



Original Article



Presenting the Casual Model of Social Skills in Students with Specific Learning Disorders Dased on Personal Intelligence and Theory of Mind: Mediating Role of Emotional Control

Rana Pourzargar *1

1. M.A of Clinical Psychology in Children and Adolescents, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

*Corresponding Author: [Rana Pourzargar, E-mail: zargar.rana@yahoo.com](mailto:zargar.rana@yahoo.com)

Citation: Pourzargar, Rana. (2024). Presenting the Casual Model of Social Skills in Students with specific learning Disorders Dased on Personal Intelligence and Theory of Mind: Mediating Role of Emotional Control. *Jrses*, 1(1), 39-57.

[10.22034/JRSES.2024.446216.1006](https://doi.org/10.22034/JRSES.2024.446216.1006)



Received: 5 Jan 2024
Accepted: 15 March 2024

Keywords

personal intelligence, theory of mind, emotional control, social skills, specific learning disorders

ABSTRACT

Background and Aim: The main purpose of this study was presenting the casual model of social skills in students with specific learning disorders based on personal intelligence and theory of mind: mediating role of emotional control.

Method: The research method was descriptive and structural equations. The statistical population included elementary students of the second year with specific learning disorders in Ardabil and Tabriz in the academic year 2021-2022 From this population, 115 students with specific learning disorders were selected by purposive sampling. In the presence of the researcher, they individually answered the questionnaires of personal intelligence, emotional control, Stirman theory of mind, Matson social skills. Data analysis was performed using structural equation modeling and SPSS software version 23 and SmartPLS version 3.

Results: Based on the results, the causal model of the relationship between the theory of mind, personal intelligence, emotional control and social skills in students with special learning disabilities was confirmed based on different fitting indices ($P < 0.05$).

Conclusion: According to these results, holding workshops to promote personal intelligence, adjust and manage social skills of these students by school counselors and psychologists is recommended.

Extended abstract

Introduction

Learning disability is a single construct with a heterogeneous nature that is associated with failure to develop academic skills. This heterogeneity is reflected in educational patterns, information processing strengths and weaknesses, as well as classification devices (Brueggemann & Taylor, 2014). Students with special learning disabilities despite average intelligence level, in understanding written material, reading quickly and fluently, writing or pronouncing letters, using grammar rules or punctuation, being clear and regular in written expression, remembering arithmetic rules, doing calculations Correct and fast math are difficult (Peng & Fuchs, 2016). In addition to academic difficulties, research evidence points to deficits in social skills as the most common form of difficulties faced by students with specific learning disabilities (Buonomo et al., 2017; Brooks et al., 2015). Among the factors affecting the development of social skills, the structure of the theory of mind in the research literature is defined as a prerequisite for acquiring social skills, understanding the social environment, the requirement for engaging in competitive social behaviors, and the basis for successful interaction in social groups (Gregory, 2002). Considering the effect of personality on social skills, it seems that another factor affecting the development of social skills of students with learning disabilities is the structure of "personal intelligence". The theory of personal intelligence describes people's ability to reason accurately about personality and personality-related information (Mayer et al., 2018). For all children, emotion perception and regulation predicted higher friendship quality. The results support the importance of understanding and regulating emotions on the better quality of children's friendships (Kouvava et al., 2021). Therefore, the current research has been carried out with the purpose of the causal model of social skills in students with special learning disorder based on personal intelligence and theory of mind: the mediating role of emotional control.

Methods

In terms of the research method, the present study is among the descriptive researches and structural equations type. The statistical population included second grade elementary school students with special learning disabilities in Ardabil and Tabriz cities in the academic year of 2018-2019, of which 115 students had special learning disabilities. It was selected by purposeful sampling; And they answered the questionnaires individually and in the presence of the researcher.

Results

Table 1. Mean and standard deviation of participants' scores in social skills, emotional control, personal intelligence and theory of mind.

Variables		mean	standard deviation
social skills	social skills	202/54	26.91
	Emotional control		
Emotional control	Emotional control	7.60	4.05
	Shape	10.530	5.004
Personal intelligence	Selection guide	10.765	4.606
	Theory of Mind		
theory of mind	Theory of Mind	23.280	4.674

The results of Table 1 show the mean and standard deviation of the variables of social skills, emotional control, personal intelligence and theory of mind and their components.

Conclusion

This research aims to provide a causal model of social skills in students with special learning disorders based on personal intelligence and theory of mind with the mediating role of emotional control. The research findings showed that personal intelligence, theory of mind and emotional control had a direct and significant effect on social skills. Also, personal intelligence and theory of mind had an indirect



effect on social skills through emotional control. Research findings of this type have helped us in understanding the abilities and weaknesses of students with special learning disabilities in order to plan programs with the aim of creating and maintaining effective prevention, monitoring and treatment systems to minimize risk and maximize protective factors and lead to maximum efficiency. Most of those programs are Therefore, it is suggested to educators, therapists and psychologists to design and develop educational strategies to support students prone to negative emotions and to create learning environments to cultivate positive emotions, as well as pay attention to the importance of personal intelligence when using self-regulation patterns of teaching and learning in educational environments, because that the better control of these factors as much as possible can provide the possibility of better control of learning problems.

Ethical considerations

Following the ethics of research

Ethical principles are fully observed in this article. Participants were allowed to withdraw from the study at any time. Also, all participants were aware of the research process.

Financial sponsor

This research has not received any funding from funding organizations in the public, commercial or non-profit sectors

Authors' contribution

All authors have participated in the design, execution and writing of all parts of this research.

Conflict of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest..



مقاله پژوهشی اصیل

ارائه مدل علی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه براساس هوش شخصی و نظریه ذهن: نقش میانجی کنترل هیجانی

رعنا پورزرگر^۱

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

*نویسنده مسئول: رعنا پورزرگر، رایانامه: zargar.rana@yahoo.com

ارجاع به مقاله: پورزرگر، ر. (۱۴۰۲). ارائه مدل علی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه براساس هوش شخصی و نظریه ذهن: نقش میانجی کنترل هیجانی. راهبردهای پژوهش در علوم تربیتی، ۱(۱)، ۳۹-۵۷.

doi: [10.22034/JRSES.2024.446216.1006](https://doi.org/10.22034/JRSES.2024.446216.1006)

چکیده

هدف: پژوهش حاضر مدل علی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه براساس هوش شخصی و نظریه ذهن: نقش میانجی کنترل هیجانی است.**روش:** پژوهش توصیفی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان ابتدایی دوره دوم دارای اختلال یادگیری ویژه شهرستان‌های اردبیل و تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از این جامعه، ۱۱۵ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری ویژه به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد و به صورت انفرادی و با حضور پژوهشگر به پرسش‌نامه‌های هوش شخصی، کنترل هیجانی، نظریه ذهن استیرمن، مهارت‌های اجتماعی ماتسون پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده مدل‌یابی معادلات ساختاری و از طریق نرم‌افزارهای SPSS²³ و SmartPLS³ انجام شد.**یافته‌ها:** براساس نتایج به دست آمده، مدل علی رابطه نظریه ذهن، هوش شخصی، کنترل هیجانی و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه براساس شاخص‌های مختلف برآزش تأیید شد ($P < 0/05$).**نتیجه‌گیری:** با توجه به این نتایج از لحاظ کاربردی برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت ارتقاء هوش شخصی، تنظیم و مدیریت مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان توسط مشاوران و روان‌شناسان مدارس توصیه می‌شود.دریافت: ۱۵ دی‌ماه ۱۴۰۲
پذیرش: ۲۵ اسفندماه ۱۴۰۲

کلمات کلیدی

هوش شخصی، نظریه ذهن، کنترل هیجانی، مهارت‌های اجتماعی، اختلال یادگیری ویژه

مقدمه

دستگاه‌های طبقه‌بندی منعکس می‌شود (بروگمن و تایلور^۲، ۲۰۱۴). در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۴ (DSM-V)، ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری ویژه^۵ تغییر نام یافته و در قالب اسپسیفایرهای آوردهناتوانی یادگیری^۱ از وسیع‌ترین و شاید چالش‌برانگیزترین حیطه‌های آموزش ویژه هست که دارای شیوع روبه گسترش است (نوجابی و همکاران^۳، ۲۰۱۲). ناتوانی یادگیری یک سازه واحد با ماهیتی ناهمگن است که با نارسایی در پیشرفت مهارت‌های تحصیلی مرتبط است. این ناهمگنی در الگوهای تحصیلی، قوت و ضعف پردازش اطلاعات و همچنین در4. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Four Edition (DSM-V)
5. specific Learning disorders (SLD)1. learning disability
2. Nojabae et al
3. Brueggemann & Taylor



از میان عوامل مؤثر بر رشد مهارت‌های اجتماعی، سازه نظریه ذهن^{۱۴} در ادبیات پژوهشی، به‌عنوان پیش‌نیازی برای کسب مهارت‌های اجتماعی، درک محیط اجتماعی، لازمه درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت‌آمیز و مبنای تعامل موفق در گروه‌های اجتماعی (گریگوری^{۱۵}، ۲۰۰۲) تعریف شده است که در تحقیقات متعددی تأیید شده که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در زمینه تحول سطوح نظریه ذهن نسبت به دانش‌آموزان عادی دچار تأخیر و دشواری هستند (سایدربیدیس و همکاران^{۱۶}، ۲۰۰۶؛ جباری و ارجمندی، ۱۳۹۴).

اصطلاح «نظریه ذهن» نخستین بار توسط پریماک و وودراف^{۱۷} در سال ۱۹۷۸ برای اشاره به توانایی استنباط حالات ذهنی خود و دیگران ابداع شد؛ که عبارت است از توانایی نمودن وضعیت‌های ذهنی از قبیل باورها، مقاصد، خواسته‌ها، دانش و وانمود کردن‌ها و... به خود و دیگران (اتکینسون و همکاران^{۱۸}، ۲۰۱۷) و درک این نکته که دیگران نیز باورها، خواسته‌ها و نیاتی متفاوت از ما دارند (کاستلانو-ناوارو و همکاران^{۱۹}، ۲۰۲۰؛ دستر و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۹). فلاول^{۲۱} (۱۹۹۲) سه سطح برای نظریه ذهن در نظر گرفت که عبارتند از: سطح اول نظریه ذهن (نظریه ذهن مقدماتی) که مربوط به بازنمایی عواطف و وانمودهاست یعنی درک این که دیگران می‌توانند باوری غیر از باور کودک داشته باشند. در سطح دوم نظریه ذهن (باور غلط اولیه) یک نظریه ذهن واقعی، اما اولیه شکل می‌گیرد. کودک در این سطح می‌تواند باورهای عمیق را درک کند، می‌داند افراد، درباره باورهایی که دیگران در ذهن‌شان دارند، باورهایی دارند که ممکن است درست یا نادرست باشد. کودکان به‌تدریج در سنین ۶ الی ۷ سالگی موفق به انجام تکالیف سطح دوم هستند و سطح سوم نظریه ذهن (درک باور غلط ثانویه)، جنبه‌های پیشرفته‌تر نظریه ذهن است که مربوط به درک شوخی و قضاوت‌های پیچیده است و در آزمون باور غلط بزرگسال استفاده می‌شود. (سباستین و همکاران^{۲۲}، ۲۰۱۲).

شده است: اختلال یادگیری ویژه همراه با نارساخوانی^۱، اختلال یادگیری ویژه همراه با نقص در بیان‌نوشتاری^۲ (نارسا نویسی)، اختلال یادگیری ویژه همراه با نقص در ریاضی^۳، (انجمن روانپزشکی آمریکا^۴، ۲۰۱۳).

دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با وجود سطح هوشی متوسط، در درک مطالب نوشته شده، خواندن سریع و روان، نوشتن یا تلفظ حروف، به کار بردن قواعد گرامری یا نقطه‌گذاری، واضح و منظم بودن در بیان نوشتاری، به خاطر سپردن قواعد حسابی، انجام محاسبات صحیح و سریع ریاضی مشکل دارند (پنگ و فوکس^۵، ۲۰۱۶). علاوه بر مشکلات تحصیلی، شواهد پژوهشی نشانگر نقص در مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان رایج‌ترین شکل مشکلاتی است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با آن مواجه هستند (بونومو و همکاران^۶، ۲۰۱۷؛ بروکس و همکاران^۷، ۲۰۱۵). به‌طوری که حدود یک سوم این دانش‌آموزان، مشکلاتی در مهارت‌های اجتماعی تجربه می‌کنند (ون در ساند و همکاران^۸، ۲۰۱۸).

پژوهشگران و صاحب‌نظران مهارت‌های اجتماعی را ادراک بین فردی و توانایی تنظیم رفتار خود با خواسته‌های موقعیتی متفاوت و متغیر و کنترل پاسخ‌های دیگران (نیلسن و کلابور^۹، ۲۰۲۰) و درنهایت، انجام رفتارهای سخاوتمندانه، همدلانه و یاری‌گرانه (مریل و گیمل^{۱۰}، ۲۰۱۴) تعریف کرده‌اند. از دیدگاه مدل پردازش اطلاعات اجتماعی (SIP)^{۱۱}، نارسایی در مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه، باعث مشکلات مختلفی از جمله نارسایی در درک و تفسیر موقعیت‌های اجتماعی، پیش‌بینی پیامدهای رفتاری خود و دیگران (کایونی و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۷)، مشکل در شروع و ادامه مکالمه، حفظ رابطه دوستانه، گوش دادن، ابراز همدردی و درنهایت ارتباط ضعیف با همسالان (اسمیت و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۵) می‌شود.

12. Cavioni et al

13. Smith et al

14. Theory of mind

15. Gregory

16. Sideridis et al

17. Premack & Woodruff

18. Atkinson et al

19. Castellano-Navarro et al

20. D'Esteire et al

21. Flavell

22. Sebastian et al

1. dyslexia

2. dysgraphia

3. dyscalculia

4. American Psychiatric Association (APA)

5. Peng & Fuchs

6. Buonomo et al

7. Brooks, Floyd, Robins & Chan

8. Van Der Sande et al

9. Nielsen & Klyver

10. Merrell & Gimpel

11. Social Information Processing (SIP)

هوش شخصی می‌تواند انگیزه تلاش برای موفقیت، خلاقیت، حل مشکلات مربوط به زندگی گروهی را پیش‌بینی کند (پیانو و همکاران^۹، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، به احتمال زیاد افراد باهوش شخصی بالا، نسبت به دیگران، در محیط‌های اجتماعی، سازمانی و آموزشی پیشرفت بیشتری نشان می‌دهند (مایر و همکاران، ۲۰۱۸). یافته‌های دی‌آنا^{۱۰} (۲۰۱۵) معتقدند برخی از کودکان به دلیل هوش هیجانی و شخصی ناپایدار، در رشد مهارت‌های اجتماعی دچار افت می‌شوند. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که کودکان برخوردار از هوش شخصی بالا هنگام ورود به دبستان به‌ویژه در کلاس اول به‌سرعت با موقعیت‌های جدید سازگار می‌شوند و از اضطراب اجتماعی پایین‌تری برخوردار هستند؛ اما کودکان با هوش شخصی پایین در مواجهه با موقعیت جدید مشکل دارند.

در فرآیند یادگیری و آموزش، شکست یک بخش اجتناب‌ناپذیر و اغلب بخش مهمی از مسیر موفقیت است. نحوه واکنش هیجانی و نوع هیجان تجربه‌شده پس از شکست می‌تواند بر نگرش فرد نسبت به محیط آموزشی و رفتار با دانش‌آموزان همسال تأثیرگذار باشد (آرويو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در شناسایی، توصیف و کنترل هیجان‌های خویش در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار، به‌طور معناداری ضعیف می‌باشند و مشکل‌های هیجانی بیشتری از خود نشان می‌دهند (آوریچ و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد که کنترل هیجان‌ها می‌تواند به‌عنوان یکی از متغیرهای واسطه‌ای بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه تأثیرگذار باشد. چراکه وندر لیندن و همکاران^{۱۳} (۲۰۱۷) «کنترل هیجان» را راهبردهای مورد استفاده در کاهش، افزایش، سرکوب و یا ابقای هیجان می‌دانند و معتقدند هیجان‌ها و کنترل هیجان از ارزیابی‌های مرتبط با اهداف، استانداردها و ادراکات فرد ناشی می‌شوند و این ارزیابی‌ها در طی تبادلات فردی-محیطی که فرد با محیط بیرونی برقرار می‌کند، شکل می‌گیرد و بر روی این

درک اینکه افکار و احساسات دیگران متفاوت از افکار و احساسات خود فرد است از توانایی‌های اجتماعی سطح بالایی است که در تحول شایستگی‌های اجتماعی نقش دارد. در پژوهش‌های مختلف تأثیر نظریه ذهن بر خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسئله (کول و میچل^۱، ۲۰۰۰)، کفایت اجتماعی و مهارت‌های بین‌فردی، درک هیجان‌ها (بلوم^۲، ۲۰۰۳)، بنابراین، افرادی که دچار نقص در نظریه ذهن هستند، اغلب در مبادلات اجتماعی دچار اشتباه می‌شوند. چنین نقیصی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه منجر می‌شود کودک در ایجاد مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی سازنده با همسالان خود دچار مشکل شود (یوکرمن و همکاران^۳، ۲۰۱۰).

با توجه به تأثیر شخصیت بر مهارت‌های اجتماعی، به نظر می‌رسد یکی دیگر از عوامل مؤثر بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، سازه «هوش شخصی»^۴ باشد. نظریه هوش شخصی، توانایی افراد برای استدلال دقیق درباره شخصیت و اطلاعات مربوط به شخصیت را توصیف می‌کند (مایر و همکاران^۵، ۲۰۱۸). در این نظریه، شخصیت به سازمان‌دهی زیرسیستم‌های اصلی روان‌شناختی یک فرد یعنی انگیزه‌ها و عواطف، شناخت، خودکنترلی و رفتار اجتماعی اشاره دارد که به‌طور جمعی روان فرد را می‌سازند (دی‌یانگ^۶، ۲۰۱۵). تحقیقات انجام شده در حوزه هوش شخصی، نشانگر این هست که افراد هوشمند از نظر هوش شخصی، از توانایی درک شخصیت دیگران به‌عنوان یک مهارت اساسی انسانی، برای زندگی در گروه‌ها برخوردارند (باس^۷، ۲۰۰۸؛ دانبار^۸، ۲۰۰۹). آن‌ها می‌توانند «چه کسی، چه کسی است؟» را در اطراف خود تشخیص دهند، مثلاً افراد منفعت‌طلب را از افراد نوع‌دوست متمایز کنند. (مایر و همکاران، ۲۰۱۸). این افراد علاوه بر توانایی درک شخصیت دیگران، با برخورداری از خودمفهومی واقعی و منطقی و شناخت واقع‌بینانه‌ای که از شخصیت خود دارند سعی می‌کنند، خودشان را همان‌طور که هستند با وجود تمام نقاط قوت و ضعف قبول کرده و ارزشمند بدانند. این حس باعث افزایش عزت‌نفس و بهبود روابط آن‌ها با دیگران، با خود و با شرایط پیش‌آمده می‌شود (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین،

8. Dunbar

9. Piaw et al

10. Diana

11. Arroyo et al

12. Auerbach et al

13. Van der Linden et al

1. Cole & Mitchell

2. Bloom

3. Uekermann et al

4. personal Intelligence

5. Mayer et al

6. DeYoung

7. Buss



حاضر با هدف مدل علی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلابه اختلال یادگیری ویژه براساس هوش شخصی و نظریه ذهن: نقش میانجی کنترل هیجانی به انجام رسیده است.

روش

مطالعه حاضر به لحاظ روش پژوهش در زمره پژوهش‌های توصیفی و از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان ابتدایی دوره دوم دارای اختلال یادگیری ویژه شهرستان‌های اردبیل و تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از این جامعه، ۱۱۵ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری ویژه به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد؛ و به صورت انفرادی و با حضور پژوهشگر به ابزارهای ذیل پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون

این پرسش‌نامه در سال ۱۹۸۳ توسط ماتسون و همکاران^۶ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان ۴ تا ۱۸ سال تهیه و دارای سه فرم والد، مربی، دانش‌آموز است. در این پژوهش از فرم والد استفاده شده است. فرم والد دارای ۵۵ سؤال کلی از ۵ عامل مهارت‌های اجتماعی است که افراد براساس یک شاخص لیکرت (۱=هرگز تا ۵=همیشه) پاسخ می‌دهند (درویش، ۱۳۸۸). خرده مقیاس‌ها عبارتند از: رفتار اجتماعی مناسب (۱۸ سؤال)؛ رفتار غیراجتماعی (۱۱ سؤال)؛ پرخاشگری و رفتار تکانشی (۱۱ سؤال)؛ اطمینان زیاد به خود داشتن (۶ سؤال) و ارتباط با همسالان (۹ سؤال). یوسفی و خیر (۱۳۸۱) با به‌کارگیری این مقیاس در گروهی از دانش‌آموزان مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس یکسان و برابر با ۰/۸۶ درصد گزارش کردند. ضرایب آلفا را در مولفه‌های نسخه والد شامل رفتارهای اجتماعی مناسب (۰/۷۳)، رفتارهای غیراجتماعی (۰/۷۱)، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی (۰/۷۶) برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن (۰/۶۸) و رابطه با همسالان (۰/۸۰) گزارش کردند.

آزمون نظریه ذهن

آزمون نظریه ذهن^۹ به‌وسیله موریس و همکاران^{۱۰} (۱۹۹۹) به‌منظور سنجش نظریه ذهن در کودکان عادی و مبتلابه

تبادلات فردی- محیطی تأثیر می‌گذارد (گارنفسکی و همکاران^۱، ۲۰۰۹).

در همین راستا، یافته پژوهش کوواوا و همکاران^۲ (۲۰۲۱) بیانگر این است که درک و کنترل هیجان‌ها بر روابط دوستانه کودکان تأثیر می‌گذارد. کودکان مبتلابه اختلال یادگیری ویژه درک هیجان‌ها و کنترل خود مشکل دارند. نتایج نشان پژوهش آن‌ها نشان داد که کودکان مبتلابه اختلال یادگیری ویژه درک بدتری از هیجان‌ها و کنترل تکانشگری خود داشتند و از ارزیابی مجدد شناختی کمتری برای تنظیم هیجان‌های خود استفاده می‌کردند، از طرفی دوستان کمتری داشتند و ویژگی‌های دوستی کمتری داشتند، در پژوهش آن‌ها کودکان مبتلابه اختلال یادگیری ویژه گزارش کردند که از سرکوب‌های بیانی بیشتری برای تنظیم هیجان‌های استفاده می‌کنند. برای همه کودکان، درک و تنظیم هیجان کیفیت دوستی بالاتری را پیش‌بینی می‌کرد. نتایج از اهمیت درک و تنظیم احساسات بر کیفیت بهتر دوستی کودکان حمایت می‌کند (کوواوا و همکاران، ۲۰۲۱).

در مجموع می‌توان گفت اختلال یادگیری ویژه گستره‌ای بسیار وسیع‌تر از مشکلات تحصیلی را در بر گرفته است. طبق گزارش شورای ملی تحقیقات و پژوهش‌سکده پزشکی آمریکا^۳، بیش از ۲۰ درصد این دانش‌آموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی در معرض سطوح بالایی از مشکلات هیجانی و اجتماعی نیز قرار دارند (لمبرت و همکاران^۴، ۲۰۲۱) که با تأثیر منفی بر موفقیت تحصیلی و اجتماعی شدن این کودکان، منبع مهمی از استرس و مشکلات برای کودکان و والدین آن‌ها ایجاد می‌کند (عیار و همکاران^۵، ۲۰۲۱). چنین مشکلات هیجانی و اجتماعی با مداخله‌های اختلال یادگیری ویژه تداخل کرده و انطباق و موفقیت درمان را کاهش می‌دهد (مک‌داول^۶، ۲۰۱۸). از طرفی، همراهی اختلال یادگیری ویژه با انواع مشکلات هیجانی و اجتماعی معمولاً با افزایش سن تشدید شده و باعث می‌شود مشکلی که زمانی به‌راحتی قابل تشخیص بود، صراحت و روشنی خود را از دست داده و به سایر زمینه‌ها سرایت کند و با تأثیر منفی مادام‌العمر بر جنبه‌های مختلف زندگی، تبدیل به یکی از علل بزهکاری شود (کافمن و لاندروم^۷، ۲۰۱۸). از این‌رو پژوهش

6. McDowell

7. Kauffman & Landrum

8. Matson et al

9. Precursors of theory of mind

10. Muris et al

1. Garnefski et al

2. Kouvava et al

3. National Research Council and Institute of Medicine

4. Lambert et al

5. Ayar et al

و باز آزمایشی استفاده شد که میزان آن به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۱ و به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه است.

پرسشنامه درجه بندی رفتاری بریف

برای اندازه گیری مهارت های هیجانی از پرسشنامه درجه بندی رفتاری بریف استفاده شد که توسط جويا و همکاران^۴ (۲۰۰۰) برای کودکان ۵ تا ۱۸ ساله طراحی شده است. این ارزیابی دارای دو فرم والدین و معلمین و دارای ۸۶ سؤال است که با توجه به شرایط حادث شدن وضعیت برای کودک با مقیاس لیکرت به عنوان «هیچ وقت» و «گاهی اوقات» و «همیشه» به ترتیب از ۱ تا ۳ توسط والدین نمره گذاری می شود و رفتارهای کودک را در مدرسه و یا منزل مورد بررسی قرار می دهد. در پژوهش حاضر فقط از زیر مجموعه کنترل هیجانی برای سنجش مهارت های هیجانی استفاده شده است. در پژوهش شهابی، روایی و اعتبار پرسشنامه سنجیده شد که ضریب پایایی آزمون-بازآزمون خرده مقیاس های آزمون بریف در کنترل هیجانی ۰/۹۱، بازداری ۰/۹۰، آغازگری ۰/۸۰، برنامه ریزی ۰/۸۱، سازماندهی ۰/۷۹، نظارت ۰/۷۸، حافظه کاری ۰/۷۱، در شاخص تنظیم رفتار ۰/۹۰ و شاخص فراشناخت ۰/۸۷ و نمره کلی پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمد. ضریب همسانی درونی برای این پرسشنامه از ۰/۸۷ تا ۰/۹۴ می باشد که نشان دهنده بالا بودن همسانی درونی کلیه خرده مقیاس های پرسشنامه است (نوده ئی و همکاران، ۱۳۹۵).

روش اجرای پژوهش

به منظور جمع آوری داده ها، پس از اخذ مجوزها و انجام هماهنگی های لازم با مراکز اختلال یادگیری، نمونه مورد مطالعه مشخص شد. توجه و جلب همکاری دانش آموزان و اخذ رضایت از والدین صورت گرفت. برای اطمینان از نرمال بودن بهره هوشی و تشخیص افتراقی اختلال یادگیری ویژه از کم توانی ذهنی، مقیاس تجدیدنظر شده آزمون هوشی و کسلر کودکان که در زمان پذیرش دانش آموز در مراکز آموزشی صورت می پذیرد، مورد استناد قرار گرفت. همچنین به منظور تشخیص اختلال ریاضیات و نارساخوانی از آزمون های ایران کی مت و بخش هایی از آزمون کرمی مرادی که به طور مشترک در مراکز اختلال یادگیری برای سنجش دانش آموزان اجرا می شود، استفاده شد. آزمون تشخیصی نارسا نویسی در مراکز مختلف، محقق ساخته بودند، اما به دلیل اینکه متن آزمون های محقق ساخته برگرفته

اختلالات فراگیر رشد با سنین ۵ تا ۱۲ سالگی طراحی شده است. در آزمون فوق تغییراتی توسط قمرانی، البرزی و خیر (۱۳۸۵) انجام شد؛ تعداد سؤالات آزمون را از ۷۲ به ۳۸ کاهش و در قالب سه خرده آزمون تقسیم بندی کردند: نظریه ذهن سطح اول^۱ (شامل بازشناسی عواطف و وانمود است و از ۲۰ تصویر تشکیل شده است)؛ اظهار اولیه یک نظریه ذهن واقعی (نظریه ذهن سطح دوم^۲ است و شامل باور غلط اولیه و درک باور غلط می باشد و از ۱۳ سؤال تشکیل شده است) و جنبه های پیشرفته تر نظریه ذهن (نظریه ذهن سوم^۳ است که به درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی می پردازد و شامل ۵ سؤال است). از جمع ۳ خرده آزمون بالا یک نمره کلی به دست می آید. هر قدر این نمره بالاتر باشد نشان دهنده این است که کودک به سطوح بالاتر نظریه ذهن دست یافته است. روایی همزمان این پرسشنامه از طریق همبستگی آزمون با تکلیف خانه عروسک ها ۰/۸۹ برآورد گردیده است که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است. ضرایب همبستگی خرده آزمون ها با نمره کل آزمون نیز در تمام موارد معنادار بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۶ متغیر بوده است. پایایی آزمون به وسیله ۳ روش بازآزمایی، آلفای کرونباخ و ضریب اعتبار نمره گذاران بررسی گردیده است. پایایی بازآزمایی بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۴ متغیر بوده است و کلیه ضرایب در سطح یک صدم معنادار بوده است. ثبات درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون ها به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۰، ۰/۸۱، ۰/۸۱ محاسبه گردیده است. همچنین ضریب اعتبار نمره گذاران ۰/۹۸ به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده پرسشنامه برابر ۰/۸۱ می باشد.

فرم کوتاه پرسشنامه هوش شخصی

فرم کوتاه پرسشنامه هوش شخصی توسط مایر و همکاران (۲۰۱۳) با ۱۲ سؤال ۴ گزینه ای طراحی شده است. این پرسشنامه از دو خرده مقیاس تشکیل یافته که عبارت اند از: الف) شکل دادن مدل ها، ب) راهنمای انتخاب. سؤالات پرسشنامه مذکور، همانند آزمون IQ است؛ یعنی فرد زمانی نمره کسب می کند که به سؤال مورد نظر پاسخ داده باشد در غیر این صورت نمره ای نمی گیرد. در مطالعه مایر و همکاران (۲۰۱۳) برای بررسی روایی پرسشنامه، از روایی همزمان استفاده شد و به علت همبستگی ۰/۸۷ با فرم بلند پرسشنامه، روایی همزمان پرسشنامه مناسب ارزیابی شد. برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش دونیمه سازی

3. TOM3

4. Gioia et al

1. TOM1

2. TOM2



می‌شد. داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش با استفاده از ابزارهای آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و مدل‌یابی معادله ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS.25 و نرم‌افزار smart pls.3 تحلیل شد.

یافته‌ها

تعداد ۱۱۵ دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۰/۰۸ و انحراف معیار ۰/۸۸۰ در این پژوهش شرکت داشتند.

از متن کتاب فارسی به تفکیک پایه تحصیلی دانش‌آموزان بودند بنابراین، آزمون‌ها از نظر محتوا، درجه دشواری و هدف کاملاً مشابه بودند. با توجه به نتایج آزمون‌های تشخیصی، آزمون هوشی و کسلر، مصاحبه و تأیید معلمان مراکز اختلال یادگیری، نمونه‌های دارای اختلاف یادگیری ویژه مشخص شدند. از آنجایی که تمامی دانش‌آموزان جامعه و نمونه پژوهش حاضر ترک‌زبان و در محدوده سنی ۱۰ تا ۱۲ سؤال بودند، بنابراین، سؤالات توسط آزمونگر به زبان مادری برای دانش‌آموزان (ترکی) توضیح داده‌شده و پاسخ‌ها توسط خود آزمونگر ثبت

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات شرکت‌کننده‌ها در مهارت‌های اجتماعی، کنترل هیجانی، هوش شخصی و نظریه ذهن

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
مهارت‌های اجتماعی	۲۰۲/۵۴	۲۶/۹۱
کنترل هیجانی	۷/۶۰	۴/۰۵
هوش شخصی	۱۰/۵۳۰	۵/۰۰۴
نظریه ذهن	۱۰/۷۶۵	۴/۶۰۶
مهارت‌های اجتماعی	۲۳/۲۸۰	۴/۶۷۴

نتایج جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مهارت‌های اجتماعی، کنترل هیجانی، هوش شخصی و نظریه ذهن و مؤلفه‌های آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده

سازه پژوهش	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
نظریه ذهن	۰/۸۷۹	۰/۸۸۳	۰/۷۲۱
شکل دادن	۰/۸۸۱	۰/۸۸۲	۰/۵۶۲
راهنمای انتخاب	۰/۸۰۹	۰/۸۰۵	۰/۵۵۰
کنترل هیجانی	۰/۸۷۲	۰/۸۷۲	۰/۵۵۵
مهارت‌های اجتماعی	۰/۹۲۷	۰/۹۲۴	۰/۷۱۲

۰/۵ به دست آمده است که نشان می‌دهد پایایی و روایی همگرای مدل پژوهش قابل قبول است.

نتایج به‌دست آمده در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد همه مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی سازه‌های پژوهش از ۰/۷ بیشتر است. همچنین مقدار AVE نیز برای سازه‌ها بزرگ‌تر از

جدول ۳. روایی واگرایی سازه‌های پژوهش

سازه پژوهش	نظریه ذهن	شکل دادن	راهنمای انتخاب	کنترل هیجانی	مهارت‌های اجتماعی
نظریه ذهن	۰/۸۴۹				
شکل دادن	۰/۶۹۹	۰/۷۴۹			
راهنمای انتخاب	۰/۶۵۶	۰/۴۴۳	۰/۷۴۱		
کنترل هیجانی	۰/۷۷۱	۰/۷۸۵	۰/۶۱۳	۰/۷۴۴	
مهارت‌های اجتماعی	۰/۵۵۲	۰/۶۷۰	۰/۶۲۲	۰/۵۹۷	۰/۸۴۳

بیشتر با سؤالات مربوط به خودشان تعامل دارند تا با سازه‌های دیگر. به بیان بهتر، این جدول مطلوبیت روایی واگرایی مدل را نشان می‌دهد که نشان می‌دهد مدل از روایی مطلوبی برخوردار است.

نتایج روایی واگرایی در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد جذر میانگین واریانس استخراج شده برای هر یک از سازه‌ها در مقایسه با همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر بیشتر است؛ بنابراین می‌توان گفت که در مدل پژوهش متغیرهای مکنون

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

سازه	مقدار R Square	Q2
کنترل هیجانی	۰/۲۴۰	۰/۱۰۸
مهارت‌های اجتماعی	۰/۷۷۰	۰/۲۵۸

می‌دهد متغیرهای درون‌زای هر دو سازه قابلیت پیش‌بینی خوبی با سازه‌های مربوط به خود را دارند.

مطابق جدول ۴ مقدار R Square برای سازه کنترل هیجانی ۰/۲۴۰ و سازه مهارت‌های اجتماعی ۰/۷۷۰ بدست آمده است که نشان‌دهنده مقدار مناسبی می‌باشد. مقادیر Q2 نشان

جدول ۵. مقادیر شاخص اندازه اثر (f^۲)

سازه	مهارت‌های اجتماعی	کنترل هیجانی
نظریه ذهن	۰/۲۲	۰/۳۱۰
شکل‌دادن	۰/۱۱	۰/۱۸
راهنمای انتخاب	۰/۱۶	۰/۱۹
کنترل هیجانی	۰/۲۳	-

استفاده از میانگین هندسی شاخص R² و میانگین شاخص‌های مقادیر اشتراکی قابل محاسبه است.

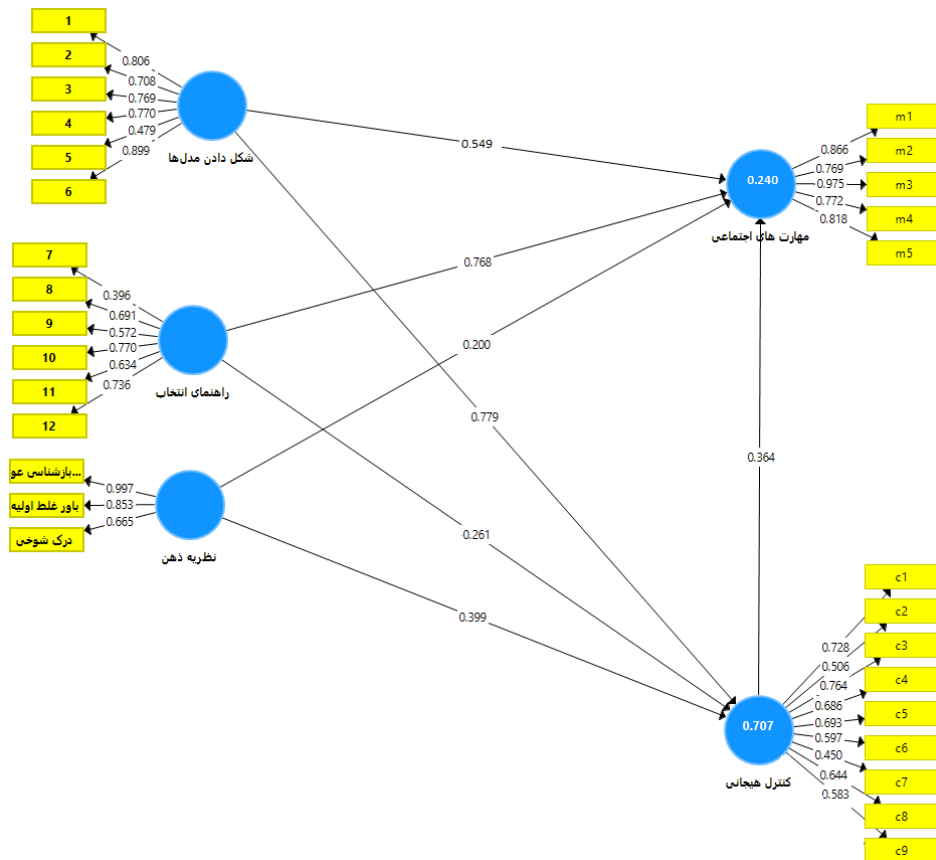
$$GOF = \sqrt{\text{average (Commonality)} \times \text{average (R}^2)}$$

$$GOF = \sqrt{\text{average } 0/79 * 0/71} = 0/56$$

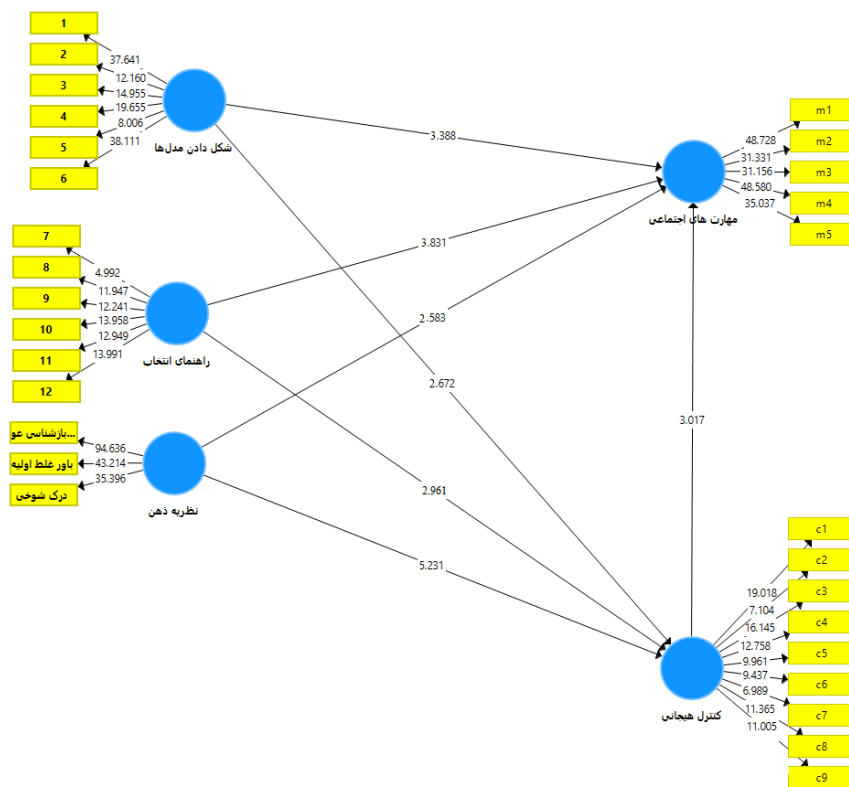
در نتیجه، مقدار معیار GOF برابر است با ۰/۶۵ که با مقایسه آن با مقادیر قابل قبول برای GOF نشان از برازش مناسب کلی مدل دارد.

همچنین مقادیر f² در جدول شماره ۵ نشان‌دهنده اندازه اثر مناسب برای سازه‌های نظریه ذهن، هوش شخصی و کنترل هیجانی می‌باشد. در بین سازه‌های زیر بیشترین تأثیر مربوط به نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی می‌باشد.

برای بررسی برازش کلی مدل که هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند از معیار GOF استفاده می‌شود. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی نموده‌اند. این شاخص با



نمودار ۱. ضرایب مدل اندازه‌گیری



نمودار ۲. مقادیر مدل اندازه‌گیری

جدول ۶ تحلیل مسیر اثرات مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای اصلی پژوهش

مسیر	مسیر مستقیم	ضریب مسیر مستقیم	مقدار t	نتیجه
۱	نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی	۰/۲۰۰	۲/۵۸۳	تأیید
۲	شکل دادن بر مهارت‌های اجتماعی	۰/۵۴۹	۳/۳۸۸	تأیید
۳	راهنمای انتخاب بر مهارت‌های اجتماعی	۰/۷۶۸	۳/۸۳۱	تأیید
۴	کنترل هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی	۰/۳۶۴	۳/۰۱۷	تأیید
۵	نظریه ذهن بر کنترل هیجانی	۰/۳۹۹	۵/۲۳۱	تأیید
۶	شکل دادن بر کنترل هیجانی	۰/۷۷۹	۲/۶۷۲	تأیید
۷	راهنمای انتخاب بر کنترل هیجانی	۰/۲۶۱	۲/۹۶۱	تأیید

مسیر غیرمستقیم	ضریب مسیر	مقدار t	نتیجه
نظریه ذهن - کنترل هیجانی - مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۴	۲/۶۱	تأیید
شکل دادن - کنترل هیجانی - مهارت‌های اجتماعی	۰/۲۸	۲/۰۰	تأیید
راهنمای انتخاب - کنترل هیجانی - مهارت‌های اجتماعی	۰/۱۰	۲/۱۱	تأیید

اطلاعات اجتماعی، مشکلات در زمینه برقراری ارتباط با دیگران، به فقدان مهارت‌های لازم در تفسیر اطلاعات بین فردی برمی‌گردد (بایمنجر و همکاران، ۲۰۰۵). طبق این نظریه، نحوه تفسیر کودکان از یک رویداد اجتماعی، بر نحوه پاسخ‌گویی به آن وضعیت تأثیر می‌گذارد. کودک برای پاسخ به محرک اجتماعی، به ترتیب مراحل «دریافت محرک اجتماعی»، «پردازش پاسخ محرک»، «پردازش پاسخ احتمالی»، «پردازش پاسخ مخاطب» و «ارائه پاسخ اجتماعی» را طی می‌کند. انجام این مراحل بستگی به روند تحول نظریه ذهن در کودک دارد؛ چراکه در مرحله پردازش محرک، کودک باید در مورد انگیزه و نیت رفتار دیگران اسنادهایی را بسازد که آیا نیت دیگران خوش‌خیم، خصمانه یا مبهم است؟ رفتار او در برابر محرک اجتماعی، ناشی از معنایی خواهد بود که به آن محرک داده است. یا در مرحله پردازش پاسخ مخاطب، کودک باید پردازش کند که عمل انجام یافته از طرف خود، چگونه از طرف دوست یا به‌طور کلی از طرف «دیگری» دریافت خواهد شد یا ارزشیابی پاسخ‌های احتمالی بعد از در نظر گرفتن، بستگی به توانایی کودک در پیش‌بینی نتایج اعمال و رفتارهای خود دارد. او باید بتواند در میان پاسخ‌های مختلف، پاسخی را انتخاب کند که نتیجه آن در موقعیت کنونی توفیق‌آمیزتر خواهد بود. تمام این موارد

با توجه به مقادیر ضرایب معناداری t و ضریب مسیر بدست آمده در مدل‌های بالا و جدول شماره ۶ می‌توان نتیجه گرفت که ضرایب معناداری t از ۱/۹۶ بیشتر است، پس در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه‌های پژوهشی تأیید می‌شود و نظریه ذهن و هوش شخصی با میانجیگری کنترل هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی تأثیر معناداری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارائه مدل علی مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلابه اختلال یادگیری ویژه براساس هوش شخصی و نظریه ذهن با نقش میانجی کنترل هیجانی به انجام رسیده است. یافته‌های پژوهش نشان دادند که هوش شخصی، نظریه ذهن و کنترل هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی اثر مستقیم و معنی‌داری داشتند. همچنین هوش شخصی و نظریه ذهن از طریق کنترل هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی تأثیر غیرمستقیم داشتند.

فرضیه اول این مطالعه مبنی بر اینکه نظریه ذهن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد، تأیید شد. این یافته با مطالعات کول و همکاران (۲۰۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد که از دیدگاه پردازش

1. Bauminger et al



بنابراین، تنظیم و کنترل هیجان، به‌عنوان یک عامل مهم جهت داشتن عملکرد سازگارانه در روابط اجتماعی لازم است. فرضیه سوم این مطالعه مبنی بر اینکه نظریه ذهن از طریق کنترل هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم دارد، تأیید شد. این یافته با مطالعه آروبو و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که پژوهشگران برای نظریه ذهن دو مؤلفه برشمرده‌اند: «نظریه ذهن شناختی» و «نظریه ذهن عاطفی». نظریه ذهن شناختی به آگاهی از باورها و مقاصد دیگران مربوط می‌شود و نظریه ذهن عاطفی به آگاهی، تشخیص و اسناد حالت‌های هیجانی به دیگران و خود اشاره دارد (سینگر^۳، ۲۰۰۶). طبق دیدگاه پردازش اطلاعات اجتماعی تجربه چنین هیجان‌هایی علاوه بر انزوا و طرد اجتماعی که منجر به تجربیات و دانش اجتماعی محدودی می‌شود، منجر به پردازش و رمزگذاری ضعیف اطلاعات اجتماعی، خصمانه در نظر گرفتن نیت دیگران، تفسیرهای مغرضانه از هدف می‌شود. نتیجه چنین مواردی رفتارهای اجتماعی نامناسب و ناموفق مانند مشکلات برون‌ریزی، پرخاشگری، گوشه‌گیری، کمروبی خواهد بود.

فرضیه چهارم این مطالعه مبنی بر اینکه هوش شخصی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد، تأیید شد. این یافته با مطالعات باس (۲۰۰۸)؛ دانبار (۲۰۰۹)، دی‌آنا (۲۰۱۵) و مایر و همکاران، (۲۰۱۸) کاملاً همسو است، پژوهش‌های انجام شده در حوزه هوش شخصی، نشانگر این هست که افراد هوشمند از نظر هوش شخصی، از توانایی درک شخصیت دیگران به‌عنوان یک مهارت اساسی انسانی، برای زندگی در گروه‌ها برخوردارند (باس، ۲۰۰۸؛ دانبار، ۲۰۰۹). آن‌ها می‌توانند «چه کسی، چه کسی است» را در اطراف خود تشخیص دهند، مثلاً افراد منفعت‌طلب را از افراد نوع‌دوست متمایز کنند. (مایر و همکاران، ۲۰۱۸). در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که هوش شخصی سازه‌ای است که دربرگیرنده هوش درون فردی و بین فردی است، بنابراین، بخشی از این سازه اشاره دارد به توانایی برقراری ارتباط با دیگران که می‌توان آن را با برخی ویژگی‌ها توصیف کرد: از جمله الف) توانایی تعامل با دیگران، ب) مهارت دوست‌یابی و داشتن دوستان زیاد، ج) لذت بردن از فضای جمع و در جمع بودن، د) توانایی دیدن و درک حالات،

یعنی؛ اسناد حالت‌های ذهنی به خود و دیگران، در نظر گرفتن نیت، قصد برای دیگران، پیش‌بینی نتایج رفتارها براساس حالت‌های ذهنی، نگاه به مسائل از دیدگاه دیگران، باور غلط (درک اینکه آنچه دیگری باور دارد می‌تواند نادرست باشد)، وانمودسازی (تخیل)، تجسم، فراتجسم، از مؤلفه‌های اصلی نظریه ذهن است که پیش‌نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت‌آمیز است. نظریه ذهن باعث می‌شود که در صحنه‌های اجتماع و در تعامل با دیگران همانند یک بازیگر شطرنج، فراتر از چشم‌انداز اول شخص خودمان، اندیشه، گرایش‌ها و اهداف دیگران را در ذهن بازنمایی کرده، با مهارت بیشتر واکنش مناسب را نشان دهیم (بارون- کوهن و همکاران، ۲۰۰۱). اگر چنین نقضی در کودک وجود داشته باشد از ایجاد مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی ممانعت می‌کند (یوکرمن و همکاران، ۲۰۱۰).

فرضیه دوم این مطالعه مبنی بر اینکه کنترل هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد، تأیید شد. این یافته با مطالعات کوواوا و همکاران (۲۰۲۱)، آروبو و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. هوروویتز و زنوج^۲ (۱۹۹۹) کنترل هیجانی را شامل موارد اصلاح موضوع، اصلاح مفاهیم، اصلاح اهمیت زنجیره‌ای از مفاهیم و آستانه عقب‌نشینی، می‌دانند. در «اصلاح موضوع» افراد به‌بندار با انتقال توجه از یک موضوع حل نشده به موضوعی دیگر، باعث کاهش هیجان ناخوشایند شده و در نتیجه از حالت ترس ذهنی رهایی می‌یابند. در «اصلاح مفاهیم» فرد با چرخش از یک موضوع به موضوعی دیگر از هیجان‌های ناخوشایند رها می‌شود. در «اصلاح اهمیت زنجیره‌ای از مفاهیم» فرد با تقدم دادن به برخی مفاهیم و به طبع آن، فعال‌سازی جریانی از مفاهیم، موجب کاهش هیجان منفی می‌شود از طرفی در «اصلاح آستانه عقب‌نشینی» فرد با اصلاح تفکر خویش موفق به اصلاح نگرش خویش در عقب‌نشینی شده و در پی تدارک استراتژی درست برمی‌آید و بدین‌وسیله موجب کاهش هیجان‌های منفی خویش می‌شود. چنین افرادی می‌توانند در موقعیت‌های تنش‌زای اجتماعی از بروز رفتارهای پرخاشگرانه جلوگیری کرده و از تسلیم شدن فوری به محرک‌ها اجتناب ورزند و هیجان‌های ناخوشایند خویش را بازداری نمایند؛

3. Singer

1. Baron- Cohen et al

2. Horowitz & Znoj

و به حداکثر رساندن عوامل محافظتی، یاری کرده و منجر به بازدهی هرچه بیشتر آن برنامه‌ها می‌گردد. از این رو، طراحی و توسعه راهبردهای آموزشی برای حمایت از دانش‌آموزان مستعد هیجان‌های منفی و ایجاد محیط‌های یادگیری برای پرورش هیجان‌های مثبت و همچنین توجه به اهمیت هوش شخصی هنگام استفاده از الگوهای خودتنظیمی آموزش و یادگیری در محیط‌های آموزشی به مربیان، درمانگران و روانشناسان پیشنهاد می‌گردد، زیرا که کنترل بهتر این عوامل تا حد امکان می‌تواند امکان کنترل بهتر مشکلات یادگیری را فراهم نماید.

در این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌هایی که در حوزه علوم رفتاری و روانشناسی صورت می‌گیرند، محدودیت‌هایی وجود داشت. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به محدود شدن پژوهش به گروه سنی ۹ تا ۱۱ ساله، عدم رعایت تفاوت‌های جنسیتی آزمودنی‌ها به دلیل تعداد کم دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه اشاره کرد. با توجه به اهمیت و نقش تسهیل‌گری هوش شخصی و نقش واسطه‌ای هیجان‌ها در عملکرد اجتماعی پیشنهاد می‌گردد این سازه در دامنه سنی گسترده‌تر و با رعایت تفاوت‌های جنسیتی، تنوع فرهنگ، بافت اجتماعی و سایر ویژگی‌های دموگرافیک در حجم آماری وسیع‌تر و نیز در بین سایر اختلالات سنجش و بررسی شود.

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

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

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

خلقیات، انگیزه‌ها و خواسته‌های مختلف دیگران، ه) برقراری ارتباط کلامی و غیرکلامی و همکاری با دیگران و) میانجی‌گری در دعوا، ز) رهبری در مدرسه یا خانه (دی‌آنا، ۲۰۱۵). تمام ویژگی‌های مطرح شده از موثرترین عوامل اجتماعی است که فرد را برای زندگی در گروه‌ها آماده می‌کند. در همین راستا، نتایج پژوهش دی‌آنا (۲۰۱۵) نیز نشان می‌دهد که داشتن هوش شخصی خوب به کودکان کمک می‌کند تا با یک موقعیت جدید از جمله هنگام ورود به کلاس اول ابتدایی، به سرعت با کلاس و همکلاس‌های خود سازگار شوند؛ اما کودکان با هوش شخصی پایین در مواجهه با چنین موقعیت‌های جدیدی مشکل خواهند داشت.

فرضیه آخر این مطالعه مبنی بر اینکه هوش شخصی از طریق کنترل هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد، تأیید شد. پژوهشی که به‌طور مستقیم با این نتایج همسو باشد یافت نشد، اما بصورت غیرمستقیم با مطالعه دی‌آنا (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که بخشی از هوش شخصی با توانایی درک و شناخت نقاط قوت، ضعف، خلق و خوی، تمایلات و نیت خود مرتبط است و مهارت‌هایی مانند درک اینکه شما در چه چیزی خوب هستید و در چه چیزی ضعیف هستید یا دانستن اینکه چگونه هیجان‌های خود را مدیریت کنید را شامل می‌شود (وانگرا و همکاران^۱، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد توانایی درک و شناخت خود، بر اعمال خود برای یافتن راه‌حل یک مشکل تأثیر می‌گذارد و باعث تشخیص و تنظیم هیجان‌های متفاوت خود می‌شود (بهجت^۲، ۲۰۱۲). تنظیم و مدیریت هیجان نیز با استناد به فرضیه قبلی بر مهارت‌های اجتماعی تأثیرگذار است. در همین راستا، طبق پژوهش دی‌آنا و همکاران (۲۰۱۵)، برخی از کودکان به دلیل ضعف در هوش هیجانی و شخصی، عقب‌نشینی در رشد مهارت‌های اجتماعی را تجربه می‌کنند؛ بنابراین، با استناد به نتایج پژوهش حاضر و پیشینه پژوهشی هوش شخصی به نظر می‌رسد هوش شخصی از طریق مدیریت و ابزار مناسب هیجان (مایر و همکاران، ۲۰۱۰) منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌گردد.

یافته‌های پژوهشی از این نوع ما را در شناخت توانایی‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به‌منظور برنامه‌ریزی‌هایی با هدف ایجاد و حفظ سیستم‌های پیشگیری، نظارت و درمان مؤثر برای به حداقل رساندن خطر

² Behjat

¹ Vongkrahchang et al



تشکر و قدردانی

این پژوهش در مراکز اختلال یادگیری و مدارس انجام شد. نگارندگان این مقاله بر خود لازم می‌دانند از تمامی کارکنان

محترم مدارس و مراکزی که همکاری لازم را در اجرای این پژوهش داشتند، کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

منابع

- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Arroyo, I., Muldner, K., Burleson, W., & Woolf, B. P. (2014). Adaptive interventions to address students' negative activating and deactivating emotions during learning activities. *Design recommendations for intelligent tutoring systems*, 2, 79-92.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-014-0023-y>
- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of experimental child psychology*, 164, 225-238.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007>
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of learning Disorder*, 41(3), 263-273.
<https://doi.org/10.1177/0022219408315637>
- Ayar, G., Yalçın, S. S., Tanıdır Artan, Ö., Güneş, H. T., & Çöp, E. (2021). Strengths and difficulties in children with specific learning Disorder. *Child: Care, Health and Development*.
- Development.
<https://doi.org/10.1111/cch.12903>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
<https://doi.org/10.1017/S0021963001006643>
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning Disorder. *Journal of learning Disorder*, 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 Disorder*, 38(1), 45-61.
<https://doi.org/10.1177/00222194050380010401>
- Behjat, F. (2012). Interpersonal and intrapersonal intelligences: Do they really work in foreign-language learning?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 351-355.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.052>
- Bloom, M. (2003). Theory of mind and emotion. *Perspective in Psychology*, 20(1), 1-8.
- Brooks, B.A., Floyd, F., Robins, D.L., & Chan, W.Y. (2015).

- Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and SLD. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), 678-687. <https://doi.org/10.1111/jir.12171>
- Brueggemann Taylor, A. E. (2014). Contemporary issues in psychological assessment. Diagnostic assessment of learning Disorder in childhood: Bridging the gap between research and practice. *Springer Science Business Media*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0335-1>.
- Buonomo, I., Fiorilli, C., Geraci, M.A., & Pepe, A. (2017). Temperament and social-emotional difficulties: the dark side of SLD. *The Journal of genetic psychology*, 178(3), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1304890>
- Buss, D. M. (2008). Human nature and individual differences: Evolution of human personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality psychology: Theory and research* (3rd ed., pp. 29–60). New York, NY: Guilford <https://psycnet.apa.org/record/1999-04371-002>
- Castellano-Navarro, A., Guillén-Salazar, F., & Albiach-Serrano, A. (2020). Competitive children, cooperative mothers? Effect of various social factors on the retrospective and prospective use of theory of mind. *Journal of experimental child psychology*, 190, 104715. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecp.2019.104715>
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109. <https://psycnet.apa.org/record/2017-56176-008>
- Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 279-295. <https://doi.org/10.1348/026151000165698>
- D'Esterre, A. P., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2019). Unintentional and intentional falsehoods: The role of morally relevant theory of mind. *Journal of experimental child psychology*, 177, 53-69. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecp.2018.07.013>
- DeYoung, C. G. (2015). Cybernetic big five theory. *Journal of Research in Personality*, 56, 33–58. [doi:10.1016/j.jrp.2014.07.004](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004)
- Diana, M (2015). Art Activity and Personal Intelligence: It's Influence to Children Adaptation Skill (Experiments at Hidayatullah Islamic School). *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3, 4,133-139.
- Dunbar, R. I. M. (2009). The social brain hypothesis and its implications for social evolution. *Annals of Human Biology*, 36, 562–572. [doi:10.1080/03014460902960289](https://doi.org/10.1080/03014460902960289)
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental psychology*, 28(6), 998-1005. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.6.998>
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & ten Cate, R. (2009). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of adolescence*, 32(2), 449-454.



- <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.003>
- Ge, X. (2021). Emotion matters for academic success. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 67-70. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09925-8>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). Test review behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology*, 6(3), 235-238. <https://doi.org/10.1076/chin.6.3.235.3152>
- Gregory, C.; Lough, S.; Stone, V.; Erzinclioglu, S.; Martin, L.; Baron-Cohen, S.; & Hodges, J. R. (2002). Theory of mind in patient with frontal variant fronto temporal dementia and alzheimer's diseases: *Theoretical and practical implication. Brain*, 125, 752-764 <https://doi.org/10.1093/brain/awf079>
- Horowitz, M., & Znoj, H. (1999). Emotional control theory and the concept of defense: A teaching document. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 8(3), 213. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3330548/>
- Jabbari, S., & Arjmanadi, M. S. (2016). The Developmental Trend of the Theory of Mind in Students with and without Learning Disability. *Exceptional Education*, 9(137), 17-26. <https://exceptionaleducation.ir/article-1-449-fa.html>
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (11th ed.). New York, NY: Pearson
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C. M., Ralli, A. M., & Maridaki-Kassotaki, K. (2021). Friendship quality, emotion understanding, and emotion regulation of children with and without attention deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.2001923>
- Lambert, M. C., Cullinan, D., Epstein, M. H., & Martin, J. (2021). Differences between students with emotional disturbance, learning Disorder, and without Disorder on the five dimensions of emotional disturbance. *Journal of Applied School Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1895399>
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and therapy*, 21(4), 335-340. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90001-3)
- Mayer, J. D., & Allen, J. L. (2013). A personality framework for the unification of psychology. *Review of General Psychology*, 17(2), 196-202. <https://doi.org/10.1037/a0032934>
- Mayer, J. D., Lortie, B., Panter, A. T., & Caruso, D. R. (2018). Employees high in personal intelligence differ from their colleagues in workplace perceptions and behavior. *Journal of personality assessment*, 100(5), 539-550., [DOI: 10.1080/00223891.2018.1455690](https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1455690)
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 54(10), 1077-1083. <https://doi.org/10.1111/jpc.14168>

- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. *Psychology Press*.
<https://doi.org/10.4324/9781315805757>
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T., & van Dongen, L. (1999). The TOM test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 29, 67-80.
<https://link.springer.com/article/10.1023/a:1025922717020>
- Narimanj, A., kazemi, R., & narimani, M. (2021). Relationship between Cognitive Emotion Regulation, Personal Intelligence and Academic Burnout. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(61), 65-74.
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1400.16.61.6.9>
- Nielsen, M. S., & Klyver, K. (2020). Meeting entrepreneurs' expectations: the importance of social skills in strong relationships. *Entrepreneurship & Regional Development*, 32(9-10), 737-756.
<https://doi.org/10.1080/08985626.2020.1757159>
- Nojabae, S., Amoopour, M. & Azarnoosh, K. (2012). Evaluation Of Revalence And Diversity Of Learning Disorders Among Elementary School Students In Rasht City. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 1(5).
<https://j.arabianjbm.com/index.php/kcajbm/article/view/243>
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disorder*, 49(1), 320.
<https://doi.org/10.1177/0022219414521667>
- Piaw, C. Y., Ishak, A., Yaacob, N. A., Said, H., Pee, L. E., & Kadir, Z. A. (2014). Can Multiple Intelligence Abilities Predict Work Motivation, Communication, Creativity, and Management Skills of School Leaders? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 4870-4874.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1040>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Qumrani, Amir, Al Barzi, Shahla, Khair, Mohammad. (2006). Examining the validity and reliability of the theory of mind test in a group of mentally retarded and normal students in Shiraz. *Journal of Psychology*, 2(10), 181-199.
<https://ensani.ir/file/download/article/20120329154821-5074-83.pdf>
- Sebastian, C. L., Fontaine, N. M., Bird, G., Blakemore, S. J., De Brito, S. A., McCrory, E. J., & Viding, E. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social cognitive and affective neuroscience*, 7(1), 53-63.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsr023>
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning*



- Disorder*, 39(3), 215-229.
<https://doi.org/10.1177/00222194060390030301>
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.011>
- Smith, T.E., Polloway, E.A., Patton, J.R., Dowdy, C.A., & Doughty, T.T. (2015). Teaching students with special needs in inclusive settings. New York: Pearson.
- Soleymani, E., Zahed Babolan, A., Farzaneh, J., & Setoudeh, M. (2011). A comparison of alexithymia and the social skills in students with and without learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 93-78.
[doi: jld-1-1-90-7-6](https://doi.org/10.1177/0022219417708172)
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., ... & Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 34(5), 734-743.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.10.009>
- Van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 143(1), 36.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000078>
- Van Der Sande, L., Hendrickx, M.M., Boor-Klip, H.J., & Mainhard, T. (2018). Learning Disorder and low social status: The role of peer academic reputation and peer reputation of teacher liking. *Journal of learning Disorder*, 51(3), 211-222.
<https://doi.org/10.1177/0022219417708172>
- Vongkrahchang, S., & Chinwonno, A. (2016). Effects of Personal Intelligence Reading Instruction on personal intelligence profiles of Thai university students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37(1), 7-14.
<https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.01.007>