



هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی افراد دارای اختلال یادگیری خرده مقیاس‌های اختلال یادگیری و عادی متفاوت است.

نام نویسندگان:

فریبا شیرزائی^۱، فاطمه شهبابی زاده^۲ و حمیده امامی^۳

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی تفاوت هوش هیجانی (بهره وری هیجانی، تنظیم هیجانی، ارزیابی هیجانی) افراد دارای اختلال یادگیری (اختلال خواندن، اختلال ریاضی، اختلال فضایی، اختلال نوشتن و اختلال شناخت اجتماعی) و عادی است. ۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر زاهدان (۹۱-۹۲) با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های اختلال یادگیری (کلورادو)، هوش هیجانی (شوت) و تست هوش (وکسلر) استفاده شده است. پژوهش از نوع مقایسه‌ای هست. جهت تحلیل نتایج از آزمون تی مستقل بهره‌گرفته شد. نتایج به دست آمده از پژوهش نشان می‌دهد که هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی در افراد بدون اختلال یادگیری، اختلال خواندن و اختلال ریاضی بیشتر از افراد دارای اختلال یادگیری، اختلال خواندن و اختلال ریاضی است.

کلید واژه: هوش هیجانی، دارای اختلال یادگیری، بدون اختلال یادگیری

مقدمه

امروز بزرگ‌ترین گروه کودکان استثنایی که در تمام مدارس استثنایی ثبت نام می‌شوند حدود چهل درصد از کل کودکان دچار ناتوانی یادگیری را تشکیل می‌دهند (کرک ۴، ۱۳۷۷). دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به دلیل اختلال در خواندن و نوشتن یا محاسبات در اغلب دروس خود با مشکل مواجه می‌شوند (آناساتازیا و اوربینا ۵، ۲۰۰۹) این گروه با وجود آن که در اکثر مواقع از هوش طبیعی برخوردارند، نمی‌توانند پیشرفت تحصیلی مطلوبی داشته باشند و با

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی و مربی دانشگاه پیام نور واحد راسک

^۲ استاد یار دانشگاه آزاد واحد بیرجند

^۳ کارشناس ارشد ادبیات فارسی، آموزگار ابتدایی

£ Kirk

° Anastasia & Urbina



سختی به تحصیل ادامه می دهند و یا ترک تحصیل می کنند که این به نوبه‌ی خود صدمات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و عاطفی روانی بسیار برای ایشان و جامعه به دنبال دارد (کمیته ملی ناتوانی یادگیری ۱، ۲۰۰۷). به نقل از رجبی و پاکیزه، (۱۳۹۰) اختلال در یک یا چند فرآیند روانی پایه به درک یا استفاده از زبان شفاهی یا کتبی مربوط می شود و می تواند به شکل عدم توانایی کامل در گوش کردن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا انجام محاسبه‌های ریاضی ظاهر شود. این اصطلاح شرایطی چون معلولیت‌های ادراکی، آسیب دیدی‌های مغزی، نقص جزئی در کار مغز، دیس لکسی ۲ یا نارساخوانی و آفازیای رشدی را در بر می گیرد (کریمی، ۱۳۸۰). این افراد دارای مشکلاتی نظیر مشکل در حافظه‌ی شنیداری و دیداری، حفظ توجه، بازداری تکانه‌ها، هماهنگی حرکتی، ادراک و تمیز شنیداری و دیداری، ضعف انگیزش، ضعف در تعمیم و سازماندهی، ضعف در حافظه‌ی فعال، حواس پرتی، ضعف در ادراک نقش از زمینه، پردازش اطلاعات، هماهنگی دیداری حرکتی، سبک یادگیری و بی‌قراری و بیش‌فعالی می‌باشند (لرنر ۳، ۲۰۰۳).

یکی از متغیرهای که احتمالاً به دلیل وجود ناتوانی یادگیری در دانش آموزان مختل می‌شود، مشکلات هیجانی و تحصیلی است. با توجه به اینکه هوش هیجانی ارتباط تنگاتنگی با موفقیت‌های تحصیلی و سازمانی دارد. افراد باهوش هیجانی بالا کمتر دچار استرس می‌شوند و از لحاظ جسمی سالم‌تر و از لحاظ مهارت‌های برقراری ارتباط در شرایط بهتری قرار دارند (آقایار، شریفی درآمدی، ۱۳۸۶). در مجموع هوش هیجانی به خصوص به کودکان ما کمک می‌کند تا یادگیری بهتری داشته باشند و خوشحال‌تر و سالم‌تر و موفق‌تر از دیگران باشند، گلمن ۴ مفهوم هوش هیجانی را برای اولین بار به صورت گسترده بیان نموده است، افرادی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، از توانش‌های اجتماعی مؤثرتری نیز برخوردارند و به واسطه‌ی آن روابط بین فردی مطلوبی را ایجاد کرده‌اند، می‌توانند هیجانات خود را درک و ابراز کنند و توانایی درک هیجان‌های دیگران را نیز داشته باشند. افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند مهارت اجتماعی بهتر، روابط دراز مدت پایاتر و توانایی بیشتری برای حل تعارضات دارند (حسینیان و امامی‌پور، ۱۳۹۰)

همچنین کلاس (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان داد که دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری خودتنظیمی بالاتری نسبت به دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارند. همچنین بیان کرد که احتمالاً سطوح پایین مهارت در این دانش آموزان با خودتنظیمی پایین در آن‌ها مرتبط است. آیورباچ ۵ و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری نرخ بالاتری از مشکلات و سازگاری‌های اجتماعی و عاطفی را نسبت به کودکان عادی دارا می‌باشند. فریلیچ و شچمن ۶ (۲۰۱۰) نشان دادند که بسیاری از دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی و تحصیلی می‌باشند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود. زاهد بابلان و همکاران

۱ National Joint Committee on Learning Disabilities

۲. Dyslexia

۳ Lerner

۴ Golman

۵ Auerbach

۶ Freilich & Shechtman



(۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین نسبت به دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و بالا شایستگی اجتماعی پایین‌تری دارند. ناتوانی‌های یادگیری سبب ایجاد مشکلاتی در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی برای دانش آموزان می‌شود (فریلیچ و شچمن، ۲۰۱۰).

مشکلات هیجانی یکی از عوامل تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی و ناتوانی یادگیری هست. دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری نوعی بی‌میلی نسبت به همسالان خود به خصوص در زمینه فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند. (پلاتا، تراستی و گلاسکو، ۲۰۰۵). این کودکان مشکلات هیجانی بیشتری از جمله اضطراب و افسردگی نسبت به کودکان عادی دارا می‌باشند (هس و رز، ۲۰۰۰) و از نظر پیشرفت تحصیلی پیشرفت پایین‌تری نسبت به کودکان عادی دارند. سیاروچی و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند دانش آموزان دارای هوش هیجانی بالا، افسردگی و نشانه‌های بدنی کمتری را بروز می‌دهند. از جمله مشکلات درون نمود این کودکان، مشکلاتی چون اضطراب و افسردگی است که دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری به‌ویژه نارساخان به‌وفور آن را تجربه می‌کنند. (نریمانی، ۱۳۹۱) دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در پایداری و ثبات هیجانی مشکل دارند و این مسئله در گروه عادی کمتر و در شرایط خاص دیده می‌شود، این افراد واکنش‌های شدیدتری در رویارویی با موقعیت‌های هیجانی دارند و در موقعیت‌های مشابه یکسان و باثبات عمل نمی‌کنند (کاشانی موحد، ۱۳۸۴). با توجه به فراوانی تعداد این کودکان تلاش در جهت شناسایی کودکان دارای اختلال یادگیری و حل یا کاهش مشکلات این کودکان اجتناب ناپذیر است. افزایش دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری و این امر که کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری در زمینه روابط بین فردی و ارتباط با همسالان دچار مشکل هستند. این کودکان مستعد ابتلا به تکانش‌گری می‌باشند و محیط کلاس درس برایشان دشوار است و مشکلاتی را برای معلمان در کلاس درس و مدیریت کلاس ایجاد می‌کنند؛ و همچنین تعداد آن‌ها در هر کلاس درسی محدود هست منجر به کاهش اعتماد به نفس و افزایش سطح سرخوردگی می‌شوند که این امر نشان دهنده اهمیت هوش هیجانی و ادغام آن در کلاس درس به‌منظور کمک به دانش آموزان در کنار آمدن با زندگی روزمره را برجسته می‌سازد (آمبروسو، ۳، ۲۰۰۲).

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع مقایسه‌ای است که در آن از روش تی مستقل بهره گرفته شده است. جامعه آماری، کلیه دانش آموزان پایه پنجم و ششم شهر زاهدان در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ است. لذا حجم نمونه با احتمال ریزش ۵ درصدی ۵۰۰ نفر به‌صورت نمونه برداری چند مرحله‌ای در نظر گرفته شد، شیوه نمونه‌گیری چند مرحله‌ای بود به‌گونه‌ای که از

۱ Plata, Trusty & Glasgow

۲ Heath & Ross

۳ Ambrosio



بین ۱۳۲ دبستان دخترانه و پسرانه شهر زاهدان که در دو ناحیه قرار دارد به صورت نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای به ۵۸ مدرسه مراجعه شد که از این تعداد به ۳۹ مدرسه در ناحیه اول و ۱۹ مدرسه در ناحیه دوم مراجعه شد و از هر دبستان ۲-۳ کلاس پایه پنجم و ششم انتخاب شد. در مجموع از بین این مدارس ۵۰۰ دانش آموز انتخاب شد دانش آموزان چپ دست در مدارس منتخب در دسترس بودند و دانش آموزان راست دست به‌طور تصادفی از چند کلاس مدارس منتخب، ۱-۲ کلاس انتخاب شدند. از این تعداد ۴۷ پرسشنامه مخدوش بود. پرسشنامه اختلالات یادگیری توسط معلمین تکمیل گردید و لازم به ذکر است برای پرسشنامه هوش هیجانی در گروه کودکان دارای اختلال یادگیری (با توجه به گزارش معلم و نمره ابزار) و عادی در صورت لزوم سؤالات برای دانش آموزان خواننده و توضیحات لازم برای هر سؤال به دانش آموزان داده شد. علاوه بر پرسشنامه‌های ذکر شده از کودکان نمونه پژوهش به‌طور انفرادی تست هوش و کسلر گرفته شد و بهره هوش کلامی و عملی آنان به دست آمد. جهت بررسی اعتبار ابزارها از آلفای کرونباخ و روایی سازه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد.

ابزارهای مورد استفاده عبارت بودند از:

مقیاس اختلالات یادگیری^۱

پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلرادو یک ابزار جدید برای تشخیص سریع و آسان مشکلات یادگیری دانش آموزان معرفی شده است. این پرسشنامه توسط ویل کات و همکاران در سال ۲۰۱۱ میلادی تهیه شده و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می‌داند که موجب مشکلات یادگیری می‌شوند. این پرسشنامه که از ۲۰ آیت تشکیل شده است، توسط والدین یا مربی آموزشی دانش آموزان تکمیل می‌شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس ۵ درجه‌ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) هست. اعتبار این پرسشنامه و مؤلفه‌های آن، توسط سازندگان پرسشنامه با روش‌های همسانی درونی و باز آزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی را به دست داده است. روایی تفکیکی و روایی سازه پرسشنامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین روایی همگرای مؤلفه‌های این پرسشنامه با پرسشنامه پیشرفت تحصیلی استاندارد گزارش شده است و حداقل نمره ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ می‌باشد. نتایج آلفای کرونباخ نیز به ترتیب برای اختلال خواندن، فضایی، ریاضی، اضطراب اجتماعی و شناخت اجتماعی برابر ۰/۸۸، ۰/۷۲، ۰/۷۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۳ به دست آمد (حاجلو و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر نیز نتایج آلفای کرونباخ در تمامی خرده مقیاس‌ها بیش از ۰/۷ به دست آمد. ضمن اینکه برای محاسبه روایی نیز از روش تحلیل عاملی استفاده شد. با توجه به اینکه شاخص کفایت نمونه برداری ۰/۸۴ هست و آزمون بارتلت نیز معنادار است می‌توان به نتایج تحلیل عاملی اطمینان کرد. لذا از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش ابلیمین

^۱ learning disability Colorado



استفاده شد که ساختار ساده ۵ عاملی به دست آمد و در مجموع توانست ۶۳/۰۳ درصد از کل واریانس را تبیین کند. لازم به ذکر است در بررسی نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز شاخص برازندگی نرمال^۱، شاخص برازندگی افزایشی^۲ و شاخص برازندگی تعدیل شده^۳ نیز در پژوهش بیش از ۰/۹ به دست آمد که حاکی از برازش مناسب است. مدل تحلیل عاملی تأییدی در ارتباط با اختلال خواندن، نوشتن و ریاضی برازش مناسبی را نشان داد.

پرسشنامه هوش

به منظور اندازه گیری بهره‌ی هوشی آزمودنی‌ها از مقیاس تجدیدنظر شده‌ی هوشی وکسلر برای کودکان استفاده شده است. این آزمون دارای دو مقیاس هوش کلامی (حاوی ۶ خرده آزمون) و هوش عملی (حاوی ۶ خرده آزمون) است. با اجرای این آزمون می‌توان یک هوش بهر عملی، یک هوش بهر کلامی و یک هوش بهر کلی به دست آورد. در این پژوهش هوش بهر کلی مد نظر است. این مقیاس عموماً از اعتبار بالایی برخوردار است. متوسط همسانی درونی گزارش شده توسط وکسلر در مورد همه ۱۱ گروه سنی برابر ۰/۹۶ برای هوش بهر مقیاس کلی، ۰/۹۴ برای مقیاس کلامی و ۰/۹۰ برای مقیاس عملی است. پایایی باز آزمایی در فاصله‌ی یک ماه، برای مقیاس کلی، ۰/۹۵، مقیاس کلامی، ۰/۹۳ و برای مقیاس عملی، ۰/۹۰ گزارش شده است (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۳). در بررسی اعتبار و پایایی این مقیاس توسط عابدی و همکاران (۱۳۷۴)؛ به نقل از علی پور و صالح میر حسینی، (۱۳۹۰) ضریب پایایی باز آزمایی خرده آزمون‌ها بین ۰.۵۸ تا ۰.۸۷ و ضریب پایایی هوش بهرها بین ۰.۷۶ تا ۰.۹۴ به دست آمد و برای محاسبه پایایی، همبستگی این آزمون با تست ریون مورد بررسی قرار گرفت که میزان آن ۰.۷۵ به دست آمد.

مقیاس هوش هیجانی^۴:

به منظور تعیین هوش هیجانی دانش آموزان، از پرسشنامه هوش هیجانی شوت و همکاران استفاده شده که این پرسشنامه بر اساس مدل نظری مایر و سالوی ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۳۳ سؤال در ۳ خرده مقیاس پنج درجه ای بوده و از ۱ تا ۵ نمره گذاری شده است. ۱۳ سؤال شامل مقیاس ارزیابی و بیان هیجانات، ۱۰ سؤال شامل مقیاس تنظیم هیجان و ۱۰ سؤال شامل مقیاس بهره‌وری هیجان است. در این مقیاس که یک آزمون خود گزارش دهی است، آزمودنی نظر خود را با انتخاب یکی از گزینه‌ها (کاملاً مخالفم، تا حدی مخالفم، بی نظرم تا حدی موافقم، کاملاً موافقم) مشخص می‌کند. ضمناً در سؤالات ۲۸، ۵ و ۳۳ نمره دهی به صورت معکوس انجام می‌شود. حداقل و حداکثر

۱- Normal fit index (NFI)

۲- Incremental fit index (IFI)

۳- Adjusted goodness of fit index (AGFI)

۴- emotional intelligence Shoot



نمره‌ای که فرد می‌تواند در این آزمون کسب کند ۳۳ و ۱۶۵ می‌باشد (بهدانی، ۱۳۸۹). این مقیاس توسط جاوید و همکاران (۱۳۸۱، به نقل از بهدانی) در جامعه ایران بر روی دانش آموزان هنجاریابی گردید. به طوری که در تحلیل عاملی، سه عامل ارزیابی و ابزار هیجان، بهره برداری هیجان و تنظیم هیجان به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز نتایج آلفای کرونباخ در تمامی خرده مقیاس‌ها بیش از ۰/۶۸ به دست آمد. ضمن اینکه از آنجایی که شاخص کفایت نمونه برداری ۰/۶۴ و آزمون بارتلت نیز معنادار به دست آمد، تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش ابلیمین ساختار ساده سه عاملی را نشان داد، طوری که عوامل توانستند ۴۸/۳۹ درصد از کل واریانس هوش هیجانی را تبیین کند.

یافته‌ها

با توجه به انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین هر خرده مقیاس اختلال یادگیری به‌عنوان افراد دارای اختلال یادگیری در نظر گرفته شدند؛ به همین منظور دانش آموزان به دو گروه تقسیم شده‌اند و نتایج حاصل از آزمون t دو گروه مستقل در زیر نشان داده شده است. * اثر اختلال خواندن بر هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی: میانگین نمرات خرده مقیاس‌های هوش هیجانی و هوش هیجانی در گروه‌های بدون اختلال خواندن بیشتر از دانش آموزان دارای اختلال خواندن است. پس از مشاهده نتایج به دست آمده و با توجه به سطح معناداری ($p < 0.05$) بین دو گروه دارای اختلال و بدون اختلال خواندن از نظر خرده مقیاس‌های هوش هیجانی و هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که ارزیابی هیجانی، بهره‌وری هیجانی، تنظیم هیجانی و هوش هیجانی در دانش آموزان بدون اختلال خواندن بیشتر از دانش آموزان دارای اختلال خواندن است.

جدول ۱: نتایج آزمون t مستقل برای دانش آموزان دارای اختلال خواندن و بدون اختلال خواندن

Sing(۲-tailed)	dF	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
۰.۰۱۳	۹۱.۲	۲.۵	۰.۶۷۲	۳.۵۸۶	۳۳۰	بدون اختلال	
			۰.۹۱۸	۳.۳۰۱	۷۴	دارای اختلال	
۰.۰۰۰	۳۹۹	۴.۴	۰.۷۳۵	۳.۶۳۰	۳۲۸	بدون اختلال	
			۰.۸۹۶	۳.۱۸۶	۷۳	دارای اختلال	
۰.۰۳۶	۴۴۴	۲.۱	۰.۶۸۴	۳.۶۹۱	۳۵۷	بدون اختلال	
			۰.۵۷۴	۳.۵۲۵	۸۹	دارای اختلال	
۰.۰۰۰	۳۱۷	۳.۸	۰.۵۶۵	۳.۷۹۸	۲۶۱	بدون اختلال	
			۰.۴۷۶	۳.۴۸۹	۵۸	دارای اختلال	

اثر اختلال اضطراب اجتماعی بر هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی: میانگین نمرات بهره‌وری هیجانی و تنظیم هیجانی در گروه‌های بدون اختلال اضطراب اجتماعی بیشتر از دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب اجتماعی است. پس از مشاهده نتایج به دست آمده و با توجه به سطح معناداری ($p < ۰.۰۵$) بین دو گروه دارای اختلال اضطراب اجتماعی و بدون اختلال اضطراب اجتماعی از نظر بهره‌وری هیجانی و تنظیم هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که بهره‌وری هیجانی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان بدون اختلال اضطراب اجتماعی بیشتر از دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب اجتماعی است و در دو گروه (دانش‌آموزان دارای اختلال و بدون اختلال اضطراب اجتماعی) از نظر ارزیابی هیجانی و هوش هیجانی با توجه به ($p > ۰.۰۵$) تفاوت معناداری وجود ندارد.



جدول ۲: نتایج آزمون t مستقل برای دانش آموزان دارای اختلال اضطراب اجتماعی و بدون اختلال اضطراب اجتماعی

Sing(۲-tailed)	dF	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
.۰۰۰	۴۰۲	۴.۷	۰.۶۶	۳.۵۷۱	۳۸۶	بدون اختلال	بهره‌وری هیجانی
			۱.۳۹	۲.۷۵	۱۸	دارای اختلال	
.۰۰۹	۳۹۹	۱.۶	۰.۷۱	۳.۵۶۵	۳۷۷	بدون اختلال	ارزیابی هیجانی
			۱.۴۸	۳.۲۹۱	۲۴	دارای اختلال	
.۰۰۰	۲۲.۴	۳.۱	۰.۶۷	۳.۶۷۱	۴۲۷	بدون اختلال	تنظیم هیجانی
			۰.۴۱۶	۳.۳۵۷۹	۱۹	دارای اختلال	
.۰۵۱	۹.۴۳	۰.۶	۰.۵۶	۳.۷۴۶	۳۰۹	بدون اختلال	هوش هیجانی
			۰.۶۵	۳.۶۰۴	۱۰	دارای اختلال	

اثر اختلال شناخت اجتماعی بر هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی: میانگین نمرات هوش هیجانی در گروه‌های دارای اختلال شناخت اجتماعی بیشتر از دانش‌آموزان بدون اختلال شناخت اجتماعی است. پس از مشاهده نتایج به دست آمده و با توجه به سطح معناداری ($p < 0.05$) بین دو گروه دارای اختلال شناخت اجتماعی و بدون اختلال شناخت اجتماعی از نظر هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که هوش هیجانی در دانش‌آموزان دارای اختلال شناخت اجتماعی بیشتر از دانش‌آموزان بدون اختلال شناخت اجتماعی است و در دو گروه (دانش‌آموزان دارای اختلال و بدون اختلال شناخت اجتماعی) با توجه به ($p > 0.05$) از نظر ارزیابی هیجانی، بهره‌وری هیجانی و تنظیم هیجانی تفاوت معناداری وجود ندارد.



جدول ۳: نتایج آزمون t مستقل برای دانش آموزان دارای اختلال شناخت و بدون اختلال شناخت اجتماعی

Sing(۲-tailed)	dF	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
۰.۴۹	۳۶۴.۶۶۹	۰.۶۸-	۰.۶۴۸	۳.۵۱	۲۱۲	بدون اختلال	بهره‌وری هیجانی
			۰.۸۱۳	۳.۵۶	۱۹۲	دارای اختلال	
۰.۸۱	۳۱۱.۷۴۲	۰.۲۲-	۰.۶۶۲	۳.۵۴	۲۲۳	بدون اختلال	ارزیابی هیجانی
			۰.۹۱۸	۳.۵۵	۱۷۸	دارای اختلال	
۰.۱۱	۴۴۴	۱.۵۶-	۰.۶۸۱	۳.۶۱	۲۴۰	بدون اختلال	تنظیم هیجانی
			۰.۶۴۶	۳.۷۱	۲۰۶	دارای اختلال	
۰.۰۰	۳۱۷	۲.۸۳-	۰.۵۴۳	۳.۶۶۸	۱۸۸	بدون اختلال	هوش هیجانی
			۰.۵۷۴	۳.۸۴	۱۳۱	دارای اختلال	

اثر اختلال ریاضی بر هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی: میانگین نمرات خرده مقیاس‌های هوش هیجانی و هوش هیجانی در گروه‌های بدون اختلال ریاضی بیشتر از دانش آموزان دارای اختلال ریاضی است. پس از مشاهده نتایج به دست آمده و با توجه به سطح معناداری ($p < 0.05$) بین دو گروه دارای اختلال ریاضی و بدون اختلال ریاضی از نظر ارزیابی هیجانی، بهره‌وری هیجانی، تنظیم هیجانی و هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌طوری که ارزیابی هیجانی، بهره‌وری هیجانی، تنظیم هیجانی و هوش هیجانی در دانش آموزان بدون اختلال ریاضی بیشتر از دانش آموزان دارای اختلال ریاضی است.

جدول ۴: نتایج آزمون t مستقل برای دانش آموزان دارای اختلال ریاضی و بدون اختلال ریاضی

سطح معناداری	dF	T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
۰۰۲.	۷۰۰۳	۳.۲۵	۶۵۹۳.	۳.۵۹۸۳	۳۴۳	بدون اختلال	بهره‌وری هیجانی
			۹۷۶۸.	۳.۱۷۵۴	۶۱	دارای اختلال	
۰۰۰.	۳۹۹	۳.۷۷	۷۴۰۰.	۳.۶۱۰۳	۳۴۱	بدون اختلال	ارزیابی هیجانی
			۹۳۷۷.	۳.۲۰۲۱	۶۰	دارای اختلال	
۰۰۱.	۳۱۷	۳.۲۴	۵۶۴۰.	۳.۷۸۲۸	۲۷۴	بدون اختلال	تنظیم هیجانی
			۴۹۰۰.	۳.۴۹۳۸	۴۵	دارای اختلال	
۰۰۲.	۴۴۴	۳.۱۶	۸۱۸۳.	۳.۹۹۰۷	۳۸۳	بدون اختلال	هوش هیجانی
			۷۲۰۶.	۳.۶۴۴۰	۶۳	دارای اختلال	

اثر اختلال یادگیری بر هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی: میانگین نمرات خرده مقیاس‌های هوش هیجانی و هوش هیجانی در گروه‌های بدون اختلال یادگیری بیشتر از دانش آموزان دارای اختلال یادگیری است. پس از مشاهده نتایج به دست آمده و با توجه به سطح معناداری ($p < 0.05$) بین دو گروه دارای اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری از نظر ارزیابی هیجانی، بهره‌وری هیجانی، تنظیم هیجانی و هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌طوری که ارزیابی هیجانی، بهره‌وری هیجانی، تنظیم هیجانی و هوش هیجانی در دانش آموزان بدون اختلال یادگیری بیشتر از دانش آموزان دارای اختلال یادگیری است.



جدول ۵: نتایج آزمون t مستقل برای دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری

Sing(۲-tailed)	dF	T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
۰.۰۱۱	۴۰۲	۲.۵۴	۰.۶۸۴	۳.۵۷۸۷	۳۲۸	بدون اختلال	بهره‌وری هیجانی
			۰.۸۸۵	۳.۳۴۳۴	۷۶	دارای اختلال	
۰.۰۰۰	۳۹۹	۴.۰۵	۰.۷۳۷	۳.۶۲۵۴	۳۲۴	بدون اختلال	ارزیابی هیجانی
			۰.۸۹۷	۳.۲۲۸۹	۷۷	دارای اختلال	
۰.۰۰۰	۳۱۷	۳.۸۶	۰.۵۶۶	۳.۸۰۰۰	۲۵۸	بدون اختلال	هوش هیجانی
			۰.۴۷۷	۳.۴۹۷۱	۶۱	دارای اختلال	
۰.۰۰۰	۴۴۴	۴.۱۱	۰.۸۲۶	۴.۰۱۷۹	۳۶۰	بدون اختلال	تنظیم هیجانی
			۰.۶۷۲	۳.۶۲۲۹	۸۶	دارای اختلال	

اثر اختلال فضایی بر هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی: میانگین نمرات هوش هیجانی در گروه‌های دارای اختلال فضایی بیشتر از دانش آموزان بدون اختلال فضایی است. پس از مشاهده نتایج به دست آمده و با توجه به سطح معناداری ($p < ۰.۰۵$) بین دو گروه دارای اختلال فضایی و بدون اختلال فضایی از نظر هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که هوش هیجانی دانش آموزان بدون اختلال فضایی بیشتر از دانش آموزان دارای اختلال فضایی است و در دو گروه (دانش آموزان دارای اختلال و بدون اختلال فضایی) با توجه به ($p > ۰.۰۵$) از نظر ارزیابی هیجانی و بهره‌وری هیجانی تفاوت معناداری وجود ندارد.



جدول ۶: نتایج آزمون t مستقل برای دانش آموزان دارای اختلال فضایی و بدون اختلال فضایی

Sing(۲-tailed)	dF	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
۸۱۸.	۹۱.۷	-۰.۲۳۱	۷۵۶۱.	۳.۵۳۲۸	۳۴۵	بدون اختلال	
			۵۷۲۰.	۳.۵۵۲۶	۵۷	دارای اختلال	
۱۰۱.	۷۷.۴	۱.۶۶	۸۰۴۸.	۳.۵۷۲۴	۳۴۷	بدون اختلال	
			۶۳۸۸.	۳.۴۰۸۷	۵۲	دارای اختلال	
۰۰۲.	۳۱۵	۳.۱۵	۵۶۲۵.	۳.۷۸۴۴	۲۷۴	بدون اختلال	
			۵۰۲۰.	۳.۴۹۷۰	۴۳	دارای اختلال	
۰۲۳.	۴۴۲	۲.۲۷	۸۲۲۳.	۳.۹۸۱۹	۳۷۸	بدون اختلال	
			۷۲۸۹.	۳.۷۳۵۹	۶۶	دارای اختلال	

بحث و نتیجه گیری

برای بررسی این پژوهش از آزمون تی مستقل استفاده شده است. اختلال یادگیری با پنج خرده مقیاس (اختلال خواندن، اختلال ریاضی، اختلال اضطراب اجتماعی، اختلال شناخت اجتماعی و اختلال فضایی) به عنوان متغیر مستقل و هوش هیجانی با سه خرده مقیاس (بهره‌وری هیجانی، ارزیابی هیجانی و تنظیم هیجانی) به عنوان متغیر وابسته مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد. هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های هوش هیجانی در افراد بدون اختلال یادگیری، اختلال خواندن و اختلال ریاضی بیشتر از افراد دارای اختلال یادگیری، اختلال خواندن و اختلال ریاضی است. پژوهشی که به بررسی هم‌زمان تأثیر اختلال یادگیری و خرده مقیاس‌های اختلال یادگیری بر خرده مقیاس‌های هوش هیجانی و هوش هیجانی پردازد یافت نشد؛ یافته‌های به دست آمده از پژوهش ریف ۱، (۲۰۰۱) که به بررسی اثر اختلال خواندن بر هوش هیجانی پرداخته است با یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر مطابقت دارد؛ و یافته‌های به دست آمده از پژوهش گورشیت ۲، (۲۰۱۲) که به بررسی اختلال یادگیری و هوش هیجانی می‌پردازد مطابقت دارد او بیان نمود که افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند میزان اختلال یادگیری در آن‌ها کمتر است؛ و نتایج به دست آمده از این پژوهش در زمینه تنظیم هیجانی و اختلال یادگیری با نتایج به دست آمده از (کلاسن ۳، ۲۰۱۱)؛ به نقل از زاهدی و همکاران، (۱۳۹۱) مطابقت دارد یافته‌های آن‌ها نشان داد که دانش آموزان بدون اختلال یادگیری خود تنظیمی بالاتری نسبت به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری دارند. اختلال یادگیری در آن‌ها کمتر است و اما هوش

۱ Reff

۲ Goroshit

۳.klassen



هیجانی در افراد بدون اختلال شناخت بیشتر از افراد دارای شناخت اجتماعی است و اثر معناداری با تنظیم هیجانات نشان نداد؛ اکسترمر^۱ و همکاران (۲۰۰۷) بیان کردند نوجوانانی که در رابطه با شناخت دچار مشکل هستند توانایی لازم را برای تنظیم هیجاناتشان ندارند و در شرایط پر استرس از کنترل خوبی برخوردار نبوده و ماهیت استرس را با شدت بالاتری درک می‌کنند؛ اما سایر یافته‌ها بدین قرار هست. بهره‌وری هیجانی و تنظیم هیجانی افراد بدون اختلال اضطراب اجتماعی بیشتر از کودکان دارای اختلال اضطراب اجتماعی است و دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری نوعی بی میلی نسبت به همسالان خود به خصوص در زمینه فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند (پلاتا، تراستی و گلاسکو، ۲۰۰۵). سلطانی فر (۱۳۸۶) نیز دریافت افراد باهوش هیجانی بالا، دارای سطوح پایین تری از هورمون‌های استرس و دیگر نشانگرهای برانگیختگی هیجانی هستند و کودکان باکفایت هیجانی بهتر توانایی بیشتری برای تمرکز بر مشکل و استفاده از مهارت حل مسئله دارند که موجب افزایش توانایی‌های شناختی آنان می‌شود. یک دلیل احتمالی برای مشکلات هیجانی دانش آموزان ناتوان در یادگیری این است که آن‌ها نقایصی در حوزه شناخت هیجانی دارند. آن‌ها نشانه‌های اجتماعی را غلط درک کرده و ممکن است احساسات و هیجانات دیگران را سوء تعبیر کنند.

این پژوهش همانند هر پژوهش دیگری در کنار پاسخگویی به برخی از سؤالات موجود در زمینه موضوع پژوهش دارای محدودیت‌های نیز بود، از جمله این که نتایج پژوهش حاضر تنها قابلیت تعمیم و بهره‌گیری در حیطه اختلال یادگیری را دارد و نمی‌توان آن را به حیطه‌های دیگر اختلالات تعمیم داد، منحصر بودن نمونه به شهر زاهدان بود که استفاده از نتایج آن نیازمند احتیاط بیشتری است بنابراین تکرار پژوهش در سایر نقاط کشور می‌تواند تعمیم دهی نتایج را تسهیل نماید. عدم شناسایی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری توسط آموزش و پرورش و مدرسه و نداشتن اطلاعات کافی در زمینه اختلال یادگیری توسط برخی معلمان است. مبهم بودن برخی از سؤالات ابزار هوش هیجانی برای دانش آموزان به علت نبود پرسشنامه مناسب برای گروه سنی ۱۲-۱۱ سال است. محدودیت دیگر پژوهش در محدود سنی دانش آموزان ۱۲-۱۱ سال بود بنابراین نمی‌توان یافته‌های حاصل از آن را به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در گروه سنی دیگر تعمیم داد. با توجه به کمبود منابع و پیشینه و اهمیت هوش هیجانی بر اختلال یادگیری لازم است در این زمینه پژوهش بیشتری صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود از این دست پژوهش در نقاط مختلف کشور و گروه‌های سنی متفاوت دارای اختلال یادگیری صورت گیرد. به نهادهای آموزشی پیشنهاد می‌شود تا اطلاعات کافی در زمینه اختلال یادگیری کسب نموده و به شناسایی دانش آموزان دارای اختلال در مدارس پرداخته تا بتوانند خدمات کافی به کودکان دارای اختلال یادگیری ارائه کنند. لازم است تا پژوهش گسترده تری برای تهیه ابزار هوش هیجانی برای سنین مختلف صورت گیرد. با توجه به معنادار شدن دو زبان بودن دانش آموزان با اختلال یادگیری از معلمان بومی همان منطقه که با زبان دوم دانش آموزان آشنا هستند بهتر است استفاده شود. با توجه به یافته‌های متناقض لازم است تا تحقیق بیشتری در این زمینه صورت گیرد در راستای استفاده بهینه از نتایج پژوهش‌های حاضر، خانواده‌ها و کارشناسان آموزشی نیز در

^۱ Extremera



جریان این نتایج قرار گیرند و از آن استفاده کنند.

منابع

- آقایار، سیروس و شریفی درآمدی، پرویز، ۱۳۸۶، هوش هیجانی سازمانی، تهران
- بهدانی، عالیہ، ۱۳۸۹، بررسی رابطه هوش هیجانی سبک‌های شوخ طبعی و بهزیستی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد بیرجند
- حاجیلو، نادر؛ رضایی شریف، علی، ۱۳۹۰، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو، مجله ناتوانی‌های یادگیری
- حسینیان، ستاره؛ امامی‌پور، سوزان، ۱۳۸۵، مقایسه هوش هیجانی و جرات‌ورزی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر نابینا و عادی، مجله روانشناسی کاربردی، صفحه ۱۹
- رجبی، سوزان، پاکیزه، علی (۱۳۹۱) مقایسه‌ی نیم‌رخ حافظه و توجه دانش‌آموز ناتوانی‌ان مبتلا به های یادگیری با دانش‌آموزان عادی، مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۱ ش ۶۳
- زاهد بابلان، عادل؛ سلیمانی، اسماعیل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمدباقر، ۱۳۹۰، مقایسه‌ی نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار، مجله ناتوانی‌های یادگیری ش ۱/۹۳-۷۸
- زاهدی، عادل؛ رجبی، سعید؛ امید، مسعود، ۱۳۹۱، مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، مجله ناتوانی‌های یادگیری، س، ۱، ش، ۶۲/۲
- سلطانی فر، عاطفه، ۱۳۸۶، هوش هیجانی، فصلنامه اصول بهداشت روانی، شماره، ۹ ص ۳۵-۳۶
- صالح میر حسنی، وحیده؛ علی‌پور، احمد، ۱۳۹۰، دست‌برتری و هوش (کلامی و عملی) و خرده‌مقیاس‌های آن بین چپ‌دستها و راست‌دست‌ها، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ش ۲۱ س ۷
- عظیمی، اسماعیل؛ موسوی‌پور، سعید، (۱۳۹۳)، تولید چندرسانه‌ای آموزشی دیکته‌یار و اثربخشی آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم با ناتوانی یادگیری املا‌ی شهر اراک، مجله ناتوانی‌های یادگیری، مقاله ۵، دوره ۴، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۳، صفحه ۷۳-۸۸
- کاشانی موحد، آمنه، (۱۳۸۴)، رابطه حافظه فعال و پایداری هیجانی دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- کرک، ساموئل؛ چالغانت، جیمز، ۱۳۷۷، ناتوانی‌های یادگیری تحولی و تحصیلی، ترجمه، رونقی، تهران، نشر آموزش و پرورش استثنایی
- کریمی، یوسف، ۱۳۸۰، اختلالات یادگیری. تهران، نشر ساوالان.
- نریمانی، محمد، ۱۳۹۱، اثر بخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجانی، تکانشوری و حواس‌پرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی، مجله ناتوانی یادگیری، س، ۲، ش، ۱۲۲/۲
- Anastasi, A. & Urbina, S. (۲۰۰۹). Psychological testing. N.D.: Pearson Education. Bohm, B. Smedler, A. C. & Forsberg, H. (۲۰۰۴). (pp. ۲۶۳-۲۷۸). Baltimore, MD: Brookes.



- Impulse control, working memory and other executive functions in preterm children when starting school, *Acta paediatrica*, ۹۳, ۱۳۶۳-۱۳۷
- Ambrosio, (۲۰۰۲), emotional intelligence in the classroom, *academic exchange quarterly* accepted
- Auerbach, J.G. Gross-Tsur, V. Manor, O. & Shalev, R.S. (۲۰۰۸). Emotional and Behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, ۴۱, ۲۶۳-۲۷۳.
- Ciarrochi, J, Dean, F, Anderson, S. (۲۰۰۲). Emotional intelligence moderats the relation ship between stress and mental health. *Personality and Individual defferences*, ۳۲, ۱۹۷-۲۰۹.
- Corballis, C, M. Hattie, J. Fletcher, R. (۲۰۰۸). Handedness and intellectual achievement: An even-handed look. *Neuropsychologia* ۴۶:۳۷۴-۳۷۸
- Extremera N, Duran A, Rey L. Perceived emotional intelligence and dispositional optimism- pessimism analyzing their role in predicting psychological adjustment. *Pers Individ Dif* ۲۰۰۷;۴۲:۱۰۶۹۷۹
- Freilich, R. Shechtman, Z. (۲۰۱۰). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, ۳۷, ۹۷-۱۰۵.
- Goroshit, Marina (۲۰۱۲), meirav, hen, comparison between students with and without learning
- Ghayas, s. Adil, A. (۲۰۰۷). Effect of Handedness on Intelligence Level of Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*: ۳۳(۱). ۸۵-۹۱
- Heath, N.L. & Ross, S. (۲۰۰۰). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, ۲۳,
- Klassen, R. M. & Lynch, S. L. (۲۰۰۷). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, ۴۰, ۴۹۴-۵۰۷:
- Reff hb, hatzesnm, bramel M.H, gibbont, the relathion of ld and gender with emotional intelligence in college students, *j learni disabil*, ۲۰۰۲
- Lerner, J. W. (۲۰۰۳). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching*



strategies(۹th ed.). Boston: MA: Houghton Mifflin

Plata, M.Trusty, J. & Glasgow, D. (۲۰۰۵). Adolescents with learning disabilities:Are they allowed to participate in activities? Journal of Educational Research, ۹۸, ۱۳۶-۱۴۳

Surf and download all data from SID.ir: www.SID.ir

Translate via STRS.ir: www.STRS.ir

Follow our scientific posts via our Blog: www.sid.ir/blog

Use our educational service (Courses, Workshops, Videos and etc.) via Workshop: www.sid.ir/workshop