

مقایسه شایستگی اجتماعی هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه

فاطمه سوسن جباری^{۱*}، معصومه فخر رنجبری^۲

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه انجام شد. روش پژوهش از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه در شهر شیراز بودند که ۴۱ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری ویژه و ۴۱ دانش‌آموز بدون ناتوانی یادگیری ویژه با روش هدفمند و به شیوه هم‌تاسازی (براساس پایه تحصیلی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی) به عنوان نمونه این پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی-هیجانی زو و جی (۲۰۱۲) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل آماری تحلیل واریانس تک متغیره و تحلیل واریانس چند متغیره صورت گرفت. نتایج تحلیل آماری نشان‌داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه در متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی و خرده‌مقیاس‌های آن تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌شود مهارت‌های مرتبط با تصمیم‌گیری، خودآگاهی، خودمدیریتی، راهبردهای تنظیم احساسات، همکاری و حفظ کارآمدی روابط همسالان آموزش داده شود.

واژه‌های کلیدی: شایستگی اجتماعی هیجانی، ناتوانی یادگیری ویژه

^۱. استادیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

*. نویسنده مسئول: jabbarisousan@gmail.com

مقدمه

مفهوم اصلی ناتوانی یادگیری ویژه، شامل اختلال‌های یادگیری و شناخت است که در افراد درونی هستند. ناتوانی‌های یادگیری ویژه به این دلیل ویژه هستند که این اختلال‌ها بر دامنه نسبتاً محدودی از درس‌ها و عملکردها تأثیر معنادار دارند. ناتوانی یادگیری ویژه ممکن است همراه با دیگر شرایط ناتوان‌کننده روی دهند، اما ناشی از شرایط دیگر همچون عقب‌ماندگی ذهنی، اختلال‌های رفتاری، کمبود فرصت‌های یادگیری یا نقایص حسی نیستند (Hallahan, Lloyd, Kaufman, Weiss, Martinez, ترجمه 2017, Alizadeh, Hemti Alamdarlo, Rezaei Dehnavi, Shojaei).

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه در حوزه مسائل اجتماعی و عاطفی و حالات هیجانی با مشکلات فراوانی روبرو هستند، که پیش از اختلال در عملکرد درسی، زندگی کودک را دچار مشکل می‌کند و بر تمام جنبه‌های زندگی او هم در مدرسه و هم در خانه تأثیر می‌گذارد. این کودکان توجه لازم را نسبت به افراد دیگر ندارند، درک‌شان از موقعیت‌های اجتماعی کم است و در اجتماع طرد می‌شوند (Lerner ترجمه 2007, Danesh). همانطور که کودکان رشد می‌کنند و طرد شدن را تجربه می‌کنند، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آنها ممکن است از تعامل اجتماعی بیش‌تر کناره‌گیری کنند. چنین کناره‌گیری باعث محدودیت مواجهه آنها با همسالانی است که عملکرد خوبی دارند. کودکان با ناتوانی یادگیری ویژه با نقص مهارت‌های اجتماعی، به ویژه آنهایی که نقص اولیه در رمزگذاری اطلاعات یا عملکرد رفتارها دارند، مشکلات بیش‌تری داشته و در معرض خطر بیش‌تری برای آسیب‌شناسی روانی بعدی قرار دارند. این کودکان غالباً زیر گروه همسالان را پیدا نمی‌کنند و اغلب به حال خود رها می‌شوند. در این کودکان انزوای اجتماعی و فقدان مهارت‌های اجتماعی به داشتن احساس بی‌کفایتی و خودپنداره ضعیف در آنها کمک می‌کند (Wilson & Marcotte, 1996).

شایستگی اجتماعی-هیجانی از مولفه‌های شناختی، هیجانی، رفتاری و اجتماعی تشکیل شده است که عبارتند از: خودمدیریتی، خودآگاهی، تصمیم‌گیری مسئولانه، آگاهی اجتماعی، مدیریت رابطه (Imamqolivand, Kadivar & Sharifi, 2018). طبق تئوری کیسل^۱ (۲۰۰۳)، شایستگی اجتماعی-هیجانی پنج بعد دارد که عبارتند از: کسب مهارت برای شناخت و مدیریت احساسات، مراقبت و احساس نگرانی نسبت به دیگران، تصمیم‌گیری مسئولانه، برقراری روابط مثبت و رسیدگی موثر به شرایط چالش‌برانگیز (Zhou & Ee, 2012). این شایستگی‌ها، اصله برای توانمندسازی دانش‌آموز در ادغام احساسات، تفکر و رفتار در چالش‌های تحصیلی و اجتماعی روزمره در نظر گرفته می‌شود (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta^۲, 2015). به نقل از Schoon, 2021).

دانش‌آموزانی که نسبت به توانایی‌های یادگیری خود آگاهی و اعتماد به نفس بیش‌تری دارند، احتمالاً

^۱. CASEL: Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning

^۲. Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta

استقامتی بیش‌تر داشته و عملکردی بهتر خواهند داشت زیرا احتمال دارد استرس خود را مدیریت کرده و کار خود را بهتر سازماندهی دهند. به همین ترتیب، دانش‌آموزانی که درمورد یادگیری خود تصمیم‌گیری مسئولانه‌ای می‌گیرند، می‌توانند از مهارت‌های ارتباطی خود برای برقراری ارتباط بهتر در حل مسئله استفاده کنند. (Zins, 2004). توسعه شایستگی اجتماعی-هیجانی به عنوان نتیجه‌ای که از یادگیری اجتماعی-هیجانی گرفته شده است دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا توانایی نظارت بر رفتارهای ویادگیری ویژه خود را داشته باشند (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001) بهبود شایستگی اجتماعی-هیجانی بر توانایی درک فرد از خود و مدیریت هیجانی بیش‌تر و توانایی برخورد بهتر با دیگران در شرایط مختلف تاثیر گذاشته و منجر به نتایج مثبت تحصیلی، شخصی و اجتماعی می‌شود. همچنین توانایی شایستگی اجتماعی-هیجانی بالا باعث افزایش خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی و رفتاری بهتر آنها می‌گردد (Davidson, Crowder, Gordon, 2017). شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم پیامدهای ارزشمند زندگی، مانند پیشرفت تحصیلی و شغلی، سلامت و بهزیستی روانی شناخته می‌شوند (Gutman & Schoon, 2016). علاوه بر این، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در توانمندسازی افراد در معرض عوامل خطر متعدد، مانند فقر یا ناملایمات خانوادگی، برای موفقیت موثر هستند (Schoon & Lyons-Amos³, Domitrovich et al², 2017, Elias & Haynes¹, 2008), 2017, به نقل از Schoon, 2021). درواقع، شایستگی اجتماعی مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها، از جمله مهارت‌های اجتماعی، توانایی‌های همدلی، و درک محیط اجتماعی است (Milligan, Phillips & Morgan, 2016). اجرای موفقیت‌آمیز این مهارت‌ها مستلزم تنظیم رفتار و هیجان است که برای بسیاری از نوجوانان با ناتوانی یادگیری نقطه ضعف است.

بنا به نظریه رشد روانی-اجتماعی اریکسون افراد در گذر از مرحله کودکی به نوجوانی بحران هویت در برابر سردرگمی را می‌گذرانند. دانش‌آموزان نوجوان باید پایه‌های هویت اجتماعی و شغلی خود را در این سنین پی‌ریزی کنند (Shaffer, ترجمه Khatibi, 2010). داشتن شایستگی اجتماعی-هیجانی بالا باعث می‌شود که توانایی آنها در کنترل و و تنظیم هیجان‌ها افزایش یافته و به تبع آن بهزیستی روان‌شناختی این نوجوانان افزایش یابد و با خودآگاهی بالا، مسیر پیشرفت خود را در زندگی را با توجه به توانایی‌های خود انتخاب کرده و به خودشکوفایی برسند (Makram, Kazemi & Taklawi, 2021). این مولفه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، عواطف و نگرش‌های تحصیلی دانش‌آموزان از جمله اضطراب یادگیری و علاقه، روابط بین فردی دانش‌آموزان از جمله روابط همسالان و روابط معلم و دانش‌آموز را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند (Wang, Yang, Zhang, 2017).

¹. Elias & Haynes

². Domitrovich et al

³. Schoon & Lyons-Amos

(Yingbin; Wang, Liu, 2019). داشتن رابطه خوب با معلمان و همسالان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های رفتاری بهتری داشته باشند. افزون بر این، شایستگی اجتماعی-هیجانی بر نتایج یادگیری کودکان و توانایی آنها در انجام رفتارهای خوب تاثیرگذار است. با توجه به موارد ذکر شده در بالا درمورد اهمیت شایستگی اجتماعی-هیجانی، ارزیابی شایستگی اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان در جهت برنامه‌ریزی یادگیری این شایستگی‌ها و بهبود مهارت‌های اجتماعی و مدیریت روابط دانش‌آموزان ضرورت زیادی دارد. بر همین اساس این پژوهش با هدف مقایسه شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه انجام گرفت.

روش پژوهش

روش پژوهش مورد استفاده در این مطالعه از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، علی-مقایسه ای بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری مورد نظر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه در دامنه سنی ۱۵-۱۳ با ناتوانی یادگیری ویژه و دانش‌آموزان عادی مدارس شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. آزمودنی‌های این پژوهش شامل ۴۱ دانش‌آموز ۱۵-۱۳ با ناتوانی یادگیری ویژه بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند که ملاک انتخاب افراد داشتن سن در دامنه سنی ۱۵-۱۳ و بررسی نمرات سال تحصیلی قبل و هم‌چنین، داشتن پرونده تحصیلی در مدارس استثنایی و خوداظهاری دانش‌آموز مبنی بر تحصیل در مدارس استثنایی در پایه تحصیلی ابتدایی بود. هم‌چنین، ۴۱ دانش‌آموز عادی که به شیوه همتاسازی براساس سن، پایه تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی از مدارس شهر شیراز انتخاب شد. توضیح: بله مدارس خاص اختلالات یادگیری وجود دارد که ساعاتی از هفته را دانش‌آموز به آنجا می‌رود. قست زرد بالا هم معیار تشخیص اختلال است.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از ابزار پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی-هیجانی استفاده شده است. پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی-هیجانی^۱ (Zhou & Ee, 2012) به منظور سنجش شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان براساس مدل کیسل طراحی و تدوین شده است. این پرسش‌نامه دارای ۲۵ سوال و شامل ۵ خرده مقیاس خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری

1. SECQ: Social Emotional Competence Questionnaire

مسئولانه می‌باشد و بر اساس سوالات شش گزینه‌ای با پاسخ در بازه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم و نمره‌گذاری در بازه ۱ تا ۶، با سوالاتی مانند، اگر فردی غمگین، عصبانی یا خوشحال است، می‌دانم به چه چیزی فکر می‌کند؛ به سنجش شایستگی اجتماعی - هیجانی در دانش‌آموزان می‌پردازد. Imamqolivand, Kadivar & Sharifi (2018) برای تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل عاملی استفاده کردند که نتایج این تحلیل نشان داد که ساختار پرسش‌نامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش مدل را تایید کرد. در این پژوهش برای سنجش روایی از همبستگی نمره خرده مقیاس‌ها با نمره کل استفاده شد. ضرایب همبستگی برای خرده مقیاس خودآگاهی ۰/۸۳، آگاهی اجتماعی ۰/۸۲، خودمدیریتی ۰/۶۸، مدیریت رابطه ۰/۷۸ و تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۷ بود. Imamqolivand, Kadivar & Sharifi (2018) برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ و روش باز آزمایی استفاده کردند. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۰ است. پایایی پرسش‌نامه از طریق بازآزمایی ۰/۸۶ با سطح معنی‌داری $P < 0/001$ بدست آمد. در این پژوهش، برای محاسبه سنجش پایایی از روش همسانی درونی با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. این ضریب برای خرده مقیاس‌های خودآگاهی عدد ۰/۷۲، آگاهی اجتماعی عدد ۰/۷۲، خودمدیریتی ۰/۷۹، مدیریت رابطه عدد ۰/۸۰، تصمیم‌گیری مسئولانه عدد ۰/۶۹ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل گویه‌های این پرسش‌نامه عدد ۰/۹۰ بدست آمد.

روش اجرا

پس از اخذ مجوز لازم از آموزش و پرورش شهر شیراز و کسب رضایت از آزمودنی‌های پژوهش و شناسایی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه توضیح: با روش ذکر شده در انتخاب نمونه، ابتدا هدف این پژوهش برای آنان توضیح داده شد و سپس پرسش‌نامه‌ها به صورت انفرادی در مدارس مربوط در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. برای روشن شدن معنی برخی گویه‌ها و برای نحوه پاسخگویی راهنمایی و توضیحات لازم به دانش‌آموزان داده شد. همچنین، توضیحات شفاهی بیش‌تری برای دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه داده شد. برای رعایت کردن اخلاق پژوهش به آنها درمورد محرمانه ماندن اطلاعات‌شان و حق آزادی شرکت در پژوهش اطمینان داده شد. جهت تحلیل داده‌ها از نسخه ۲۵ نرم‌افزار SPSS استفاده شد و به منظور ارائه آمار توصیفی از تعداد، درصد و میانگین و انحراف معیار و به منظور ارائه آمار تحلیلی از آزمون آماری تحلیل واریانس تک متغیره (آنوا) و چند متغیره (مانوا) استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی و شاخص‌های استنباطی به منظور پاسخ دادن به پرسش‌های پژوهش براساس

یافته‌های آماری به دست آمد. شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک گروه‌ها در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمره متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه				دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه			
متغیرها	میانگین	انحراف	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف	کمینه
	معیار	نمره	نمره	معیار	نمره	نمره	نمره
شایستگی اجتماعی-هیجانی	۷۹/۹۳	۱۱/۰۸	۶۱	۱۰۲	۱۱۳/۳۹	۱۲/۸۴	۷۴
خودآگاهی	۱۷/۱۰	۳/۴۷	۱۲	۲۷	۲۵/۳۱	۳/۲۸	۱۹
آگاهی اجتماعی	۱۵/۲۳	۳/۱۴	۹	۲۱	۲۳	۴/۵۲	۱۱
خودمدیریتی	۱۲/۵۰	۱/۴	۵	۲۰	۱۷/۰۴	۵/۹۹	۶
مدیریت رابطه	۱۷/۴۳	۳/۴۵	۸	۲۶	۲۴/۷	۳/۲۹	۱۵
تصمیم‌گیری مسئولانه	۱۷/۶۶	۴/۴۶	۵	۲۵	۲۳/۳۱	۳/۳۸	۱۳

جدول ۱ نشان‌دهنده میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمره متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی و زیرمقیاس‌های آن (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه، تصمیم‌گیری مسئولانه) به تفکیک دو گروه (دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه و دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری ویژه) است.

برای بررسی تفاوت نمره کل متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی در دو گروه مورد مطالعه از تحلیل واریانس تک متغیری (آنوا) استفاده شد. پیش از استفاده از این آزمون پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. یکی از پیش‌شرط‌ها همگنی واریانس‌های خطا است. آزمون لون نشان داد که این پیش‌فرض در متغیرها برقرار است ($P > 0.05$)، بنابراین تحلیل واریانس تک متغیری انجام شد. برای بررسی تفاوت از تحلیل واریانس تک متغیری به شرح جدول ۲ استفاده شد.

جدول ۲. آزمون تحلیل واریانس یک راهه نمره کل متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه				دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه			
متغیرها	میانگین	انحراف	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف	کمینه
	معیار	نمره	نمره	معیار	نمره	نمره	نمره
شایستگی اجتماعی-هیجانی	۷۹/۹۳	۱۱/۰۸	۶۱	۱۰۲	۱۱۳/۳۹	۱۲/۸۴	۷۴
خودآگاهی	۱۷/۱۰	۳/۴۷	۱۲	۲۷	۲۵/۳۱	۳/۲۸	۱۹

آگاهی اجتماعی	۱۵/۲۳	۳/۱۴	۹	۲۱	۲۳	۴/۵۲	۱۱	۲۹
خودمدیریتی	۱۲/۵۰	۱/۴	۵	۲۰	۱۷/۰۴	۵/۹۹	۶	۲۷
مدیریت رابطه	۱۷/۴۳	۳/۴۵	۸	۲۶	۲۴/۷	۳/۲۹	۱۵	۳۰
تصمیم‌گیری مسئولانه	۱۷/۶۶	۴/۴۶	۵	۲۵	۲۳/۳۱	۳/۳۸	۱۳	۳۰

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، اثر بین گروهی با کنترل پایه تحصیلی در متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی معنی‌دار شده است ($F=۱۳۲/۰۷۸, P<۰/۰۱$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری در متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی وجود دارد؛ به بیان دیگر، میانگین شایستگی اجتماعی-هیجانی در گروه دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری ویژه به طور معنی‌داری از گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه بالاتر بود.

برای بررسی تفاوت خرده‌مقیاس‌های متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی در دو گروه مورد مطالعه از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) استفاده شد. پیش از استفاده از این آزمون پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. یکی از پیش‌شرط‌ها برابری ماتریس واریانس/کوواریانس است. بر اساس آزمون باکس، شرط همگنی ماتریس واریانس/کوواریانس به درستی رعایت شده است ($P>۰/۰۵$). پیش‌شرط دیگر همگنی واریانس‌های خطا است. آزمون لون نشان داد که این پیش‌فرض در متغیرها برقرار است ($P>۰/۰۵$). بنابراین، تحلیل واریانس چندمتغیری انجام شد و نتایج حکایت از تفاوت معنادار ترکیب خطی مؤلفه‌ها در دو گروه داشت ($F=۱/۱۶۴, P<۰/۰۰۱, \eta^2=۰/۲۷۱$ لایمبدای ویلکز). برای بررسی تفاوت از تحلیل واریانس چندمتغیری به شرح جدول ۳ استفاده شد.

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس چند متغیره خرده مقیاس‌های متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی

متغیرها	میانگین	انحراف	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف	کمینه	بیشینه
شایستگی اجتماعی-هیجانی	۷۹/۹۳	۱۱/۰۸	۶۱	۱۰۲	۱۱۳/۳۹	۱۲/۸۴	۷۴	۱۳۸
خودآگاهی	۱۷/۱۰	۳/۴۷	۱۲	۲۷	۲۵/۳۱	۳/۲۸	۱۹	۳۰
آگاهی اجتماعی	۱۵/۲۳	۳/۱۴	۹	۲۱	۲۳	۴/۵۲	۱۱	۲۹
خودمدیریتی	۱۲/۵۰	۱/۴	۵	۲۰	۱۷/۰۴	۵/۹۹	۶	۲۷
مدیریت رابطه	۱۷/۴۳	۳/۴۵	۸	۲۶	۲۴/۷	۳/۲۹	۱۵	۳۰
تصمیم‌گیری مسئولانه	۱۷/۶۶	۴/۴۶	۵	۲۵	۲۳/۳۱	۳/۳۸	۱۳	۳۰

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، اثر بین گروهی با کنترل پایه تحصیلی در خرده مقیاس‌های متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی معنی‌دار شده است ($P < 0/01$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت بین گروه‌های مورد مطالعه تفاوتی معنی‌دار در خرده مقیاس‌های متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت رابطه، تصمیم‌گیری مسئولانه) وجود دارد. به بیان دیگر، میانگین خرده مقیاس‌های متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت رابطه، تصمیم‌گیری مسئولانه) در گروه دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری ویژه به طور معنی‌داری از گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه بالاتر بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش مقایسه شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه بود. پنج خرده مقیاس شایستگی اجتماعی-هیجانی (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه، تصمیم‌گیری مسئولانه) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که بین میانگین گروه‌های مورد مقایسه تفاوتی معنی‌دار در متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی وجود دارد. بدین صورت که میانگین شایستگی اجتماعی-هیجانی در گروه دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری ویژه به طور معنی‌داری از گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه بالاتر بود. این یافته همسو با یافته‌های (Haft, Chen, 2019) Naeem, Rezaei Sharif, Didar, (2019) Narimani & Vahidi (2013) LeBlanc, Tencza & Hoeft است. یافته‌های آنان نشان داد که مشخصات اجتماعی-هیجانی گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه پایین‌تر از گروه دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری ویژه بدون بود و کودکان مبتلا به اختلالات رشد اغلب نقایص جدی اجتماعی را نشان می‌دهند. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه در تشخیص هیجان‌ها در افراد نقص دارند که ممکن است عاملی مهم در نقص در مهارت‌های اجتماعی و سازگاری ضعیف اجتماعی باشد (Andrew, Therese, Cumming, O'Neill and Iva Strnadová, 2017). دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه در شناخت هیجانی دارای کمبودهایی هستند، آنها نشانه‌های اجتماعی را غلط درک کرده و ممکن است احساسات و هیجانات دیگران را سوء تعبیر کنند. کودکان مبتلا به اختلال یادگیری مشکلاتی در تشخیص علائم اشاره، نشانه‌های موقعیتی و رمزگشایی نشانه‌های غیرکلامی - هیجانی دارند (Hallahan et al., 2017 ترجمه Alizadeh et al.). در تبیین این یافته می‌توان اظهار نمود که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری ویژه دنیای اجتماعی و عاطفی چالش‌برانگیزتری را از نظر شناسایی هیجان، مدیریت هیجانی و تنظیم، و بیان احساسات در مقایسه با هم‌تایان خود که چنین ناتوانی‌هایی ندارند، تجربه می‌کنند (Arthur¹, 2003, Nelson & Elksnin & Elksni², 2004).

¹. Arthur

². Elksnin & Elksni

Harwood¹, 2011, به نقل از Zysberg & Kasler, 2017). چنین چالش‌هایی را می‌توان به اثرات بلندمدت ناامیدی، مشکلات تحصیلی مداوم ذاتی در تجربه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه و جنبه‌های سازگاری اجتماعی (Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren & Aragon, 2015)، عوامل زمینه‌ای و فرایندهای پردازش و تنظیم عصب شناختی و هیجانی (Bauminger, Edelsztejn, 2005) نسبت داد.

نتایج این پژوهش نشان داد که بین میانگین گروه‌های مورد مقایسه تفاوت معنی‌داری در خرده مقیاس‌های متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه، تصمیم‌گیری مسئولانه) وجود دارد. بدین‌صورت که میانگین خرده مقیاس‌های ذکر شده در گروه دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری ویژه به طور معنی‌داری از گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه بالاتر بود. در این پژوهش دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه سطح پایین‌تری از خودآگاهی را در مقایسه با دانش‌آموزان بدون ناتوانی به دست آوردند. این یافته همسو با یافته‌های Zysberg & Kasler (2017)؛ Kouvava, Antonopoulou, KokkinosRalli, & Maridaki- (2017)؛ Kassotaki (2022)؛ Naeem, Rezaei Sharif, Didar (2019) و Jabari, Mojaver (2015) است. درک، شناسایی و تنظیم هیجانات خود و دیگران در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری ویژه آهسته‌تر و کم‌تر مؤثر است (Elias, 2004) به نقل از Zysberg & Kasler, 2017). آنها در درک احساسات و کنترل خود مشکل داشته، درک بدتری از احساسات و کنترل تکانشگری خود داشتند و از ارزیابی مجدد شناختی کم‌تری برای تنظیم هیجان‌ها استفاده می‌کردند. در این پژوهش، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه سطح پایین‌تری از آگاهی اجتماعی را در مقایسه با دانش‌آموزان بدون ناتوانی کسب نمودند. در راستای این یافته، نتایج پژوهش‌های افرادی مانند Nazimi & Hashemi (2017)، Loannis & Efrosini (2008)، Taroyan, Nicolas & Fawcett (2007) نیز نشانگر آن است که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل ضعف در استدلال، اغلب در ادراک و همدلی با همکلاسی‌ها و سایر افراد دچار مشکل هستند و بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری ویژه در تاب‌آوری، نارسایی هیجانی و هم‌دلی تفاوتی معنی‌دار وجود دارد. در این پژوهش دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه سطح پایین‌تری از خودمدیریتی را در مقایسه با دانش‌آموزان بدون ناتوانی به دست آوردند. این یافته همسو با یافته‌های Bhan, & Farooqui (2013)، Bauminger & Kimhi-Kind (2008)، Malboeuf-Hurtubise, Lacourse, Taylor, Joussemet, & Ben Amor (2017) است. در این یافته‌ها دریافتند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در به کارگیری احساسات به عنوان علایم هیجانی، تفکر انتفاعی در مورد واقعیت‌های کم اهمیت بیرونی، کاهش یادآوری رویاها، دشواری در تمایز بین حالت‌های هیجانی و حس‌های بدنی، فقدان جلوه‌های

¹. Nelson & Harwood

عاطفی چهره روبرو هستند، هم‌چنین، این دانش‌آموزان ظرفیت محدودی برای همدلی و خودآگاهی دارند و دچار نارسایی در تنظیم و مدیریت هیجان‌ها هستند که همه این خصوصیات ذکرشده از ویژگی‌های نارسایی هیجانی است (Tull, Medaglia&Roemer¹، به نقل از Nazimi & Hashemi, 2017). درواقع، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه سطح پایین‌تری از مدیریت رابطه را در مقایسه با دانش‌آموزان بدون ناتوانی به دست آوردند. این یافته همسو با یافته‌های Al-Yagon (2016)؛ Haft, Chen, LeBlanc, Tencza& Hoeft؛ Parhiala, Torppa, Eklund, Aro, Poikkeus (2015) است. نتایج ارتباط بین ناتوانی یادگیری ویژه و روابط ضعیف با همسالان را نشان می‌دهد. یافته‌ها کودکان با ناتوانی یادگیری ویژه را به عنوان افرادی تنها با داشتن دوستانی کم‌تر نسبت به همسالان خود و احتمالی بیش‌تر برای قربانی قلدری شناسایی می‌کند. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه در طول زمان نسبت به همسالان معمولی دوستان کم‌تری را حفظ می‌کنند. از نتایج دیگر می‌توان به این نکته اشاره کرد که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه سطح پایین‌تری از تصمیم‌گیری مسئولانه را در مقایسه با دانش‌آموزان بدون ناتوانی به دست آوردند. این یافته همسو با یافته‌های Shamsi, Hemti Alamdarlo Shujaei (2019)، Hickson& Khemka (2014) است. یافته‌های آنها نشان داد که در میانگین نمرات سبک‌های تصمیم‌گیری (منطقی، وابسته و شهودی)، کارکردهای اجرایی و مولفه‌های تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و بازداری بین دو گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه و دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری ویژه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. تصمیم‌گیری بسیاری از فرآیندهای شناختی مانند گردآوری و پردازش اطلاعات، حل مسئله، قضاوت، حافظه و یادگیری را درگیر می‌کند. روشن است که نقص در عملکرد اجرایی بر توانایی افراد مبتلا به انواع ناتوانی‌های ذهنی و رشدی برای انتخاب و هماهنگی اجرای استراتژی‌های پردازش تصمیم موثر تأثیر منفی می‌گذارد. تفاوت‌های فردی در فرآیندهای اساسی شناخت، انگیزه و احساسات در زمینه تصمیم‌گیری در بین نوجوانان با ناتوانی ذهنی و رشدی وجود دارد. پژوهش‌ها از ارتباط هر یک از سه فرآیند اساسی در مشکلات تصمیم‌گیری در بین این افراد پشتیبانی می‌کند. اثربخشی تصمیم‌گیری در افراد با ناتوانی‌های ذهنی و رشدی ممکن است به دلیل مشکلات در شناسایی دقیق احساسات و مقاصد دیگران (زمینه عاطفی) و هم‌چنین، فقدان خودتنظیمی هیجانی مورد نیاز برای فرموله کردن یک پاسخ مستدل در رویارویی با یک موقعیت تهدیدآمیز محدود شود (Hickson & Khemka, 2014).

محدود بودن پژوهش به دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه پایه متوسطه اول ناحیه دو شهر شیراز از محدودیت‌های عمده این پژوهش بود که پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی در دیگر نواحی و پایه‌های تحصیلی اجرا شود. از لحاظ کاربردی برگزاری کارگاههای آموزشی مبنی بر آموزش

¹. Tull, Medaglia&Roemer

مهارت‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی و تصمیم‌گیری مسئولانه توسط مشاوران و روان‌شناسان مدارس توصیه می‌شود.

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این پژوهش رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین، تمامی شرکت‌کنندگان در جریان اجرای روند پژوهش بودند. همچنین، اطلاعات آنان به صورت محرمانه محفوظ مانده است.

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی را دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های این پژوهش مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

با اطمینان کامل و اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

References

- Akbari, T., Javidpour, M., & Kazemi, S. (2022). Comparison of decision-making styles and academic burnout in students with and without specific learning disabilities. *Learning Disabilities*, 12(1). [Persian]. [Doi:10.22098/JLD.2022.9434.1943]
- Al-Yagon, M. (2016). Father and mothers of children with learning disabilities: Links between emotional and coping resources. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 112–128. [https://doi.org/10.1177/0731948713520556]
- Andrew J. Martin, Therese M. Cumming, Susan C. O'Neill and Iva Strnadová. (2017). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, DOI 10.1007/978-981-10-3394-0_7 page 123-145. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_7]
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(4), 315-332. [https://doi.org/10.1177/0022219408316095]
- Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 45-61. [https://doi.org/10.1177/00222194050380010401]

- Bhan, S., & Farooqui, Z. (2013). Social Skills Training of Children with Learning Disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 54-63. [https://doi.org/10.5463/dcid.v24i2.216]
- Davidson, L. A. Crowder, M. K. Gordon, R. A. Domitrovich, C. E. Brown, R. D. & Hayes, B. I. (2017). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. [https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.002]
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: -Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-6 [https://doi.org/10.2307/1593632]
- Gutman, L. M., and Schoon, I. (2016). "A synthesis of causal evidence linking non-cognitive skills to later outcomes for children and adolescents," in *Non-Cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*, Vol. 9, eds M. S. Khine and S. Areepattamannil (Rotterdam: Sense Publishers), 171-198. [doi: 10.1007/978-94-6300-591-3_9]
- Haft, S. L., Chen, T., LeBlanc, C., Tencza, F., & Hoeft, F. (2019). Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and adolescent mental health*, 24(4), 318-328. [https://doi.org/10.1111/camh.12331]
- Hallahan, Daniel, P., Lloyd, John, Kaufman, James, Weiss, Margaret P., Martinez, & Elizabeth A. (2005). *Learning disorders (basics, characteristics and effective teaching)*. Translated by Alizadeh, Hamid., Hemti Alamdarlo, Qurban., Rezaei Dehnavi, Siddiqa., Shojaei, Setareh. (2014) Tehran, Iran: Arsbaran Publishing. [Persian].
- Hickson, L., & Khemka, I. (2014). The psychology of decision making. *In International review of research in developmental disabilities* (Vol. 47, pp. 185-229). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800278-0.00006-3]
- Imamqolivand, F., Kadivar, P., & Sharifi, H. P. (2018). Prediction of happiness and creativity based on school atmosphere with the mediation of academic engagement and social-emotional competence of female students. *Educational Psychology Quarterly*, 155-181: (52). [Persian]. [https://doi.org/10.22054/jep.2019.34325.2350]
- Jabari, S. Mojaver, Sh. (2015). The effectiveness of problem solving training on self-determination in students with learning disabilities. *Journal of Education and Learning Studies* (1)8, 161-142. [Persian]. [doi: 10.22099/JSLI.2016.3828]
- 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. [https://doi.org/10.1080/13632752.2021.2001923]
- Lerner, J. (1971). *Learning disability (theories, diagnosis and teaching strategies)*. Translation of knowledge, infallibility. (2006). Publications of Shahid Beheshti University. [Persian]
- Loannis, A. & Efrosini, K. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29, 1-10. [https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.09.002]

- Kazemi, M., & Taklawi. (2021). The effectiveness of social-emotional skills training on social-emotional competence and psychological well-being of single-parent girls. *Scientific Journal of Roish Psychology*, 10(1), 145-154. [Persian]. [URL: <http://frooyesh.ir/article-1-2521-fa.html>]
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2017). A mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: effects on internalized and externalized symptoms from an emotional regulation perspective. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(3), 473-481. [https://doi.org/10.1177/2156587216683886]
- Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. S. (2016). *Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities*. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 856– 869. [https://doi.org/10.1007/s10826-015-0278-4]
- Naeem, M., Rezaei Sharif, A., Didar, F. (2019). Comparison of emotional deficiency, cognitive self-awareness and enthusiasm for school in students with and without specific learning disorder. *Learning disabilities* (4)9. [Persian]. [doi:10.22098/JLD.2020.957]
- Narimani, M., & Vahidi, Z. (2013). Comparison of emotional deficiency, self-efficacy beliefs and self-esteem among students with and without learning disabilities, *learning disabilities Course: 3 - Number: 2 Page: 78-91*. [Persian]. [https://www.sid.ir/paper/210128/fa]
- Nazimi, A., & Hashemi, J., (2017). Comparison of emotional deficiency, resilience and empathy in students with and without learning disabilities, *learning disabilities*. 8(1), 90-107. [Persian]. [doi:10.22098/JLD.2018.710]
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of € children with and without dyslexia: A follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, 21, 197–211. [https://doi.org/10.1002/dys.1486]
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254. [https://doi.org/10.1177/0022219413496279]
- Shaffer, D. (1993). *Developmental Psychology*. Translated by Khatibi, Amir. (2010). Iran, Tehran: University Publishing Center Publications. [Persian].
- Shamsi, M., Hemti Alamdarlo, G., & Shujaee, S. (2019). Comparison of responsibility in female students with and without mental retardation. *Journal of Disability Studies*; 10:28-28. [Persian]. [URL: <http://jdisabilstud.org/article--fa.html1283-1>]
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12, 515313. [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313]
- Taroyan, N. A., Nicolas, R.I. & Fawcett, A.J. (2007). Behavioral and neurophysiological correlates of dyslexia in the continuous performance task. *Clinical Neurophysiology*, 118(4), 845-855. [https://doi.org/10.1016/j.clinph.2006.11.273]

- Wang, Y., Yang, Zh., & Zhang, Y. (2019). Wang, Faming; Liu, Tour., Xin, Tao. (2019). The Effect of Socialmotional Competency on Child Development in Western China. *Psychol.* [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.01282>]
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of quantitative criminology*, 17(3), 247-272. [<https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>]
- Wilson, J.M., & Marcotte, A.C. (1996). Psychosocial adjustment and educational outcome in adolescents with a childhood diagnosis of attention deficit disorder. [<https://doi.org/10.1097/00004583-199605000-00012>]
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). [<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6140>]
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Teachers College Press* [<https://psycnet.apa.org/record/2004-21939-000>]
- Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of psychology*, 151(5), 464-476. [<https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1314929>]

Social and Emotional Competence: The Comparative Study on Students with and without Specific Learning Disability

Fatemeh Sousan Jabbari^{*1}, Masoumeh Fakhreranjbari²

Abstract

The present study was conducted with the aim of comparing social-emotional competence in student with and without specific learning disabilities. The present study was conducted with the aim of comparing social-emotional competence and sense of coherence in student with and without specific learning disabilities. The research method was causal-comparative. The statistical population of this research was students was female students of the first secondary school with and without special learning disabilities in the city of Shiraz, 41 students with special learning disabilities and 41 students without special learning disabilities in a targeted and peer-to-peer way (based on educational level, socio-economic status) were selected as the sample of this research. social-emotional competence questionnaires of Zhou and Jessie (2012) were used to collect data. Data analysis was done using the statistical analysis method of univariate variance analysis and multivariate variance analysis. The results of statistical analysis showed that there is a significant difference between two groups of students with and without special learning disabilities in the social-emotional competence variable and its subscales ($P < 0.01$). According to the results of the present research, it is suggested to teach skills related to decision making, self-management, emotion regulation strategies, cooperation and maintaining the efficiency of peer relationships.

Keywords: Social-Emotional Competence, Special Learning Disability.

¹. Ph.D of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

². Master of Art Student of Psychology and Education of Exceptional Children, Shiraz University, Shiraz, Iran.

*Corresponding Author: jabbarisousan@gmail.com

