

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص

اسماعیل صدری دمیچی^۱ و فریبا اسماعیلی قاضی‌ولوئی^۲

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص یادگیری انجام گرفت. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر مراجعه‌کننده به مراکز ناتوانی‌های یادگیری شهر ارومیه تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. گروه آزمایش، ۱۲ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی یک ساعته دریافت نمودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های تنظیم شناختی هیجانی گرانسکی و همکاران و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون استفاده شد. داده‌ها با روش تحلیل کواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که بین دو گروه در مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان (مثبت و منفی) تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$). همچنین نتایج نشان داد، تفاوت میانگین دو گروه در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی معنادار می‌باشد ($p < 0/001$). با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در افزایش به‌کارگیری راهبردهای هیجانی مثبت و بهبود مهارت اجتماعی مناسب، اطمینان به خود و رابطه با همسالان مؤثر بوده است. این نتایج پیشنهادها مهمی در جهت به‌کارگیری آموزش این مهارت‌ها به عنوان یک روش مداخله‌ای در مدارس و مراکز درمانی دارد.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، تنظیم شناختی هیجانی، اختلال یادگیری خاص

۱. نویسنده‌ی رابط: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی (e.sadri@uma.ac.ir)

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه محقق اردبیلی

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۹

تاریخ پذیرش: ۹۵/۴/۲۷

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری^۱ با شیوع ۵ تا ۱۵ درصد مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی به شمار می‌رود. براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ناتوانی‌های یادگیری در طبقه اختلال‌های عصبی- تحولی قرار دارد. این ناتوانی به صورت مشکلات یادگیری و نارسایی در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن، در سال‌های اولیه تحصیلی آشکار می‌گردد. این مشکلات حداقل ۶ ماه دوام یافته و ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و اختلال‌های تحولی یا عصبی حرکتی ندارد. مشکلات شامل اختلال در خواندن و بیان نوشتاری و محاسبات ریاضی است (انجمن روانپزشکی آمریکا^۲، ۲۰۱۳). ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5)، معیارهای DSM-IV برای اختلالات ویژه یادگیری را وسعت می‌دهد تا اختلال‌های مستقل و مجزایی را پوشش دهد که یک یا چند مهارت تحصیلی، نظیر زبان شفاهی، خواندن، زبان کتبی، یا ریاضیات را محدود می‌سازد و برای هر اختلال، سطح شدت نیز ذکر شود (گنجی، ۱۳۹۳). برخی از منابع نشان داده‌اند که ۷۰ درصد دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری دچار درماندگی هستند (رید و لینمن^۳، ۲۰۰۶). افراد مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، شامل گروه ناهمگونی از نیازها هستند (مریفیلد^۴، ۲۰۱۰)، به این معنی که ناتوانی‌های یادگیری گستره‌ای بسیار وسیع‌تر از مشکلات شناختی و تحصیلی را در برمی‌گیرد که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود (فریلیچ و شچمن^۵، ۲۰۱۰) که فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک است (سایدردیس، مورگان، بوتساس، پادلیادو و فوچ^۶، ۲۰۰۶؛ وودکاک و جیانگ^۷، ۲۰۱۲).

1. learning disabilities
2. American Psychiatric Association
3. Reid & Lienemann
4. Merrifield
5. Freilich & Shechtman
6. Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidu & Fuchs
7. Woodcock & Jiang

از جمله مشکل‌هایی که کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری با آن مواجه هستند، واکنش‌های هیجانی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان^۱ است. تنظیم شناختی هیجانی شکل خاصی از خودتنظیمی^۲ است که به وسیله‌ی آن، ما بر این که چه هیجاناتی را تجربه کنیم، چه موقع آنها را تجربه کنیم و چگونه آنها را بیان کنیم تأثیر می‌گذارد (سزیگیل، بوزنی و بازیسکا^۳، ۲۰۱۲). به‌طور کلی تنظیم هیجان یکی از عوامل اساسی بهزیستی، و کنش‌وری موفق بوده و نقش مهم در سازگاری با وقایع تنیدگی‌زای زندگی ایفا می‌کند (گراتز و تول^۴، ۲۰۱۰). گویدباچ، بری، هانسن و میکولاجزک^۵ (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان همچون فرونشانی، اجتناب و نشخوار فکر، سهم معنی‌داری در پیش‌بینی سطوح پایین عواطف و احساسات مثبت همچون شادکامی و سلامت ذهنی دارند. علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ناتوانی در تنظیم هیجان، زمینه‌های مختلف اختلالات روانی را فراهم می‌نماید (کیم و پگک^۶، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در شناسایی، توصیف و تفکر عینی در مورد هیجان‌های خویش در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار، به‌طور معناداری ضعیف می‌باشند و مشکل‌های هیجانی بیشتری از خود نشان می‌دهند (آوربچ، گراس، تسیر، مانور و شالوو^۷، ۲۰۰۸؛ سلیمانی، زاهد بابلان، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰).

ناتوانی‌های یادگیری عاملی مؤثر بر بسیاری از جنبه‌های زندگی فرد از جمله مهارت‌های اجتماعی^۸ است. به گونه‌ای که عمده دانش‌آموزان و کودکانی که مهارت اجتماعی ضعیف دارند،

1. cognitive emotion regulation
2. acceptance
3. rumination
4. Gratz & Tull
5. Quoidbach, Berry, Hansenne & Mikolajczak
6. Kim & Page
7. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev
8. social skills

افسرده و منزوی می‌شوند (شافر^۱، ۲۰۰۶؛ به نقل از الزیودی^۲، ۲۰۱۰). مهارت اجتماعی، مجموعه‌ی رفتارهای فراگرفته شده‌ی قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه‌ی مؤثر داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (گرشام و الیوت^۳، ۱۹۹۰). همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و قدردانی کردن، مثال‌هایی از این نوع رفتار است. این مهارت، مجموعه‌ای از مهارت‌ها می‌باشد که برای سازگاری و کنار آمدن با موقعیت‌های مختلف اجتماعی ضروری بوده و روابط سالم را پرورش و عملکرد کل را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بهمن‌زادگان، ۱۳۸۸). بررسی‌های متعدد نشان داده است که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری، دچار کمبودهایی در زمینه‌ی مهارت اجتماعی هستند و فقدان مهارت‌های اجتماعی منجر به تعامل‌های اندک شده و در نهایت توسط همکلاسی و هم‌سن و سالان خود طرد می‌شود (وان و سیناگوب^۴، ۱۹۹۸؛ لانگ^۵، ۲۰۰۱). علاوه بر این، آنها اغلب در شروع و تداوم دوستی مشکل دارند و همین مشکل‌ها ممکن است منجر به احساس تنهایی، عزت‌نفس پایین و حتی افسردگی گردد (سینگر^۶، ۲۰۰۵). همچنین تحقیقات نشان می‌دهد فقدان مهارت اجتماعی در این دانش‌آموزان، تأثیر منفی بر کارکرد تحصیلی آنان دارد (ری و الیوت^۷، ۲۰۰۶).

یکی از روش‌هایی که می‌تواند در تنظیم هیجان‌ها و افزایش مهارت اجتماعی کودکان مؤثر باشد، ارتقای شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان یا یادگیری مهارت اجتماعی - هیجانی است (بهراد، ۱۳۹۴). برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی (SEL)، اولین بار توسط انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی هیجانی^۸ (CASEL) اجرا گردید. این موسسه پیشرو در

1. Shafer
2. Al Zyoudi
3. Gresham & Elliott
4. Vaughn & Sinagub
5. Lang
6. Singer
7. Ray & Elliott
8. collaborative for academic social and emotional learning (CASEL)

یادگیری‌های اجتماعی-هیجانی، در سال ۱۹۹۴ بوسیله دانیل گلنن و ایلین راکلفر، بنیانگذاری شد. یادگیری اجتماعی-هیجانی با بسیاری از نام‌ها مترادف است: هوش هیجانی، بهره هیجانی، هوش اجتماعی و شایستگی اجتماعی-هیجانی؛ اما به هر نامی که خواننده شود به عنوان یک مقوله جدی و بخشی از رشد فردی در اواخر قرن بیستم می‌باشد (کرین^۱، ۲۰۱۵؛ ترجمه خوی‌نژاد و رجایی، ۱۳۹۴). روانشناسان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند، موفقیت افراد تنها وابسته به مهارت‌های شناختی نبوده و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی نیز در پیش‌بینی موفقیت افراد تأثیر دارند. کهن (۲۰۰۱) بیان می‌کند که هوش هیجانی ممکن است از هوش شناختی مهمتر باشد. زیرا، بسیاری از یادگیری‌ها نیازمند داشتن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی می‌باشند. یادگیری اجتماعی-هیجانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسئولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی هیجانی، ۲۰۰۸) و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل مساله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود (زینس، بلود و ورس، ویزبرگ و والبرگ^۲، ۲۰۰۴). یادگیری اجتماعی-هیجانی روی رفتارهای مطلوب اجتماعی و توانایی برای تنظیم و فهم هیجانات متمرکز می‌شود؛ رفتارهای مطلوب اجتماعی شامل کمک کردن، مشارکت کردن و توجه به منظور ایجاد و حفظ رفتارهای مثبت با همسالان می‌باشد، تنظیم و فهم هیجانات نیز شامل توانایی در کنترل احساسات و رفتارهای آنی، شناسایی و تعدیل رفتارها و احساسات منفی و ارتقاء احساسات مثبت در راستای آسایش فرد می‌شود (پیتون، واردلاو، گرازیک، تاپست و ویزبرگ^۳، ۲۰۰۰). در این مهارت به فراگیران خودکنترلی، همدلی، انگیزش و خودآگاهی آموزش داده می‌شود. شواهد بدست آمده از فراتحلیلی^۴ که توسط انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی هیجانی

1. Crane
2. Zins, Bloodworth, Wissberg & Walberg
2. Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg
4. meta analysis

(CASEL) انجام شده نشان داده که برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی، تاثیرات مثبتی بر مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، رفتارهای اجتماعی، مشکلات رفتاری، تنش‌های هیجانی، عملکردهای علمی و رفتاری فرد با خودش، دیگران و در مدرسه داشته است. آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی، زمینه‌ساز و باعث جریان رشد کفایت‌ها و قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی در افراد است (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی هیجانی، ۲۰۰۸). یادگیری اجتماعی هیجانی به توانایی برای درک، اداره و بیان موفقیت‌آمیز جنبه‌های اجتماعی و هیجانی زندگی، مانند یادگیری نحوه برقراری رابطه، حل مسائل و مشکلات روزمره و سازگاری با تقاضاهای پیچیده، اشاره دارد (الیاس^۱، ۲۰۰۶).

نتایج تحقیقات نیز نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سازگاری اجتماعی را افزایش می‌دهد (لوپز، سالووی و استراس^۲، ۲۰۰۳)، پرخاشگری را کاهش می‌دهد و رفتارهای فرا اجتماعی را تقویت می‌کند (مایر و براکت^۳، ۲۰۰۳) و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر می‌گذارد (ایزبرگ، کامبرلند، اسپینراد، فابز و شپرد^۴، ۲۰۰۱). کریم‌زاده، اخوان‌تفتی، کیامنش و اکبرزاده (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی علاوه بر بهبود و رشد مهارت‌های اجتماعی هیجانی معلمان، سلامت روانی آنان نیز بهبود می‌یابد. کیمیایی، رفتار و سلطانی‌فر (۱۳۹۰)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت هیجانی باعث افزایش توانایی شناسایی و مدیریت هیجان و پرخاشگری در نوجوانان می‌شود. امینی، همتی‌ثابت و همتی (۱۳۹۲) نشان دادند که آموزش هوش هیجانی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و اتخاذ شیوه‌های مقابله با استرس کارآمد و مؤثر است. جمالی‌پاقلعه، عابدی، نظری‌بدیع و میرزایی‌راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود گزارش کرده‌اند آموزش برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای دانش‌آموزان مؤثر می‌باشند. موللی، براتی و طاهری (۱۳۹۳) آموزش

-
1. Elias
 2. Lopes, Salovey & Straus
 3. Mayer & Brackett
 4. Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes & Shepard

مهارت‌های اجتماعی را در کاهش پرخاشگری کلامی و غیرکلامی دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی نسبت به خود و اطرافیان مؤثر دانستند. رکنی، ارجمندیا و فتح‌آبادی (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیدند برنامه آموزشی مبتنی بر کفایت اجتماعی می‌تواند در بهبود عملکرد رفتاری دانش‌آموزان در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری، کفایت اجتماعی و سازگاری اجتماعی مؤثر باشد. سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) نیز در مطالعه خود دریافتند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس و ابعاد هویت کودکان کار مؤثر می‌باشد. لویز و همکاران (۲۰۰۳)، نشان دادند که آموزش مهارت‌های هیجانی اجتماعی، سازگاری اجتماعی را بالا می‌برد، پرخاشگری را کاهش می‌دهد و باعث تقویت رفتارهای اجتماع دوستانه می‌گردد (سالووی و اسلاوتر^۱، ۲۰۰۳). گرشام، ون و کوک^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی مهارت‌های اجتماعی را به عنوان رفتارهای جایگزین برای دانش‌آموزان در معرض خطر، تعلیم دادند. این مهارت‌ها شامل مهار خشم، دوست‌یابی، ابراز وجود و ارتباط بوده است. در پایان آموزش، دریافتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر متغیرهای یاد شده تأثیر مثبتی داشته است. فلچر، لیدبتر، کاران و اوزیلیوان^۳ (۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که افزایش هوش هیجانی اثر مثبتی روی مهارت‌های ارتباطی دانشجویان دارد. دفور^۴ (۲۰۰۹) و کرامر، کالداریلا، کریستین و شازر^۵ (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر موفقیت تحصیلی تأثیر دارد. سونگ، هانگ، پنگ و لاو^۶ (۲۰۱۰) که آموزش هوش هیجانی باعث افزایش توانایی تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان با نقایص ذهنی و عمومی شده است می‌باشد. آمادوی و سوکوماران^۷ (۲۰۱۲)، دریافتند آموزش رفتارهای اجتماعی برای توسعه مهارت‌های اجتماعی، جرئت‌آموزی، برترطلبی، داشتن اطمینان زیاد به خود

1. Salovey & Sluyter
2. Gresham, Van & Cook
3. Fletcher, leadbetter, Curran & O'sullivan
4. Defoor
5. Kramer, Caldarella, Christensen & Shatzer
6. Song, Huang, peng & K.Law
7. Umadevi & Sukumaran

و رابطه با همسالان مؤثر می‌باشد. دنالت و دری^۱ (۲۰۱۴)، تحقیقاتی مداخله‌ای با تکیه بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کودکان دارای مشکلات رفتاری، نتیجه گرفتند که کار گروهی و آموزش مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری را کاهش می‌دهد. همچنین مشخص شده است که آموزش کفایت اجتماعی، مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، ارتباط بین فردی، مقابله با هیجانات، تصمیم‌گیری و حل مسئله اجتماعی را افزایش و میزان رفتارهای پرخاشگرانه کودکان را به شدت کاهش می‌دهد. راتکلیف، ونق، دوستور و هایس^۲ (۲۰۱۴) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی باعث افزایش مهارت‌های هیجانی - عاطفی و افزایش صلاحیت‌های اجتماعی و در کل افزایش سلامت روان افراد می‌شود.

در مجموع با در نظر گرفتن پیامدهای بلندمدت این ناتوانی و شیوع رو به افزایش آن در میان دانش‌آموزان و نقش اساسی مهارت‌های اجتماعی، هیجانی در زندگی مدرن امروزی، برنامه‌ریزی مناسب در امر بازتوانی این کودکان و اصلاح مشکل‌های یادگیری آنها در خانواده، جامعه و بویژه در نظام آموزش و پرورش ضرورت پیدا می‌کند. همچنین انجام پژوهش‌های محدود در این زمینه، فقدان پژوهش در مورد اثربخشی این روش بر مشکل‌های هیجانی و اجتماعی کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، استفاده از نتایج این پژوهش در محیط‌های درمانی و مشاوره‌ای و فراهم‌سازی زمینه‌ای برای پژوهش‌های بعدی از جمله موردهایی است که بر ضرورت انجام و بدیع بودن این پژوهش می‌افزاید؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی بر تنظیم شناختی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی را در کودکان دارای اختلال یادگیری خاص می‌باشد.

روش

طرح پژوهش حاضر، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است.

1. Denault Anne-Sophie & Déry Michèle
2. Ratcliffe, Wong, Dossetor & Hayes

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر (سوم تا ششم) مراجعه‌کننده به مراکز ناتوانی‌های یادگیری شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ تشکیل می‌دادند. از میان آنها، ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. در مورد انتخاب نمونه نیز باید اشاره کرد که در روش آزمایشی باید هر زیر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان^۱ (CERQ): پرسشنامه‌ی، یک ابزار خودگزارشی است که در سال ۱۹۹۹ توسط گرانتسکی و همکاران تهیه و در سال ۲۰۰۱ به چاپ رسیده است. این پرسشنامه شامل ۳۶ گویه است و راهبردهای تنظیم شناختی هیجانها را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و استرس‌زای زندگی به صورت پنج گزینه‌ای (طیف لیکرت) بر حسب ۹ خرده‌مقیاس می‌سنجد و هر گویه، امتیازی بین ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) را به خود اختصاص می‌دهد. از بین ۹ خرده‌مقیاس پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان، جمع نمرات ۵ خرده‌مقیاس، نشخوارذهنی^۲، پذیرش^۳، سرزنش خود^۴، سرزنش دیگران^۵، فاجعه‌آمیزپنداری^۶، راهبردهای تنظیم هیجان مثبت و جمع نمرات ۴ خرده‌مقیاس توجه مثبت مجدد^۷، توجه مجدد به برنامه‌ریزی^۸، ارزیابی مثبت^۹، دیدگاه‌گیری^{۱۰}، راهبردهای تنظیم هیجانی منفی را تشکیل می‌دهند (آلدنو، نولن-هوکسما و سویزر، ۲۰۱۰). در بررسی مقدماتی ویژگی‌های اعتبارسنجی این پرسشنامه در نمونه‌ای از جمعیت عمومی

1. cognitive emotion regulation questionnaire
2. rumination
3. acceptance
4. self-blame
5. other blame
6. catastrophizing
7. positive refocusing
8. refocus on planning
9. positive reappraisal
10. putting into perspective

($N=365$ و ۱۹۷ زن و ۱۷۱ مرد)، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ محاسبه شد این ضرایب که در سطح ($p<0/001$) معنادار بودند که همسانی درونی پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان را تأیید می‌کنند. یوسفی (۱۳۸۶) اعتبار و پایایی این مقیاس را در نوجوانان ایرانی بررسی کرده است. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان منفی ۰/۷۸ و خرده مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان مثبت ۰/۸۳ و کل مقیاس ۰/۸۱ بدست آمده و ضریب اعتبار مقیاس ۰/۸۵ گزارش شده است (تبریزی و وحیدی، ۱۳۹۴).

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون^۱: مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون فرم کودکان را ماتسون و همکارانش در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ ساله تدوین کرده‌اند. این مقیاس بر اساس شاخص ۵ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از ۱ (هرگز) و ۵ (همیشه) نمره‌گذاری شده است. این مقیاس شامل ۵۶ عبارت است که عوامل زیر را می‌سنجد (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱): (۱) مهارت‌های اجتماعی مناسب که رفتارهای اجتماعی مناسب، از قبیل داشتن ارتباط دیداری با دیگران، مودب بودن، به کار بردن نام دیگران و اشتیاق به تعامل با دیگران به طریقی مفید و مؤثر را در برمی‌گیرد. (۲) رفتارهای اجتماعی نامناسب شامل رفتارهایی مانند دروغ گفتن، کتک کاری، خرده گرفتن بر دیگران، ایجاد صداها ناهنجار و ناراحت کننده و زیرقول خود زدن هستند. (۳) پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، شامل رفتارهایی مانند به آسانی عصبانی شدن، یک دنده و لجبازی، دعوا و مرافع به راه انداختن، قلدری و کتک کاری می‌شوند. (۴) برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود، شامل رفتارهایی در مورد به خود نازیدن و به دیگران پز دادن، تظاهر به دانستن همه چیز و خود را برتر از دیگران دیدن. (۵) رابطه با همسالان شامل تنهایی، حسادت، دوستی و بازی با بچه‌ها دیگر است. در ایران مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون را یوسفی و خیر (۱۳۸۱) بر روی ۵۶۲ نفر دانش‌آموزان دختر و پسر شیراز مورد بررسی قرار داده‌اند که روایی آن را مطلوب و مناسب و همچنین پایایی آن با استفاده از روش آلفای

1. Matson

کروناخ و دونیمه کردن ۰/۸۶ گزارش شده است (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی: این برنامه براساس کتاب آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی صدری‌دمیرچی (۱۳۸۹) می‌باشد. آموزش این مهارت‌ها برگرفته از الگوی نظری بار-اون (۲۰۰۰)، اصول پیشنهادی گلمن (۱۹۹۸) در برنامه (EDU.or)، برنامه یادگیری هیجانی اجتماعی CASEL (۲۰۰۳)، برنامه آموزش مهارت‌های زندگی کریس (۱۳۸۰) و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی سازمان یونیسف (۱۳۷۹) می‌باشد:

جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی

جلسات	عناوین	مدت زمان
اول	بحث و بررسی اهمیت آموزش-اجتماعی، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر و رهبر گروه، مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی	۶۰ دقیقه
دوم	خودآگاهی: شامل مشاهده و شناخت احساسات خود؛ شناخت نقاط ضعف و قوت خود، یافتن واژگانی برای بیان احساسات، آگاه شدن از ارتباط میان افکار، احساسات و واکنش‌ها	۶۰ دقیقه
سوم	روابط بین فردی (ارتباطات): صحبت کردن درباره‌ی احساسات به صورتی مؤثر؛ تبدیل شدن به شنونده و سفال‌گری خوب تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران، واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آنها، ارسال پیام‌هایی که با من شروع می‌شود به جای سرزنش	۶۰ دقیقه
چهارم	تصمیم‌گیری شخصی: آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری، بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آنها، تشخیص آنکه بر تصمیمی خاص، اندیشه یا احساسات خامی حاکم است.	۶۰ دقیقه
پنجم	شناخت احساسات: شناخت احساسات و نام‌گذاری، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه‌های صحیح ابراز احساسات و تأثیر آنها در روابط بین فردی	۶۰ دقیقه
ششم	همدلی: درک احساسات و علایق دیگران و مدنظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنان، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد، نسبت به پدیده‌های مختلف.	۶۰ دقیقه
هفتم	مقابله با استرس (فشار روانی): تأثیر استرس بر سایر جنبه‌ها زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، آموزش راهکارهای مقابله با استرس، تعیین نقش ادراکات خود در ایجاد استرس	۶۰ دقیقه
هشتم	انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر: لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات	۶۰ دقیقه

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی ...

نهم	حل مسئله: مراحل حل مسئله، برنامه‌ریزی در حل مسائل زندگی، موانع حل مسئله، آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل اساسی زندگی	۶۰ دقیقه
دهم	کنترل هیجان‌ها: نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر، علائم و نشانه‌های ابراز خشم، روش‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر کنترل خشم و ابراز صحیح آن.	۶۰ دقیقه
یازدهم	ابراز وجود: تفاوت ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان‌دهنده‌ی ابراز وجود، مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود، آموزش مهارت نه گفتن.	۶۰ دقیقه
دوازدهم	مدیریت زمان: تقسیم‌بندی و تنظیم وقت، برنامه‌ریزی صحیح زمانی برای کارها، شیوه‌های صحیح تنظیم وقت، نقاط قوت و ضعف در برنامه‌ریزی‌های هفتگی یا روزانه، راه کارهایی برای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده‌ی درست از آن.	۶۰ دقیقه

روش اجرا: جهت گردآوری اطلاعات لازم برای انجام پژوهش و نمونه‌گیری، بعد از اخذ مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش ارومیه، به مراکز ناتوانی‌های یادگیری شهر ارومیه مراجعه کرده، از بین کلیه دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری خاص که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ به مراکز ناتوانی یادگیری شهر کرده بودند، ۳۰ نفر که ناتوانی یادگیری آنها به وسیلهٔ آزمون‌های انجام شده توسط معلمان ویژه مرکز با استفاده از ابزارهای تشخیصی (پرسشنامهٔ بالینی، آزمون وکسلر کودکان، آزمون خواندن‌نما) و مصاحبه بالینی ساختاریافته (بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی برای ناتوانی‌های یادگیری) مشخص شده بود، به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و سپس در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. شرط ورود به گروه نمونه، اثبات ناتوانی یادگیری دانش‌آموزان و رضایت والدین آنها بود. پس از نمونه‌گیری، هدف این فعالیت و برگزاری این جلسات برای والدین آنها توضیح داده شد. پس از آنکه از هر دو گروه، آزمون تنظیم‌شناختی هیجانی گرانسکی و همکاران (۱۹۹۱) و مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳)، در محل مرکز به عنوان پیش‌آزمون به عمل آمد، ۱۲ جلسه برنامهٔ مداخله مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر روی گروه آزمایش اجرا شد. یک هفته پس از پایان جلسات آموزشی، پس‌آزمون نیز به عمل آمد. در پژوهش حاضر به منظور تحلیل داده‌ها، از آزمون آماری تحلیل کواریانس چند متغیره MANCOVA استفاده شد.

نتایج

نتایج آمار توصیفی نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان در گروه آزمایشی به ترتیب ۱۱/۸۵ و ۲/۲۸ و در گروه کنترل به ترتیب ۱۱/۱۲ و ۲/۰۵ می‌باشد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و

پس‌آزمون

متغیرها	عضویت گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
تنظیم شناختی هیجان مثبت	آزمایش	۱۳/۷۶	۴۲/۶۶	۵۹/۱۳	۱۲/۳۵
	کنترل	۶/۶۳	۴۷/۶۰	۵۲	۹/۱۸
تنظیم شناختی هیجان منفی	آزمایش	۷/۴۶	۶۲/۴۶	۴۶/۵۳	۸/۹۹
	کنترل	۹/۱۳	۵۹/۴۰	۵۵/۶۰	۱۲/۷۰
مهارت‌های اجتماعی مناسب	آزمایش	۲/۸۴	۷/۳۸	۹/۲۸	۴/۵۰
	کنترل	۲/۲۷	۷/۹۳	۷/۸۶	۲/۵۶
مهارت‌های اجتماعی نامناسب	آزمایش	۳/۱۵	۸/۳۷	۸/۳۷	۳/۱۵
	کنترل	۲/۶۲	۷/۷۲	۷/۸۶	۲/۵۶
پرخاصگری و رفتارهای تکانشی	آزمایش	۳/۰۱	۸/۴۱	۱۱/۹۰	۴/۹۵
	کنترل	۲/۶۶	۷/۴۱	۷/۹۳	۲/۶۳
اطمینان زیاد بر خود داشتن	آزمایش	۳/۳۷	۸/۴۶	۱۱/۱۱	۵/۴۶
	کنترل	۲/۷۱	۷/۴۳	۷/۷۹	۲/۷۲
رابطه با همسالان	آزمایش	۳/۳۲	۸/۴۰	۱۱/۲۳	۵/۱۴
	کنترل	۲/۸۳	۹/۳۹	۹/۲۱	۲/۵۳

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را در هر یک از مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود نمره‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون هر دو متغیر افزایش یافته است.

در ادامه برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کالموگروف- اسمیرنوف استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که پیش فرض نرمال بودن توزیع داده، در مورد متغیر تحقیق در هر دو نوبت آزمون برقرار است ($p > 0/05$). همچنین جهت رعایت پیش فرض‌های آزمون کوواریانس از آزمون لون استفاده شد. با توجه به میزان F مشاهده شده مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی در سطح $0/05$ معنادار نبوده ($p > 0/05$)، بنابراین واریانس نمرات تنظیم شناختی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی در بین اعضای شرکت‌کننده (گروه آزمایش و گروه کنترل) متفاوت نیست و واریانس‌ها باهم برابرند.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های زیر مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجانی در پس آزمون

آزمون‌ها	مقادیر	Fنسبت	df فرضیه	df خطا	p	Eta
اثر پیلایی	0/71	13/16	4	21	0/001	0/612
لامبدای ویلکز	0/28	13/16	4	21	0/001	0/612
اثر هنتلینگ	2/50	13/16	4	21	0/001	0/612
بزرگ‌ترین ریشه‌ی روی	2/50	13/16	4	21	0/001	0/612

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری حاکی از آن است که هر چهار آماره یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هنتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه‌ی روی، در سطح ($p < 0/001$) معنادار می‌باشند. بدین ترتیب مشخص می‌گردد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته پس از تعدیل تفاوت‌های اولیه، از متغیرهای مستقل تأثیر پذیرفته‌اند؛ به عبارت دیگر، نتایج تجزیه و تحلیل کواریانس نشان می‌دهد که روش مداخله بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته مؤثر بوده است و تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد؛ بنابراین، با استفاده از تجزیه و تحلیل کواریانس تک‌متغیری به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود تا معلوم گردد که تفاوت مشاهده شده در ترکیب خطی، مربوط به کجا است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های هیجانی اجتماعی بر مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجانی

مؤلفه	گروه	SS	df	MS	F	P	Eta
تنظیم شناختی هیجانی مثبت	اثر پیش‌آزمون	۶۹/۴۷	۱	۶۹/۴۷	۲/۳۷	۰/۰۷۸	-
	اثر گروه آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی	۴۷۸	۱	۴۷۸	۱۹/۲۷	۰/۰۰۱*	۰/۵۹۱
تنظیم شناختی هیجانی منفی	اثر پیش‌آزمون	۵۳/۵۸	۱	۵۳/۵۸	۱/۹۲	۰/۱۱	-
	اثر گروه (آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی)	۷۹۵/۹۳	۱	۷۹۵/۹۳	۱۵/۴۵	۰/۰۰۱*	۰/۶۵۱

$p < ۰/۰۰۱^*$

جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین نمره‌های گروه‌ها در هر یک از مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجانی مثبت و تنظیم شناختی هیجانی منفی نشان می‌دهد. مطابق نتایج این جدول تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین گروه‌ها در تنظیم شناختی هیجانی مثبت ($F=۱۹/۲۷$, $p < ۰/۰۰۱$) و تنظیم شناختی هیجانی منفی ($F=۱۵/۴۵$, $p < ۰/۰۰۱$) وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد میزان تأثیر بر تنظیم شناختی هیجانی مثبت ۰/۵۹ و تنظیم شناختی هیجانی منفی ۰/۶۵ بوده است، یعنی به ترتیب ۵۹ و ۶۵ درصد از تغییرات نمرات تنظیم شناختی هیجانی مثبت و تنظیم شناختی هیجانی منفی مربوط به آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بوده است.

جدول ۵. تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین نمره‌های زیرمؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در پس‌آزمون

منابع	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	p	Eta
اثر پیلاهی	۰/۷۳۶	۳۴/۸۳۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳۶
لامبدای ویلکز	۰/۲۶۴	۳۴/۸۳۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳۶
اثر هتلیتگ	۲/۷۸۶	۳۴/۸۳۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳۶
بزرگ‌ترین ریشه‌ی روی	۲/۷۸۶	۳۴/۸۳۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳۶

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی ...

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری حاکی از آن است که هر چهار آماره یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه‌ی روی، در سطح ($p < 0/001$) معنادار می‌باشند.

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس اثربخشی آموزش گروهی مهارت اجتماعی - هیجانی بر مؤلفه‌های

مؤلفه	گروه	SS	df	MS	F	P	Eta
مهارت‌های اجتماعی مناسب	اثر پیش‌آزمون	۹۰۱/۸۳۰	۱	۹۰۱/۸۳۰	۷۵/۲۷۹	۰/۰۰۱*	۰/۶۱۶
	اثر گروه آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی)	۳۳۰/۰۳۶	۱	۳۳۰/۰۳۶	۲۷/۵۴۹	۰/۰۰۱*	۰/۳۷۰
مهارت‌های اجتماعی نامناسب	اثر پیش‌آزمون	۸۹۲/۰۵۰	۱	۸۹۲/۰۵۰	۶۸۶/۵۲۸	۰/۰۰۱*	۰/۹۳۶
	اثر گروه (آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی)	۱۶۱/۸۸۸	۱	۱۶۱/۸۸۸	۱۲۴/۵۹۰	۰/۰۰۱*	۰/۷۲۶
پرخاشگری و رفتارهای تکانشی	اثر پیش‌آزمون	۸۹۲/۰۵۰	۱	۸۹۲/۰۵۰	۸۹۲/۰۵۰	۰/۰۰۱*	۰/۹۳۶
	اثر گروه (آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی)	۱۶۱/۸۸۸	۱	۱۶۱/۸۸۸	۱۶۱/۸۸۸	۰/۰۰۱*	۰/۷۲۶
اطمینان زیاد بر خود داشتن	اثر پیش‌آزمون	۲۱۱/۵۱۵	۱	۲۱۱/۵۱۵	۱۲۴/۶۳۰	۰/۰۰۱*	۰/۷۲۶
	اثر گروه (آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی)	۳۵۰/۶۷۸	۱	۳۵۰/۶۷۸	۲۰۶/۶۲۹	۰/۰۰۱*	۰/۸۱۵
رابطه با همسالان	اثر پیش‌آزمون	۴۴۲/۵۴۷	۱	۴۴۲/۵۴۷	۱/۶۹۷	۰/۰۰۱*	۰/۸۱۹
	اثر گروه (آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی)	۳۳۳/۶۷۶	۱	۳۳۳/۶۷۶	۱۸/۹۱۵	۰/۰۰۱*	۰/۷۷۳

$p < 0/001^*$

جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین نمره‌های گروه‌ها در

هر یک از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد. مطابق نتایج این جدول تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین گروه‌ها در مهارت‌های اجتماعی مناسب ($F=27/549, p<0/001$)، مهارت‌های اجتماعی نامناسب ($F=124/590, p<0/001$)، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی ($F=161/888, p<0/001$)، اطمینان زیاد بر خود داشتن ($F=206/629, p<0/001$) و رابطه با همسالان ($F=18/915, p<0/001$) وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد. میزان تأثیر بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مناسب، مهارت‌های اجتماعی نامناسب، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، اطمینان زیاد بر خود داشتن و رابطه با همسالان، به ترتیب ۰/۳۷۰، ۰/۷۲۶، ۰/۷۲۶، ۰/۸۱۵ و ۰/۷۷۳ بوده یعنی به ترتیب ۳۷، ۷۲، ۷۲، ۸۱ و ۷۷ درصد از تغییرات نمرات مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مناسب، مهارت‌های اجتماعی نامناسب، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، اطمینان زیاد بر خود داشتن و رابطه با همسالان مربوط به آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجانی تأثیر معنادار داشت. به این معنی که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی توانسته است هیجان‌های منفی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص را کاهش دهد و هیجان‌های مثبت این دانش‌آموزان را بالا ببرد، این یافته با نتایج کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰) مبنی بر اینکه آموزش مهارت هیجانی باعث افزایش توانایی شناسایی و مدیریت هیجان می‌شود، راتکلیف و همکاران (۲۰۱۴) که نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی باعث افزایش مهارت‌های هیجانی-عاطفی می‌شود و همچنین با یافته دنتال و دری (۲۰۱۴) که نشان دادند آموزش کفایت اجتماعی مهارت‌های خودآگاهی، همدلی، ارتباط بین فردی، مقابله با هیجانات، تصمیم‌گیری و حل مسئله اجتماعی را افزایش می‌دهد، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت تنظیم هیجانی

روشی است که فرد توسط آنها، ثبات عاطفی پیدا می‌کند (پورافکاری، ۱۳۸۷). ناتوانی در بروز به‌موقع مهارت‌های هیجانی می‌تواند سلامت فکری، جسمانی و روانی فرد را تهدید کند و سازگاری آنان را در تعامل با دیگران، بویژه در مهارت‌های یادگیری و اجتماعی، به چالش بکشد (پنکراتوا^۱، ۲۰۱۰). در واقع دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به دلیل بهره‌گیری از هیجان‌های نا به جا که منجر به شناخت و دانش غلط می‌شوند، زندگی اجتماعی، تحصیلی و خانوادگی خود را در معرض خطر قرار می‌دهند (آیورباچ و همکاران، ۲۰۰۸). آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی منجر می‌شود که فرد با آگاهی از هیجان‌ات و ابراز هیجان‌ات مخصوصاً هیجان‌ات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان سازگاری آن‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا کند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این ناتوانی در موقعیت‌های اجتماعی، خود را به صورت منفی ارزیابی می‌کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر می‌کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلات در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی به آنان باعث شد که از وجود هیجان‌ات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با بازآزمایی هیجان‌ات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه‌داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به‌طور خاص سازگاری خویش را کاهش دهند.

همچنین نتایج نشان می‌دهد که آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی مناسب و رابطه با همسالان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص شده است؛ که این یافته با نتایج پژوهش‌های امینی و همکاران (۱۳۹۲)، رکنی و همکاران (۱۳۹۴)، لوپز و همکاران (۲۰۰۳)، فلنچر و همکاران (۲۰۰۹)، سونگ و همکاران (۲۰۱۰)، راتکلیف و همکاران (۲۰۱۴) و دنالت و دری (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. انگلبرگ و اسجورگ^۲ (۲۰۰۴) دریافتند که افراد

1. Pankratova

2. Engelberg & Sjoberg

با مهارت هیجانی پایین سازگاری اجتماعی کمتری نسبت به افرادی که مهارت هیجانی بالاتر دارند، از خود نشان می‌دهند. همچنین بکندام^۱ (۲۰۰۱) نشان داد افرادی که از مهارت هیجانی بالا برخوردارند وقایع را مثبت‌تر تعبیر می‌کنند و در نتیجه رفتار سازگارانه بیشتری از خودشان می‌دهند. در تبیین این یافته می‌توان گفت بسیاری از مؤلفه‌های هوش هیجانی، فهم و درک هیجان‌های دیگران، تنظیم و مهار هیجان، کنترل و مهار استرس و توانایی‌های دیگر که با هوش هیجانی همراه است، پایه‌هایی برای داشتن مهارت‌های مناسب اجتماعی و برقرار کننده یک رابطه مؤثر و سازنده با دیگران است (وایت^۲، ۲۰۰۴). بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که مهارت اجتماعی و هیجانی را دریافت کردند، روابط بهتری با دیگران داشته باشند. آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، با فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد، موجب می‌شود کودکان بتوانند راهبردها و مهارت‌های اجتماعی را در تمام محیط‌ها و موقعیت‌های واقعی زندگی تمرین کنند و به کار بندند. همچنین قواعد اجتماعی گروه همسالان را به خوبی یاد بگیرند و روابط قوی و مستحکمی با اعضای خانواده و اجتماع برقرار کنند و به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری اجتماعی را از خود بروز دهند.

از سوی دیگر نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی باعث کاهش مهارت‌های اجتماعی نامناسب، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص شده است؛ که این نتایج با نتایج پژوهش‌های کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰)، موللی و همکاران (۱۳۹۳)، لویز و همکاران (۲۰۰۳)، گرشام و همکاران (۲۰۰۶) و دنالت و دری (۲۰۱۴) مبنی بر اینکه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی باعث کاهش پرخاشگری و افزایش تعاملات و رفتارهای مطلوب شده است، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش مهارت‌های اجتماعی، تکنیکی است که از طریق آن افراد می‌آموزند چگونه در موقعیت‌های مختلف به‌طور مناسب و خوشایند ارتباط برقرار سازند. اکثر محققان اتفاق نظر دارند که

1. Bekendam

2. White

مهارت‌های اجتماعی آموختنی هستند، زیرا کودکانی که در محیط‌های نامناسب بزرگ شده‌اند، از لحاظ اجتماعی رفتارهای نامعقول دارند و قادر به تکلم مؤثر و مفید نمی‌باشند. آموزش مهارت‌های اجتماعی - اجتماعی، بخشی از برنامه‌های تعدیل رفتار است و به منظور اصلاح رفتارهای ناسازگار به کار گرفته می‌شود. رشد مهارت‌های اجتماعی بخشی از جریان اجتماعی شدن فرد است و هرگونه آموزشی در این زمینه باید در خصوص اجتماعی شدن فرد صورت گیرد (کارنلج و میلبورن^۱، ۱۹۸۶). آموزش این مهارت به کودکان دارای ناتوانی یادگیری، نظم‌بخشی عواطف، کنترل فشار روانی، کنترل هیجانات، خودکنترلی و برقراری ارتباط به نحو مناسب و شایسته با دیگران را در برمی‌گیرد که در نتیجه تعامل شخص با محیط، منجر به کاهش رفتارهای غیراجتماعی و پرخاشگرانه می‌شود.

افزایش مؤلفه اطمینان زیاد بر خود داشتن در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری می‌تواند ناشی از شرکت در جلسات آموزشی برنامه مهارت اجتماعی - هیجانی باشد. این نتیجه با نتایج پژوهش براکت، مایر و وارمر^۲ (۲۰۰۴) که نشان دادند آموزش مهارت هیجانی سبب افزایش عزت‌نفس، بهبود مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات بین فردی و سازگاری اجتماعی شده است و نتایج گرشام و همکاران (۲۰۰۶) مبنی بر اینکه آموزش مهارت اجتماعی باعث افزایش مولفه‌های آن شامل مهارت‌های اجتماعی، دوست‌یابی، ابراز وجود و ارتباط می‌شود، با نتایج سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) که نشان دادند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس و ابعاد هویت کودکان کار مؤثر است و با نتایج آمادوی و سوکوماران (۲۰۱۲) مبنی بر اینکه آموزش رفتارهای اجتماعی بر جرات‌ورزی و اطمینان به خود و ارتباط با همسالان مؤثر می‌باشد، همچنین با یافته‌های به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۶) که دریافت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر نابینا مؤثر است، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت کودکان و نوجوانانی که قواعد اجتماعی گروه همسالان را به خوبی یاد می‌گیرند و نیز روابط قوی و مستحکمی با اعضای خانواده و اجتماع

1. Cartledge & Milburn

2. Warner

برقرار می‌کنند، به احتمال زیاد سطح بالایی از عزت‌نفس را نیز از خود بروز خواهند داد. از آنجاکه یکی از ویژگی‌های اغلب دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در برقراری ارتباط اجتماعی، مشکل اجتماعی شدن و دوست‌یابی و همچنین ناتوانی مهارت اجتماعی در مدارس است لذا منزوی و افسرده می‌شوند. بنابراین آموزش - هیجانی به این کودکان باعث می‌شود مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی کافی را کسب کنند و بتوانند اعتماد به نفس پیدا کنند. نوجوانانی که به خوبی مهارت‌های هیجانی اجتماعی را در جلسات آموزشی به دست می‌آورند و از نظر اجتماعی رفتارهای مطلوب‌تری از خود نشان می‌دهند، مفهوم خود مثبت‌تری دارند و این امر موجب می‌شود محدودیت‌ها و توانایی‌های خود را به شیوه صحیح‌تری ارزیابی، درک و پذیرش کنند.

به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که به کارگیری و آموزش برنامه مهارت اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، موجب رفع درماندگی، ارتقای مهارت‌های مناسب اجتماعی، افزایش عزت‌نفس و مدیریت هیجانات در آنان می‌شود. گلمن^۱ (۲۰۰۲) معتقد است مهارت‌های اجتماعی-هیجانی مجموعه‌ای از مهارت‌های گوناگون است که از طریق آموزش و تمرین در هر سنی قابل یادگیری و افزایش است. به دلیل اهمیت مهارت اجتماعی-هیجانی، افزایش این مهارت می‌تواند یکی از اهداف مهم برنامه‌های آموزش مدارس تلقی گردد و بایستی با انواع دیگر یادگیری‌های آموزشی مخصوصاً برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری که در مدیریت هیجانی و برقراری ارتباط مشکل دارند، ترکیب گردد؛ بنابراین پرورش این مهارت در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌تواند رشد بهینه آنها را در تمامی ابعاد شناختی هیجانی-اجتماعی و تحصیلی و بهبود شرایط یادگیری تضمین نماید. نتایج این پژوهش را می‌توان در مراکز ویژه ناتوانی‌های یادگیری برای دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری که در کنار مشکلات تحصیلی در زمینه‌ی برقراری ارتباط مناسب و کنترل هیجانات با مشکلاتی مواجه هستند، بکار بست. همچنین این برنامه آموزشی را می‌توان برای مشکلات سایر دانش‌آموزان نیز در مراکز

1. Goleman

مشاوره و آموزشی بهره جست. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان پسر مراجعه‌کننده به مراکز ناتوانی یادگیری شهر ارومیه بود که امکان تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان در مقاطع و شهرهای دیگر با احتیاط روبه‌رو است. عدم امکان پیگیری نتایج، محدودیت زمانی، سختی کار با کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری، لزوم هماهنگی و اطلاع و اجازه والدین از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود.

منابع

- امینی، داریوش؛ همتی ثابت، اکبر و همتی، معصومه (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی و شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان دبیرستانی شاهد دختر همدان. فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۲(۵)، ۱۵-۱.
- به‌پژوه، احمد؛ خانجانی، مهدی؛ حیدری، محمود و شکوهی، محسن (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان نابینا. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱۱(۳)، ۳۷-۲۹.
- بهراد، بهنام (۱۳۹۴). مدارس کانون‌های اصلی ارتقا سلامت و پیشگیری از رفتارهای پرخطر. رشد آموزش ابتدایی، ۱۹(۲)، ۵-۱.
- بهمن‌زادگان جهرمی، مرضیه، یارمحمدیان، احمد و موسوی، حسین (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتارهای اوتیستیک و رشد اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال اوتیسم از طریق داستان‌های اجتماعی. روان‌شناسی اجتماعی (یافته‌های نو در روان‌شناسی)، ۳(۹)، ۹۳-۷۹.
- پورافکاری، نصرت‌اله (۱۳۸۷). فرهنگ جامع روانشناسی - روانپزشکی: انگلیسی - فارسی. نشر: فرهنگ معاصر.
- تبریزی‌چی، نرگس و وحیدی، زهره (۱۳۹۴). مقایسه تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۸(۸)، ۳۵-۲۱.
- جمالی‌پاقلعه، سمیه؛ عابدی، احمد؛ نظری‌بدیع، مرضیه و میرزایی‌راد، رضا (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای (ارزیابی والدین). فصلنامه روانشناسی بالینی، ۳(۱۲)، ۴۰-۲۱.

دلاور، علی (۱۳۹۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. چاپ چهارم، تهران: انتشارات رشد.

رکنی، پریسا؛ ارجمندنیا، علی‌اکبر و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۵(۳)، ۴۳-۵۴.

سلیمانی، اسماعیل؛ زاهد بابلان، عادل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمدباقر (۱۳۹۰). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۷۸-۹۳.

سیادت، سیدمرتضی و جدیدی، محسن (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس و ابعاد هویت کودکان کار. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۷)، ۱۹-۱.

صدری، اسماعیل؛ نویدی، احد و پورشنه، کامبیز (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات، (مهاباد).

کیمیایی، سیدعلی؛ رفتار، محمدرضا و سلطانی‌فر، عاطفه (۱۳۹۰). آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱(۳)، ۱۶۶-۱۵۳.

کریم‌زاده، منصوره؛ اخوان تفتی، مهناز؛ کیامنش، علیرضا و اکبرزاده، نسرین (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در رشد این مهارت‌ها. مجله علوم رفتاری، ۳(۲)، ۱۴۹-۱۴۳.

کرین، ویلیام (۲۰۱۵). نظریه‌های رشد، ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی (۱۳۹۴). تهران: انتشارات رشد.

گنجی، حمزه (۱۳۹۰). راهنمای کامل تغییرات و نکات ضروری DSM-5. چاپ اول، تهران: نشر ساوالان.

مولگی، گیتا؛ براتی، روح‌اله و طاهری، محمد (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری کلامی و غیرکلامی دانش‌آموزان پسر با کم‌توانی ذهنی. فصلنامه تحول روان‌شناختی کودکان، ۱(۱)، ۸۱-۷۱.

یوسفی، فریده (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان. مجله کودکان استثنایی، ۴، ۸۹۲-۸۷۲.

- یوسفی، فریده و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه‌ی عملکرد دختران و پسران دبیرستانی شیراز در این مقیاس. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ویژه‌نامه‌ی علوم تربیتی*، (۲)، ۲۵-۳۴.
- AL Zyoudi, M. (2010). Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in al karak district in jorrdan. *International journal of of special education*, 25(2), 21-40.
- Aldo, D., Hooria, J., Goldin, R., & Gross, J. J. (2014). Adaptive and Maladaptive Emotion Regulation Strategies: Interactive effects during CBT for Social Anxiety Disorder. *J Anxiety Disord*, 28(4), 382-9.
- Amini, D., Hemmati sabet, A., & Hemmati, M. (2013). The effectiveness of social skills and emotional intelligence training on coping with stress control female high school students in Hamedan. *Journal of Educational and School Studies*, 2(5), 1-15. (Persian).
- Association D-5 AP, others. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Arlingt Am Psychiatr Publ, pp: 68.
- 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 Disabilities*, 41, 263-273.
- Bahmanzadegan, M. (2009). Effectiveness of social skills through social stories on social development of children with Autism and Autistic Behavior in Shiraz. [Thesis]. Isfahan, Iran: University of Isfahan. (Persian).
- Bar-On, R. E., Parker, J. D. (Ed). (2000). The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, Awiley company.
- Beh pajoooh, A., Khanjani, M., Heidari, M., & Shokohi yekta, M. (2007). The Effect of Social Skills Training on Self-Esteem of Visually Impaired Male Students. *Research on mental health*, 1(3), 29-37. (Persian).
- Behrad, B. (2015). The main centers of school health promotion and prevention of risky behaviors. *Development of primary education*. 19(2), 1-9. (Persian).
- Bekendam, C. (2001). family and dimensious of emotional intelligence dissertation abstracts international, Vo158(4). 2109-2122.
- Bracket, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation of every day behavior, *journal of personality and individual differences*, 39, pp:1387-1402.
- Cartledge G., & Milburn, J. F. (1986). Teaching social skills to children: Innovative approaches (2ndEd.). New York: Pergamon Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2008). Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs. Chicago.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Crane, W. (2015). *Growth theory - Concepts and Applications*. Translator: Alireza Rajai, Gholamreza Khoynajaz. Publication: Growth. (Persian).
- Defoor, L. (2009). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Do Affect and Community Predict Academic Success?* Master Tesis, The Evergreen State College.
- Delavare, A. (2011). *Theoretical and practical research in the humanities and social sciences*. Tehran: Publisher: growth. (Persian).
- Denault, A. S., & Déry, M. (2014). Participation in Organized Activities and Conduct Problems in Elementary School The Mediating Effect of Social Skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1063426614543950.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias and H. Arnold (Eds.). *The educator's guide to emotional intelligence academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin. 4-14.
- Engelberg, E., & sjoberg, L. (2004). Emotional intelligence affect intensity, and social adjustment. *Personality and individual differences*, 37, 533-542.
- Fletcher, I., leadbetter, P., Curran, A., & O'sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling* 76,376-379.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97-105.
- Ganji, M. (2013). *The Complete Guide DSM-5 changes and essential tips*. Publisher: Savalan. (Persian).
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Banton.
- Goleman, D. (2002). Working with emotional intelligence. *Development & Psychopathology*, 7,117-9.
- Granevski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire. 10 (5),210-209
- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). The Relationship Between Emotion Dysregulation and Deliberate Self-Harm Among Inpatients with Substance Use Disorders. *Cognitive therapy and research*, 34, 544-553.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavior Disorders*, 31 (4), 363-377.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School psychology review*, 13, 292-301.

- Karimzade, M., Akhavan Tafti, M., Kiamanesh A. R., & Akbarzade, N. (2009). Effect of teaching the social-emotional skillson developing these skills. *Journal of Behavioral Sciences*, 3(2), 143-149. (Persian).
- Kim, H. Y., & Page, T. (2013). Emotional Bonds with Parents, Emotion Regulation, and School-Related Behavior Problems among Elementary School Truants. *J Child Fam Stud*, 22(6), 869-78.
- Kimiaye, S. A., Raftar, M. R., & Soltanifar, A. (2011). emotional intelligence training and its effectiveness in reducing aggression aggressive. *Research in clinical psychology and counseling* (psychology and educational studies), 1(1),153-166. (Persian).
- Kramer, T. J, Caldarella, P., Christensen, L., Shatzer. R. H. (2010). Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Educ J*, 37, 303- 309.
- Lang, M. C. (2001). Helping children understand learning disabilities: The relationship between self-realization and psychological empowerment. Georgia State University.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. Elsevier; p. 641-58.
- Mayer, J. D., & Brackett, M. A. (2003). Comparison of different definitions and tests of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrifield, J. (2010). Meeting the needs of people with a learning disability in the emergency department. *International emergency nursing*. Available at www.sciencedirect.com.
- Movallali, G., Barati, R., & Taheri, M. (2014). The effectiveness of social skills training on verbal and nonverbal aggression in male students of mental retardation. *Journal of the psychological development of children*, 1(1),71-81. (Persian).
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2008). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. N, 70. 179–185.
- PoorAfkari, N. (2008). *Psychological-Psychiatric comprehensive dictionary*. Tehran: farhange moaser publication.
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive Emotion Regulation and Well-being: Comparing the Impact of Eight Savoring and Dampening Strategies. *Pers Individ Dif*, 49(5), 368-73.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, ., & Hayes, S. (2014). Teaching social–emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722.
- Ray, C. E., Elliott, S. N. (2006). Social Adjustment and Academic Achievement: A Predictive Model for Students With Diverse Academic and Behavior Competencies *School Psychology Review*, 35(3), 493-501.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford Press.

- Rokni, P., & Arjomandnia, A. A. (2015). Investigating the Impact of Social Competence on Improvement of Behavioral Performance of Students with Learning Disorder. *Journal of Exceptional Children*, 15(3), 43-54. (Persian).
- Sadri Damirchi, S., Navidi, A., & Porshneh, K. (2009). social emotional skills Teaching. Tehran: Mahabad Islamic Azad University. (Persian).
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (2002). (eds), Emotional Development and Emotional Intelligence, Basic Books, New York.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Prediction of students with LD based on metacognition, motivation, emotions and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-229.
- Shafer, A. B. (2006). Meta-analysis of the factor structures of four depression questionnaires: Beck, CES D, Hamilton, and Zung. *Journal of clinical psychology*, 62(1), 123-146.
- Siiadat, S. M. & Jadidi, M. (2015). The impact of social skills training on self-esteem and identity of labor children. *Journal of Educational Psychology*, 11(37), 1-19.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 411-423.
- Soleimani, E., Zahedbablan, A., Farzaneh, J., & Sotodeh, M. B. (2011). Comparison of alexithymia and social skills of students with learning disabilities and normal. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 78-93. (Persian).
- Jamali Pa Qaleh, S., Abedi, A., Nazari Badii, M., & Mirzaee Rod, R. (2013). Compare the effectiveness of social-emotional learning programs and social problem. solving training in reducing symptoms of oppositional defiant disorder (Parents). *Clinical Psychology Studies*, 3(12), 21-40. (Persian).
- Song, L., Huang, G., peng, K., & Law, k. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *intelligence*, 38, 137-148.
- Szczygie, D., Buczny, J., & Bazinska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52, 433-437.
- Tabrizchi, N., & Vahidi, Z. (2014). Compare emotion regulation, mindfulness and cognitive well-being in mothers of students with and without learning disabilities, *Learning disabilities J*, 8(8), 21-35. (Persian).
- Umadevi, V. M., Sukumaran, P. S. (2012). Functional social skills of adults with intellectual disability. *Journal of Disability*, 23(2), 72-80.
- Vaughn, S. H., & Sinagub, J. (1998). Social Competence of students with learning disabilities: Interventions and issues. In B. Worg (Ed). Learning about learning disabilities (2nd.Ed) 454- 466. San Diego: academic Press.
- White. K. (2004). Attachment: Stability and change across the life span. *Attachment & human development*. 29(1), 9-23.

- Woodcack, S., & Jiang, H. (2012). Attribution of the educational outcomes of students with learning disabilities in china. *International journal of special education*, 27 (2), 1-14.
- Yousefi, F. (2006). Cognitive emotion regulation strategies, relationships with depression and anxiety in the help center for talented students. *Except Child*, 4,871-92. (Persian).
- Yousefi, F., & Khair, M. (2002). Study Reliability and Validity Assessment Scale, Matson social skills and compare the performance of boys and girls high on this scale. *Social Sciences and Humanities Shiraz University*, 2(36), 147-158. (Persian).
- Zins, A. E., Bloodworth. M. R, Wissberg. R. P, & Walberg. H. J. (2004). *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*. Chapter 1. Copyright 2004 by teachers college, Columbia University.

Effectiveness of social- emotional skills training on cognitive emotion regulation and social skills in children with learning disabilities

E.Sadri Damirchi¹ & F. Esmaili Ghazivaloii²

Abstract

Because of the role of social - emotional skills in emotion regulation and interpersonal interaction in children, attention to it is very important, especially among children with learning disabilities. Therefore, the present study aimed to investigate the effectiveness of social- emotional skills Training on cognitive emotion regulation and social skills in Children with learning disabilities. The research method was quasi-experimental study with pretest-posttest and a control group. The population included all male students with learning disabilities who referred to Learning Disability Centers in Urmia in 2014-2015 academic year. For this purpose, 30 male students were identified and selected using random sampling methods, and then randomly assigned to experimental (N= 15) and control (N= 15) groups. The experimental group received 12 sessions of Social- Emotional Skills Training (60-minuts per session). The tools used were Granefski and all cognitive emotion regulation questionnaire (1999) and Matson social skills questionnaire (1983). Data analyzed using analysis of multivariate variance. The results of analysis of covariance showed a significant difference between two groups in positive and negative components of cognitive emotion regulation ($p<0/001$). Also, the results showed a significant difference between two groups in components of social skills ($p<0/001$). According to the results, we can say that socio-emotional skills training increased the use of positive emotional strategies and improved the appropriate social skills, self-confidence and relationship with peers. These results are important references in the field of pathology and treatment of disability so that the training program can be used as an intervention in schools and health centers.

Key words: Social- Emotional Skills, Cognitive emotion regulation, social skills, Children, learning disabilities.

1. Corresponding Author: Assistant Professor, University of Mohaghegh Ardabil, Ardabil. (e.sadri@uma.ac.ir)

2. MA Students in Family Counseling, University of Mohaghegh Ardabil