با توجه به اینکه حداقل نمونه مورد نیاز در این پژوهش ۲۰۰ نفر بود و تعداد دانش آموزان واجد شرایط در این مراکز به حد نصاب لازم نرسید پژوهشگر مجبور شد از دانش آموزان واقع در مراکز شهرستان های بیستون، صحنه، هرسین، کنگاور، سنقر، اسلام آباد غرب، روانسر و جوانرود نیز برای دستیابی به نمونه مورد نظر کمک بگیرد. بدین منظور پس از هماهنگی با مسئولین مراکز شهرستان های مربوطه و صحبت با آنها در مورد دانش آموزان تحت پوشش مراکز شماره تماس والدین دانش آموزان دریافت شد و پس از توضیح اهداف پژوهش از آنها درخواست شد به مرکز واقع در ناحیه ۱ کرمانشاه (واقع در ابتدای خیابان اربابی) جهت تکمیل پرسش نامه مراجعه کنند. دانش آموزان و والدین منتخب مراکز واقع در شهر کرمانشاه در خود مرکز گردهم آمدند. در ادامه محقق با توضیح اهداف پژوهش، کسب رضایت آگاهانه کتبی از والدین آنها، پرسشنامه ها در اختیارشان قرار داده شد. در ابتدا توضیحاتی در مورد سؤالات پرسش نامه و نحوه تکمیل آنها به والدین و دانش آموزان ارائه شد، به آنها اطمینان داده شد که اسامی بر روی پرسش نامه ذکر نمی شود و فقط محقق به داده های حاصل از پرسشنامه دسترسی خواهد داشت. در ادامه از والدین و دانش آموزان درخواست شد نهایت تلاش خود را به کار گیرند که سؤالات را به دقت تکمیل کنند و هیچ سؤالی را بدون جواب نگذارند. در نهایت از بین ۳۰۴ دانش آموز انتخاب شده، ۳ نفر به دلیل تکمیل ناقص پرسشنامه از تحلیل کنار گذاشته شد و ۱۹ دانش آموز نیز علی رغم هماهنگی انجام شده و اعلام تمایل در پژوهش حضور پیدا نکردند. در نهایت اطلاعات ۲۸۲ مورد بررسی قرار گرفت؛ و نمونه نهایی شامل ۲۸۲ پرسشنامه بود. داده های حاصل با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون (برای بررسی میزان همبستگی ساده متغیرها)، تست سوبل (رأی بررسی نقش واسطه ای ارزیابی مجدد و سرکوبی هیجان)

و شاخص VAF (برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم) از طریق نرم‌افزارهای آماری SPSS نسخه ۲۴ و LISREL نسخه ۸/۸ مورد تحلیل قرار گرفتند و $P < ۰/۰۵$ به‌عنوان ارتباط معناداری در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

تعداد ۲۸۲ نفر از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با میانگین سنی $۹/۶۵ \pm ۲/۷۸$ در دامنه سنی ۷ تا ۱۲ در این مطالعه شرکت داشتند. به‌طوری‌که ۶۰/۶ درصد پسر و ۳۹/۴ درصد دختر بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. توصیف متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
مشکلات رفتاری عاطفی	۶/۶۴	۲/۰۲	۰/۳۸	-۰/۵۷
	۵/۵۳	۱/۷۱	۰/۴۴	-۰/۴۸
	۴/۴۲	۱/۲۷	۰/۳۸	-۰/۹۰
	۵/۰۲	۱/۶۸	۰/۳۶	-۰/۷۰
	۳/۰۱	۱/۱۵	۰/۱۸	-۰/۴۲
	۲۴/۶۱	۵/۰۲	-۰/۷۴	۰/۶۰
خودکارآمدی				
هوش هیجانی	۴۸/۱۹	۱۲/۳۳	۰/۲۰	-۰/۱۸
	۱۹/۲۴	۵/۲۵	۰/۱۸	-۰/۴۲
	۲۵/۱۶	۶/۸۹	-۰/۰۹	-۰/۲۷
	۱۲/۸۷	۳/۱۹	-۰/۳۶	-۱/۲۵
	۲۲/۴۱	۵/۳۶	۰/۸۴	-۰/۷۰
	۸۰/۰۵	۱۲/۲۰	۰/۲۵	-۰/۲۶

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مشکلات رفتاری عاطفی، خودکارآمدی و هوش هیجانی نشان داده شده است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مقدار چولگی مشاهده‌شده برای متغیرهای پژوهش در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای مشکلات رفتاری عاطفی، خودکارآمدی و هوش هیجانی دارای توزیع نرمال

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات ...؛ رضائی و همکاران | ۳۲۱

بوده است. همچنین مقدار کشیدگی آن‌ها نیز در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ این نشان می‌دهد توزیع متغیرهای پژوهش از کشیدگی نرمال برخوردار است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

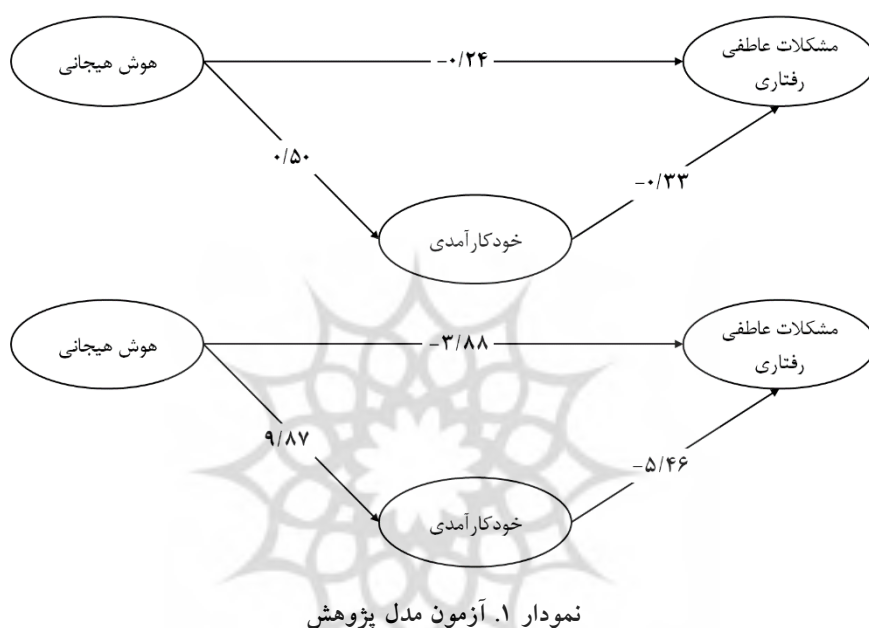
جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مشکلات رفتاری عاطفی	هوش هیجانی	خودکارآمدی
مشکلات رفتاری عاطفی	۱		
هوش هیجانی	**۰/۴۰-	۱	
خودکارآمدی	**۰/۴۵-	**۰/۵۱	۱

بر اساس نتایج جدول ۲، بین مشکلات رفتاری عاطفی با هوش هیجانی ($P < ۰/۰۱$ ؛ $r = -۰/۴۰$) و خودکارآمدی ($P < ۰/۰۱$ ؛ $r = -۰/۴۵$) در سطح ۹۹ درصد ارتباط منفی و معنی‌دار برقرار است.

در پژوهش حاضر جهت بررسی رابطه هوش هیجانی به مشکلات رفتاری عاطفی با نقش میانجی خودکارآمدی از روش تحلیل مسیر استفاده گردید. پیش از انجام تحلیل‌ها، پیش‌فرض‌های لازم جهت اجرای تحلیل مسیر بررسی گردیده است. بررسی مفروضه نرمال بودن چند متغیری: هر متغیر نهفته درون‌زا نه تنها باید خود دارای توزیع نرمال باشد، بلکه نسبت به هر ارزش برای هر یک از دیگر متغیرهای نهفته نیز باید دارای توزیع نرمال باشد. این مفروضه با بررسی آماره‌های کجی و کشیدگی بررسی و نتایج نشان داد کلیه متغیرها دارای آماره‌های چولگی میان $-۰/۷۴$ تا $۰/۸۴$ و کشیدگی میان $-۰/۹۰$ تا $۰/۶۰$ بودند. مقدار کجی و کشیدگی مشاهده شده برای تمام متغیرها در بازه ۲ الی ۲- قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی و کشیدگی متغیرها متقارن می‌باشند. در بررسی داده‌های پرت بر اساس مانده‌های استاندارد شده، فاصله‌های کوک و لورژ این پیش‌فرض تأیید شد. همچنین، در بررسی هم خطی متغیرهای پیش‌بینی، نتایج ضرایب تحمل و ضرایب تورم در مدل پیش‌بینی مشکلات رفتاری عاطفی برای متغیرهای هوش هیجانی و خودکارآمدی برابر با $۱/۳۵$ ($۰/۷۴$) بود لذا فرض عدم هم خطی برآورده شد. با توجه به مقدار آماره دوربین

واتسون (۱/۷۳) فرض همبستگی باقی‌مانده‌ها رد می‌شود؛ زیرا قرار داشتن مقدار دوربین واتسون در دامنه ۲/۵-۱/۵ حاکی از رد شدن همبستگی باقی‌مانده‌ها می‌باشد. مقادیر ضریب استاندارد و معناداری مدل پژوهش در شکل ۱ و در جدول ۳ شاخص‌های برازش ارائه شده است.



جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل تحقیق

نام شاخص	مقدار	بازه قابل قبول	نتیجه
$\frac{\chi^2}{df}$	۲/۵۳	کمتر از ۳	قابل قبول
RMSE	۰/۰۷۲	خوب: کمتر از ۰/۰۸ متوسط: ۰/۰۸ تا ۰/۱	خوب
CFI	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
NFI	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
GFI	۰/۸۶	بیشتر از ۰/۸۰	قابل قبول

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات؛ رضائی و همکاران | ۳۲۳

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. اثرات مستقیم مدل پژوهش

معنی‌داری	خطای استاندارد	مقدار T	ضریب بتا	مسیرها		
۰/۰۰۱	۰/۰۷۸	-۳/۸۸	-۰/۲۴	مشکلات رفتاری عاطفی	←	هوش هیجانی
۰/۰۰۱	۰/۰۲۲	۹/۸۷	۰/۵۰	خودکارآمدی	←	هوش هیجانی
۰/۰۰۱	۰/۰۳۹	-۴/۳۷	-۰/۳۳	مشکلات رفتاری عاطفی	←	خودکارآمدی

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود ضرایب مسیر مربوط به اثرهای مستقیم متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ معنادار است. جهت بررسی اثر غیرمستقیم هوش هیجانی بر مشکلات رفتاری عاطفی با میانجی‌گری خودکارآمدی از آزمون تست سوبل و برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق میانجی از آماره VAF^1 استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل اثرات غیرمستقیم

اثرات غیر مستقیم		T-sobel	ضریب مسیر استاندارد	آماره VAF	معنی داری	نتیجه
هوش هیجانی	←	خود کار آمدی	←	رفتاری عاطفی	مشکلات	۹/۷۳۳
			۰/۱۶۵	۰/۴۰۷	۰/۰۰۱	تأیید

با توجه به میزان آماره تی غیرمستقیم (تی سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه (۱/۹۶ & ۱/۹۶-) است؛ لذا اثر غیرمستقیم متغیر هوش هیجانی بر مشکلات رفتاری عاطفی پذیرفته می‌شود؛ بنابراین متغیر هوش هیجانی علاوه بر اثر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و از

1. Variance accounted for

طریق خودکارآمدی نیز بر مشکلات رفتاری عاطفی تأثیر می‌گذارند. با توجه به میزان به‌دست‌آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۴۰/۷ درصد تأثیر هوش هیجانی بر مشکلات رفتاری عاطفی از طریق خودکارآمدی می‌تواند تبیین گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه مشکلات عاطفی رفتاری با هوش هیجانی و نقش میانجی خودکارآمدی انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد که هوش هیجانی بر مشکلات عاطفی رفتاری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بشری قمی و همکاران (۱۴۰۳)، اقدسی و شکراله پور (۱۴۰۲)، العلیاوی (۱۴۰۰) و دالاش و زوبیدت (۲۰۲۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت هوش هیجانی فرد را به مجموعه‌ای از آمادگی‌ها و تمایلات رفتاری تجهیز می‌کند و وی را برای مقابله با هیجان‌های منفی قوی‌تر می‌نماید که موجب کنترل احساسات و هیجانات خود و دیگران، مقابله با استرس، همدلی، درک پیامد هیجان و تصمیم‌گیری و ابراز وجود می‌شود (اقدسی و شکراله پور، ۱۴۰۲). کودکان با هوش هیجانی بالا، سطوح پایین‌تری از هورمون‌های استرس و برانگیختگی هیجانی دارند و بهتر می‌توانند بر مشکلات تمرکز کنند و برای حل مشکلات راهبردهای حل مسئله مناسب کمک بگیرند، به شیوه منطقی با مسائل کنار آمده و کمتر خود را درگیر چرخه ناکارآمد افکار منفی کنند، در نتیجه، توانایی‌های شناختی بهتری خواهند داشت و کمتر دچار مشکلات رفتاری می‌شوند (دالاش و زوبیدت، ۲۰۲۳). براساس مدل بار-آن (۱۹۹۷)، هوش هیجانی زیاد موجب درک عمیق عواطف خود شده که موجب می‌شود افراد بتوانند حالات خود را به‌خوبی درک کنند و پایه اولیه ارتباط که شناخت متقابل عواطف است به‌خوبی شکل می‌گیرد (بشری قمی و همکاران، ۱۴۰۳). مهارت‌ها و توانایی‌های هیجانی در خدمت کارکردهای اجتماعی، ارتباط و انتقال اطلاعات درباره افکار و نیات دیگران هستند. درک صحیح هیجانات دیگران و همدلی به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی هوش هیجانی باعث عمیق‌تر شدن ارتباطات بین فردی و افزایش حمایت‌ها، ابراز احساسات و دریافت کمک از دیگران می‌شود که منجر به

افزایش سلامت روان، سازگاری اجتماعی و می‌شود (بار-آن، ۲۰۱۰). به‌طور کلی، هوش هیجانی بر قابلیت کنترل هیجانات و احساسات نقش داشته و موجب هدایت تفکر و عمل فرد می‌شود. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که بتوانند هیجانات خود را تشخیص دهند و به‌طور مؤثر تجربه هیجانی خود را تنظیم نمایند، در سازگاری با تجربه‌های منفی موفق‌تر خواهند بود که می‌تواند به کاهش مشکلات عاطفی رفتاری آن‌ها کمک کند.

دیگر یافته پژوهش نشان داد خودکارآمدی بر مشکلات عاطفی رفتاری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نوری‌زاده (۱۴۰۱) و کامینگ و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت باورهای خودکارآمدی تعیین‌کننده چگونگی احساس و فکر افراد می‌باشد و با افزایش انگیزه به رفتار افراد جهت می‌بخشد. خودکارآمدی توان فرد در رویارویی با مسائل برای دستیابی به اهداف را در بردارد و یک سازوکار شناختی بوده که توانایی کنترل موارد ترسناک را در شخص ایجاد و وی را قادر به رویارویی با مشکلات می‌نماید (فرهادی کشکولی و همکاران، ۱۴۰۱). از آنجایی که دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف، پیاپی با شکست مواجه می‌گردند و در مقابل شکست تسلیم‌شده و تلاش خود را نیز کاهش می‌دهند، انتظارات پایین از خود دارند و به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از ناتوانی در موقعیت‌های اجتماعی، خود را به‌صورت منفی ارزیابی کرده و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر می‌کنند، لذا، دور از ذهن نیست که خودکارآمدی پایینی داشته باشند (کامینگ و همکاران، ۲۰۲۱). کاهش خودکارآمدی باعث دید منفی افراد دارای ناتوانی به زندگی می‌شود و در این شرایط آن‌ها چالش‌های زندگی را به‌عنوان تهدید در نظر گرفته و از آن اجتناب می‌کنند و تلاش چندانی برای حل آن‌ها ندارند و بعد از مدتی این چالش‌ها را غیرقابل حل پنداشته و از راهبردهای مقابله‌ای مناسب برای حل آن‌ها استفاده نمی‌کنند. به‌علاوه به‌تدریج این افراد لذتی در زندگی نمی‌بینند و در برخورد با موقعیت‌های دشوار زندگی دچار نوعی درماندگی شده و به توانایی و مهارت خود برای حل مشکلات اعتماد

ندارند و طبیعی است که در این شرایط احتمال بروز مشکلات عاطفی رفتاری در این افراد افزایش می‌یابد (نوری‌زاده، ۱۴۰۱). به‌طور کلی، این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین نتوانند با اطمینان دانش یا مهارت‌هایی را که به آن‌ها تسلط دارند دست‌کاری کنند، بر حل مسئله تمرکز نموده و از رفتارهای تکانشی در هنگام مواجهه با مشکلات یا شکست‌ها اجتناب کنند. خودکارآمدی پایین موجب می‌شود با مشکلات به‌طور منطقی برخورد ننموده و با چالش‌ها خوش‌بینانه برخورد نکنند. درواقع، خودکارآمدی پایین موجب کاهش اعتمادبه‌نفس و عدم توانایی غلبه بر مشکلات شده و توانایی مقابله با رویدادهای منفی و مشکلات رفتاری را نخواهند داشت.

یافته نهایی پژوهش نشان داد هوش هیجانی از طریق خودکارآمدی بر مشکلات عاطفی رفتاری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر غیرمستقیم دارد. این یافته تا حدی با نتایج پژوهش‌های کامینگ و همکاران (۲۰۲۱) و اب‌حلیم و همکاران (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد دارای هوش هیجانی احتمالاً به دلیل توانایی در کنترل و درک هیجانات، بهتر با محیط سازگار می‌شوند و به‌طور مؤثرتری توسط دیگران درک می‌شوند. تنظیم هیجانات مستلزم راهبردهایی برای درگیر شدن یا رها شدن از حالات هیجانی، نظارت و بازتاب هیجانات و چارچوب‌بندی مجدد ادراک از موقعیت است که همه این عناصر را می‌توان با ویژگی‌های خودکارآمدی مانند مواجهه با تغییرات غیرمنتظره و ایجاد یک محیط سازگار مرتبط دانست (مورتن و همکاران، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به علت ناتوانی در ایجاد و ادامه روابط رضایت‌بخش با اطرافیان و بروز رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب در شرایط طبیعی از سوی دوستان طرد می‌گردند. درواقع نبود روابط رضایت‌بخش و مثبت با همسالان یکی از مهم‌ترین مشکلات این دانش‌آموزان است که پیامد آن خودآگاهی، خودکنترلی و آگاهی اجتماعی پایین است که نشان‌دهنده هوش هیجانی پایین این افراد می‌باشد (اب‌حلیم و همکاران، ۲۰۱۹). در این شرایط، خودکارآمدی پایین در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که تهدیدهای جزئی را کنترل ناپذیر می‌پندارند، چالش‌های روزمره را به‌عنوان حوادث خطرناک تعبیر

می‌کنند، حوادث و مشکلات را بزرگنمایی می‌کنند و دائماً نگران وقایعی هستند که احتمال وقوع پایینی دارند، به واسطه همین افکار و تعابیر دچار اضطراب شده و عملکرد خوبی نخواهند داشت (بیشارا و کاپلان، ۲۰۲۲). این افراد ارزش چندانی برای توانایی خود قائل نیستند، همواره انتظار شکست دارند، با اولین شکست عقب‌نشینی می‌کنند، آستانه تحمل بسیار پایینی دارند و زمانی که تکالیف دشوار به آن‌ها سپرده می‌شود به جای تمرکز بر نقاط قوت و تلاش برای بهبود عملکرد بر روی نقص‌ها و مشکلات تمرکز کرده و انتظار بدترین نتایج را دارند (کامینگ و همکاران، ۲۰۲۱)، بنابراین، طبیعی است در این شرایط احتمال بروز مشکلات عاطفی رفتاری در این افراد افزایش خواهد یافت.

پژوهش حاضر شامل محدودیت‌هایی بود که نخست، تنها دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری استان کرمانشاه مدنظر بودند، بنابراین، در مطالعات بعدی پیشنهاد می‌شود، دانش‌آموزان با سایر اختلالات، در سایر سنین و شهرها بررسی شوند. همچنین، متغیرهای مداخله‌گری مانند امکانات آموزشی و شرایط اقتصادی و اجتماعی مدنظر قرار نگرفتند که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده کنترل شوند.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود متوکیان امر و اولیا و مربیان با به کارگیری راهبردهای انگیزشی به دانش‌آموزان ناتوانی‌های یادگیری جهت بهبود خودکارآمدی کمک نمایند. همچنین، گنجاندن برنامه‌هایی از این نوع در سلسله برنامه‌های آموزش خانواده و معلمان و دانش‌آموزان نقش مؤثری را در ارتقای دانش آن‌ها در خصوص مشکلات رفتاری که ناشی از روابط و تعامل‌های والد و کودک یا معلم و کودک است ایفا نمود و به آن‌ها کمک کرد تا برای کاهش مشکلات رفتاری کودکان به تلاش‌های گسترده مبادرت ورزند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله از همکاری و مساعدت کلیه مسئولین مراکز اختلال یادگیری شهر کرمانشاه و به‌ویژه دانش‌آموزان صبور شرکت‌کننده در این پژوهش (مربوط به پایان‌نامه کارشناسی ارشد) صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایند.

ORCID

Bahare Rezai



<http://orcid.org/0000-0007-8387-588X>

Sanaz Eyni



<http://orcid.org/0000-0001-9650-9167>

Mehdi Zemestani



<http://orcid.org/0000-0002-2140-2434>



منابع

- افدسی، علی نقی و شکراله پور، لیلی (۱۴۰۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی، هوش هیجانی و افسردگی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و عادی در مدارس ابتدائی. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۶(۶۱)، ۱۴۵-۱۶۴.
- انصاری اردلی، سجاد؛ حاجی حسنی دره شوری، کرامت؛ حاجی حسنی دره شوری، پیمان و حاجی حسنی دره شوری، کامران (۱۴۰۰). بررسی اختلال‌های یادگیری و میزان شیوع آن در بین دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی*، ۳۴، ۳۴-۴۴.
- بشری قمی، فاطمه؛ داستانی، محبوبه و سرکشیکیان، سید مهدی (۱۴۰۳). مدل ساختاری مشکلات رفتاری کودکان بر اساس سلامت روان مادران: نقش میانجی گری هوش هیجانی. *مجله پرستاری کودکان*، ۱۰ (۳): ۸۲-۷۲.
- بیگدلی، ایمان الله؛ محمدی فر، محمدعلی، رضایی، علی محمد و عبدالحسین زاده، عباس. (۱۳۹۵). اثر آموزش حل مسئله ریاضی با روش بازی بر توجه، حل مسئله و خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و معیاری، ۴(۲)، ۴۱-۵۲.
- عاشوری، محمد و دلال زاده، فاطمه. (۱۳۹۷). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر مدل شناختی رفتاری بر مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی با اختلال نارسایی توجه-بیش‌فعالی. *مجله توان‌بخشی*، ۱۹(۲)، ۱۰۲-۱۱۵.
- العیایوی، غفران (۱۴۰۰). نقش هوش هیجانی و تاب‌آوری در پیش‌بینی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه سمنان.
- فاطمی نیا، محدثه سادات؛ حسنی، فریبا؛ برجعلی، احمد؛ و گلشنی، فاطمه. (۱۴۰۱). نقش میانجی هوش هیجانی در تبیین روابط علی بین نظریه ذهن و انعطاف‌پذیری شناختی با رگه‌های اختلال شخصیت مرزی در نوجوانان. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۱۳(۵۰)، ۱۳۵-۱۵۰.
- فرهادی کشکولی، باران؛ رفعت زاده، ما ظریف و اصغری، نادیا (۱۴۰۱). تأثیر ناتوانی در یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *ششمین کنفرانس بین‌المللی حقوق، روانشناسی،*

علوم تربیتی و رفتاری، تهران.

کوشا، مریم؛ نقی پور، سمیرا و فلاحی خشت مسجیدی، مهناز (۱۴۰۰). رابطه هوش هیجانی با استرس فرزندپروری در مادران کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی. *مجله علوم پزشکی گیلان*، (۲)، ۳۰، ۹۸-۱۰۷.

گنجی، حمزه. (۱۳۸۵). *هوش هیجانی مهارت‌ها و آزمون‌ها*. تهران: انتشارات ساوالان.
گودینی، رحمان؛ پورمحمدرضای تجربی، معصومه؛ طهماسبی، سیامک؛ بیگلریان، اکبر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مدیریت هیجان به مادران بر مشکلات رفتاری فرزندان از دیدگاه والدین. *مجله توان‌بخشی*. ۱۸ (۱): ۱۳-۲۴.

مظاهری تهرانی، فاطمه؛ قنبری، سعید؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ شکری، امید و شریفی، مسعود (۱۴۰۱). ارائه مدلی کیفی از مشکلات هیجانی کودکان با اختلال یادگیری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، (۶۳)، ۱۸، ۸۳-۱۱۳.

نوری زاده، مهسا (۱۴۰۱). رابطه خودکارآمدی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری و نقش واسطه‌ای عزت‌نفس. *هفتمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران*، تهران.

References

- Ab Halim, F., Muda, W. H. N. W., & Izam, S. (2019). The relationship between employability skills and self-efficacy of students with learning disabilities in vocational stream. *Asian Journal of University Education*, 15(3), 163-174.
- Bar-On, R. (1997). BarOn emotional quotient inventory (Vol. 40). Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <https://dx.doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bishara, S., & Kaplan, S. (2022). Inhibitory control, self-efficacy, and mathematics achievements in students with learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 868-887.
- Bradbury, T., & Graves, J. (2005). Emotional intelligence (skills and tests).
- Chen, C. C., Cheng, S. L., Xu, Y., Rudasill, K., Senter, R., Zhang, F., ... & Adams, N. (2022). Transactions between problem behaviors and academic performance in early childhood. *International journal of*

- environmental research and public health*, 19(15), 9583.
- Cristofani, P., Di Lieto, M. C., Casalini, C., Pecini, C., Baroncini, M., Pessina, O., ... & Milone, A. (2023). Specific learning disabilities and emotional-behavioral difficulties: phenotypes and role of the cognitive profile. *Journal of Clinical Medicine*, 12(5), 1882.
- Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., & Bettini, E. (2021). Special educators' working conditions, self-efficacy, and practices use with students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 42(4), 220-234.
- Dallasheh, W., & Zubeidat, I. (2023). Demographic, school-organisational and emotional characteristics of the absorption accompaniment process of novice teachers in Arab society in Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 1004-1026.
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507-518.
- Fletcher, G., & Griffiths, M. (2020). Digital transformation during a lockdown. *International journal of information management*, 55, 102185. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102185>
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7358.
- Kline, R. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In *Applied quantitative analysis in education and the social sciences* (pp. 171-207). Routledge.
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., Ralli, A. M., & Maridaki-Kassotaki, K. (2022). Friendship quality, emotion understanding, and emotion regulation of children with and without attention deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorder. *Emotional and behavioural difficulties*, 27(1), 3-19.
- Laganière, C., Gaudreau, H., Pokhvisneva, I., Kenny, S., Bouvette-Turcot, A. A., Meaney, M., & Pennestri, M. H. (2022). Sleep terrors in early childhood and associated emotional-behavioral problems. *Journal of clinical sleep medicine*, 18(9), 2253-2260.
- Mortan, R. A., Ripoll, P., Carvalho, C., & Bernal, M. C. (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30(3), 97-104.
- Price, S. E. (2023). *Hearing the silent speak-an exploration into the silent*

spirituality of severely disabled children (Doctoral dissertation, Anglia Ruskin Research Online (ARRO)).

- Qu, G., Liu, H., Han, T., Zhang, H., Ma, S., Sun, L., ... & Sun, Y. (2024). Association between adverse childhood experiences and sleep quality, emotional and behavioral problems and academic achievement of children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(2), 527-538.
- Raharjo, I. B., Ausat, A. M. A., Risdwiyanto, A., Gadzali, S. S., & Azzaakiyyah, H. K. (2023). Analysing the relationship between entrepreneurship education, self-efficacy, and entrepreneurial performance. *Journal on Education*, 5(4), 11566-11574.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: I—the prevalence of psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 126(6), 493-509.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Zhi, R., Wang, Y., & Wang, Y. (2023). The role of emotional intelligence and self-efficacy in EFL teachers' technology adoption. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-12.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

استناد به این مقاله: رضائی، بهاره، عینی، ساناز، زمستانی، مهدی. (۱۴۰۳). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات رفتاری عاطفی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۵۶(۵۶)،

DOI: 10.22054/jpe.2025.84141.2787 ۳۰۳-۳۳۲



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.