

اثر بخشی آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم-دانش آموز در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

نازیلا خوش‌بهار^۱ * دکتر شهروز نعمتی^۲ * دکتر رحیم بدری گرگری^۲

چکیده:

اختلالات یادگیری ویژه اغلب با آسیب‌های اجتماعی-هیجانی قابل توجه و چالش‌های سلامت روان همراه هستند. کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه از جمله دانش‌آموزانی هستند که پیوند با مدرسه و کیفیت روابط معلم کودک کمتری را تجربه می‌کنند. هدف پژوهش حاضر مطالعه اثربخشی آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم-دانش آموز در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود. طرح پژوهشی از نوع نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. نمونه آماری پژوهش ۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر پایه سوم تا پنجم بودند که ۱۵ نفر در گروه کنترل و ۱۵ نفر در گروه آزمایش به صورت تصادفی قرار گرفتند. برنامه آموزشی اجتماعی-هیجانی کودکان قوی در ۱۲ جلسه آموزشی برای گروه آزمایشی به اجرا درآمد. از مقیاس‌های پیوند با مدرسه رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۳) و رابطه معلم-شاگرد مورای و زوویچ (۲۰۱۱) برای گردآوری داده‌ها در پیش و پس‌آزمون استفاده شد. تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که برنامه آموزشی اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر پیوند با مدرسه و رابطه معلم-دانش آموز تأثیری معنادار داشته است. مهارت‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی سبب پیشرفت مثبت و کاهش رفتارهای مشکل‌ساز می‌شوند. از طریق آموزش این مهارت‌ها عملکردهای تحصیلی، پیوند با مدرسه و تعامل معلم-دانش آموز بهبود می‌یابند. علاوه بر این، این مهارت‌ها سبب پیامدهای مهم زندگی مانند تکمیل به موقع دبیرستان، دریافت مدرک دانشگاهی و تعامل مثبت با همسالان می‌شوند. به واسطه اثربخشی این برنامه، اجرای آن روی سایر گروه‌های نارسایی‌های تحولی نیز پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌گان: اختلال یادگیری ویژه، برنامه اجتماعی-هیجانی، پیوند با مدرسه، رابطه معلم-دانش آموز

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۱۱

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول).
E-mail: Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه به سبب عملکرد تحصیلی ضعیف در معرض مشکلات هیجانی، روانی و اجتماعی متعددی قرار می‌گیرند که موجب ضرورت آموزش برنامه‌های اجتماعی - هیجانی به کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه در کنار سایر مهارت‌ها شده است. اختلال یادگیری ویژه^۱ اختلالی عصب - تحولی^۲ است که به صورت مداوم یادگیری درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این اختلال شامل اختلال خواندن^۳ (خواندن کلمه^۴، دقت^۵، نرخ خواندن^۶، روان خوانی^۷، درک مطلب خواندن^۸)، اختلال نوشتن^۹ (هجی کردن صحیح^{۱۰}، گرامر^{۱۱}، صحت علائم سجاوندی^{۱۲}، وضوح^{۱۳} و سازماندهی متن نوشتاری^{۱۴}) و اختلال ریاضیات^{۱۵} (فهم عدد^{۱۶}، به‌خاطر سپاری واقعیت‌های ریاضی^{۱۷}، صحت یا روانی^{۱۸}، محاسبه^{۱۹} و استدلال صحیح ریاضی^{۲۰}) است (اسکانلون^{۲۱}، ۲۰۱۳؛ شولته - کورنه^{۲۲}، ۲۰۱۴؛ انجمن روان پزشکی آمریکا^{۲۳}، ۲۰۱۵؛ هالاهان^{۲۴} و همکاران، ۲۰۲۰). هر روز کودکان در مدرسه با وظایف و چالش‌های بسیار مواجه‌اند که نه تنها به مهارت‌های شناختی و ذهنی بلکه به شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی نیز نیاز دارند که زمینه را برای تعامل و یادگیری تحصیلی فراهم می‌کند (ونتزل و رامانی^{۲۵}، ۲۰۱۶). در محیط‌های تحصیلی پیوند با مدرسه^{۲۶} و رابطه معلم - دانش‌آموز^{۲۷} یکی از این چالش‌هاست.

کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه از دانش‌آموزانی‌اند که پیوند با مدرسه و کیفیت روابط معلم - کودک کمتری را تجربه می‌کنند. این گروه کودکان، به واسطه عملکرد تحصیلی پایین و مورد انتقاد

1. Specific learning disability
2. Neurodevelopmental disorder
3. Reading Disorder
4. Word reading
5. Accuracy
6. Reading rate
7. Fluency
8. Reading comprehension
9. Written Expression
10. Spelling accuracy
11. Grammar
12. Punctuation accuracy
13. Clarity
14. Organization of written expression
15. Mathematics disorder
16. Number sense
17. Memorization of facts
18. Accuracy or fluency
19. Calculation
20. Accurate math reasoning
21. Scanlon
22. Schulte-Körne
23. American Psychiatric Association
24. Hallahan
25. Wentzel & Ramani
26. School bonding
27. Teacher-students relationship

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

و سرزنش قرار گرفتن پیوند با مدرسه پایین تری را تجربه می کنند (زارع ده آبادی و همکاران، ۱۳۹۶). پیوند نداشتن با مدرسه می تواند بر رشد روانی کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه تأثیر منفی بگذارد، بنابراین اهمیت محیط مدرسه حمایتی برای بهبود بهزیستی مدرسه و سلامت روان شناختی این کودکان برجسته می شود (بناسی^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، از آنجایی که معلمان بیشترین نقش را در پیوند با مدرسه دارند (ایتو^۲، ۲۰۱۱) و به صورت مستقیم با مسائل و مشکلات دانش آموزان مواجه اند و نقشی کلیدی در شناسایی، ارجاع و روند درمان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه دارند، ارتباط آنها با این دانش آموزان بسیار مهم است (پیانتا^۳، ۱۹۹۹). روابط دانش آموز و معلم برای رشد اجتماعی و عاطفی کودکان لازم است. افزون بر این، روابط معلم - دانش آموز عملکرد تحصیلی، تأثیر مدرسه، نگرش نسبت به مدرسه و مشارکت مدرسه را پیش بینی می کند (برچ و لد^۴، ۱۹۹۷). معلمان نقشی مهم در ایجاد محیط یادگیری مناسب برای پرورش احساس پیوند در دانش آموزان دارند (جنینگز و گرینبرگ^۵، ۲۰۰۹). دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، در مقایسه با همسالان خود صمیمیتی کمتر و تعارضی بیشتر با معلمان دارند (زی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). کیفیت پایین تعامل معلم - دانش آموز می تواند منجر به مشکلاتی مانند افسردگی در کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه شود (آریاپوران و نریمانی، ۱۴۰۰). در این راستا، اقدامات حمایتی اضافی می تواند شانس آنها را برای مشارکت آموزشی افزایش دهد (کواستک^۷ و همکاران، ۲۰۲۲).

مشکلات اجتماعی - هیجانی کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه را از دو بعد می توان بررسی کرد: بعد اول مربوط به غفلت از نیازهای این گروه از دانش آموزان در مدرسه و عزت نفس پایین آنها بر اثر شکستهای پی در پی است که سبب می شود آنها بیشتر مستعد بروز مشکلات اجتماعی - هیجانی شوند. بعد دوم این است که به دلیل نقص در ادراک یا تجزیه تحلیل موقعیتهای سخت یا پیچیده ممکن است مشکلات اجتماعی - هیجانی شکلی دیگر از اختلالات یادگیری ویژه باشد (هالاها و همکاران، ۱۴۰۴). اختلالات یادگیری ویژه اغلب با آسیبهای اجتماعی - هیجانی قابل توجه و چالشهای سلامت روان مواجه هستند. برای نمونه این گروه از افراد نمراتی بالاتر در میزان افسردگی، اضطراب و نمراتی پایین تر در روابط میان - فردی و عزت نفس دارند (هافت^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). این وضعیت با احساسات منفی مانند عزت نفس پایین و خشم، کناره گیری از فعالیتهای یادگیری و ترک تحصیل در آینده شغلی آنها همراه است. در واقع، مشکلات یادگیری اغلب منجر به ترک تحصیل در دوران دبیرستان و از دست دادن

1. Benassi
2. Ito
3. Pianta
4. Birch & Ladd
5. Jennings & Greenberg
6. Zee
7. Chwastek
8. Haft

فرصتهای اجتماعی و شغلی فرد می‌شود (دورن^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). برای کاهش از زدن برجسبهای نامناسب به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه نیاز به چارچوب یادگیری اجتماعی - هیجانی است که به نفع همه دانش‌آموزان باشد (کاوینی^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). یکی از مداخلاتی که برای پیشگیری و کاهش آسیبهای کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه می‌توان در نظر گرفت، برنامه اجتماعی - هیجانی^۳ است. این برنامه از رویکردهای جدید برای ارتقای شایستگی اجتماعی - هیجانی، تاب‌آوری، پیوند با مدرسه، پیشگیری از خشونت، پرخاشگری و مشکلات رفتاری، کاهش مشکلات برون‌نمود و درون‌نمود، بهبود مهارتهای تفکر انتقادی و گسترش جو کلاس است (بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۸). برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی موجب بهبود مهارت اجتماعی - هیجانی و نگرش مثبت به مدرسه است (احراری و همکاران، ۱۳۹۹). آموزش مهارتهای هیجانی - اجتماعی را می‌توان فرایندی قلمداد کرد که از طریق آن دانش‌آموزان و بزرگسالان دانش، نگرشها و مهارتهای لازم را برای درک و مدیریت احساسات، تعیین و دستیابی به اهداف مثبت، احساس و نشان دادن همدلی با دیگران، برقراری و حفظ روابط مثبت و تصمیمگیری مسئولانه کسب می‌کنند و به‌طور مؤثر به کار می‌بندند که بر کیفیت تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و توانایی آنها برای سازگاری با پیچیدگیهای زندگی روزمره و مدیریت موفقیت‌آمیز آنها تأثیر می‌گذارد (مکون^۴، ۲۰۱۹؛ مک‌کورمیک^۵، ۲۰۱۹؛ ژان - نونل^۶، ۲۰۲۳).

مهارتهای اجتماعی و هیجانی شامل مجموعه مهارتهای پایه‌ای مراقبتی در فرایندهای ارتباط و تعامل با دیگران است (الیاس^۷، ۲۰۰۴)، که با کاهش آسیبهای اجتماعی و ارتقای پیوند با مدرسه (رسنیک^۸ و همکاران، ۱۹۹۷؛ هاوکینز^۹ و همکاران، ۱۹۹۲)، ارتقای خودمدیریتی (کاولییر^{۱۰} و همکاران، ۱۹۹۷)، خودتنظیمی (پینتریچ^{۱۱}، ۲۰۰۰؛ گراهام و برمن^{۱۲}، ۲۰۱۲) و کاهش خشم (فایندلر^{۱۳}، ۱۹۹۰؛ زیرکلباخ^{۱۴}، ۲۰۰۵)، همراه است.

یکی از مداخلات برنامه اجتماعی - هیجانی، برنامه کودکان قوی^{۱۵} است که مبتنی بر شواهد و مقرون به صرفه است که می‌تواند به دانش‌آموزان برای کاهش افکار و رفتار منفی کمک کند. برنامه کودکان قوی، برنامه آموزش اجتماعی - هیجانی مبتنی بر شواهد است که برای جلوگیری از درونی‌سازی علائم و

1. Doren
2. Cavioni
3. Social-emotional learning
4. McKown
5. McCormick
6. Jean-Noel
7. Elias
8. Resnick
9. Hawkins
10. Cavalier
11. Pintrich
12. Graham & Berman
13. Feindler
14. Zirkelbach
15. Strong kids

ارتقای سلامت اجتماعی و عاطفی و مقابله طراحی شده است (کاریزالس - انگلمان^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). این برنامه را مرل^۲ و همکاران (۲۰۰۷) در سطح پیش دبستانی، پایه سوم تا پنجم، پایه ششم تا هشتم و پایه نهم تا دوازدهم تدوین و کاریزالس - انگلمان و همکارانش (۲۰۱۶) آن را اصلاح و بازنگری کرده‌اند. بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۸) این برنامه را پس از ترجمه کتاب، سنجش اعتبار، روایی و پایایی و حصول اطمینان از تطابق با فرهنگ بومی، در ایران اجرا کرده‌اند.

در سه دهه گذشته، ویژگیها و اهمیت روابط شخصی نزدیک و پیوندهای اجتماعی در روان شناسی رشد و جامعه‌شناسی مورد مطالعه قرار گرفته است. علیرغم آگاهی روزافزون از اهمیت تجارب اجتماعی و ارتباطی، پژوهشهای نسبتاً کمی روی کودکان دارای نارساییها از جمله اختلال یادگیری ویژه در سن مدرسه و کیفیت روابط اجتماعی آنها با معلمان و پیوندهای مدرسه متمرکز شده است. در صورتی که به دلیل ضعف در عملکرد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بررسی این ساختارها در میان این جمعیت اهمیتی ویژه دارد. از این رو کمک به سازگارهای اجتماعی از طریق آموزش برنامه اجتماعی - هیجانی برای دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به منزله یک خلأ و ضرورت پژوهشی توجیه می‌شود، به ویژه اینکه در بافت آموزشی ایران زمین بیشتر بر عملکردهای تحصیلی تاکید می‌شود.

افزون بر این، در سالهای اخیر فعالیتهای شواهد - محور^۳ در حوزه اختلال یادگیری ویژه اهمیتی ویژه دارد. در این دیدگاه ادغام تجربیات بالینی با فعالیتهای پژوهشی و ارزشهای مراجع محوریت دارد (وانگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش حاضر نیز برای پاسخگویی به آرمانهای فعالیتهای شواهد - محور به منزله خلأیی پژوهشی در بافت ایران زمین با هدف بررسی تأثیر آموزش برنامه اجتماعی - هیجانی کودکان قوی به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام گرفته است تا یافته‌های آن به بسط و تعدیل دیدگاههای نظری و تجربی در این زمینه کمک کنند. از نظر اهمیت کاربردی این یافته‌ها راهنمای عملی متخصصان، معلمان و والدین خواهند بود.

بنابراین پژوهش حاضر، با هدف پاسخگویی به این پرسش انجام گرفته است که آیا آموزش برنامه اجتماعی - هیجانی کودکان قوی بر پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم - کودک دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه تأثیر دارد؟

■ روش پژوهش

طرح پژوهش و جامعه آماری: در پژوهش حاضر از روش آزمایشی و طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر همه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. نمونه آماری پژوهش ۳۰ نفر

1. Carrizales-Engelmann
2. Merrell
3. Evidence-based practice
4. Wang

بودند که به صورت تصادفی ساده با معرفی آموزش پرورش کودکان استثنایی شهر تبریز به مراکز اختلال یادگیری انتخاب شدند و به طور تصادفی ساده ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل تقسیم بندی شدند. نمونه آماری پژوهش ۳۰ دانش آموز دختر و پسر پایه سوم تا پنجم بودند که ۱۵ نفر در گروه کنترل و ۱۵ نفر در گروه آزمایش جایگزین شدند. اکثر این کودکان به سبب داشتن مشکلات رفتاری و اختلال در روابط معلم - کودک انتخاب شدند. سپس از هر گروه پیش آزمون در متغیرهای پیوند با مدرسه و کیفیت روابط معلم - دانش آموز به عمل آمد. پس از اجرای پیش آزمون، مداخله آموزشی طی ۱۲ جلسه از طریق فضای مجازی و نرم افزار واتس اپ صورت گرفت. در ادامه، برای سهولت شرکت دانش آموزان در برنامه، ساعات جلسات آموزشی با توجه به شرایط و برنامه درسی برای روزهای پنجشنبه تنظیم شدند. دانش آموزان در ساعت مقرر در برنامه شرکت می کردند و از طریق ویس، کلیپهای ویدئویی و تصاویر ارسالی محتوای برنامه را دریافت و از طرق مطرح شده بازتاب لازم و تکالیف را ارسال می کردند. در صورت نیاز به صورت شخصی راهنمایی و مشاوره لازم به کودک و والدین ارائه می شد. پس از پایان جلسات آموزشی از هر دو گروه پس آزمونهای پیوند با مدرسه و کیفیت روابط معلم - دانش آموز به عمل آمد. معیارهای ورود شرکت کنندگان به پژوهش داشتن اختلال یادگیری ویژه و تحصیل در پایه های سوم تا پنجم بود و معیارهای خروج از پژوهش، انصراف دانش آموز و عدم پاسخگویی به سؤالات پیش آزمون و پس آزمون بود. در این پژوهش برنامه اجتماعی - هیجانی کودکان قوی متغیر مستقل و پیوند با مدرسه و کیفیت ارتباط معلم - کودک متغیر وابسته بودند.

این برنامه را مرل و همکاران (۲۰۰۷) در سطح پیش دبستانی، پایه سوم تا پنجم، پایه ششم تا هشتم و پایه نهم تا دوازدهم تدوین کرده اند و کاریزالس - انگلمان و همکارانش (۲۰۱۶) آن را مورد اصلاح و بازنگری قرار داده اند. برنامه کودکان قوی شامل ۱۲ جلسه ۵۰ دقیقه ای است. این برنامه ۱۲ درس دارد که شامل موضوعاتی مانند شناسایی احساسات، احساس همدلی، مدیریت خشم، تفکر واضح، مدیریت استرس، حل مشکلات و تعیین اهداف است. این درس شامل آموزش مستقیم معلم، سناریوهای بازی نقش، بحثهای گروهی و برگه های تمرین مهارت است (کاریزالس - انگلمان و همکاران، ۲۰۱۶). این کتاب در بسیاری از مدارس ایالات متحده آمریکا و استرالیا در غالب دروس رسمی مدارس تدریس می شود و اثربخشی آن را بارها پژوهشگران مختلف مورد ارزیابی قرار داده اند (تیلور^۱ و همکاران، ۲۰۱۷؛ گرینبرگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۷؛ دومیتروویچ^۳ و همکاران، ۲۰۱۷؛ دیمینکی^۴ و همکاران، ۲۰۱۳؛ دورلاک^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). بدری گری و همکارانش (۱۳۹۸) این برنامه را پس از ترجمه کتاب، سنجش اعتبار، روایی و پایایی و حصول اطمینان از تطابق با فرهنگ بومی، در ایران اجرا کرده اند.

1. Taylor
2. Greenberg
3. Domitrovich
4. Dymnicki
5. Durlak

برنامه مورد نظر شامل ۱۲ درس است که طی ۱۲ جلسه ۵۰ تا ۶۰ دقیقه ای (هر هفته یک جلسه) به صورت مجازی در طول سه ماه (پاییز ۱۴۰۰) اجرا شده است. آموزشها به صورت مجازی و از طریق نرم افزار واتساپ به صورت ویس، کلیپهای ویدیویی و عکس ارائه شده اند. جدول شماره ۱ خلاصه ای از محتوایی است که در هر جلسه پس از ترجمه فصول مربوطه از کتاب منبع کودکان قوی ارائه شده است.

جدول ۱. برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی

دروس	اهداف	محتوا
درس اول: آموزش قدرت هیجانی	خودآگاهی، تصمیم گیری مسئولانه	● مرور کلی درس، اجرای پیش آزمون، شناخت انواع احساسات
درس دوم: درک احساسات خود	خودآگاهی، آگاهی اجتماعی	● آموزش نشانه های جسمانی مرتبط با هیجانات، توضیح طیف احساسات از خوشایند به ناخوشایند، اندازه گیری شدت هیجانات با دماسنج هیجانات، غنی سازی واژگان.
درس سوم: درک احساسات خود (۲)	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، تصمیم گیری مسئولانه	● معرفی ارتباط افکار، احساسات و رفتار، آموزش رفتارهای مؤثر و نامؤثر وابسته به موقعیت.
درس چهارم: درک احساسات دیگران	آگاهی اجتماعی، مهارتهای ارتباطی	● آموزش درک دیدگاه دیگران و گوش دادن فعال، شناسایی هیجانات و ابراز همدلی با استفاده از روش ایفای نقش.
درس پنجم: مقابله با خشم	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، مهارتهای ارتباطی، تصمیم گیری مسئولانه	● معرفی مراحل مدل خشم، آموزش مهارتهای اولیه مدیریت خشم همراه با ارائه مثال و ایفای نقش. تجربه همزمان چند احساس.
درس ششم: تفکر شفاف (۱)	خودآگاهی، خودکنترلی	● آموزش تأثیر افکار بر رفتار و معرفی تله با خطاهای شناختی.
درس هفتم: تفکر شفاف (۲)	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، تصمیم گیری مسئولانه	● ادامه خطاهای شناختی همراه با مثال، شیوه های تشخیص افکار غیر منطقی و جایگزینی با افکار و رفتار مناسب.
درس هشتم: حل مسئله	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، مهارتهای ارتباطی، تصمیم گیری مسئولانه	● تأکید بر نگرش مسئولانه و محترمانه و رفتار شخصی بر اساس عرف جامعه، معرفی مدل حل مسئله برای حل تعارض، معرفی و بحث در مورد روشهای متفاوت حل مسئله.
درس نهم: رهایی از استرس	خودآگاهی، خودکنترلی، تصمیم گیری مسئولانه	● علائم استرس و استراتژیهای سالم و ناسالم مقابله با آن و پیامدهای هر استراتژی، راههای گوناگون مدیریت استرس. ● شیوه های تمدد اعصاب و خودآرام سازی برای مدیریت استرس مانند تنفس صحیح و آگاهانه.

محتوا	اهداف	دروس
● ارائه فهرستی از عادات سالم، بررسی تأثیرات آن در طول زمان، راهکار ایجاد عاداتهای مؤثر و جلوگیری از اتلاف وقت.	خودآگاهی، خودکنترلی، تصمیم‌گیری مسئولانه	درس دهم: زندگی مثبت
● انتخاب اهداف خاص، قابل اندازه‌گیری، قابل دسترس، مرتبط و به هنگام. مراحل دستیابی به اهداف همراه با ارائه مثالهایی از اهداف ناسالم.	خودآگاهی، خودکنترلی، تصمیم‌گیری مسئولانه	درس یازدهم: خلق اهداف قوی و هوشمندانه
● مروری بر دروس قبل، اجرای پس‌آزمون.	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری مسئولانه	درس دوازدهم: پایان

◎ ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه پیوند با مدرسه رضایی شریف: این پرسشنامه را رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۳) برای اندازه‌گیری پیوند با مدرسه دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه ساخته‌اند. این پرسشنامه با استفاده از ۴۰ سؤال که بر مبنای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای قرار دارد، پیوند با مدرسه را در ۶ مؤلفه دل‌بستگی به معلم (سؤالات ۹-۱)، دل‌بستگی به مدرسه (سؤالات ۱۹-۱۰)، دل‌بستگی به کارکنان (سؤالات ۲۰-۲۵)، مشارکت در مدرسه (سؤالات ۳۱-۲۶)، باور (سؤالات ۳۷-۳۲) و تعهد به مدرسه (سؤالات ۴۰-۳۸) اندازه‌گیری می‌کند. رضایی شریف پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۰ گزارش کرده است. وی همچنین روایی محتوای همزمان، تفکیکی و سازه پرسشنامه پیوند با مدرسه را بررسی کرده که نتایج مؤید روایی پرسشنامه مذکور است.
۲. پرسشنامه کیفیت روابط معلم - دانش‌آموز: برای پرسشنامه رابطه معلم - شاگرد از پرسشنامه مورای و زوویچ^۱ (۲۰۱۱) استفاده شده است که از ۱۷ گویه تشکیل شده و دارای سه بعد است. پاسخهای این پرسشنامه براساس طیف لیکرت چهارگزینه‌ای از ۱ (همیشه) تا ۴ (هیچ وقت) است. اخذ نمره بیشتر در این پرسشنامه به معنای روابط بهتر میان معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس است. حداقل نمره در این آزمون ۱۷ و حداکثر نمره در آن ۶۸ است. مورای و زوویچ برای این پرسشنامه ضریب پایایی ۰/۸۵ و برای هر کدام از مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کردند و روایی پرسشنامه براساس نظر متخصصان مناسب گزارش شده است.

1. Murray & Zovich

یافته‌ها

در جدول شماره ۲، شاخصهای توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای مورد مطالعه در گروه آزمایش و گواه ارائه شده‌اند. همانطور که یافته‌های جدول نشان می‌دهند میانگین پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۴۸/۹۳ و ۱۵۱/۰۷ است، اما میانگین پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۵۴/۰۷ و ۱۶۸/۹۳ به دست آمده است. یافته‌های دیگر جدول نشان می‌دهند که میانگین کیفیت روابط معلم- کودک در بعد ارتباط دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۳/۵۳ و ۲۳/۳۳ است، اما میانگین گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۳/۶۶ و ۲۶/۴۰ بوده است. همچنین میانگین کیفیت روابط معلم- کودک در بعد حمایت گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۷/۳۳ و ۱۷/۰۶ محاسبه شده، اما میانگین کیفیت روابط معلم- کودک در بعد حمایت گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۷ و ۱۹/۴۶ به دست آمده است. در نهایت اینکه میانگین کیفیت روابط معلم- کودک در بعد بیگانگی گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۰/۲۰ و ۱۰/۵۳ بوده، اما میانگین کیفیت روابط معلم- کودک در بعد بیگانگی گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۹/۵۳ و ۷/۵۳ محاسبه شده است.

جدول ۲. شاخصهای توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) پیوند با مدرسه و کیفیت روابط معلم- کودک دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

گروه‌ها	آزمون	شاخص آماری	پیوند با مدرسه	کیفیت روابط معلم- دانش‌آموز		
				ارتباط	حمایت	بیگانگی
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	میانگین	۱۵۴/۰۷	۲۳/۶۶	۱۷	۹/۵۳
		انحراف معیار	۲۱/۸۱	۴/۶۵	۲/۳۹	۲/۵۵
	پس‌آزمون	میانگین	۱۶۸/۹۳	۲۶/۴۰	۱۹/۴۶	۷/۵۳
		انحراف معیار	۱۷/۳۳	۴/۴۰	۲/۸۲	۲/۵۸
گروه گواه	پیش‌آزمون	میانگین	۱۴۸/۹۳	۲۳/۵۳	۱۷/۳۳	۱۰/۲۰
		انحراف معیار	۲۳/۱۳	۵/۱۹	۳/۰۶	۲/۲۱
	پس‌آزمون	میانگین	۱۵۱/۰۶	۲۳/۳۳	۱۷/۰۶	۱۰/۵۳
		انحراف معیار	۲۴/۵۰	۵/۲۰	۳/۴۹	۱/۷۶

با توجه به اینکه حجم نمونه هر یک از گروههای آزمایش و گواه کمتر از ۵۰ نفر است، بنابراین به توصیه تاباچنیک و فیدل^۱ (۲۰۰۷) برای آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم - کودک (ارتباط، حمایت و بیگانگی) دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در دو گروه آزمایش و گواه از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شده که توزیع از حالت نرمال برخوردار بوده است ($P > 0/5$). برای آزمون برابری واریانس خطای متغیرهای پس آزمون بین گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شده و نتایج نشان داده که مفروضه برابری واریانس خطای میان داده‌های پس آزمون برقرار است ($P > 0/5$). در نهایت اینکه شیب رگرسیون متغیرهای پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم - کودک در ابعاد ارتباط، حمایت و بیگانگی بر متغیر مستقل برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی کودکان قوی به ترتیب برابر با ($F = 3/25$ و $P > 0/05$) و ($F = 0/50$ و $P > 0/05$) و ($F = 1/82$ و $P > 0/05$) به دست آمده است یعنی تعامل برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی کودکان قوی و متغیرهای کوواریانس (پیش آزمون) در متغیرهای پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم - کودک در ابعاد ارتباط، حمایت و بیگانگی معنادار نیست که نشان از همگونی شیب رگرسیون است. از این رو از تحلیل کوواریانس چندراهه برای آزمون فرضیه پژوهش استفاده شده است. جدول شماره ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چندراهه در مقایسه متغیرهای وابسته گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس چندراهه متغیرهای پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم - کودک در ابعاد ارتباط، حمایت و بیگانگی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

آماره	ارزش	F	DF بین گروهی	DF درون گروهی	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	۰/۷۲۷	۱۴/۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۱

همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد نسبت F به دست آمده در سطح $P < 0/05$ معنادار است، بنابراین فرض کلی پژوهش مبنی بر تفاوت گروهها در متغیرهای مورد بررسی تأیید می‌شود. یعنی میان دو گروه دانش آموزان گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم - کودک در ابعاد مختلف حمایت، ارتباط و بیگانگی تفاوتی معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل کوواریانس واریانس یک راهه برای مقایسه گروهها از لحاظ تک تک متغیرهای وابسته در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

1. Tabachnick & Fidell

جدول ۴. تحلیل کوواریانس چند راهه تک تک متغیرهای وابسته در گروههای مورد مطالعه

منابع تغییر	متغیر	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اتا
گروه	پیوند با مدرسه	۱۳۳۴/۳۵	۱	۱۳۳۴/۳۵	۲۴/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۰۳
	ارتباط	۵۷/۰۲	۱	۵۷/۰۲	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷۱
	کیفیت تعامل معلم کودک	۵۵/۶۶	۱	۵۵/۶۶	۱۷/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴۲۷
	بیگانگی	۳۹/۸۸	۱	۳۹/۸۸	۲۵/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۴
خطا	پیوند با مدرسه	۱۳۲۰/۶۸	۲۴	۵۵/۰۲	-	-	-
	ارتباط	۴۲/۷۵	۲۴	۱/۷۸	-	-	-
	کیفیت تعامل معلم کودک	۷۴/۸۱	۲۴	۳/۱۱	-	-	-
	بیگانگی	۲۷/۲۳	۲۴	۱/۱۳	-	-	-
کل	پیوند با مدرسه	۱۵۰۰۴	۲۹	-	-	-	-
	ارتباط	۷۲۱/۴۶	۲۹	-	-	-	-
	کیفیت تعامل معلم کودک	۳۲۵/۸۶	۲۹	-	-	-	-
	بیگانگی	۲۰۴/۹۶	۲۹	-	-	-	-

بر اساس جدول شماره ۴، پس از حذف تأثیر پیش‌آزمون بر متغیر وابسته و با توجه به ضریب F به‌دست آمده در متغیر پیوند با مدرسه ($F=۲۴/۲۴$ ، $P<۰/۰۵$ ، $\eta^2=۰/۵۰۳$)، ضریب F به‌دست آمده در متغیر کیفیت تعامل معلم-کودک در بعد ارتباط ($F=۳۲$ ، $P<۰/۰۵$ ، $\eta^2=۰/۵۷۱$)، ضریب F به‌دست آمده در متغیر کیفیت تعامل حمایت ($F=۱۷/۸۵$ ، $P<۰/۰۵$ ، $\eta^2=۰/۴۲۷$) و ضریب F به‌دست آمده در متغیر کیفیت تعامل معلم-کودک در بعد بیگانگی ($F=۲۵/۱۳$ ، $P<۰/۰۵$ ، $\eta^2=۰/۵۹۴$) بین میانگینهای تعدیل شده نمرات شرکت کنندگان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت آماری معنادار وجود دارد؛ بنابر این فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که در پیوند با مدرسه، کیفیت تعامل ارتباط مثبت، کیفیت تعامل حمایتی و کیفیت تعامل منفی بیگانگی گروه آزمایش تغییر معناداری تحت تأثیر برنامه مداخله آموزش ذهن آگاهی به‌وجود آمده است.

■ بحث و نتیجه گیری ■

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر برنامه اجتماعی - هیجانی کودکان قوی بر پیوند با مدرسه و کیفیت تعامل معلم - کودک در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان داده‌اند که برنامه آموزشی اجتماعی - هیجانی کودکان قوی منجر به تفاوت معنادار در نمره کل پیوند با مدرسه به میزان ۵۰ درصد و بعد کیفیت تعامل معلم - کودک در مؤلفه ارتباط ۵۷٪، بر مؤلفه حمایت ۴۲٪ و بر مؤلفه منفی بیگانگی ۵۹٪ شده است. از این رو می‌توان گفت که آموزش برنامه اجتماعی - هیجانی کودکان قوی منجر به افزایش پیوند با مدرسه و بهبود کیفیت تعامل معلم - کودک گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. یافته‌های پژوهش حاضر با دیدگاه‌های نظری و پژوهش‌های تجربی بدری‌گرگی و همکاران (۱۳۹۸)، احراری و همکاران (۱۳۹۹)، لگت^۱ و همکاران (۲۰۲۲) و ونگسا^۲ (۲۰۲۰) همسوست.

مشکلاتی که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در تعامل اجتماعی خود با همسالان و پیوندهای متعاقب آن تجربه می‌کنند ممکن است منعکس‌کننده مجموعه ناکافی مهارت‌های اجتماعی مناسب گروه سنی آنها باشد. این گروه، مشکلات اجتماعی بیشتر و روابط مثبت کمتری را تجربه می‌کند (فراستد و پیل^۳، ۲۰۰۷؛ فراستد و همکاران، ۲۰۱۱). یادگیری اجتماعی - هیجانی، به‌مثابه مداخله‌ای امیدوارکننده برای ارتقای فرهنگها و روابط فراگیر مثبت در مدرسه مطرح شده است (لگت و همکاران، ۲۰۲۲). برنامه‌های اجتماعی - هیجانی موجب توانایی اجتماعی، عاطفی، عملکرد تحصیلی بهتر و روابط مثبت با همسالان و بزرگسالان می‌شود (ونگسا، ۲۰۲۰). برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی موجب بهبود مهارت اجتماعی - هیجانی و نگرش مثبت به مدرسه می‌شود (احراری و همکاران، ۱۳۹۹). آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی در مدارس می‌تواند تأثیر مثبت پایداری بر مدرسه و محیط یادگیری داشته باشد (استوکهاوس^۴، ۲۰۲۲). به‌طور کلی، مهارت‌های اجتماعی - هیجانی به‌منزله آموزشی ضروری بر تمام جنبه‌های آموزشی، موفقیت تحصیلی، اجتماعی و رفاه شخصی تأثیر مثبت دارد (دنهام و براون^۵، ۲۰۱۰).

افزون بر این، در پژوهش حاضر طی ۱۲ جلسه تلاش شده است تا مهارت‌های شناخت هیجانها در خود و دیگران، تنظیم و مدیریت احساسات قوی مثبت و منفی، شناخت نقاط قوت و زمینه‌های مورد نیاز، گوش دادن و برقراری ارتباط دقیق و به وضوح، در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران و درک احساسات آنها، احترام به دیگران و خود و تأیید تفاوت، از جمله شناسایی صحیح مشکلات، تعیین اهداف مثبت و واقع‌بینانه، حل مسئله، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی نزدیک شدن به دیگران و ایجاد مثبت روابط، مقاومت

1. Legette
2. Vongsa
3. Frostad & Pijl
4. Stockhaus
5. Denham & Brown

در برابر فشار منفی همسالان، همکاری، مذاکره و مدیریت درگیری بدون خشونت، کار مؤثر در گروه، یاری طلبی و کمک جوئی و نشان دادن مسئولیت اخلاقی و اجتماعی آموزش داده شوند. اکثر دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در روابط اجتماعی مشکل دارند. از این رو مداخلات اجتماعی - هیجانی برای این گروه از افراد اجرا می شود. روابط مراقبتی پایه و اساس همه یادگیریهای پایدار است. هیجانها بر نحوه یادگیری و آنچه ما یاد می گیریم تأثیر می گذارند. افزون بر این، هدف گذاری و حل مسئله تمرکز، جهت و انرژی را برای یادگیری فراهم می کنند و این مواردی است که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بیش از همه به آن نیاز دارند (الیاس، ۲۰۰۴).

یکی از موارد قابل تبیین در علل تأثیر برنامه آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر ارتباط معلم - دانش آموز و پیوند با مدرسه، توجه به مؤلفه هایی مانند خودمدیریتی، کنترل خشم، مهارتهای خودتنظیمی و فعالیت مستقلانه در فرایند آموزش است. آموزش مهارتهای خودمدیریتی نویدبخش کاهش وابستگی دانش آموزان به دیگران و تضمین کنترل بیشتر بر یادگیری خود است. این مهارتها شامل تعریف خود از هدفی که باید انجام شود، ثبت اطلاعات مربوط به عملکرد کار، خودارزیابی عملکرد کار نسبت به استانداردهای خود تعریف شده یا تثبیت شده خارج و خود تقویت سازی است (کاولیبر و همکاران، ۱۹۹۷). نتایج فراتحلیل بیانگر این بود که چنین برنامه هایی نه تنها مهارتهای اجتماعی و عاطفی، بلکه نگرشها، رفتار و عملکرد تحصیلی را نیز بهبود بخشیده است (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱). امکان کنترل نبودن زمینه های یادگیری و عواملی مانند سبکهای ارتباطی، انتظارات عملکرد، ساختارها و قوانین کلاس درس، جو سازمانی مدرسه، تعهد به موفقیت تحصیلی، سیاستهای آموزشی و مشارکت والدین و جامعه از محدودیتهای پژوهش حاضر بودند. از آنجایی که نقص در مهارتهای اجتماعی می تواند تأثیراتی عمیق بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، بسیاری از صاحب نظران نیاز به آموزش مهارتهای اجتماعی را به عنوان بخشی از برنامه ریزی مدارس ضروری می دانند (علیزاده فرد، ۱۳۹۷). بنابراین پیشنهاد می شود که آموزش برنامه اجتماعی - هیجانی در برنامه درسی مدارس گنجانده شود تا با بهره گیری از آن، گامی مؤثر در جهت پیشگیری از پیامدهای نامناسب سطوح پایین شایستگیهای اجتماعی - هیجانی دانش آموزان به ویژه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه و سایر گروههای نارسایبهای تحولی برداشته شود. همچنین پیشنهاد می شود که با بررسی متغیرهای روان شناختی دیگر و اجرا بر سایر جوامع پژوهشی به منظور روشن شدن تأثیر برنامه پژوهشهایی مشابه انجام گیرد.

آریاپوران، سعید و نریمانی، محمد. (۱۴۰۰). شیوع افسردگی در کودکان دارای اختلال یادگیری خاص: نقش ارتباط کودک-والد و کودک - معلم. *ناتوانیهای یادگیری*، ۱۰ (۳)، ۳۰۰-۳۱۵.

Doi: 10.32598/JLD.10.3.1

احراری، غفور؛ بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۹). بررسی نیمرخهای شایستگی روانی-اجتماعی دانش آموزان حاشیه شهر سقز و تفاوت آنها بر مبنای رضایت از مدرسه: رویکرد مبتنی بر شخص. *فصلنامه پژوهشهای نوین روانشناختی*، ۱۵ (۵۸)، ۴۴-۵۸.

بدری گرگری، رحیم؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی نصرت آباد، تورج و عرفانی آداب، الهام. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی - هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۴)، ۶۱-۷۶.

رضایی شریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی طباطبایی، محمود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۳). ساخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۳ (۱)، ۵۵-۶۷.

Doi: jsp-3-1-93-3-4

زارع ده‌آبادی، فاطمه؛ شهریاری، فاطمه؛ صفیان بلداجی، مریم؛ صفیان بلداجی، مرضیه و ذاکر زاده، رقیه. (۱۳۹۶). مقایسه بهزیستی روانشناختی و پیوند با مدرسه در دانش آموزان نارساخوان و عادی. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۴)، ۲۲-۳۴.

علیزاده فرد، سوسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر نظریه ذهن و رفتارهای اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۷ (۴)، ۱۰۵-۱۲۹.

Doi: 10.22098/jld.2018.684

هالاها، دانیل پی و کافمن، جیمز. (۱۴۰۴). *اختلال‌های یادگیری*، ترجمه حمید علیزاده، قربان همتی علمدارلو، صدیقه رضایی دهنوی و ستاره شجاعی. تهران: ارسباران.

American Psychiatric Association. (2015). *Neurodevelopmental disorders: DSM-5® selections*. American Psychiatric Pub.

Benassi, E., Camia, M., Giovagnoli, S., & Scorza, M. (2022). Impaired school well-being in children with specific learning disorder and its relationship to psychopathological symptoms. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 74-88. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842975>

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L. L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2016). *Merrell's Strong Kids—Grades 3-5: A Social & Emotional Learning Curriculum*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Cavalier, A. R., Ferretti, R. P., & Hodges, A. E. (1997). Self-management within a classroom token economy for students with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 18(3), 167-178. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(96)00045-5)

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.

Chwastek, S., Leyendecker, B., & Busch, J. (2022). Socio-emotional problems and learning skills of

- Roma and recently arrived refugee children in German elementary schools. *European Journal of Health Psychology*, 29(1), 38-49. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000096>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Doren, B., Murray, C., & Gau, J. M. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 150-159. doi: 10.1111/ldrp.12044
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. College and Career Readiness and Success Center.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. <https://doi.org/10.2307/1593632>
- Feindler, E. L. (1990). Adolescent anger control: Review and critique. *Progress in Behavior Modification*, 26, 11-59.
- Frostdad, P., Mjaavatn, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438>
- Frostdad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Graham, L., & Berman, J. (2012). Self-regulation and learning disabilities. *Special Education Perspectives*, 21(2), 41-52.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Haft, S. L., Chen, T., LeBlanc, C., Tencza, F., & Hoefft, F. (2019). Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(4), 318-328. doi: 10.1111/camh.12331
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In L. Zhang (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Ito, A. (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling*, 18(1 & 2), 41-62.
- Jean-Noel, H. (2023). *Social-emotional learning among high school students with specific learning*

- disabilities (SLD) during the COVID-19 pandemic: A qualitative case study* (Doctoral dissertation, Northcentral University). San Diego, California.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Legette, K. B., Rogers, L. O., & Warren, C. A. (2022). Humanizing student-teacher relationships for black children: Implications for teachers' social-emotional training. *Urban Education*, 57(2), 278-288. <https://doi.org/10.1177/0042085920933319>
- McKown, C. (2019). *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'Connor, E. E., White, H. I., Harding, S., ... McClowry, S. (2019). Long-term effects of social-emotional learning on receipt of special education and grade retention: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. *AERA Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2332858419867290>
- Merrell, K. W., Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L. C., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007). *Strong kids--Grades 6-8: A social and emotional learning curriculum*. Paul H Brookes Publishing.
- Murray, C., & Zovich, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0272431610366250>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823-832. doi: 10.1001/jama.278.10.823
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26-33. doi: 10.1177/0022219412464342
- Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disabilities-from DSM-IV to DSM-5. *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(5), 369-372. doi: 10.1024/1422-4917/a000312
- Stockhaus, R. P. (2022). *Impacts of social and emotional learning intervention on students with disabilities* [Master's thesis, Bethel University]. Spark Repository
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). Pearson/Allyn & Bacon.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Vongsa, V. P. (2020). *Educating the whole student: An analysis of social emotional learning impact*. [Master's thesis, California State University].
- Wang, P., Jackson, D., Freeman-Green, S., Kamuru, J., & Driver, M. (2022). Integrating culturally sustaining pedagogy and evidence-based practices to support students with learning disabilities in

a social justice mathematics lesson. *Teaching Exceptional Children*, 55(5), 360-365.

<https://doi.org/10.1177/00400599221079640>

Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (Eds.). (2016). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. Routledge.

Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B., & Koomen, H. M. Y. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, Article 101101. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>

Zirkelbach, A. L. (2005). Examining the role of empathy training in anger management programs for young children. *Dissertations and Theses @ UNI. 1171*. <https://scholarworks.uni.edu/etd/1171>



Improving School Ties and Interactions with Teachers of Students with Special Learning Disabilities through Socio-Emotional Learning

N. Khosbahaar¹ ◉ S. Ne'mati, Ph.D.^{2*} ◉ R. Badri Gargari, Ph.D.²

Abstract

Children suffering from special learning disorders are faced with additional challenges when it comes to their ties to school or their interactions with their teachers. It was hypothesized that the implementation of a special program emphasizing socio-emotional learning would help them overcome these challenges. To test this hypothesis, a sample of 30 3rd through 5th graders of both genders was divided into two equal groups of 15 students, one of which went through a 12-session socio-emotional learning program. Both groups' ties to school and relation to teachers were assessed both before and after the implementation of the program, using instruments with assumed validity and reliability. Data analyses showed a significant improvement in both constructs for the experimental group. Thus, the use of such programs is recommended.

Keywords: Special learning disorder, socio-emotional learning, ties to school, student-teacher relation

Date Received: Oct. 3, 2022

Date Accepted: April 7, 2023

This article is derived from the first author's Master's thesis.

1. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran (Corresponding Author).
E-mail: Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir
2. Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.