

Research Paper

Investigation of Lived Experience of Teachers of Children With Special Learning Disabilities: A Phenomenological-Qualitative Approach



Samira Chenari\*<sup>1</sup>, Yusef Adib<sup>2</sup>, Zoleykha Abedini<sup>1</sup>

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, East Azerbaijan, Iran  
2. Department of Educational Science, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, East Azerbaijan, Iran



**Citation:** Chenari, S., Adib, Y., Abedini Z. [Investigation of Lived Experience of Teachers of Children With Special Learning Disabilities: A Phenomenological-Qualitative Approach (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*. 2021; 10(3):316-329. <https://doi.org/10.32598/JLD.10.3.2>

<https://doi.org/10.32598/JLD.10.3.2>



Article Info:

Received: 28 Jan 2020

Accepted: 06 Sep 2020

Available Online: 01 Apr 2021

Keywords:

Special Learning Disabilities, Lived Experience, Teachers

ABSTRACT

**Objective** This study aimed to investigate the lived experiences of the teachers who have been dealing with students with Special Learning Disorders (SLD) for years. The research employed a phenomenological-qualitative approach.

**Methods** The data was collected using semi-structural interviews with 9 teachers who had the required criterion and worked at learning disorder centers in Bandar Abbas. The study participants were selected through purposeful sampling until the data saturation stage was reached. Then, the data were analyzed through four stages employing the method proposed by Smith.

**Results** The findings implied six main categories (Moral and behavioral characteristics of SLD Children, Family Role, School Performance, Teaching Requirements, the Effect of Job on the Teacher's Life, Remedial and Educational Facilities) and nineteen sub-categories.

**Conclusion** Investigating teachers' experiences gives families, teachers, and special teaching educators valuable information to recognize and intervene on time. It also provides multilateral support and helps improve the status and conditions of children with SLD.

Extended Abstract

1. Introduction

Despite having adequate educational facilities, educational engagement, and average IQ (Kranzler, Yaraghchi, Matthews, & Otero-Valles, 2020), children with Special Learning Disabilities (SLD) encounter numerous problems and weaknesses regarding adaptation and educational attainment (Takeda & Lamichhane, 2018) and the components of emotional and psychological well-being by entering school (Urfali Dadandi & Sahin, 2018).

Despite the concerns about SLD children, these students can be helped by early diagnosis and intervention in the early stages and modification of teaching methods (Padhy, Goel, Das, Sarkar, Sharma, & Panigrahi, 2016). special teaching educators play a key role in promoting the development of these students' social, emotional, and educational abilities by applying their service strategies (Carnazzo, Dowdy, Furlong, & Quirk, 2019).

Appropriate educational intervention programs play an influential role in improving and changing peer behavior, discipline, responsibility, and establishing appropriate interpersonal and emotional relationships in these children

\* Corresponding Author:

Samira Chenari, PhD.

Address: Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, East Azerbaijan, Iran.

Tel: +98 (917) 7977407

E-mail: samira.chenari88@gmail.com

(Marfa, 2015). Although many studies have been conducted in the field of empowerment of children with SLD, there is a lack of research in our country that especially deals with the life experiences of teachers who have taught children with learning disabilities for years and are aware of the problems, quality of life and services provided to them in learning centers. Therefore, the current study attempted to investigate the phenomenology of the experiences of a group of learning disability teachers working in special training centers for learning disabilities.

## 2. Method

The present study is qualitative phenomenological research. After obtaining the necessary permits, two centers for public learning disabilities in Bandar Abbas were referred; moreover, teachers who had at least 10 years of experience working with SLD children were selected by purposive sampling. Data collection continued until saturation and replication of the findings, in which a total of 9 teachers were investigated.

Data were collected using a semi-structured interview method in the present study; furthermore, the interview with each teacher continued for at least 25 minutes until the interviewees thought they had provided sufficient information to the interviewer. After obtaining permission from the interviewees, their speeches were recorded. After each interview, the recorded conversation was converted into text and analyzed by the method proposed by Smith (2009, as cited in Adib Haj Bagheri, Parvizi, & Salsali, 2017).

Smith's method includes four primary steps: 1. data production, 2. data analysis, 3. combining cases, and 4. writing and describing the phenomenon. An attempt was made to allocate sufficient time to collect information to obtain more accurate data to ensure the acceptability of the data. In addition, in the present study, the opinions and reviews of two experts were used. Methods such as setting aside experiences, knowledge, and beliefs of the researchers before starting the study, reviewing and constantly comparing the extracted manuscripts, codes, and tables were used to enhance the study's accuracy and reliability.

## 3. Results

After collecting and analyzing the data, six main themes and 19 sub-themes were extracted as below: 1. Moral and behavioral characteristics: According to teachers' experiences, temperament and behavioral aspects of SLD children can be divided into two sub-components of strengths and abilities. Although these children show problems with memory, accuracy, attention, communication skills, anxiety,

stress, and lack of self-esteem, they have strengths such as high intelligence, the ability to progress, and success in practical skills. 2. Family role: Teachers considered the economic, social, and cultural conditions of the family, their level of cooperation and follow-up, parenting styles, beliefs, and attitudes toward learning disabilities as four significant components in controlling or spreading the problems of these children. 3. School performance: SLD teachers believe that school performance is significant in two areas, first, the diagnosis of learning disabilities, and second, the attitude and feedback that peers and parents show towards SLD children. 4. Teaching requirements: This theme refers to specific teaching prerequisites and requirements that play a role in achieving success and enjoyment of work and comprises sub-themes of interest, patience, knowledge and experience, communication skills, and a spirit of cooperation. 5. The effect of job on the teacher's life: Teachers' experiences have shown that their occupations have positively affected understanding, helping others, and thanking God and negatively affected family relationships. 6. Remedial and educational facilities: Lack of educational aids, labor shortage, and improvement of therapeutic services were among the teachers' statements regarding the available facilities.

## 4. Conclusion

According to the results of the current study, the themes of the experiences of teachers working in learning disability centers were obtained in six main themes, namely moral and behavioral characteristics, family role, school performance, teaching requirements, the effect of the job on the teacher's life and remedial and educational facilities. The findings indicated that participants positively viewed their occupation and SLD children.

Consistent with previous researchers, they believed that although SLD children experience multiple emotional, cognitive, and social problems (Metsala, Galway, Ishaik, & Barton, 2017; Kasaeian, Kiamanesh, & Bahrami, 2014), they have capabilities and skills in organizational performance that need consideration and attention (Padhy et al., 2016). They considered the low level of income and education of parents, negative attitudes and non-acceptance of the disorder, unhealthy parenting style, and lack of participation in education as effective factors in the development of SLD children. They also believed that low awareness and inadequate training of primary school teachers and the lack of specialized teachers in the school context cause in late diagnosis of SLD children, which made the intervention process difficult. They emphasized the simultaneous support of family members, schools, and experts in educating SLD children. They believed that timely diagnosis,

intervention, and multilateral support would significantly improve their educational, social, and emotional well-being. Finally, they emphasized the need to enhance the recruitment of specialized, interested, and highly cooperative personnel and increase the facilities of learning disability centers in new technologies, including computers.

## **Ethical Considerations**

### **Compliance with ethical guidelines**

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed of the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

### **Funding**

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

### **Authors' contributions**

All authors equally contributed to preparing this article

### **Conflicts of interest**

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

### بررسی تجربه زیسته مربیان کودکان دچار اختلالات یادگیری ویژه: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی

\* سمیرا چناری<sup>۱</sup>، یوسف ادیب<sup>۲</sup>، زلیخا عابدینی<sup>۳</sup>

۱. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، آذربایجان شرقی، ایران  
۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، آذربایجان شرقی، ایران

## چکیده

**هدف پژوهش** حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته مربیانی که سال‌ها با کودکان دچار اختلالات یادگیری ویژه در ارتباط بوده‌اند، با روش کیفی پدیدارشناسی انجام شد.

**روش‌ها** اطلاعات با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با نه نفر از مربیان شاغل در مراکز اختلالات یادگیری شهر بندرعباس که از معیارهای لازم برای ورود به مطالعه برخوردار بودند، به روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به مرحله اشباع داده‌ها گردآوری شد.

**یافته‌ها** داده‌ها با روش پیشنهادی اسمیت، طی چهار مرحله تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های حاصل شده مشتمل بر شش مضمون اصلی (خصوصیات اخلاقی و رفتاری کودکان اختلالات یادگیری خاص، نقش خانواده، عملکرد مدرسه، بایسته‌های مربی‌گری، تأثیر شغل در زندگی مربیان، امکانات آموزشی و درمانی) و نوزده مضمون فرعی بود.

**نتیجه‌گیری** بررسی تجارب مربیان اطلاعات ارزشمندی را برای خانواده‌ها، معلمان و مربیان آموزش ویژه در جهت تشخیص و مداخله بهنگام، حمایت چندجانبه و کمک به بهبود وضعیت و شرایط کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه فراهم می‌کند.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۰۸ بهمن ۱۳۹۸

تاریخ پذیرش: ۱۶ شهریور ۱۳۹۹

تاریخ انتشار: ۱۲ فروردین ۱۴۰۰

## کلیدواژه‌ها:

اختلالات یادگیری ویژه، تجربه زیسته، مربیان

## مقدمه

لامیشان<sup>۴</sup>، (۲۰۱۸)، اما نمی‌توان مشکلات یادگیری آنها را ناشی از اختلالات بینایی، شنوایی، عاطفی یا شرایط نامساعد محیطی، فرهنگی و اقتصادی دانست (کومار و آگرومار<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹).

این اختلال منشأ عصبی-تحوالی دارد و معمولاً در طول نخستین سال‌های تحصیلات رسمی آغاز شده و ۵ تا ۱۵ درصد از کودکان را در مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (کرمعلی اسماعیلی و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر مشکلات تحصیلی، این کودکان در خودپنداره عمومی، خودپنداره شادی و خوشنودی، محبوبیت، رضایت از زندگی، اضطراب، ظاهر فیزیکی، خودپنداره مدرسه، باورهای خودکارآمدی و همچنین مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری را نسبت به همسالان عادی خود نشان می‌دهند (اورفالی داداندی و ساهین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸).

اختلال یادگیری خاص<sup>۱</sup> برای توصیف افرادی به کار می‌رود که در یک یا چند فرایند اساسی روان‌شناختی دخیل در درک یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری دچار نوعی اختلال هستند که به صورت نارسایی‌هایی در توانایی گوش دادن، تفکر، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی بروز پیدا می‌کند (پانیکر و چالیه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه با وجود برخوردار بودن از امکانات آموزشی، اشتیاق تحصیلی و ضریب هوشی بهنجار (کرانزler، یراقچی، متیوز و اترووالز<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰)، پس از ورود به مدرسه با مشکلاتی در برخی از زمینه‌های عملکرد مدرسه، پیشرفت تحصیلی و سازگاری آموزشی مواجه می‌شوند (تاکیدا و

4. Takeda & Lamichhane

5. Kumar & Agrawal

6. Urfali Dadandi & Sahin

1. Specific Learning Disability (SLD)

2. Panicker & Chelliah

3. Kranzler, Yraghchi, Matthews & Otero-Valles

\* نویسنده مسئول:

سمیرا چناری

نشانی: آذربایجان شرقی، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی

تلفن: +۹۸ (۹۱۷) ۷۹۷۷۴۰۷

رایانامه: samira.chenari88@gmail.com

در کشور ما به آموزش کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری پرداخته‌اند و از مشکلات، کیفیت زندگی و خدمات ارائه‌شده به آن‌ها در مراکز یادگیری آگاهی دارند، مشاهده می‌شود؛ بنابراین پژوهش حاضر هدف خود را بررسی پدیدارشناسی تجربیات گروهی از مربیان اختلالات یادگیری شاغل در مراکز آموزشی ویژه اختلالات یادگیری قرار داده است.

## روش

این مطالعه یک پژوهش کیفی پدیدارشناسانه است. روش پدیدارشناسی از بین روش‌های مختلف پژوهش کیفی، با این هدف انجام می‌شود که معنا، ساختار و ماهیت تجربیات زندگی یک فرد یا گروهی از مردم را در مورد یک پدیده خاص توضیح دهد (کریستنسن، جانسون و ترنر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵)، زیرا مبتنی بر این باور است که در پدیده‌ها و تجربیات زندگی جوهره‌هایی وجود دارد که قابل فهم و بررسی است (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۶).

برای انجام پژوهش حاضر، پس از اخذ مجوزهای لازم به دو مرکز اختلالات یادگیری دولتی آموزش و پرورش شهر بندرعباس مراجعه شد و مربیانی که حداقل ده سال سابقه کار با کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه داشتند، به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع و تکرار یافته‌ها ادامه پیدا کرد که در مجموع نه مربی مورد پژوهش قرار گرفتند.

داده‌های این پژوهش با روش مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد و مصاحبه با هریک از مربیان به مدت حداقل ۲۵ دقیقه تا زمانی که مصاحبه‌شوندگان فکر می‌کردند، اطلاعات کافی را در اختیار مصاحبه‌گر قرار داده‌اند، ادامه پیدا کرد. پس از کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان صحبت‌های آنان ضبط و یادداشت‌برداری شد. پس از هر مصاحبه، گفت‌وگوی ضبط‌شده تبدیل به متن شد و با روش پیشنهادی اسمیت (۲۰۰۹)؛ به نقل از ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، (۱۳۹۶) تجزیه و تحلیل شد.

اسمیت چهار مرحله اصلی ۱- تولید داده، ۲- تجزیه و تحلیل داده‌ها، ۳- تلفیق موردها و ۴- نگارش و توصیف پدیده را معرفی کرده که هریک از مراحل، زیرمراحل فرعی دارند که برای انجام پژوهش باید به صورت گام به گام طی شوند. بدین صورت که پس از خواندن و بازخوانی مکرر متن مصاحبه‌ها، کدها و مضامین استخراج شدند، تم‌ها خوشه‌بندی شدند و برای هر شرکت‌کننده جدول خلاصه‌سازی ایجاد شد. در انتها پس از اتمام فرایند مصاحبه، داده‌ها و جداول حاصل تلفیق شدند.

به منظور تأمین مقبولیت داده‌ها تلاش شد که زمان کافی برای جمع‌آوری اطلاعات تخصیص داده شود تا داده‌های حقیقی

چون کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه نسبت به همسالان خود در تجربه زندگی مدرسه موفق نیستند، در نهایت با فشار همسالان و اخراج از مدرسه روبه‌رو می‌شوند (اورفالی و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). نه تنها درصد نامتناسبی از این کودکان نسبت به دانش‌آموزان عادی از مدرسه اخراج می‌شوند، بلکه بسیاری از آن‌ها، مجموعه وسیعی از مشکلات عملکردی و سازگاری همچون غیبت زیاد، نمرات پایین‌تر از میانگین، شکست در دوره‌های تحصیلی بالاتر، عزت نفس پایین‌تر و رفتارهای اجتماعی نامناسب را نشان می‌دهند (دشلر و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱)؛ بنابراین اختلالات یادگیری یک نگرانی مهم در کودکان با سنین پایین‌تر در مدرسه است که با شناسایی زودهنگام چنین دانش‌آموزانی می‌توان به مداخله در مراحل ابتدایی و اصلاح شیوه‌های تدریس کمک کرد (پدی، گل، داس، سرکار، شارما و پانیگرایی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

دانش‌آموزانی که دچار انواع اختلالات یادگیری هستند، باید به منظور ادامه موفقیت‌آمیز تحصیلات خود و همچنین برای اینکه در آینده فرد مؤثری در جامعه باشند، تحت درمان قرار بگیرند و به متخصصین مربوطه ارجاع داده شوند (تاهان و بارک<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). مربیان آموزش ویژه با استفاده از راهبردهای خدماتی خود نقش کلیدی را در ارتقای رشد توانایی‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری ایفا می‌کنند (گاردن، شورمن و پاچ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸؛ کارنازو، داودی، فورلانگ و کوئرک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹).

برنامه‌های مداخله آموزشی مناسب باعث بهبود و تغییر رفتارهایی همچون رعایت نظم در کلاس، حضور به موقع در کلاس، گوش دادن به همسالان و قبول مسئولیت اعمال در کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه می‌شود و به آنها کمک می‌کند در برقراری روابط بین‌فردی و احساسی، بروز احساسات، همکاری، فعالیت گروهی، مشارکت با دیگران موفق‌تر عمل کنند (مرفا<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵).

مروری بر پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که مطالعات زیادی در مورد انواع اختلالات یادگیری و راهبردهای شناسایی و مداخله‌ای برای افزایش توانایی‌های دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه صورت گرفته است.

این یافته‌ها در ایجاد محیط‌های آموزشی مناسب‌تر، تسریع رشد مهارت‌ها و بهبود توانایی‌های این دانش‌آموزان کمک شایانی کرده است، اما با وجود تمام پیشرفت‌ها در این حوزه، کمبود تحقیقاتی که به‌طور ویژه تجربیات زیسته مربیانی که سال‌ها

7. Deshler, Schumaker, Lenz, Bulgren, Hock, Knight & Ehren
8. Padhy, Goel, Das, Sarkar, Sharma & Panigrahi
9. Tahan & Barake
10. Garderen, Scheuermann & Poch
11. Carnazzo, Dowdy, Furlong & Quirk
12. Marfa

13. Christensen, Johnson & Turner

مضمون مشترک مورد اشاره مریبان، خلق و خو و خصوصیات رفتاری منحصر به فرد کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه بود که می توان آنها را در دو مقوله فرعی نقاط ضعف و توانمندی ها تقسیم بندی کرد.

مضمون فرعی ۱-۱: نقاط ضعف: کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه غالباً دارای مشکلات حافظه، دقت و توجه، مهارت های ارتباطی، اضطراب، استرس و کمبود عزت نفس در شدت و درجات مختلف هستند.

تجارب برخی از مریبان در این خصوص بدین شرح است: «بیشتر مشکلاتی که این کودکان دارند مربوط به حافظه شان می شود. به همین جهت تمریناتی که ما به آنها می دهیم، برای تقویت حافظه آنها است» (شرکت کننده ۱)؛ «مشکل بعضی از این کودکان عدم تمرکز است، یعنی دقت و تمرکز کافی ندارند، به همین جهت تعداد بچه هایی که هم دچار اختلال یادگیری

بیشتری حاصل شود. همچنین در انجام این تحقیق از نظریات و بازنگری های دو فرد متخصص و صاحب نظر استفاده شد. برای افزایش صحت و قابلیت اطمینان مطالعه، روش هایی چون کنار گذاشتن تجارب، دانش ها و باورهای محققان پیش از شروع مطالعه، مرور مکرر و مقایسه مداوم دست نوشته ها، کدها و جداول استخراج شده به کار گرفته شد.

## نتایج

پس از جمع آوری تجارب مریبان، داده ها با روش پیشنهادی اسمیت تجزیه و تحلیل و نهایتاً شش مضمون اصلی و نوزده مضمون فرعی استخراج شدند. خلاصه مضامین اصلی و فرعی در جدول شماره ۱ ارائه شده که به تفصیل در ادامه شرح داده می شود:

مضمون اصلی ۱- خصوصیات اخلاقی و رفتاری: اولین

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش

مضامین اصلی	مضامین فرعی
خصوصیات اخلاقی و رفتاری کودکان اختلالات یادگیری خاص	نقاط ضعف توانمندی ها
نقش خانواده	شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده باور و نگرش والدین شیوه های فرزندپروری همکاری و پیگیری
عملکرد مدرسه	تشخیص و بازشناسی دانش آموزان نگرش و بازخورد همسالان و اولیای مدرسه
بایسته های مربی گری	علاقه صبر و حوصله دانش و تجربه مهارت های ارتباطی روحیه همکاری
تأثیر شغل در زندگی مریبان	درک دیگران و کمک به آنها تشکر و قدردانی از خدا تأثیر منفی بر روابط خانوادگی
امکانات آموزشی و درمانی	لوازم کمک آموزشی کمبود نیروی کار اصلاح خدمات آموزشی و درمانی

باشند و هم پیش فعال، خیلی زیاد است» (شرکت کننده ۲)؛ «این کودکان هیچ وقت در کلاس برای جواب دادن به درس پیش قدم نمی شوند، به خاطر اشتباه کوچکی که داشته اند... سرخورده شده اند و بر اعتماد به نفس آن ها خیلی تأثیر گذاشته است» (شرکت کننده ۷).

به گفته شرکت کننده ۳: «وقتی این کودکان وارد مرکز اختلالات یادگیری می شوند، یکی از موارد کاملاً مشهودی که در آن ها دیده می شود، استرس و اضطراب شدید است.» همچنین شرکت کننده ۴ اذعان می کند: «این بچه ها در برقراری روابط اجتماعی کمی ضعف دارند... چون با ضعف درسی مواجه می شوند... انگیزه شان پایین می آید و از بقیه فاصله می گیرند.»

مضمون فرعی ۱-۲: توانمندی ها، به گفته مربیان، کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه، توانمندی های زیادی، همچون هوش بالا، توانایی پیشرفت و توانایی موفقیت در مهارت های عملی را دارا هستند که نیاز به توجه و حمایت اولیا و مربیان دارد. برخی از مربیان تجارب خود را چنین توصیف کردند: «روزی یک پدر با پرونده نمرات کل سال تحصیلی دخترش به مرکز ما آمد، به پدر این بچه گفته بودند که فرزند شما کم توان ذهنی است... این بچه عادی که نبود هیچ، بلکه در تست هوش جزو بچه های سرآمد بود، فقط مشکل این بچه اختلال یادگیری بود» (شرکت کننده ۳). «این کودکان توانایی این را دارند که وقتی با آن ها کار می شود، پیشرفت کنند و به حالت عادی که انتظار داریم برگردند» (شرکت کننده ۸). «برخی از این کودکان حرکات ورزشی را خیلی خوب انجام می دهند، مهارت های دیگر را خیلی خوب می توانند انجام دهند، ولی متأسفانه به آن ها توجه نمی شود» (شرکت کننده ۶).

مضمون اصلی ۲- نقش خانواده: دومین مضمون حاصل شده نقش خانواده به عنوان یکی از عوامل محیطی با اهمیت در کنترل یا گسترش مشکلات کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه است که مضامین فرعی زیر را دربرمی گیرد:

مضمون فرعی ۱-۲: شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده، برخی از مربیان به فراوانی بالاتر مراجعه کنندگان از خانواده هایی با شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نامطلوب اشاره داشتند: «در مرکز ما دانش آموزانی آمدند که خیلی ضعیف بودند، سوء تغذیه داشتند... می توانم بگویم سطح فرهنگی خانواده شان خیلی پایین تر است و وضعیت مالی پایین تری دارند (شرکت کننده ۶)؛ «کودکانی که والدین شان سواد ندارند، پیشرفت کمتری می کنند، بعضی از خانواده ها هم به خاطر هزینه راه حتی نمی توانند به این مرکز بیایند» (شرکت کننده ۲).

مضمون فرعی ۲-۲: همکاری و پیگیری، مربیان همکاری و پیگیری را از ضروری ترین وظایف خانواده ها به شمار آوردند، آن ها معتقدند: «اگر همکاری والدین نباشد، ما اینجا به تنهایی جواب

نمی گیریم» (شرکت کننده ۹)؛ «تکرار و پیگیری خانواده باعث پیشرفت خیلی زیاد این بچه ها شده و نتیجه دریافت کردند» (شرکت کننده ۷).

مضمون فرعی ۳-۲: شیوه های فرزندپروری، مربی ۵ در اشاره به اهمیت نحوه تربیت والدین اظهار می کند: «خیلی از خانواده ها بچه را محدود می کنند که خاک بازی نکند، به زمین دست نزند، این کار را بکنند و آن کار را نکنند... این بچه ها از کشف دنیای بیرون عاجز می شوند، مهارت های حسی حرکتی شان پرورش پیدا نمی کند.»

مضمون فرعی ۴-۲: باور و نگرش، به اعتقاد مربیان، نگرش والدین در اقدام زود هنگام یا در به تعویق انداختن درمان کودکان دچار اختلال یادگیری نقش دارد. به گفته شرکت کننده ۱ «بعضی وقت ها خانواده ها بیشتر از کودکان اضطراب دارند، فکر می کنند اینجا جایی است که بچه های مشکل دار و استثنایی می آیند، از باور و حرف مردم می ترسند، برای همین یا بچه شان را نمی آورند یا اگر بیاورند، پنهانی می آورند.»

مضمون اصلی ۳- عملکرد مدرسه: مربیان دچار اختلال یادگیری ویژه بر این باورند که معلمان بهترین گزینه برای تشخیص اختلالات یادگیری کودکان هستند و نگرش و بازخورد همسالان و اولیای مدرسه از مهم ترین تجارب این دوران است.

مضمون فرعی ۱-۳: تشخیص، در این خصوص شرکت کننده ۲ می گوید: «مشکل ما در آموزش برای کودکان دچار اختلال این است که در مقاطع کلاس اول و دوم دبستان تشخیص داده نمی شوند» یا شرکت کننده ۳ بیان می کند «چون این بچه ها در مدرسه تشخیص داده نمی شوند با همان مشکلات شان... وارد پایه راهنمایی، دبیرستان و حتی دانشگاه می شوند.»

مضمون فرعی ۲-۳: نگرش و بازخورد همسالان و اولیای مدرسه، «این کودکان در مدرسه برجسب تنبلی می خورند، معلم می گوید من هرکاری می کنم این کودک یاد نمی گیرد و کودن است» (شرکت کننده ۳)؛ «بعضی از این بچه ها مرتب فرستاده می شوند دفتر مدرسه... و خیلی تهدید به اخراج از مدرسه می شوند» (شرکت کننده ۹). «بعضی از بچه ها وقتی از مدرسه به مرکز اختلالات می آیند... دوستان شان از آن ها می پرسند شما کجا می روید؟ شما درس بلد نیستید و می روید یک جایی که یاد بگیرد» (شرکت کننده ۱).

مضمون اصلی ۴- بایسته های مربی گری: چهارمین مضمون به وجود پیش نیازها و ملزومات خاص در مربیان اشاره دارد که زمینه کسب موفقیت و لذت از کار با کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه را فراهم می سازد، این بایسته ها عبارت اند از:

مضمون فرعی ۱-۴: علاقه، شرکت کننده ۴ در توصیف علاقه خود می گوید: «این کار برایم خیلی لذت بخش است و حاضر

نیستیم از دستش بدهم»؛ یا به گفته شرکت‌کننده ۶: «ممکن است اعصاب ما به خاطر یک ساعت کار با آن‌ها خیلی خرد شود، ولی علاقه در این زمینه خیلی می‌تواند مشوق و کمک‌کننده باشد»

مضمون فرعی ۲-۴: صبر و حوصله، غالب مربیان از ضرورت داشتن صبر، حوصله و تحمل در این مسیر جملاتی را بیان کردند. به عنوان مثال: «کار با این کودکان بعضی وقت‌ها واقعا سخت است، معلمان عادی... وقتی به ما می‌رسند، می‌گویند خدا به شما صبر بدهد که دارید با این بچه‌ها کار می‌کنید» (شرکت‌کننده ۳). «این کار، صبر و تحمل زیادی می‌خواهد؛ چون بیشتر کودکانی که اینجا می‌آیند مشکل دارند» (شرکت‌کننده ۱).

مضمون فرعی ۳-۴: دانش و تجربه، بیشتر مربیان برخوردار از دانش، اطلاعات و گذراندن دوره‌های کارآموزی و کارورزی را از پیش‌نیازهای لازم برای کار با کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه دانسته‌اند: «یک مربی اختلال یادگیری باید اطلاعات به‌روز داشته باشد و این خیلی به مربی کمک می‌کند»؛ (شرکت‌کننده ۶). «برای کار با کودکان دچار اختلال یادگیری یک سری دوره‌ها است که فرد باید بگذراند، مثلاً ما ۳-۴ ماه به عنوان کارآموز کار کردیم» (شرکت‌کننده ۱). شرکت‌کننده ۲ نیز اذعان می‌کند: «تجربه کاری در مقطع ابتدایی می‌تواند برای مربی خیلی مفید باشد»

مضمون فرعی ۴-۴: مهارت‌های ارتباطی، چهارمین مهارت لازم توانایی برقراری ارتباط با کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه است. برخی از اظهارات مربیان در این زمینه عبارت است از: «مهم‌ترین چیز رابطه با بچه‌ها است. باید ارتباط با بچه را بدانی تا بتوانی جذب‌شان کنی» (شرکت‌کننده ۴)؛ «باید با بچه ارتباط برقرار کرد تا او به ما کاملاً اعتماد کند و ما بتوانیم با همکاری هم مشکل او را برطرف کنیم» (شرکت‌کننده ۵).

مضمون فرعی ۵-۴: روحیه همکاری، درخصوص روحیه همکاری و تعاون مربیان، شرکت‌کننده ۴ می‌گوید: «تجربیات دیگران در این عرصه خیلی مهم است... باید روحیه همکاری داشته باشی... و از اطرافیانت، از تجربیات‌شان کسب کنی»؛ همچنین شرکت‌کننده ۸ اظهار می‌کند: «ما در محیط کار کتاب‌ها و ابزارهای جدید را به هم معرفی می‌کنیم یا اگر در مورد بچه‌ها به مشکلی برخوردیم، با همدیگر مشورت می‌کنیم»

مضمون اصلی ۵- تأثیر شغل در زندگی مربیان: همانند هر شغل دیگری مربی‌گری اختلالات یادگیری می‌تواند در زندگی مربیان آموزش ویژه اثرات مثبت یا منفی به دنبال داشته باشد که این اثرات به شرح زیر است:

مضمون فرعی ۱-۵: درک دیگران و کمک به آنها، تعدادی از مربیان از مزایای شغل خود چنین می‌گویند: «در این کار با

روش‌هایی آشنا شدم که از آن‌ها برای کمک به بچه‌های فامیل و معلمان مدرسه استفاده می‌کنم» (شرکت‌کننده ۱)؛ «وقتی به خرید می‌روم و خانواده‌هایی را می‌بینم که سردرگم هستند، برای خرید بازی، راهنمایی‌شان می‌کنم» (شرکت‌کننده ۴)؛ «از وقتی با کودکان دچار اختلال یادگیری کار کردم... می‌توانم بیشتر درک کنم که بچه‌هایی که این مشکل را دارند، خانواده‌های آن‌ها چه سختی‌هایی دارند» (شرکت‌کننده ۵).

مضمون فرعی ۲-۵: شکر و قدردانی خدا، مربیان، تداوم تماس با این کودکان را عامل مهمی در شکرگزاری بیشتر می‌دانند: «خیلی وقت‌ها به این فکر می‌کنم که واقعا چقدر مغز پیچیده و شگفت‌انگیزی داریم و فقط به قدرت خدا پی می‌برم و خیلی قدردانش می‌شوم، بابت نعمت سلامت که به من و خانواده‌ام داده است» (شرکت‌کننده ۸). «با توجه به این حوزه که دارم کار می‌کنم... می‌توانم شاکر باشم از وضعیت بچه‌های خودم به عنوان یک مادر» (شرکت‌کننده ۶).

مضمون فرعی ۳-۵: تأثیر منفی بر روابط خانوادگی؛ شرکت‌کننده ۱ بیان می‌کند: «یک وقت‌هایی بوده که دانش‌آموزان مشکل‌دار مراجعه کردند و آن قدر روی آن‌ها کار کردیم که جواب نگرفتند، وقتی به خانه می‌رویم خیلی حالت کلافه داریم، بی‌خیال نمی‌توانیم از کنار این قضیه بگذریم»؛ یا شرکت‌کننده ۳ می‌گوید: «همین که به خانه می‌رویم در مورد آن‌ها صحبت می‌کنیم، درددل می‌کنیم، خواه ناخواه روی زندگی ما تأثیر می‌گذارد»

مضمون اصلی ۶- امکانات آموزشی و درمانی: آخرین مضمون اصلی در اختیار داشتن امکانات آموزشی و درمانی است که به مربیان در جهت ارائه عملکرد و خدمات بهتر به کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه یاری می‌رساند.

مضمون فرعی ۱-۶: لوازم کمک آموزشی، درخصوص لوازم کمک آموزشی برخی از مربیان کمبود امکانات خود را چنین توصیف کردند: «امکاناتی که در اختیار ما قرار داده شده، کافی نیست... خیلی بیشتر جا برای کار کردن در این حیطه وجود دارد» (شرکت‌کننده ۱)؛ «یکی از وسایلی که ما نیاز داریم و خیلی مهم است برای کار با کودکان اختلال یادگیری، این است که رایانه یا لپ‌تاپ داشته باشیم...» (شرکت‌کننده ۳).

مضمون فرعی ۲-۶: کمبود نیروی کار، برخی از مربیان به فشار کاری زیاد به جهت کمبود نیرو اشاراتی داشتند: «نیروی مرکز ما خیلی کم است... ما مجبوریم خیلی از بچه‌هایی که به اینجا می‌آیند، رد کنیم» (شرکت‌کننده ۲)؛ «تعداد نیروهای ما خیلی کم است... آموزش و پرورش هم می‌گوید، نیرویی ندارم که اختصاص بدهم» (شرکت‌کننده ۷).

مضمون فرعی ۳-۶: اصلاح خدمات درمانی، آخرین مضمون فرعی به پیشنهاداتی اشاره دارد که از گفته‌های برخی از مربیان برای بهبود شرایط استخراج شده است: «اگر برای درمان کودکان



اسمیدینگ<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۴) و کارانده و کوریل<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۱) است که در پژوهش آنها شیوع اختلالات یادگیری در خانواده‌های با سطح درآمد و تحصیلات پایین‌تر، بیشتر از خانواده‌های ثروتمند بود. همچنین این خانواده‌ها علاوه بر مشکلات مالی و ناآگاهی، باور داشتند که مردم جامعه نگاه قالبی و تبعیض‌آمیزی نسبت به اختلالات یادگیری و کودکان آنها دارند (تادرا و هال<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۷) به همین جهت محافظت بیش از حد و انکار، دو نگرش رایج این والدین نسبت به کودکان دچار اختلال یادگیری است (ونکاتا کربیشنا شاستری و ورنادا<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۲).

یافته ما تأییدی بود بر پژوهش‌های گذشته که نقش اقدامات فرزندپروری مثبت در خانواده‌های کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه را بررسی کرده و نشان دادند، به طور کلی رابطه مثبت والدین به این کودکان کمک می‌کند تا با مشکلات تحصیلی خود کنار بیایند، نشانه‌های روان‌شناختی ناراحتی را کاهش دهند، سازگاری اجتماعی و سرزندگی تحصیلی خود را افزایش دهند (کارانده و کوریل، ۲۰۱۱؛ نریمانی، رشیدی و زردی، ۱۳۹۸).

پژوهش‌ها نیز نقش مهم همکاری والدین در خانه، مدرسه، کلینیک (مکلولین، اج و استرانیکی<sup>۲۴</sup>، ۱۹۷۸) و مشارکت آن‌ها در آموزش، انجام تکالیف مدرسه و ایجاد انگیزه تأیید کرده‌اند (روبلدو-رامون و گارسیا-سانچز<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۲). از دیگر یافته‌های این پژوهش نقش مؤثر معلمان و همسالان در تشخیص زودهنگام اختلال یادگیری و ارائه بازخوردهای مناسب بود. این یافته هماهنگ با نتایج کارانده، شولاپوروالا و کولکارنی<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۱) و شری و نراسیمها<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۵) است که در آن‌ها معلمان دبستان نقش محوری در گمانه‌زنی و تشخیص زودهنگام مشکلات یادگیری دانش‌آموزان داشتند.

همچنین نتایج ما هم‌راستا با نتایج پژوهش‌هایی است که نشان دادند معلمان کلاس آگاهی‌پایینی نسبت به اختلالات یادگیری دارند که این امر شناسایی و آموزش دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه را به امری دشوار و مشکل‌ساز تبدیل کرده است (ساکیز<sup>۲۸</sup>، ۲۰۱۸؛ مارگارت و هانوماتاپا<sup>۲۹</sup>، ۲۰۱۴؛ کارانده و همکاران، ۲۰۱۱).

مضامین فرعی مرتبط با بایسته‌های مربی‌گری و تأثیر شغل

دچار اختلال یادگیری یک گروه تیمی کار کنند، مثل مشاوره، شنوایی‌سنجی و گفتاردرمانی خیلی عالی می‌شود» (شرکت‌کننده ۷)؛ «اگر همچنین امکاناتی که در مراکز دچار اختلال یادگیری است در خود مدارس بود، خیلی بهتر می‌شد» (شرکت‌کننده ۱)؛ «حضور مربی اختلال یادگیری به عنوان بخشی از سیستم آموزشی مدرسه، خیلی از بار روانی و اجتماعی که به کودکان و خانواده‌های آن‌ها وارد می‌شود را کم می‌کند» (شرکت‌کننده ۹).

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب مربیان شاغل در مراکز اختلالات یادگیری صورت گرفت که منجر به استخراج شش مضمون شد. اولین مضمون ویژگی‌ها و خصوصیات اخلاقی و رفتاری کودکان دچار ناتوانی‌های خاص بود که دو مضمون فرعی نقاط ضعف و توانمندی‌ها را شامل می‌شد.

نتایج پژوهش در راستای مطالعات قبلی بود که نشان دادند کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه نسبت به کودکان عادی سازگاری، جرأت‌ورزی، تاب‌آوری، عزت نفس، انگیزه خودمختار و ابراز هیجانی پایین‌تر و همچنین مشکلات هیجانی، اختلالات اضطرابی، استرس، خلق عاطفی و احساس تنهایی بالاتری را بروز می‌دهند (آریاپوران، بیرامی، هاشمی و شادبافی، ۱۳۹۶؛ پانیکر و چالیه، ۲۰۱۶؛ واینر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۴؛ متسالا، گالوی، ایشیک و بارتون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۷؛ باتن و دیسوئت<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۹). همچنین ضعف در مهارت‌های اجتماعی (واینر، ۲۰۰۴) عملکرد حافظه کاری (کسائیان، کیامنش و بهرامی، ۱۳۹۳؛ شوچارد، ماهلر و هاسن‌هورن<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۸) و توجه پایدار (سیدمن، بیدرمن، والر، مونوتاکس، دوئل و فاراون<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۶؛ کسائیان و همکاران، ۱۳۹۳) از دیگر یافته‌های مشابه با مطالعات قبلی بود.

در کنار نقاط ضعف، غالب روان‌شناسان مدرسه بر این باورند که کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه از هوش متوسط و بهنجار برخوردار هستند (کلاس، نوفلد و مونرو<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۵). آن‌ها معتقدند این کودکان دارای قابلیت‌ها و مهارت‌هایی در عملکرد اجرایی هستند و در صورت برخورداری از محیط یادگیری و مواد آموزشی مناسب توانایی پیشرفت و کسب مهارت را دارند (پدی و همکاران، ۲۰۱۶).

دومین مضمون، به اهمیت نقش خانواده و کارکردهای آن اشاره داشت، این نتایج همسو با یافته‌های لوکمیر، میرز و

20. Lukemeyer, Meyers & Smeeding

21. Karande & Kuril

22. Taderera & Hall

23. Venkatakrishnashastry & Vranda

24. McLoughlin, Edge & Strenecky

25. Robledo-Ramon & Garcia-Sanchez

26. Karande, Sholapurwala & Kulkarni

27. Shari & Vranda

28. Sakiz

29. Margaret & Hanumathappa

14. Wiener

15. Metsala, Galway, Ishaik & Barton

16. Baten & Desoete

17. Schuchardt, Maehler & Hasselhorn

18. Seidman, Biederman, Valera, Monuteaux, Doyle & Faraone

19. Klassen, Neufeld & Munro

به عنوان محدودیت دیگر این پژوهش عنوان کرد که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی جهت افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها از روش‌های آمیخته کمی و کیفی استفاده شود.

### ملاحظات اخلاقی

#### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت کنندگان در جریان هدف تحقیق و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آنها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند و می‌توانستند هر زمان که بخواهند مطالعه را ترک کنند و در صورت تمایل، نتایج تحقیق در اختیار آنها قرار خواهد گرفت.

#### حامی مالی

این تحقیق هیچ کمک مالی از سازمان‌های مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی دریافت نکرد.

#### مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان به طور یکسان در تهیه این مقاله مشارکت داشتند.

#### تعارض منافع

نویسندگان هیچ بحثی بر سر منافع خود را ابراز نکردند.

در زندگی مربیان نیز با نتایج دو پژوهش پدیدارشناسی (غباری بناب و نقدی، ۱۳۹۵) و مطالعه داویننگ<sup>۳۰</sup> (۲۰۱۷) هماهنگ بود که در این دو مطالعه تجارب مربیان آموزش ویژه و مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بررسی شدند. اهمیت برخورداری از تجربه و مدرک علمی (سیندرال، برونل و بیلینگزلی<sup>۳۱</sup>، ۲۰۱۰) و علم به راهبردهای آموزشی، مهارت‌های ارتباطی، اصول اخلاقی و همکاری (وولف<sup>۳۲</sup>، ۲۰۱۵) از دیگر یافته‌های تأییدشده در مطالعات پیشین است. درخصوص آخرین مضمون این پژوهش، دیگر محققان تأمین و اصلاح امکانات آموزشی و درمانی همچون پشتیبانی عاطفی، مالی و حمایت ابزاری را امری اساسی و ضروری در رضایت شغلی و تعهد به کار مربیان دانسته‌اند (لیترل، بیلینگزلی و کراس<sup>۳۳</sup>، ۱۹۹۴؛ فیش و استیفن<sup>۳۴</sup>، ۲۰۱۰).

پژوهش‌های داخلی نیز کارآمدی مراکز اختلالات یادگیری را ارزیابی کرده و به نقاط ضعف و کمبود امکاناتی اشاره داشته‌اند که با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است (کرمعلی اسماعیلی و همکاران، ۲۰۱۶؛ نریمانی، رجبی، افروز و صمدی خوشخو، ۱۳۹۰).

به طور کلی، نتایج ما روشن ساخت که مربیان شرکت‌کننده دیدگاه مثبتی به حرفه خود و کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه دارند و معتقدند که با تشخیص و مداخله به‌هنگام و حمایت هم‌زمان اعضای خانواده، مدرسه و متخصصان، این کودکان بهبود و پیشرفت قابل توجهی کرده و سطح بهزیستی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی آن‌ها ارتقا پیدا می‌کند.

با توجه با مضامین حاصل‌شده پیشنهاد می‌شود که ۱- نهاد آموزش و پرورش اقدام به تدوین و برگزاری برنامه‌های آموزشی برای عوامل مدرسه، خصوصاً معلمان پایه‌های ابتدایی کند، ۲- شرایطی فراهم کند که مربیان اختلالات یادگیری بتوانند در بافت مدرسه آموزش‌های ویژه را به کودکان نیازمند ارائه دهند، ۳- برای جذب نیروهای متخصص و افزایش امکانات مراکز اختلالات یادگیری سرمایه‌گذاری کند و ۴- همچنین مدارس و مشاوران مدرسه برای آگاه‌سازی والدین، جلب همکاری و حمایت آنها دوره‌های آموزشی ویژه‌ای را در دستور کار خود قرار دهند.

از محدودیت‌های انجام این پژوهش می‌توان به کمبود پژوهش‌های کیفی در زمینه تجارب مربیان اختلالات یادگیری اشاره کرد که امکان مقایسه نتایج پژوهش را محدود می‌ساخت. محدودیت دیگر عدم رضایت دو مربی به ضبط مکالمات بود که ممکن است بر جمع‌آوری اطلاعات جامع تأثیرگذار بوده باشد. همچنین تعمیم‌پذیری کمتر نتایج پژوهش کیفی را می‌توان

30. Downing
31. Sindelar, Brownell & Billingsley
32. Woolf
33. Littrell, Billingsley & Cross
34. Fish & Stephens

#### منابع فارسی

- آریاپوران، س. (۱۳۹۶). مقایسه علائم اختلالات اضطرابی در کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و کودکان عادی. مجله مطالعات ناتوانی، ۷ (۱۳)، ۱-۱۴.
- ادیب حاج‌باقری، م.، پرویزی، س. و صلصالی، م. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: نشر و تبلیغ بشری.
- بیرامی، م.، هاشمی، ت. و شادبافی، م. (۱۳۹۶). مقایسه مشکلات هیجانی-اجتماعی در دانش‌آموزان مبتلا و غیرمبتلا به اختلال‌های یادگیری خواندن و ریاضی. سلامت روان کودک، ۴ (۳)، ۶۹-۷۸.
- غباری بناب، ب. و نقدی، ن. (۱۳۹۶). تجربه زیسته مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی: پژوهش کیفی پدیدارشناسی. روان‌شناسی افراد استثنایی، ۷ (۲۵)، ۱-۱۸.
- کسائی‌ان، ک.، کیامنش، ع. و بهرامی، م. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی عملکرد حافظه فعال و نگهداری توجه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳ (۴)، ۱۱۲-۱۲۳.
- نریمانی، م.، رشیدی، ج. و زردی، ب. (۱۳۹۸). نقش خودپنداره کودکان، حمایت اجتماعی خانواده و سبک والدگری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳ (۳)، ۱۱۲-۱۳۳.
- نریمانی، م.، رجبی، س.، افروز، غ. و صمدی خوشخو، ح. (۱۳۹۰). بررسی کارآمدی مراکز ناتوانی‌های یادگیری استان اردبیل در بهبود علائم اختلال یادگیری دانش‌آموزان. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱ (۱)، ۱۰۹-۱۲۸.

## References

- Adib Hajbagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (2011). [Qualitative research methods (Persian)]. Tehran: Boshra. [http://opac.nlai.ir/opac-prod/search/briefListSearch.do?command=FULL\\_VIEW&id=2751052&pageStatus=1&sortKeyValue1=sortkey\\_title&sortKeyValue2=sortkey\\_author](http://opac.nlai.ir/opac-prod/search/briefListSearch.do?command=FULL_VIEW&id=2751052&pageStatus=1&sortKeyValue1=sortkey_title&sortKeyValue2=sortkey_author)
- Ariapooran, S. (2017). [A comparative study of the symptoms of anxiety disorder between learning-disabled and regular education children (Persian)]. *Journal of Disability Studies*, 7(13), 1-7. <http://jdsabilstud.org/article-1-639-fa.html>
- Baten, E., & Desoete, A. (2019). Metacognition and motivation in school-aged children with and without mathematical learning disabilities in Flanders. *ZDM Mathematics Education*, 51(4), 679-689. [DOI:10.1007/s11858-018-01024-6]
- Bayrami, M., Hashemi, T., & Shadbafi, M. (2017). [Comparison of emotional-social problems in students with and without specific learning disabilities in reading and mathematics (Persian)]. *Journal of Child Mental Health*, 4(3), 69-78. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=599474>
- Carnazzo, K., Dowdy, E., Furlong, M. J., & Quirk, M. P. (2019). An evaluation of the social emotional health Survey-Secondary for use with students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 56(3), 433-446. [DOI:10.1002/pits.22199]
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Research methods, design, and analysis. London: Pearson Education. [https://www.google.com/books/edition/Research\\_Methods\\_Design\\_and\\_Analysis\\_eBo/eQaqBwAAQBAJ?hl=en](https://www.google.com/books/edition/Research_Methods_Design_and_Analysis_eBo/eQaqBwAAQBAJ?hl=en)
- Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Hock, M. F., & Knight, J., et al. (2001). Ensuring content-area learning by secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 96-108. [DOI:10.1111/0938-8982.00011]
- Downing, B. (2017). Special education teacher resilience: A phenomenological study of factors associated with retention and resilience of highly resilient special educators [PhD Dissertations]. San Diego: University of California. <https://www.proquest.com/openview/413b95e2a3f7cb60fd59585685d560fd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Fernandez-Alcantara, M., Correa-Delgado, C., Munoz, A., Salvatierra, M. T., Fuentes-Helices, T., & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *International Journal of Disability, Development & Education*, 64(5), 526-543 [DOI:10.1080/1034912X.2017.1296938]
- Fish, W. W., & Stephens, T. L. (2010). Special education: A career of choice. *Remedial and Special Education*, 31(5), 400-407. [DOI:10.1177/0741932509355961]
- Garderen, D. V., Scheuermann, A., & Poch, A. L. (2018). Special education teachers' perceptions of students' with disabilities ability, instructional needs, and difficulties using visual representations to solve mathematics problems. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 175-188. [DOI:10.1177/0888406418793929]
- Ghobari Bonab, B., & Naghdi, N. (2017). [Lived experiences of teachers of Students with intellectual disability: A qualitative phenomenological study (Persian)]. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7(25), 1-18. [DOI:10.22054/JPE.2017.7715]
- Karamali Esmaili, S., Shafaroodi, N., Hassani Mehraban, A., Parand, A., Qorbani, M., & Yazdani, F., et al. (2016). Prevalence of psychiatric symptoms and mental health services in students with specific learning disabilities in Tehran, Iran. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 438-448. [DOI:10.1007/s11469-015-9617-3]
- Karande, S., & Kuril, S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 57(1), 20-30. [DOI:10.4103/0022-3859.75344] [PMID]
- Karande, S., Sholapurwala, R., & Kulkarni, M. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. *Indian Pediatrics*, 48(7), 515-520. [DOI:10.1007/s13312-011-0090-1] [PMID]
- Kasaeian, K., Kiamanesh, A., & Bahrami, H. (2014). [A comparison of active memory performance and sustained attention among students with and without learning disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 112-123. [http://jld.uma.ac.ir/article\\_192.html?lang=en](http://jld.uma.ac.ir/article_192.html?lang=en)
- Klassen, R. M., Neufeld, P., & Munro, F. (2005). When IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: Australian school psychologists' beliefs and practice. *School Psychology International*, 26(3), 297-316. [DOI:10.1177/0143034305055975]
- Kranzler, J. H., Yaraghchi, M., Matthews, K., & Otero-Valles, L. (2020). Does the response-to-intervention model fundamentally alter the traditional conceptualization of specific learning disability? *Contemporary School Psychology*, 24(1), 80-88. [DOI:10.1007/s40688-019-00256-x]
- Kumar, P., & Agrawal, N. (2019). Learning disabled and their education in India. *Human Arenas*, 2(2), 228-244. [DOI:10.1007/s42087-018-0035-5]
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. [DOI:10.1177/074193259401500505]
- Lukemeyer, A., Meyers, M. K., & Smeeding, T. (2004). Expensive children in poor families: Out-of-pocket expenditures for the care of disabled and chronically ill children in welfare families. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 399-415. [DOI:10.1111/j.1741-3737.2000.00399.x]
- Marfa, H. (2015). Development of learning and social skills in children with learning disabilities: An educational intervention. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 209, 221-228. [DOI:10.1016/j.sbspro.2015.11.220]
- Margaret, M. T., & Hanumathappa, M. (2014). Diagnosis of learning disabilities in school going children using data mining techniques: A survey. *International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology*, 1(8), 149-156.
- McLoughlin, J. A., Edge, D., & Strenecky, B. (1978). Perspective on parental involvement in the diagnosis and treatment of learning-disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(5), 291-296. [DOI:10.1177/00221947801100505] [PMID]
- Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. E. (2017). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 23(5), 609-629. [PMID]
- Narimani, M., Rajabi, S., Afroz, G. A., & Samadi Khoshkho, H. (2012). [Effectiveness of learning disability centers in improving learning disorder symptoms of students in Ardabil (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 109-128. [http://jld.uma.ac.ir/article\\_93.html?lang=en](http://jld.uma.ac.ir/article_93.html?lang=en)
- Narimani, M., Rashidi, J., & Zardi, B. (2019). [The role of children's self-concept, family's social support, and parenting styles in predicting academic vitality among students with specific learning disability (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 112-133. [http://jld.uma.ac.ir/article\\_791.html?lang=en](http://jld.uma.ac.ir/article_791.html?lang=en)
- Padhy, S. K., Goel, S., Das, S. S., Sarkar, S., Sharma, V., & Panigrahi, M. (2016). Prevalence and patterns of learning disabilities in school children. *Indian*

- Journal of Pediatrics*, 83(4), 300-306. [DOI:10.1007/s12098-015-1862-8] [PMID]
- Panicker, A. S., & Chelliah, A. (2016). Resilience and stress in children and adolescents with specific learning disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17-23. [PMID]
- Robledo-Ramon, P., & Garcia-Sanchez, J. N. (2012). Perceptions of the situation of families with children with learning disabilities and ADHD. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1(1), 55-78.
- Sakiz, H. (2018). Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 285-305. [DOI:10.1080/13603116.2017.1363302]
- Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 514-523. [DOI:10.1177/0022219408317856] [PMID]
- Seidman, L. J., Biederman, J., Valera, E. M., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., & Faraone, S. V. (2006). Neuropsychological functioning in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without learning disabilities. *Neuropsychology*, 20(2), 166-177. [DOI:10.1037/0894-4105.20.2.166] [PMID]
- Shari, M., & Narasimha, V. M. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 26(3), 68-76. [DOI:10.5463/dcid.v26i3.443]
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8- 24. [DOI:10.1177/0888406409358593]
- Taderera, C., & Hall, H. (2017). Challenges faced by parents of children with learning disabilities in Opuwo, Namibia. *African Journal of Disability*, 6, 283. [DOI:10.4102/ajod.v6i0.283] [PMID] [PMCID]
- Tahan, O., & Barake, F. (2018). A gaming environment to train teachers diagnose children learning disabilities. *Paper presented at The 14th International Computer Engineering Conference (ICENCO), Cairo, Egypt*, 9-30 December 2018. [DOI:10.1109/ICENCO.2018.8636127]
- Takeda, T., & Lamichhane, K. (2018). Determinants of schooling and academic achievements: Comparison between children with and without disabilities in India. *International Journal of Educational Development*, 61, 184-195. [DOI:10.1016/j.ijedudev.2018.01.003]
- Urfali Dadandi, P., & Sahin, M. (2018). Comparison of self-concept, self-efficacy beliefs and social skills of students with specific learning disabilities and their normal peers. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545.
- Venkatakrishnashastry, I., & Vranda, M. N. (2012). Attitudes of parents towards children with specific learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(1), 63-69. [DOI:10.5463/dcid.v23i1.47]
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral in Children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*. 27(1), 21-30. [DOI:10.2307/1593629]
- Woolf, S. B. (2015). Special education professional standards: How important are they in the context of teacher performance evaluation? *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 276- 290. [DOI:10.1177/0888406414557284]

This Page Intentionally Left Blank

---