

## Research Paper

# The Effectiveness of the Strong Kids' Socio-Emotional Program on Emotional Regulation Enhancement and Academic Help-Seeking in Students with Specific Learning Disability



Shahrooz Nemati<sup>1\*</sup>, Rahim Badri Gargari<sup>1</sup>, Nazila Khoshbahar<sup>2</sup> & Elaheh Mahmoudi<sup>3</sup>


1. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Science and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. M.A. in Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. PhD Student in Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Use your device to scan and read article online



**Article Info:**  
Received: 2023/10/23  
Accepted: 2024/05/21  
Available Online: 2024/06/19

**Citation:** Nemati, S., Badri Gargari, R., Khoshbahar, N. & Mahmoudi, E. (2024). [The Effectiveness of the Strong Kids' Socio-Emotional Program on Emotional Regulation Enhancement and Academic Help-Seeking in Students with Specific Learning Disability (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (3):70-84. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.13887.2123>

 [10.22098/jld.2024.13887.2123](https://doi.org/10.22098/jld.2024.13887.2123)

## Extended Abstract

### 1. Introduction

Specific learning disability is a neuro-developmental disorder that creates difficulties in learning to read, write, and develop mathematical skills. Students with this disorder continue to experience learning difficulties despite good educational opportunities (Peterson & Anderson, 2023). In other words, this group of students, despite having average intelligence and a normal appearance (Yılmaz & Melekoglu, 2022), perform much weaker in school due to low levels of cognitive processing and simultaneously experience significant problems in mental functions, memory, reasoning, problem-solving ability, and neuropsychiatric problems (Nyemba, 2023). Specific learning disabilities include learning problems that are primarily not the result of visual, auditory, or motor disabilities, intellectual disability, emotional disturbance, or environmental, cultural, or economic disadvantages (Williams, 2023). This disorder with a biological basis includes problems in comprehension and learning, problems in writing or written expressions, and problems in numerical perception and calculation, which cause the academic performance of children to be less than expected. Furthermore, the ability of the brain to process verbal and non-verbal information is affected (Muthusamy & Sahu, 2020), and the natural pattern of learning academic skills is disrupted

(Blanchet & Assaïante, 2022). Specific learning disability encompasses a much broader range of issues than just academic problems, and understanding it requires attention to the social, emotional-behavioral, and behavioral aspects of the child's life. In addition to academic difficulties, they also experience other deficits such as emotional-social problems, social cognition, emotional regulation, and interpersonal relationship management, which may be considered the underlying basis of their learning and academic problems (Elias, 2021; Narváez-Olmedo et al., 2021).

### 2. Materials and Methods

The study examined the effect of a social-emotional training program on students with learning disabilities in Tabriz City. The research used a semi-experimental design with a control group and included 30 students from third to fifth grades. The experimental group received the training program while the control group did not. Pre-test and post-test assessments were conducted using emotion regulation scales and academic help-seeking questionnaires. Statistical tests were performed to analyze the data.

### 3. Results

Descriptive indices (mean and standard deviation) of the pre-test and post-test scores of the studied variables in the experimental and control groups indicate that the average academic help-seeking in the help-seeking dimension of students with learning

#### \*Corresponding Author:

Shahrooz Nemati

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

Tel: +98 (41) 33392079

E-mail: [Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir](mailto:Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir)



disabilities in the control group in the pre-test and post-test is 21.53 and 22.27, respectively. In contrast, the average of the test group in the pre-test and post-test was 21.6 and 24.13, respectively. The average academic help-seeking in the avoidance

dimension of the control group was calculated as 18.6 in the pre-test and 17.93 in the post-test. In comparison, the experimental group had an average help-seeking of 22 in the pre-test and 19.93 in the post-test.

**Table 1. Descriptive indicators of academic help-seeking in experimental and control groups**

Statistical indicators		Pre-test		Post-test	
Variable	Group	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Help-seeking	test	21/60	2/79	21/53	2/58
	Control	24/13	3/04	22/27	2/71
Emotion regulation	test	20/80	3/09	24/27	3/01
	Control	20/47	3/44	20/53	3/69

#### 4. Discussion and Conclusion

The present study aimed to determine the effectiveness of the Strong Children's Social-Emotional program on academic help-seeking and emotion regulation of children with specific learning disabilities. The multivariate analysis of covariance showed that the Strong Children's Social-Emotional program had a significant effect on academic help-seeking and emotion regulation.

The findings of the present study are consistent with the theoretical perspectives and empirical research, such as the studies by Kiani et al. (2014), Dehghani (2021), Javedmehr (2020), Ahmadpour Turki (2018), Mahmoudi et al. (2016), Nemati and Bardel (2020), Khazanchi et al. (2021), and Pirani (2016).

Emotion regulation is an essential part of the social-emotional learning program, as improvements in managing emotions ultimately lead to increased intrinsic motivation in learning (Cao et al., 2022). In the past decades, schools in Japan have increasingly offered social-emotional learning programs to strengthen students' social, emotional, and mental health skills and reduce related problems such as suicide, school refusal, and bullying, delivered by teachers, mental health professionals, and experts.

These programs include structured lessons on self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making, which contribute to the promotion of personal development, social relationships, and ethical and professional behavior of students (Takizawa et al., 2023).

The study also found that the Strong Children's Social-Emotional program had a significant effect on academic help-seeking. The Strong Children's program, designed to strengthen students' social-emotional competencies, such as self-awareness, self-management, social awareness, communication skills, and responsible decision-making, can lead to a significant improvement in students' academic help-seeking behaviors (Latip, 2021).

Overall, students as learners are motivated to develop

self-regulation and independence to manage their own learning. Self-regulated learners are involved in a constructive and active process in which they set learning goals for themselves and then try to regulate and control their cognition, motivation, and behavior under the guidance of goals and contextual features (Peterson, 2023).

Students with specific learning disabilities not only have academic problems but also problems related to emotion regulation (Irfandoust, 2021). Since this group of students uses less complex and deeper strategies compared to typical students, teaching social-emotional skills to children with specific learning disabilities can be an effective technique in improving their metacognitive beliefs and motivations (Rahbarkarbasdehi, 2017).

Although the social-emotional learning educational package has shown promising results and has transformed it into a valuable tool for groups with specific learning disorders and developmental deficits, this skill can be considerably beneficial by increasing the social and emotional competencies of these groups.

#### 5. Ethical Considerations

##### Compliance with ethical guidelines

Ethical principles are observed in this article. The information was kept strictly confidential, and the participants were allowed to leave the study at any time.

##### Funding

The current research has not received any financial assistance from funding organizations.

##### Authors' contributions

All authors participated in the design, implementation, and writing of all parts of the study.

##### Conflicts of interest

The present research has no conflict of interest with organizations and persons.

## مقاله پژوهشی

## اثر بخشی برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر توانمندی تنظیم هیجانی و کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

شهرزاد نعمتی<sup>۱\*</sup>، رحیم بدری گرگری<sup>۱</sup>، نازیلا خوش‌بها<sup>۲</sup> و الهه محمودی<sup>۳</sup>

۱. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Use your device to scan  
and read article online

ستاددهی: نعمتی، ش؛ بدری گرگری، ر؛ خوش‌بها، ن و محمودی، ا. (۱۴۰۳). اثر بخشی برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر توانمندی تنظیم هیجانی و کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۳ (۳): ۷۰-۸۴.  
<https://doi.org/10.22098/jld.2024.13887.2123>

doi 10.22098/jld.2024.13887.2123

## چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر تنظیم هیجان و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود.

**روش‌ها:** طرح پژوهشی از نوع نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ شهر تبریز بودند. نمونه آماری پژوهش تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر پایه سوم تا پنجم بودند که ۱۵ نفر در گروه کنترل و ۱۵ نفر در گروه آزمایش به روش نمونه‌گیری تصادفی قرار گرفتند. برنامه آموزشی اجتماعی-هیجانی کودکان قوی در ۱۲ جلسه آموزشی برای گروه آزمایشی به اجرا در آمد، در حالی که گروه کنترل مداخله دریافت نکردند. از مقیاس‌های تنظیم هیجان شیلد و کیکنی (۱۹۹۷) و کمک‌طلبی تحصیلی ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) برای جمع‌آوری داده‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد.

**یافته‌ها:** تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که برنامه آموزشی اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر تنظیم هیجان و کمک‌طلبی تحصیلی تأثیر معناداری داشته است ( $P < 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** به واسطه اثر بخشی این برنامه، اجرای آن بر روی سایر گروه‌های نارسانی‌های تحولی نیز پیشنهاد می‌شود. همچنین یافته‌های حاضر می‌تواند به لحاظ بالینی در اختیار متخصصان این حوزه و نیز والدین این گروه از کودکان قرار گیرد.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

## کلیدواژه‌ها:

اختلال یادگیری ویژه، برنامه اجتماعی-هیجانی، تنظیم هیجان، کمک‌طلبی تحصیلی

## مقدمه

دانش‌آموزان با وجود داشتن هوش عادی و ظاهر طبیعی (بیلماز و ملک‌اوغلو<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲) به دلیل سطوح پایین پردازش شناختی در مدرسه به مراتب ضعیف‌تر عمل کرده و همزمان مشکلات قابل توجهی در

اختلال یادگیری ویژه اختلالی عصب-تحولی<sup>۱</sup> است که دشواری‌هایی در یادگیری خواندن، نوشتن و مهارت‌های ریاضی ایجاد می‌کند. دانش‌آموزان دارای این اختلال علی‌رغم استفاده از فرصت‌های آموزشی خوب باز هم دچار مشکلات یادگیری هستند (پترسون و آندرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). به عبارتی دیگر، این گروه از

\* نویسنده مسئول:

شهرزاد نعمتی

نشانی: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

تلفن: ۳۳۳۹۲۰۷۹ (۴۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir



## ناتوانی‌های یادگیری

عملکردهای ذهنی، حافظه، استدلال، توانایی حل مسأله و مشکلات عصبی روانی را تجربه می‌کنند (نییمبا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳).

اختلال یادگیری ویژه شامل مشکلات یادگیری است که عمدتاً نتیجه ناتوانی‌های بینایی، شنوایی یا حرکتی، عقب ماندگی ذهنی، اختلال عاطفی، یا آسیب‌های محیطی، فرهنگی یا اقتصادی نمی‌شود (ویلیامز<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). این اختلال با ریشه زیستی شامل مشکلاتی در درک و یادگیری، مشکلاتی در نوشتن یا اصطلاحات نوشتاری و مشکلاتی در ادراک و محاسبات عددی است، این مشکلات موجب می‌شود که عملکرد تحصیلی کودکان کمتر از حد انتظار شود، افزون بر این توانایی دست‌یابی یا درک مغز برای فرآیند اطلاعات کلامی و غیر کلامی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (موتوسامی و ساهو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰) و الگوی طبیعی یادگیری مهارت‌های تحصیلی را مختل می‌کند (بلانچت و اسپانته<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲).

اختلال یادگیری ویژه گستره‌ای بسیار وسیع‌تر از مشکلات تحصیلی را در برمی‌گیرد و درک و فهم آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی-هیجانی و رفتاری زندگی کودک است. آن‌ها علاوه بر مشکلات تحصیلی نارسایی‌های دیگری مانند مشکلات هیجانی-اجتماعی، شناخت اجتماعی، تنظیم هیجانی و مدیریت روابط بین‌فردی را نیز تجربه می‌کنند که ممکن است به عنوان زیربنای مشکلات یادگیری و تحصیلی آنان مورد ملاحظه قرار می‌گیرد (الیاس<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱؛ نارواز-اولمدو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).

تنظیم هیجانی<sup>۷</sup> را می‌توان به عنوان فرایند شروع، اجتناب، مهار، حفظ یا تعدیل وقوع، شکل، شدت یا مدت زمان تجربیات هیجانی تعریف کرد (اوسی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۳) که به فرآیند کاهش، افزایش یا حفظ شدت هیجانی در یک دوره زمانی نیز اشاره دارد (کارامانیکا<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). تنظیم هیجان به عنوان فرآیندهای بیرونی و درونی دخیل در بازبینی، ارزشیابی و تعدیل ظهور، شدت و طول مدت واکنش‌های هیجانی تعریف شده است که در سطوح ناهشیار، نیمه هشیار و هشیار به کار گرفته می‌شود (تامسون، ۱۹۹۴؛ به نقل از عصاره و همکاران، ۱۴۰۱). زمانی که افراد نتوانند هیجان‌ات خود را تنظیم کنند و به طور سازگارانه با آن‌ها کنار بیایند، ممکن است با مشکلات زیادی مواجه شوند؛ بنابراین، به عنوان یک مهارت ضروری برای دانش‌آموزان به حساب می‌آید؛ زیرا در بسیاری از جنبه‌های عملکرد روزانه مانند دیدگاه‌گیری، چارچوب‌بندی مجدد افکار، تعاملات بین فردی، ارتباطات و بیان عاطفی دخیل است. همچنین ناتوانی در تنظیم مؤثر هیجان‌ات با اختلال عملکرد بین فردی، مشکلات توجه و حافظه، سوء مصرف مواد، افسردگی، اضطراب،

اختلالات خوردن، خودآزاری غیر خودکشی و نتایج کلی ضعیف‌تر سلامت روان مرتبط است (لوبزووسکی<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). این گروه از دانش‌آموزان با وجود تلاش بسیار برای یادگیری، در بیشتر موارد برای موفقیت در مدرسه مستلزم حمایت‌های اضافی هستند (اوفیش و ماتر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۳). آن‌ها در مواجهه با وظایف تحصیلی بالاتر، خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی پایین، خلق و خوی پایین و از دست دادن امید و انگیزه را تجربه می‌کنند (شانک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۳) و به دلیل عملکرد تحصیلی ضعیف، اغلب تئبل‌تر از همسالان خود تلقی می‌شوند؛ بنابراین، ممکن است این دیدگاه مغرضانه را در مورد خود درونی کنند که ممکن است بر نحوه رفتار آن‌ها در زمینه‌های اجتماعی و عزت نفس و خودکارآمدی تأثیر منفی بگذارد و کمک‌طلبی را دشوارتر کند (لوبنگستون<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

کمک‌طلبی<sup>۱۴</sup> به عنوان «یک راهبرد رفتاری که شامل کنترل رفتار و تعامل اجتماعی برای دریافت کمک از افراد دیگر» تعریف می‌شود (دوئناس<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) و کمک‌طلبی تحصیلی نیز عبارت است از رفتار منظم درخواست کمک درسی از دیگران به ویژه از معلمان و اساتید، توصیه‌های عمومی معلمان در مورد مهارت‌های تحصیلی مانند حمایت دانش‌آموز در نوشتن کلمات و اعداد. همچنین یک راهبرد ضروری یادگیری برای انجام تکالیف تحصیلی است که در نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده مطرح شده است و یک مهارت خودتنظیمی و فراشناختی ضروری است (بورنشلگ<sup>۱۶</sup>، ۲۰۲۲).

عوامل زمینه‌ای مختلفی مانند سن، جنسیت و شخصیت با کمک‌طلبی تحصیلی مرتبط هستند (بورنشلگ، ۲۰۲۲) برخی از عواملی که بر رفتارهای کمک‌جویی تأثیر می‌گذارند، مثبت هستند، مانند داشتن سطح انگیزه درونی بالا. متناوباً، برخی از عوامل منفی هستند، مانند ترس از داشتن یک تجربه نامطلوب در نتیجه کمک‌طلبی، که بر عزت نفس آن‌ها تأثیر می‌گذارد و باعث شرم اجتماعی می‌شود؛ ادراکات و باورهای دانش‌آموزان، دستیابی به اهداف پیشین، هنجارهای کلاس

1. Nyemba
2. Williams
3. Muthusamy & Sahu
4. Cognitive Flexibility
5. Elias
6. Narváez-Olmedo
7. Emotional regulation
8. Oussi
9. Caramanica
10. Lobczowski
11. Ofiesh & Mather
12. Schunk
13. Livingston
14. Help-seeking
15. Dueñas
16. Bornschlegl et al

## ناتوانی‌های یادگیری

مدیریت خشم، کاهش استرس و حل مشکلات بین فردی که تا پایان عمر از آن‌ها استفاده می‌کنند، یاد می‌گیرند (کورتز<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).

به‌طور کلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، به علت محبوبیت کم، اعتماد به نفس پایینی داشته و مشکلات هیجانی-رفتاری بیشتری را تجربه می‌کنند (بیرامی و همکاران، ۱۴۰۰) و دچار اختلال در شناخت هیجانات (اوپرتو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، عزت نفس پایین‌تر، فرار از موقعیت‌های نامطلوب اجتماعی و ارزیابی مدرسه (فیلیپلو<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، نارسایی هیجانی (ناظمی و هاشمی، ۱۳۹۷؛ موآتر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶)، کاهش عملکرد تحصیلی، ترک تحصیل و عدم برقراری روابط مناسب با همسالان و آموزگاران (فورکوش و میر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹)، مشارکت، پذیرش اجتماعی، محبوبیت کمتر و همچنین قرار گرفتن در معرض بی‌مهری، طرد و قلدری (موثقی و همکاران، ۱۴۰۰) و ضعف در خودتنظیمی انگیزشی و پردازش حسی و هیجانی (رضایی‌فرد و همکاران، ۱۴۰۰) هستند و از گروه‌های در معرض خطر و مستلزم توجه مضاعف به حساب می‌آیند که در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دچار مشکل هستند (جانسون<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳) و با مشکلات بسیاری در جامعه، مدرسه و خانواده و گروه همسالان روبرو هستند، از جمله رفتارهای پرخطر و آسیب‌های اجتماعی می‌توان به فرار مکرر از مدرسه، ترک تحصیل، گرایش به مواد و گروه‌های پرخطر اشاره کرد که با عدم آموزش‌های لازم به این گروه افراد موجب تشدید مشکلات احتمالی می‌شود (علیمردی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین، آموزش به این کودکان با هدف پیاده‌سازی و ارزیابی یک آموزش برنامه‌ریزی‌شده فردی و منظم برای پرورش افراد مستقل از حمایت بزرگسالان است و ارتقای سلامت روانی و کاهش مشکلات هیجانی-اجتماعی این گروه از دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر تنظیم هیجان و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام شد.

1. Wirtz
2. Won
3. Socio-emotional learning program
4. Positive action
5. LaBelle
6. Thompson
7. Kurtz
8. Operto et
9. Filippello
10. Moats
11. Forkosh & Meer
12. Johnson

درس، زمینه‌های فرهنگی و موقعیتی، همراه با ویژگی‌های کمک‌کننده مانند قابلیت دسترسی و انعطاف‌پذیری معلم از دیگر عوامل تأثیرگذار بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان است (دوئناس و همکاران، ۲۰۲۱). کمک‌طلبی تحصیلی را یک راهبرد انطباقی می‌داند که بر اساس آن افراد می‌توانند در مواجهه با مسائل دشواری که به تنهایی قادر به حل آن‌ها نیستند، از آن استفاده کنند. کمک‌طلبی تحصیلی دربرگیرنده رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، والدین، همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر در باره مسأله، گرفتن سرنخ‌ها و راه حل‌های مسأله و جست و جوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (رایان و پنتریج، ۱۹۹۷؛ به نقل از دهقانی، ۱۴۰۱). به‌طور کلی، رفتارهای کمک‌طلبی در فرآیند یادگیری نقش اساسی دارند و تأثیر عمیقی بر موفقیت تحصیلی می‌گذارند (ویرتز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) و مستلزم آن است که دانش‌آموزان از نیاز خود به کمک آگاه شوند، تصمیم بگیرند که کمک بخواهند و این کمک را به مرحله اجرا درآورند (وون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در نتیجه اگر دانش‌آموزان احساس کنند مورد پذیرش و احترام معلمان و دیگران قرار می‌گیرند، احساس خطر کمتری می‌کنند و از درخواست کمک در مواقعی که به آن نیاز دارند واهمه‌ای نخواهند داشت (وون و همکاران، ۲۰۲۱). در حال حاضر یکی از راهبردهای مؤثر در پیشرفت مثبت، کاهش رفتارهای مشکل‌ساز و بهبود عملکرد تحصیلی، آموزش مهارت‌های یادگیری اجتماعی هیجانی است (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۰). برنامه‌های یادگیری اجتماعی-عاطفی<sup>۳</sup> به عنوان روشی برای افزایش تاب‌آوری و ارتقای سلامت روانی مثبت در جوانان استفاده می‌شود و بر یک برنامه، یعنی اقدام مثبت<sup>۴</sup> تمرکز می‌کند (لابل<sup>۵</sup>، ۲۰۲۳). این برنامه به فرآیندی اشاره دارد که طی آن افراد مجموعه‌ای از مهارت‌ها، نگرش‌ها، رفتارها و ارزش‌های اجتماعی، عاطفی و غیرآکادمیک مرتبط را یاد می‌گیرند و در راستای هدایت افکار، احساسات و اعمال آن‌ها جهت موفقیت در مدرسه، کار و زندگی به کار می‌گیرند (تامپسون<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳).

یکی از مداخلات برنامه اجتماعی هیجانی، که مبتنی بر شواهد بوده و مقرون به صرفه است و می‌تواند دانش‌آموزان را در راستای کاهش رفتار و افکار منفی، ارتقای سلامت اجتماعی و هیجانی و توسعه مهارت‌های اجتماعی-عاطفی مورد نیاز دانش‌آموزان برای مدیریت چالش‌ها و موفقیت در مدرسه و زندگی، کمک می‌کند. طی این برنامه دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های جذاب و تفکربرانگیز کلاس درس در مورد احساسات و مهارت‌های اجتماعی-عاطفی مانند

## روش پژوهش

در پژوهش حاضر جهت دستیابی به اهداف پژوهش، از روش آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل استفاده شد.

**جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شهر تبریز که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در حال تحصیل بودند. نمونه آماری پژوهش ۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر پایه سوم تا پنجم بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده بودند و ۱۵ نفر در گروه کنترل و ۱۵ نفر در گروه آزمایش جای داشتند. سپس از هر گروه پیش‌آزمون در متغیرهای کمک‌طلبی تحصیلی و تنظیم هیجان به عمل آمد. پس از اجرای پیش‌آزمون، مداخله‌ی آموزشی طی ۱۲ جلسه از طریق فضای مجازی و نرم‌افزار واتساپ صورت گرفت. پس از اتمام جلسات آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون‌های کمک‌طلبی تحصیلی و تنظیم هیجان به عمل آمد. معیارهای ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش داشتن اختلال یادگیری ویژه، نداشتن اختلالات همبود، عدم دریافت مداخلات همزمان و تحصیل در پایه‌های سوم تا پنجم بود و معیارهای خروج از پژوهش، انصراف دانش‌آموز و عدم پاسخگویی به سوالات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

**چک لیست تنظیم هیجان شیلد و کیکتی:** چک لیست تنظیم هیجانی یک مقیاس خودگزارشی ۲۴ آیتمی است که هم آیتم‌های مثبت و هم آیتم‌های منفی دارد و توسط شیلدز و سیچتی<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) ساخته شده است. این آیتم‌ها به بررسی هسته اصلی تنظیم هیجان و هیجان‌پذیری اختصاص دارند، این پرسشنامه شامل دو خرده مقیاس تنظیم هیجانی و منفی‌گرایی است. خرده مقیاس ۸ گویه‌ای تنظیم هیجانی به ارزیابی تنظیم سازش‌یافته از جمله بروز هیجانی مناسب از نظر اجتماعی، همدلی، متانت و درک هیجانی می‌پردازد. نمرات بالاتر نشان‌دهنده ظرفیت برتر در تعدیل برانگیختگی هیجانی است. خرده مقیاس ۱۵ گویه‌ای منفی‌گرایی به ارزیابی برانگیختگی، واکنش‌پذیری، شدت هیجان، بیان هیجان‌های منفی و ناتوانی خلقی می‌پردازد. هر آیتم شامل یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای است که از ۱ (تقریباً همیشه) تا ۴ (هرگز) درجه‌بندی شده است. در اصل این مقیاس برای ارزیابی تنظیم هیجانی کودکان طراحی شده است و دارای آیتم‌هایی است که نشان‌دهنده بی‌ثباتی خلق، عدم انعطاف‌پذیری و عاطفه منفی نامنظم است. ضریب آلفا برای همسانی درونی کل آزمون و زیرمقیاس‌های تنظیم هیجانی و منفی‌گرایی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۳ و ۰/۹۶ گزارش شده است (شیلدز و سیچتی،

۱۹۹۷). در پژوهش خلقی و همکاران (۱۳۹۸) همسانی درونی این پرسشنامه به وسیله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد. همچنین در پژوهش اخوان و همکاران (۱۴۰۰) نیز پایایی این پرسشنامه به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی و ابراز هیجان، تظاهرات هیجانی، مدیریت هیجانات منفی، انعطاف‌پذیری هیجانی و نمره کل خودتنظیمی هیجانی به ترتیب، ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۳ و ۰/۸۶ محاسبه شد.

**پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی رایان و پینتریک:** این پرسشنامه توسط رایان و پینتریک<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۷ طراحی شد. پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی با ۱۴ گویه است که در قالب ۲ بُعد پذیرش کمک‌طلبی (مثل اگر نتوانم مسأله‌ای را حل کنم، از دیگران کمک می‌گیرم) و اجتناب از کمک‌طلبی (مثل اگر تکالیف درسی دشوار باشد، از کسی کمک نمی‌گیرم و خودم تلاش می‌کنم آن را حل کنم) ساخته شده است. هر بُعد ۷ گویه دارد و با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ (۱: کاملاً مخالفم، ۵: کاملاً موافقم) نمره گذاری می‌شود. رایان و پینتریک با روش آلفای کرونباخ، اعتبار مقیاس پذیرش کمک‌طلبی را ۰/۸۶ و اعتبار مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را ۰/۷۸ گزارش کرد. روایی بُعد اجتناب از کمک‌طلبی به روش چرخش واریانس انجام شد و نشان داد عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۷ درصد واریانس کل و عامل پذیرش کمک‌طلبی ۲۲/۶ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. در نسخه فارسی، قدمپور و سرمد (۱۳۸۲) اعتبار مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را ۰/۶۸ اعلام کرد و نتایج روایی این بُعد به روش چرخش واریانس نشان داد که عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۹/۴ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

**برنامه اجتماعی هیجانی کودکان قوی:** این برنامه توسط (مرل<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) در سطح پیش‌دبستانی، پایه‌ی سوم تا پنجم، پایه ششم تا هشتم و پایه نهم تا دوازدهم تدوین شد و در سال ۲۰۱۶ توسط کاریزالس-انجلمن<sup>۴</sup> و همکاران مورد اصلاح و بازنگری قرار گرفت. برنامه کودکان قوی شامل ۱۲ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای است، این برنامه ۱۲ درس است که شامل موضوعاتی مانند شناسایی احساسات، احساس همدلی، مدیریت خشم، تفکر واضح، مدیریت استرس، حل مشکلات و تعیین اهداف است. این دروس شامل آموزش مستقیم

1. Shields & Cicchetti
2. Ryan & Pintrich
3. Merrel
4. Carrizales-Engelmann

۱۴۰۰) اجرا شد.

**روش اجرا:** پس از جذب شرکت‌کنندگان در حال تحصیل پایه سوم تا پنجم ابتدایی از طریق مراجعه به آموزش و پرورش کودکان استثنایی و ارایه معرفی‌نامه مراکز پنجگانه اختلالات یادگیری به صورت تصادفی به دو گروه تقسیم شدند و سپس آموزش‌ها بصورت مجازی و از طریق نرم‌افزار واتساپ به صورت ویس، کلیپ‌های ویدیویی و عکس در هر جلسه متناسب با برنامه ارائه شد. جدول ۱-۱ خلاصه‌ای از محتوایی است که در هر جلسه پس از ترجمه فصول مربوطه از کتاب منبع کودکان قوی ارائه شده است.

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

معلم، سناریوهای بازی نقش، بحث‌های گروهی و برگه‌های تمرین مهارت است (کاریزالس-انجلمن و همکاران، ۲۰۱۶). قرار گرفت. این کتاب در بسیاری از مدارس ایالات متحده آمریکا و استرالیا در غالب دروس رسمی مدارس تدریس می‌شود و اثربخشی آن بارها توسط پژوهشگران مختلف مورد ارزیابی قرار گرفته است (تیلور<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ گرینبرگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ دومیتروویچ<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ دیمینکی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ اولیو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). این برنامه پس از ترجمه کتاب، سنجش اعتبار، روایی و پایایی و حصول اطمینان از تطابق با فرهنگ بومی، در ایران توسط بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۹) اجرا شد.

برنامه مورد نظر شامل ۱۲ درس است که طی ۱۲ جلسه ۵۰ الی ۶۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) بصورت مجازی در طول سه ماه (پاییز

#### جدول ۱. برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی

دروس	اهداف	محتوا
درس اول: آموزش قدرت هیجانی	خودآگاهی، تصمیم‌گیری مسئولانه	مرور کلی درس، اجرای پیش‌آزمون، شناخت انواع احساسات
درس دوم: درک احساسات خود	خودآگاهی، آگاهی اجتماعی	آموزش نشانه‌های جسمانی مرتبط با هیجانات، توضیح طیف احساسات از خوشایند به ناخوشایند، اندازه‌گیری شدت هیجانات با دماسنج هیجانات، غنی‌سازی واژگان.
درس سوم: درک احساسات خود (۲)	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری 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، تصمیم‌گیری 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 یا خطاهای شناختی.
درس هفتم: تفکر شفاف (۲)	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه	ادامه خطاهای شناختی همراه با مثال، تکنیک‌های تشخیص افکار غیر منطقی و جایگزینی با افکار و رفتار مناسب.
درس هشتم: حل مسئله	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری مسئولانه	تاکید 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 مختلف حل مسئله.
درس نهم: رهایی از استرس	خودآگاهی، خودکنترلی، تصمیم‌گیری مسئولانه	علائم استرس و استراتژی‌های سالم و ناسالم مقابله با آن و پیامدهای هر استراتژی، راه‌های مختلف مدیریت استرس، تکنیک‌های تمدد اعصاب و خودآرام‌سازی برای مدیریت استرس مانند تنفس صحیح و آگاهانه
درس دهم: زندگی مثبت	خودآگاهی، خودکنترلی، تصمیم‌گیری مسئولانه	ارائه فهرستی از عادات سالم، بررسی تأثیرات آن در طول زمان، راهکار ایجاد عادت‌های مؤثر و جلوگیری از اتلاف وقت.
درس یازدهم: خلق اهداف قوی و هوشمندانه	خودآگاهی، خودکنترلی، تصمیم‌گیری مسئولانه	انتخاب اهداف خاص، قابل اندازه‌گیری، قابل دسترس، مرتبط و به‌هنگام. مراحل دستیابی به اهداف همراه با ارائه مثالهایی از اهداف ناسالم
درس دوازدهم: پایان	خودآگاهی، خودکنترلی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری مسئولانه	مروری بر دروس قبل، اجرای پس‌آزمون.

## یافته‌ها

نمونه مورد مطالعه شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر مقطع ابتدایی (۱۵ پسر و ۱۵ دختر) بودند. ۱۲ نفر (۴۰ درصد) از دانش‌آموزان در کلاس سوم، ۱۰ نفر (۳۳/۳۳ درصد) در کلاس چهارم و ۸ نفر (۲۶/۶۶ درصد) در کلاس پنجم ابتدایی، تحصیل می‌کردند. دامنه سنی آن‌ها ۹-۱۲ سال و میانگین سنی آن‌ها ۱۰/۶ بود. همچنین از کل دانش‌آموزان

دارای اختلال یادگیری ویژه ۸ نفر (۲۶/۶۶ درصد) دارای اختلال خواندن، ۱۶ نفر (۵۳/۳۳ درصد) دارای اختلال نوشتن و ۶ نفر (۲۰ درصد) دارای اختلال ریاضی بودند. در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای مورد مطالعه در گروه آزمایش و گواه ارائه شده‌است.

## جدول ۲. شاخص‌های توصیفی کمک‌طلبی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه کنترل				گروه آزمایش			
پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون	
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۲/۷۱	۲۲/۲۷	۲/۵۸	۲۱/۵۳	۳/۰۴	۲۴/۱۳	۲/۷۹	۲۱/۶۰
۴/۱۴	۱۷/۹۳	۴/۶۷	۱۸/۶۰	۴/۶۲	۱۹/۹۳	۴/۶۴	۲۲
۳/۶۹	۲۰/۵۳	۳/۴۴	۲۰/۴۷	۳/۰۱	۲۴/۲۷	۳/۰۹	۲۰/۸۰
۴/۴۵	۲۸/۴۷	۴/۴۳	۲۸/۳۳	۴/۱۳	۳۱/۰۷	۵/۲۹	۳۴/۴۷

کمتر از ۵۰ نفر است؛ بنابراین، به توصیه تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) برای آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای کمک‌طلبی تحصیلی (پذیرش کمک، اجتناب) و تنظیم هیجان (تنظیم هیجان، منفی‌گرایی) دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در دو گروه آزمایش و گواه از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد که توزیع از حالت نرمال برخوردار بود ( $p > 0/05$ ). برای آزمون برابری واریانس خطای متغیرهای پس‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شد و نتایج نشان داد که فروضه برابری واریانس خطای بین داده‌های پس‌آزمون برقرار است ( $p > 0/05$ ). جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چند راهه در مقایسه متغیرهای وابسته گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد.

همان‌طور که یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین کمک‌طلبی تحصیلی در بعد کمک‌طلبی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۱،۵۳ و ۲۲،۲۷ است، اما میانگین گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۱،۶ و ۲۴،۱۳ بوده است. همچنین میانگین کمک‌طلبی تحصیلی در بعد اجتناب گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۸،۶ و ۱۷،۹۳ محاسبه شده، اما میانگین کمک‌طلبی بعد اجتناب گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۲ و ۱۹،۹۳ به دست آمده است. با توجه به این که حجم نمونه هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه

## جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس متغیرهای پژوهش

آماره	ارزش	F	DF بین گروهی	DF درون گروهی	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	۰/۶۰۴	۷/۹۹	۴	۲۱	۰/۰۰۱

پیش‌آزمون بر متغیر وابسته و با توجه به ضریب F به دست آمده در متغیر کمک‌طلبی تحصیلی در بعد پذیرش کمک ( $\eta^2 = 0/334$ )،  $P < 0/05$ ،  $F = 12/044$ ؛ ضریب F به دست آمده در متغیر کمک‌طلبی تحصیلی بعد اجتناب ( $\eta^2 = 0/19$ )،  $P > 0/05$  و  $F = 0/471$ ؛ ضریب F به دست آمده در متغیر تنظیم هیجان بعد تنظیم هیجان ( $\eta^2 = 0/332$ )،  $P < 0/05$ ،  $F = 7/219$ ؛ و ضریب F به دست آمده در متغیر تنظیم هیجان بعد منفی‌گرایی ( $\eta^2 = 0/231$ )،  $P > 0/05$ ،  $F = 34/045$  بین میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات شرکت‌کنندگان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای کمک‌طلبی بعد

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 تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای کمک‌طلبی تحصیلی با ابعاد پذیرش کمک و اجتناب و تنظیم هیجان با ابعاد تنظیم هیجان و منفی‌گرایی وجود دارد. نتایج تحلیل کوواریانس واریانس چند راهه برای مقایسه گروه‌ها از لحاظ تک تک متغیرهای وابسته در جدول ۴ ارائه شده است. نتایج به دست آمده در جدول (۴) نشان می‌دهد که پس از حذف تأثیر



## ناتوانی‌های یادگیری

به وجود آمده است. و بر اساس ضرایب انا به دست آمده می‌توان گفت میزان تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر کمک‌طلبی بعد پذیرش کمک ۳۳٪ و بر متغیر تنظیم هیجان بعد تنظیم هیجانی ۳۳٪، بر متغیر تنظیم هیجان بعد منفی‌گرایی ۲۳٪ مؤثر بوده است.

پذیرش کمک و تنظیم هیجان در ابعاد تنظیم هیجانی و منفی‌گرایی تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت در کمک‌طلبی بعد پذیرش کمک و تنظیم هیجان بعد تنظیم هیجانی و منفی‌گرایی گروه آزمایش تغییر معناداری تحت تأثیر برنامه مداخله آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس واریانس چند متغیره

منبع	متغیر	SS	DF	MS	F	P	Eta
گروه	پذیرش کمک	۳۷/۱۴۰	۱	۳۷/۱۴۰	۱۲/۰۴۴	۰/۰۰۲	۰/۳۳۴
	کمک‌طلبی	۱/۵۷	۱	۱/۵۷	۰/۴۷۱	۰/۴۹۹	۰/۰۱۹
	تنظیم هیجان	۳۷/۲۰۰	۱	۳۷/۲۰۰	۱۱/۹۲۹	۰/۰۰۲	۰/۳۳۲
	منفی‌گرایی	۳۴/۰۴۵	۱	۳۴/۰۴۵	۷/۲۱۹	۰/۱۳	۰/۲۳۱
خطا	پذیرش کمک	۷۴/۰۰۷	۲۴	۳/۰۸۴			
	کمک‌طلبی	۷۶/۸۲۴	۲۴	۳/۲۰۱			
	تنظیم هیجان	۷۴/۸۴۳	۲۴	۳/۱۱۸			
	منفی‌گرایی	۱۱۳/۱۷۹	۲۴	۴/۷۱۶			
کل	پذیرش کمک	۲۵۸	۲۹				
	کمک‌طلبی	۵۶۹/۸۶۷	۲۹				
	تنظیم هیجان	۴۲۱/۲۰۰	۲۹				
	منفی‌گرایی	۵۶۷/۳۶۷	۲۹				

و تصمیم‌گیری مسئولانه (مانند انتخاب‌های سازنده در موقعیت‌های مختلف) است که به ارتقای توسعه فردی، روابط اجتماعی، و رفتار اخلاقی و همچنین حرفه‌ای دانش‌آموزان کمک می‌کند (تاکیزاوا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). یکی از گروه‌هایی که می‌توان از طریق آموزش‌های تحصیلی اجتماعی، هیجانی و تخصصی از آن‌ها حمایت کرد، دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری ویژه هستند که نیازهای یادگیری منحصر به فردی دارند (تاکر موتز<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). مطالعاتی مانند مطالعه هورویتز<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۷) در این راستا حاکی از این هستند که بهزیستی اجتماعی و هیجانی، موفقیت در مدرسه و آمادگی شغلی برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری به آموزش، تمرین و حمایت از بهبود مهارت‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی متکی است. همچنین الیاس<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) در مطالعه خود اظهار داشت که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری اغلب با تعاملات اجتماعی، از جمله سوء تفاهم جوک‌ها و زبان مجازی، عدم برقراری ارتباط بین اطلاعات از یک مکالمه به مکالمه دیگر و درک نکردن دیدگاه شخص دیگر دست و پنجه نرم می‌کنند. این گروه از دانش‌آموزان به

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر کمک‌طلبی تحصیلی و تنظیم هیجان کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام شد. تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر کمک‌طلبی تحصیلی و تنظیم هیجان تأثیر معناداری داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر با دیدگاه‌های نظری و پژوهش‌های تجربی برای نمونه کیانی و همکاران (۱۳۹۴)، دهقانی (۱۴۰۰)، جاویدمهر (۱۳۹۹)، احمدپور ترکی (۱۳۹۷)، صدری دمیچی و اسدی (۱۳۹۵)، محمودی و همکاران (۱۳۹۵)، نعمتی و باردل (۱۳۹۹)، خزانچی و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) و پیرانی (۱۳۹۵) همسو است.

تنظیم هیجان بخش مهمی از آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی است، زیرا بهبود در مدیریت احساسات آن‌ها در نهایت باعث افزایش انگیزه درونی آن‌ها در یادگیری می‌شود (چاو<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). این برنامه‌ها شامل ارائه درس‌های ساختاریافته‌ای است مانند خودآگاهی (به عنوان مثال، شناخت احساسات، نقاط قوت، محدودیت‌ها و ارزش‌ها)، خودمدیریتی (مثلاً تنظیم هیجان‌ها و رفتارها)، آگاهی اجتماعی (مثلاً پذیرش دیدگاه‌ها و همدلی با دیگران با فرهنگ‌های مختلف)، مهارت‌های ارتباطی (مانند برقراری و حفظ روابط سالم)،

1. Khazanchi et al
2. Cao
3. Takizawa
4. Tucker Mottes
5. Horowitz
6. Elias

برای موفقیت نیاز دارند (سانتوس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). دانش‌آموزان به عنوان یادگیرنده انگیزه دارند تا خودتنظیمی و استقلال را توسعه دهند تا بتوانند یادگیری خود را مدیریت کنند. یادگیرندگان خودتنظیم درگیر یک فرآیند سازنده و فعال هستند که در آن اهدافی را برای یادگیری خود تعیین می‌کنند و سپس سعی می‌کنند شناخت، انگیزه و رفتار خود را با هدایت اهداف و ویژگی‌های زمینه‌ای در محیط تحت نظارت، تنظیم و کنترل کنند (پترسون، ۲۰۲۳). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با مشکلات خشم نه تنها برای خود، بلکه برای اطرافیان نیز خطری آشکار دارند و تقریباً همه جنبه‌های زندگی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. خشم کنترل‌نشده روابط را تیره می‌کند و عملکرد بین فردی را مختل می‌کند. دانش‌آموزانی که عصبانیت غیرقابل‌کنترلی را تجربه می‌کنند به آرامی آن روابط اطراف خود را از بین می‌برند. والدین و خواهران و برادران اغلب احساس انزوا از کودک می‌کنند و پس از یک سلسله طولانی دوستی از هم پاشیده، کودک عصبانی ممکن است طرد شدن از سوی همسالان و کاهش عزت نفس را تجربه کند. همچنین این خشم فرآیندهای یادگیری دانش‌آموز و ارتباط وی با معلمان و همسالان را تحت تأثیر قرار دهد (زیر کلباچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵).

با وجود اینکه بسته آموزشی یادگیری اجتماعی-عاطفی نتایج امیدوارکننده‌ای را نشان داده است و آن را به ایزاری ارزشمند برای گروه‌هایی با اختلالات یادگیری ویژه و نارسایی‌های رشد تبدیل کرده است اما این مهارت می‌تواند با افزایش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی این گروه‌ها به طور قابل توجهی سودمند باشد. لذا یافته‌های این مطالعه را می‌توان به متخصصان این حوزه از جمله مربیان، درمانگران و مشاوران برای حمایت از اجرای مداخلات مؤثر یادگیری اجتماعی-عاطفی منتشر کرد. علاوه بر این، والدین کودکان با نیازهای یادگیری ویژه می‌توانند از این اطلاعات برای حمایت بهتر از رشد کودک خود بهره‌مند شوند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به عوامل متعددی مانند عدم کنترل بر زمینه‌های یادگیری، سبک‌های ارتباطی، انتظارات عملکرد، ساختار و قوانین کلاس درس، جو سازمانی مدرسه، سبک‌های یادگیری، سطوح انگیزشی و حمایت خانواده که می‌تواند بر فرآیند مداخله تأثیر گذاشته باشد اشاره کرد. از این رو تحقیقات آینده بهتر است این متغیرها را در نظر بگیرند تا درک جامع‌تری از

طور مداوم خود را از نظر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی پایین‌تر از همسالان غیر معلول خود قرار می‌دهند، احساسات منفی را بیشتر از همسالان غیر معلول خود تجربه می‌کنند، و احتمال بیشتری دارد که توسط همسالان با رشد عادی خود به عنوان مخمل یا پرخاشگر شناسایی شوند (برایان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴؛ کرول<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). به طور کلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه علاوه بر مشکلات تحصیلی، مشکلات مربوط به تنظیم هیجان را نیز دارند (عرفاندوست، ۱۴۰۰). از آنجایی که این گروه از دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزان عادی از راهبردهای پیچیده و عمیق کمتری استفاده می‌کنند، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برای کودکان دارای اختلال یادگیری خاص به عنوان یک تکنیک می‌تواند در بهبود باورها و انگیزه‌های فراشناختی این کودکان مؤثر باشد (رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۶). این گروه از دانش‌آموزان بعد از آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی سطح بالایی از هیجان‌ات مثبت و مهارت تنظیم هیجان را تجربه می‌کنند (محمودی و همکاران، ۱۳۹۴). به عبارتی می‌توان بهبود مهارت‌های ارتباطی و مدیریت تنظیم هیجان را از نتایج مثبت آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی دانست (پیرانی، ۱۳۹۴). خزانچی و همکاران (۱۴۰۰)، نیز در تحقیقات خود، تأثیر آموزش برنامه اجتماعی-هیجانی بر ایجاد رفتارهای مثبت از جمله خودتنظیمی هیجانی را ذکر کرده است. کسب مهارت‌های هیجانی-اجتماعی، موجب مثبت اندیشی در تمام ابعاد هیجانی-اجتماعی می‌شود و می‌تواند به رفع اشکال مختلف نابرابری کمک کند و جوانان و بزرگسالان را برای ایجاد مدارس پر رونق و کمک به جوامع ایمن، سالم و عادلانه توانمند کند (نعیمی، ۱۳۹۹). یافته‌های دیگر این پژوهش به اثربخشی برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر کمک‌طلبی تحصیلی اشاره دارد. برنامه کودکان قوی برای تقویت شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان، مانند خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه طراحی شده است و در نتیجه اجرای برنامه بچه‌های قوی می‌تواند به بهبود قابل توجهی در رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود (لاتیب<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). به عبارتی دیگر دانش‌آموزانی که در برنامه کودکان قوی شرکت کردند، سطح کمک‌جویی تحصیلی را در مقایسه با همسالان خود در گروه کنترل افزایش دادند. این نشان می‌دهد که مهارت‌های عاطفی-اجتماعی توسعه‌یافته از طریق این برنامه، مانند راهبردهای خودپروازی، خودکارآمدی و کمک‌جویی، می‌تواند دانش‌آموزان را قادر سازد تا در محیط تحصیلی بهتر حرکت کنند و به دنبال حمایتی باشند که

1. Bryan
2. Krull
3. Latip
4. Santos
5. Zirkelbach

## ناتوانی‌های یادگیری

پیرانی، ذ. (۱۳۹۵). مداخله ای در کارکردهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان نارساخوان: اثربخشی و کارآمدی آموزش مهارت‌های

شناختی-هیجانی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۳)، ۲۸-۵۳

[https://jld.uma.ac.ir/article\\_414.html](https://jld.uma.ac.ir/article_414.html)

جاویدمهر، ز (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر خودتنظیمی کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.*

<https://ganj.irandoc.ac.ir/articles/ab561983779>

خلقی، ز، آقایی، ا، و فرهادی، ه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش والدین بر رویکرد آدلر-درایکورس بر تنظیم هیجان و تعامل والد-فرزند کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۴)، ۳۷-۴۹.

[https://www.ceciranj.ir/article\\_106403.html](https://www.ceciranj.ir/article_106403.html)

دهقانی، م. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در مدرسه با کمک طلایی تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۴)، ۶۹-۷۹.

[https://jisp.uma.ac.ir/article\\_2057.html](https://jisp.uma.ac.ir/article_2057.html)

دهقانی، ح. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی، شناختی و هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی، انگیزش و تنظیم هیجانی در دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری با نقش تعدیل‌گری پیشرفت تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خلیج فارس.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/articles/0f669038bea0512>

رضایی فرد، ا، مومنی، ا، عقیقی، آ، دانشمندی، س. (۱۴۰۰). مقایسه خودتنظیمی انگیزشی، پردازش هیجانی و حسی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و دانش‌آموزان بهنجار. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۰(۳)، ۷۵-۹۱.

[https://jld.uma.ac.ir/article\\_1124.html](https://jld.uma.ac.ir/article_1124.html)

رهبر کرباسدهی، ف، ابوالقاسمی، ع، و رهبر کرباسدهی، ا. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۱)، ۳۹-۵۵.

[https://asj.basu.ac.ir/article\\_2351.html](https://asj.basu.ac.ir/article_2351.html)

صدری دمیچچی، ا، و اسدی شیشه‌گران، س. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر کنترل خشم و توانایی حل مساله اجتماعی در فرزندان جانبازان. *طب جانباز*، ۱۳(۴)، ۲۰۹-۲۱۵.

<https://www.sid.ir/paper/152347/fa>

عرفان دوست، ع. (۱۴۰۰). مقایسه ابعاد تنظیم هیجان، سرزندگی تحصیلی و کیفیت دوستی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و بدون اختلال. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد. موسسه آموزش عالی احرار.*

<https://ganj.irandoc.ac.ir/articles/ad8a2bfc6bb0a6fd9>

اثربخشی مداخلات یادگیری اجتماعی-هیجانی ارائه دهند.

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی در این مقاله رعایت شده است. اطلاعات به صورت کاملاً محرمانه حفظ شد و شرکت‌کنندگان اجازه داشتند که هر وقت مایل بودند از پژوهش خارج شوند.

### حامی مالی

پژوهش حاضر هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تامین مالی دریافت نکرده است.

### مشارکت نویسندگان

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

### تعارض منافع

پژوهش حاضر هیچ تعارض منافع با منابع و اشخاص ندارد.

## منابع

احمد پور ترکی، ز، حکیم جوادی، م، سلطانی شال، ر. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر پرخاشگری، حل مسئله، و خوش بینی دانش‌آموزان با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین. *سلامت روانی کودک* ۵(۱۵)، ۱۰۷-۱۱۸.

<https://www.sid.ir/paper/258421/fa>

اخوان، ش، عابدی، ا، و جبل عاملی، ش. (۱۴۰۱). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر خودتنظیمی هیجانی کودکان دبستانی با ضرب‌آهنگ شناختی کند. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۲(۴۵) ۲۲۳-۱۹۳ [DOI:10.22054/jpe.2022.62505.2355]

بدری گرگری، ر، ادیب، ی، هاشمی نصرت آباد، ت، عرفانی آداب، ا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۴)، ۶۲-۷۶.

<https://edcbmj.ir/article-1-1610-fa.html>

بیرامی، م، محمود علیلو، م، ریاضی‌فر، ی. (۱۴۰۰). مقایسه مشکلات هیجانی-رفتاری در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با آسیب‌نوشتن و عادی. *پایان‌نامه ارشد. دانشگاه تبریز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.*

<https://www.sid.ir/paper/258411/fa>

- Effectiveness of Narrative Therapy and Psychodrama in the Social Self-Empowerment and Alexithymia of Female Students with Specific Learning Disorders. *JOURNAL OF EXCEPTIONAL CHILDREN*, 19(1), 27-38. <https://sid.ir/paper/96305/en>
- Asareh, N., Pirani, Z., Abbasi, M. & Zanganeh, F. (2022). Evaluating the effectiveness of self-help cognitive and emotion regulation training on the psychological capital and academic motivation of female students with anxiety. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(2), 96-110. [\[DOI.org/10.22098/jsp.2022.1702\]](https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1702)
- Badri Gargari, R., Adib, Y., Hashemi, T., & Erfani Adab, E. (2020). Comparing the effectiveness of social-emotional learning curriculum of strong kids on sense of belonging to school among primary school children of affluent and deprived areas of hamedan. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 6(4), 179-193. <https://edcbmj.ir/article-1-1610-fa.html>
- Beyrami, M. Mahmoud Alilou, M. Riyazifar, Y. (2021). Comparison of emotional-behavioral problems in students with special learning disorder with writing impairment and normal. Master's thesis. University of Tabriz.
- Blanchet, M., & Assaiante, C. (2022). Specific Learning Disorder in Children and Adolescents, a Scoping Review on Motor Impairments and Their Potential Impacts. *Children*, 9(6), 892. [\[DOI: 10.3390/children9060892\]](https://doi.org/10.3390/children9060892)
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning disability quarterly*, 27(1), 45-51. [\[DOI: 10.2307/1593631\]](https://doi.org/10.2307/1593631)
- Cao, Y., Chen, X., & Wang, Z. (2022). The Social and Emotional Learning (SEL) in the Primary Classroom. In *2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2021)* (pp. 1147-1152). Atlantis Press. [\[DOI: 10.2991/assehr.k.220131.208\]](https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.208)
- Caramanica, R., Williams, Z., & Rice, S. (2023). Expressive suppression as an emotion regulation technique and its potential impact on perceived stress. *Management Science Letters*, 13(1), 1-10. [\[DOI: 10.5267/j.msl.2022.11.002\]](https://doi.org/10.5267/j.msl.2022.11.002)
- Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L. L., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2016). *Merrell's strong kids, grades 6-8: a social and emotional learning curriculum*. Brookes Publishing. [https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education\\_books/15/](https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/education_books/15/)
- Chen, W. L. (2017). *Understanding the student success gap: Building models for underrepresented racial minority and non-traditional students' college experience in community college* (Doctoral dissertation, The University of Iowa). <https://eric.ed.gov/?id=ED577348>
- عصاره، ن.، پیرانی، ذ.، زنگنه، ف. (۱۴۰۱). هم‌سنجی اثربخشی آموزش خود دلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب. *مجله روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۲)، ۹۶-۱۱۰.
- [\[DOI:10.22098/jsp.2022.1702\]](https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1702)
- علیمرادی، م.، قربان شیروودی، ش.، خلعتبری، ج.، رحمانی، م. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی قصه درمانی و درمان روان‌نمایشگری بر خودتوانمندسازی اجتماعی و ناگویی هیجانی دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری خاص «فصلنامه کودکان استثنایی»، ۱۹(۱)، ۲۷-۳۸. <https://www.sid.ir/paper/96305/fa>
- کیانی، ع.، اسدی، م.، محمدی، ع. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر اختلالات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی استان قزوین. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۶(۴)، ۱۰۴-۱۲۵. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_561.html](https://jld.uma.ac.ir/article_561.html)
- محمودی، م.، برجلی، ا.، علیزاده، ح.، غباری بناب، ب.، اختیاری، ح.، اکبری زردخانه، س. (۱۳۹۵). تنظیم هیجان در کودکان با اختلال یادگیری و کودکان عادی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۶۹-۸۴. <https://www.sid.ir/paper/263017/fa>
- ناظمی، ع. و هاشمی، ج. (۱۳۹۷). مقایسه نارسایی هیجانی، تاب‌آوری و همدلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۸(۱)، ۹۰-۱۰۷. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_710.html](https://jld.uma.ac.ir/article_710.html)
- نعمتی، ش.، باردل، م. (۲۰۲۰). مداخلات به هنگام آموزش اجتماعی-هیجانی در کودکان دبستانی: مطالعه مروری نظام‌مند. *تفکر و کودک*، ۱۱(۱)، ۲۸۵-۳۰۸. <https://civilica.com/doc/1189130/>
- ### References
- Ahmadpour Torki, Z., Hakim Javadi, M., & Soltani Shal, R. (2018). Effectiveness of Social-Emotional Competence Training on Problem Solving, Aggression and Optimism of Students with Low Economic Socio-Economic Status. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 5(2), 107-118. <https://www.sid.ir/paper/258421/fa>
- Akhavan, S., Abedi, A., & Jabalameli, S. (2022). The Effectiveness of Play Therapy Based on Parent-Child Relationship with a Filial Approach on Emotional Self-Regulation of Primary School Children with Sluggish Cognitive Tempo. *Psychology of Exceptional Individuals*, 12(45) [\[DOI:10.22054/jpe.2022.62505.2355\]](https://doi.org/10.22054/jpe.2022.62505.2355)
- Alimoradi, M. Ghorban Shiroodi, S. Khalatbari, J. & Rahmani, M. (2019). Comparison of the

- Damirchi, S., & Asadi Shishegaran, S. (2016). Effectiveness of social-emotional skills program on social problem-solving and anger control in veterans' children. *Iranian Journal of War and Public Health*, 8(4), 209-215. [https://asj.basu.ac.ir/article\\_2351.html](https://asj.basu.ac.ir/article_2351.html)
- Dehghani, M. (2023). Investigate the relationship between academic optimism and academic self-regulation with academic help-seeking in athlete students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(4):69-79. [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_2057.html?lang=en](https://jsp.uma.ac.ir/article_2057.html?lang=en)
- Dehghani, H. (2019). *The effect of social, cognitive and emotional skills training on psychological well-being, motivation, and emotional regulation in students with behavioral problems with the role of moderating academic progress and socio-economic status*, master's thesis. Persian Gulf University.
- 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. [DOI: 10.1111/cdev.12739]
- Dueñas, J. M., Camarero-Figuerola, M., & Castarlenas, E. (2021). Academic Help-Seeking Attitudes, and Their Relationship with Emotional Variables. *Sustainability*, 13(11), 6120. [DOI.org/10.3390/su13116120]
- Elias, E. (2021). Muddled measurement: A historical perspective on questionable practices in school psychology's assessment of learning disabilities. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(2), 142-152. [DOI: 10.1177/0829573521999946]
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27(1), 53-63. [DOI:10.2307/1593632]
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V., & Sorrenti, L. (2020). School refusal in students with low academic performances and specific learning disorder. The role of self-esteem and perceived parental psychological control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607. [DOI: 10.1080/1034912X.2019.1626006]
- Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions AU - Lipka, Orly. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. [DOI: 10.1080/13603116.2018.1427151]
- 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*, 13-32. <https://www.jstor.org/stable/44219019>
- Grossman, E. S., Hoffman, Y. S., & Shrira, A. (2022). Learning based PTSD symptoms in persons with specific learning disabilities. *Scientific Reports*, 12(1), 1-9. [DOI: 10.1038/s41598-022-16752-9]
- Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). *The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Irfan Dost, A. (2020). Comparing the dimensions of emotion regulation, academic vitality, and friendship quality in students with and without learning disabilities. Master's thesis. Ahrar Institute of Higher Education.
- Javed Mehr, Z. (2019). Effectiveness of social-emotional skills training on self-regulation of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Master's thesis. University of Allameh Tabatabai.
- Johnson, E., Masser, J. S., & Spears, L. (2023). Self-regulated learners: A comprehensive, translational framework for students with learning disabilities. *Exceptionality*, 31(1), 52-68. [DOI: 10.1080/09362835.2021.1938063]
- Khazanchi, R., Khazanchi, P., Mehta, V., & Tuli, N. (2021). Incorporating Social-Emotional Learning to build positive behaviors. *Kappa Delta Pi Record*, 57(1), 11-17. [DOI: 10.1080/00228958.2021.1851581]
- Kholghi, Z., Aghaei, A., & Farhadi, H. (2019). Effectiveness of training parents by Adler- Dreikurs Approach on emotion regulation and parent-child interaction in children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Empowering Exceptional Children*, 10(4), 37-49. [https://www.ceciranj.ir/article\\_106403.html](https://www.ceciranj.ir/article_106403.html)
- Kiani, A., Asadi, M., & Mohammadi, A. (2017). Examining the factors effective on learning disorders for elementary students in Qazvin province. *Journal of Learning Disabilities*, 6(4), 104-125. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_561.html](https://jld.uma.ac.ir/article_561.html)
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047460.pdf>
- Kurtz, K. D., Pearrow, M., Battal, J. S., Collier-Meek, M. A., Cohen, J. A., & Walker, W. (2021). Adapting Social Emotional Learning Curricula for an Urban Context via Focus Groups: Process and Outcomes. *School Psychology Review*, 1-15. [DOI: 10.1080/2372966X.2021.2021782]
- LaBelle, B. (2023). Positive outcomes of a social-emotional learning program to promote student resiliency and address mental health. *Contemporary School Psychology*, 27(1), 1-7. [DOI: 10.1007/s40688-019-00263-y]
- Latip, A. E. (2021). Social Emotional Learning (SEL) Program for build responsible character of students in elementary school. *JMIE (Journal of Madrasah Ibtidaiyah Education)*, 5(1), 67-77. [DOI: 10.32934/jmie.v5i1.228]

- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. [DOI: 10.1080/19404158.2018.1479975]
- Lobczowski, N. G., Lyons, K., Greene, J. A., & McLaughlin, J. E. (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based learning environment. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101968. [DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.101968]
- Mahmoudi, M., Borjali, A., Alizadeh, H., Ghobari Bonab, B., Ekhtiari, H., & Akbarizardkhaneh, S.. (2016). Emotion Regulation in Children with Learning Disorders and Normal Children. Research in School and Virtual Learning, 4(13 ), 69-84. <https://sid.ir/paper/263017/en>
- Merrell, K., Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L. L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007). Strong Kids, Grades 6-8: A Social and Emotional Learning Curriculum (Strong Kids Curricula). <https://psycnet.apa.org/record/2007-12196-000>
- Moats, L. C. (2016). Learning disabilities. Offers a wide range of fact sheets online. *Journal of American Educator*. 23 (2), 12-22.
- Movasaghi Z, Shameli L, Hadianfard H. Comparison of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Special Learning Disorder and Normal in Sensory Processing, Academic Help-Seeking and Problem-solving Strategies. JOEC 2021; 21 (4) :33-50 <http://joec.ir/article-1-1447-fa.html>
- Muthusamy, K., & Sahu, J. K. (2020). Specific Learning Disability in India: Challenges and Opportunities. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(2), 91-92. [DOI: 10.1007/s12098-019-03159-0]
- Narváez Olmedo, G., Sala Roca, J., & Urrea Monclús, A. (2021). Relation between Learning Disabilities and Socioemotional Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 2021, vol. 9, núm. 4 p. 819-830. [DOI: 10.13189/ujer.2021.090415]
- Nazemi, A., & Hashemi, J. (2018). Comparison of Alexithymia, Resilience and Empathy in Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 90-107. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_710.html](https://jld.uma.ac.ir/article_710.html)
- Nemati, S., & Bardel, M. (2020). Timely Interventions in Social and Emotional Learning in Elementary School Students: A Systematic Review. *Thinking and Children*, 11(1), 283-308. <https://civilica.com/doc/1189130/>
- Nemati, S., Badri Gargari, R., & Erfani, S. (2021). Academic Well-Being and Self-Compassion in Students with and without Specific Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 64-79. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_1387.html?lang=en](https://jld.uma.ac.ir/article_1387.html?lang=en)
- Niemi, K. (2020). Niemi: CASEL is updating the most widely recognized definition of social-emotional learning. *Here's why*. The 74.
- Nyemba, F. (2023). Teacher Training and Experience for Students With Learning Disabilities. In *Closing the Educational Achievement Gap for Students With Learning Disabilities* (pp. 97-113). IGI Global. [Doi: 10.4018/978-1-6684-8737-2.ch006]
- Ofiesh, N. S., & Mather, N. (2023). Resilience and the child with learning disabilities. In *Handbook of resilience in children* (pp. 469-494). Cham: Springer International Publishing.
- Olivo, S. M. C. (2007). *The effects of a culturally-adapted social-emotional learning curriculum on social-emotional and academic outcomes of Latino immigrant high school students* (Doctoral dissertation, University of Oregon). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=2fd230affc78ae15579f00f052101da bd27e88e5>
- Operto, F. F., Pastorino, G. M. G., Stellato, M., Morcaldi, L., Vetri, L., Carotenuto, M., ... & Coppola, G. (2020). Facial Emotion Recognition in Children and Adolescents with Specific Learning Disorder. *Brain Sciences*, 10(8), 473. [DOI: 10.3390/brainsci10080473]
- Oussi, A., Hamid, K., & Bouvet, C. (2023). Managing emotions in panic disorder: A systematic review of studies related to emotional intelligence, alexithymia, emotion regulation, and coping. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 101835. [DOI: 10.1016/j.jbtep.2023.101835]
- Peterson, R. L., & Anderson, N. J. (2023). Neurodevelopmental Disorders: Learning Disorders. In *Tasman's Psychiatry* (pp. 1-30). Cham: Springer International Publishing. [Doi: 10.1007/978-3-030-42825-9\_53-1]
- Pirani, Z. (2016). Intervention in cognitive and emotional functions dyslexic students: efficiency and effectiveness of cognitive-emotional skills training. *Journal of Learning Disabilities*, 5(3), 28-53. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_414.html](https://jld.uma.ac.ir/article_414.html)
- Rahbar Karbasdehi, F., Abolghasemi, A., & Rahbar Karbasdehi, E. (2018). The Effect of Social-Emotional Skills Training on Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies in Students with Specific Learning Disorder. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10), 39-55. [https://asj.basu.ac.ir/article\\_2351.html](https://asj.basu.ac.ir/article_2351.html)
- Rezaei Fard, A., Momeni, A., Aghighi, A., & Daneshmandi, S. (2021). Comparison of Self-motivational Self-regulation, Emotional and Sensory Processing in Students With Specific Learning Disorder or Normal Students. *Journal of Learning Disabilities*, 10(3), 344-355. [https://jld.uma.ac.ir/article\\_1124.html](https://jld.uma.ac.ir/article_1124.html)
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, 89(2), 329. <https://psycnet.apa.org/record/1997-06271-011>

- Santos, A. C., Simoes, C., Melo, M. H., Santos, M. F., Freitas, I., Branquinho, C., ... & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. *Educational Research Review*, 39, 100535. [DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100535]
- Schunk, D. H. (2023). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 75-99). Routledge.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation in school-age children: The development of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916. [DOI: 10.1037/0012-1649.33.6.906]
- Takizawa, Y., Bambling, M., Matsumoto, Y., Ishimoto, Y., & Edirippulige, S. (2023, July). Effectiveness of universal school-based social-emotional learning programs in promoting social-emotional skills, attitudes towards self and others, positive social behaviors, and Improving emotional and conduct problems among Japanese Children: A meta-analytic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1228269). Frontiers Media SA. [DOI: 10.3389/educ.2023.1228269]
- 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. [DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x]
- 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]
- Thompson, S. (2023). Severe Special need Student Inclusion in the Classroom.
- Tucker Mottes, J. L. (2023). Social Emotional Learning for Latinx High School Students With Specific Learning Disabilities.
- Williams, L. M. (2023). The Specifics of Specific Learning Disability: An Analysis of State-Level Eligibility Criteria and Response to Intervention Practices (Doctoral dissertation, University of South Florida). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/specifics-specific-learning-disability-analysis/docview/2666355534/se-2>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 112-124. [DOI: 10.1080/00220973.2019.1703095]
- Yılmaz, A., Kırmoğlu, H., & Soyer, F. (2018). Comparison of loneliness and social skill levels of children with specific learning disabilities in terms of participation in sports. *Education Sciences*, 8(1), 37. [DOI: 10.3390/educsci8010037]
- Yilmaz, E., & Melekoglu, M. A. (2022). Developing a Reading Comprehension Support Program for Primary School Students with Specific Learning Disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 75-89. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352241>
- Zirkelbach, D., Holm, A., & Künzel, H. M. (2005, April). Influence of temperature and relative humidity on the durability of mineral wool in ETICS. In *Proceedings of the 10DBMC International Conference On Durability of Building Materials and Components, Lyon, France* (pp. 7-20). <https://wufi.de/literatur/Zirkelbach,%20Holm%20et%20al%20-%20Influence%20of%20the%20temperature.pdf>