یادگیری هوشمند و تحول مدیریت



# شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری

سعادت شوکتی[۱]
حسین بقایی[۱*]
حسن قلاوندی[۲]

تاریخ چاپ نهایی: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۶
تاریخ چاپ اولیه: ۱۲ مرداد ۱۴۰۵
تاریخ پذیرش: ۱۰ مرداد ۱۴۰۵
تاریخ بازنگری: ۲ مرداد ۱۴۰۵
تاریخ ارسال: ۶ اردیبهشت ۱۴۰۵

**شیوه استناددهی:** شوکتی، سعادت.، بقایی، حسین.، و قلاوندی، حسن. (۱۴۰۶). شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *یادگیری هوشمند و تحول مدیریت*، ۵(۱)، ۲۸-۱.

## چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری و ارائه چارچوبی نظام‌مند برای طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای این دانش‌آموزان بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، کیفی با رویکرد تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۷ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی فعال در حوزه اختلالات یادگیری در استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از کدگذاری باز و محوری و مراحل شش‌گانه تحلیل مضمون براون و کلارک تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان و معیار انتقال‌پذیری استفاده شد. تحلیل مضمون منجر به شناسایی یک الگوی ده‌بعدی برای برنامه درسی تلفیقی ارتقای سازگاری تحصیلی شد که شامل منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، زمان‌بندی، محیط یادگیری، ارزشیابی و گروه‌بندی بود. یافته‌ها نشان داد که طراحی برنامه درسی تلفیقی برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری نیازمند رویکردی فردمحور، انعطاف‌پذیر، چندحسی، مشارکتی و مبتنی بر بازخورد مستمر است. برنامه درسی تلفیقی مبتنی بر مؤلفه‌های شناسایی‌شده می‌تواند چارچوبی جامع برای ارتقای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری فراهم کند. این الگو با عبور از رویکردهای سنتی و تک‌بعدی، زمینه توسعه توانمندی‌های شناختی، مهارتی، اجتماعی و فرهنگی این دانش‌آموزان را در محیط‌های آموزشی فراهم می‌سازد.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی تلفیقی؛ سازگاری تحصیلی؛ اختلالات یادگیری؛ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ تحلیل مضمون؛ طراحی برنامه درسی

**مشخصات نویسندگان:**

۱. گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران
۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

پست الکترونیکی: hosseinphd@iau.ir

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

Intelligent Learning and Management Transformation



# Identifying the Components of an Integrated Curriculum Approach to Enhance Academic Adjustment among Students with Learning Disabilities

Saadat Shokati[1]
Hossein Baghaei[1]*
Hassan Ghalavandi[2]

Submit Date: 26 April 2026
Revise Date: 24 July 2026
Accept Date: 01 August 2026
Initial Publish: 03 August 2026
Final Publish: 21 April 2027

**How to cite:** Shokati, S., Baghaei, H., & Ghalavandi, H. (2027). Identifying the Components of an Integrated Curriculum Approach to Enhance Academic Adjustment among Students with Learning Disabilities. *Intelligent Learning and Management Transformation, 5*(1), 1-28.

## Abstract

The present study aimed to identify the components of an integrated curriculum approach for enhancing academic adjustment among students with learning disabilities and to develop a systematic framework for designing educational programs aligned with their needs. This applied qualitative study was conducted using a thematic analysis approach. The participants consisted of 17 experts in curriculum studies, educational sciences, and educational psychology who were involved in the field of learning disabilities in West Azerbaijan Province during the 2025–2026 academic year. Participants were selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using open and axial coding based on the six-phase thematic analysis model proposed by Braun and Clarke. Participant review and transferability criteria were employed to enhance the credibility of the findings. Thematic analysis resulted in the identification of a ten-dimensional integrated curriculum framework for improving academic adjustment. The identified dimensions included rationale, objectives, content, learning activities, teacher role, materials and resources, scheduling, learning environment, assessment, and grouping. The findings indicated that an effective integrated curriculum for students with learning disabilities should be based on individualized, flexible, multisensory, collaborative, and feedback-oriented educational principles. The identified integrated curriculum framework provides a comprehensive foundation for promoting academic adjustment among students with learning disabilities. By moving beyond traditional and single-dimensional approaches, this model facilitates the development of students' cognitive, practical, social, and cultural competencies and supports more inclusive and effective educational environments.

**Keywords:** *Integrated curriculum; academic adjustment; learning disabilities; students with special needs; thematic analysis; curriculum design*

**Authors' Information:**
hosseinphd@iau.ir

1. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran
2. Professor, Department Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Urmia, Iran

© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

## مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر بیش از هر زمان دیگری با تنوع گسترده یادگیرندگان از نظر توانایی‌های شناختی، ویژگی‌های هیجانی، سبک‌های یادگیری، پیشینه‌های اجتماعی و فرهنگی و نیازهای آموزشی مواجه‌اند. در چنین شرایطی، برنامه درسی نمی‌تواند صرفاً مجموعه‌ای ثابت از محتواهای از پیش تعیین‌شده باشد که برای همه دانش‌آموزان به شیوه‌ای یکسان ارائه می‌شود؛ بلکه باید به‌عنوان چارچوبی پویا، انعطاف‌پذیر و پاسخ‌گو در نظر گرفته شود که امکان مشارکت معنادار همه یادگیرندگان، به‌ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، را فراهم سازد. یکی از مهم‌ترین گروه‌هایی که در نظام آموزشی با موانع چندلایه روبه‌رو هستند، دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری‌اند. این دانش‌آموزان، با وجود برخورداری از هوش عمومی بهنجار یا حتی بالاتر از متوسط، ممکن است در خواندن، نوشتن، املا، محاسبه، درک مطلب، پردازش اطلاعات و سازمان‌دهی تکالیف با دشواری‌های پایدار مواجه شوند. شواهد نشان می‌دهد که انواع مختلف اختلال یادگیری می‌توانند با الگوهای متمایزی از کارکردهای شناختی همراه باشند و بنابراین، اتخاذ یک رویکرد آموزشی یکسان برای همه این دانش‌آموزان نمی‌تواند پاسخ‌گوی تفاوت‌های واقعی آنان باشد (Brandenburg et al., 2021). از همین رو، طراحی برنامه‌های درسی متناسب با ویژگی‌های شناختی و تحولی این گروه، یک ضرورت آموزشی و نه صرفاً یک انتخاب ترجیحی است.

پیامدهای اختلالات یادگیری تنها به افت عملکرد در یک یا چند درس محدود نمی‌شود، بلکه تجربه مکرر شکست، مقایسه منفی با همسالان و ناتوانی در برآورده ساختن انتظارات مدرسه می‌تواند بر خودپنداره، انگیزش، احساس شایستگی، روابط اجتماعی و سلامت هیجانی دانش‌آموز تأثیر بگذارد. پژوهش‌های کیفی درباره مشکلات هیجانی کودکان دارای اختلال یادگیری نشان داده‌اند که این کودکان ممکن است با احساس ناکامی، اضطراب، شرم، کناره‌گیری اجتماعی، کاهش اعتمادبه‌نفس و نگرانی نسبت به ارزیابی دیگران مواجه شوند (Mazaheri Tehrani et al., 2022). همچنین، مداخلات آموزشی و روان‌شناختی انجام‌شده در این حوزه نشان می‌دهند که تقویت خودتنظیمی می‌تواند خودادراکی، شایستگی اجتماعی و تاب‌آوری کودکان دارای اختلال یادگیری را بهبود بخشد (Bahramipour et al., 2024) و آموزش خودگویی مثبت نیز می‌تواند به افزایش سرزندگی تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان آنان کمک کند (Maheralnaghsh et al., 2020). این یافته‌ها نشان می‌دهد که پاسخ‌گویی به نیازهای این دانش‌آموزان مستلزم برنامه‌ای است که هم‌زمان ابعاد شناختی، انگیزشی، هیجانی و اجتماعی یادگیری را در بر گیرد.

یکی از مفاهیم کلیدی در تبیین کیفیت حضور دانش‌آموز در مدرسه، سازگاری تحصیلی است. سازگاری تحصیلی به فرایندی اشاره دارد که طی آن دانش‌آموز می‌تواند انتظارات، قواعد، تکالیف، روابط و فشارهای محیط آموزشی را مدیریت کند و میان ویژگی‌های فردی خود و الزامات مدرسه تعادل برقرار سازد. این سازگاری شامل مؤلفه‌هایی مانند انگیزش برای یادگیری، پذیرش نقش دانش‌آموزی، توانایی مقابله با دشواری‌ها، استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری، برقراری روابط مناسب با معلمان و همسالان و حفظ مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی است. بررسی‌های

انجام‌شده نشان داده‌اند که انتظارات تحصیلی و خودکارآمدی با نحوه سازگار شدن یادگیرندگان با محیط آموزشی ارتباط دارند (Campos et al., 2022) و حمایت‌های نهادی و اجتماعی نیز می‌توانند از طریق تقویت سازگاری تحصیلی، عملکرد آموزشی را بهبود بخشند (San & Guo, 2023). همچنین، سازگاری اولیه در محیط‌های آموزشی فرایندی چندبعدی است که تحت تأثیر ویژگی‌های فردی، منابع حمایتی و کیفیت تجربه آموزشی قرار می‌گیرد (Corti et al., 2023).

برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، سازگاری تحصیلی اهمیت مضاعفی دارد؛ زیرا آنان نه‌تنها باید با الزامات معمول مدرسه سازگار شوند، بلکه باید با پیامدهای ناشی از دشواری‌های پردازش، سرعت پایین‌تر انجام تکالیف، اشتباهات مکرر، اضطراب ارزشیابی و گاه نگرش‌های منفی اطرافیان نیز مقابله کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله‌ای و اخلاق تحصیلی می‌توانند سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند (Inanlou & Ghamari, 2022) و میان سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی رابطه وجود دارد (Saberi et al., 2022). در دیدگاه تحولی، امید نیز می‌تواند به‌عنوان منبعی روان‌شناختی برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری یا اختلال نقص توجه عمل کند و توان آنان را برای پیگیری اهداف، یافتن مسیرهای جایگزین و حفظ انگیزش در برابر موانع افزایش دهد (Einav & Margalit, 2022). بنابراین، ارتقای سازگاری تحصیلی مستلزم ایجاد محیطی است که در آن دانش‌آموز بتواند موفقیت را تجربه کند، از حمایت عاطفی و آموزشی برخوردار باشد و فرصت یابد راهبردهای خودتنظیمی و حل مسئله را به‌تدریج توسعه دهد.

با وجود اهمیت سازگاری تحصیلی، برنامه‌های درسی سنتی غالباً بر تفکیک موضوعات درسی، انتقال یک‌سویه محتوا، زمان‌بندی ثابت، ارزشیابی‌های یکسان و انتظارات استاندارد از همه دانش‌آموزان استوارند. چنین ساختاری ممکن است برای دانش‌آموزانی که نیازمند تکرار بیشتر، ارائه چندحسی، راهنمایی گام‌به‌گام، انعطاف زمانی یا فعالیت‌های عملی هستند، محدودکننده باشد. مرور مداخلات مربوط به اختلال یادگیری ویژه با آسیب در ریاضیات نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش به استفاده از رویکردهای هدفمند، ساختاریافته و متناسب با نوع دشواری یادگیرنده وابسته است (Siavashifar & Abedi, 2022). در آموزش هندسه نیز طراحی آموزشی مبتنی بر تفکر خلاق و رویکردهای فراشناختی برای غلبه بر دشواری‌های یادگیری مورد تأکید قرار گرفته است (Fauzi et al., 2024). همچنین، برنامه‌های توانمندسازی روانی ـ آموزشی مبتنی بر کارکردهای اجرایی خودتنظیمی نشان داده‌اند که توجه مستقیم به برنامه‌ریزی، کنترل توجه، پایش عملکرد و تنظیم رفتار می‌تواند برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری اهمیت اساسی داشته باشد (Tarifi et al., 2021).

در این میان، رویکرد برنامه درسی تلفیقی می‌تواند پاسخی مناسب به پراکندگی محتوا و ناهماهنگی میان نیازهای واقعی دانش‌آموز و ساختار رسمی آموزش باشد. برنامه درسی تلفیقی با پیوند دادن حوزه‌های دانشی، مهارتی و تجربی، یادگیری را از قالب موضوعات جدا از هم خارج می‌کند و امکان می‌دهد دانش‌آموز مفاهیم را در ارتباط با مسائل واقعی، موقعیت‌های زندگی و تجربه‌های شخصی درک کند. از منظر تاریخی و مفهومی،

برنامه درسی تلفیقی با شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم، از جمله حل مسئله، خلاقیت، همکاری، ارتباط مؤثر و کاربرد دانش در موقعیت‌های جدید، ارتباط نزدیکی دارد (Drake & Reid, 2020). مرور نظام‌مند رویکردهای تلفیقی در تربیت معلم نیز نشان می‌دهد که تلفیق می‌تواند به ایجاد ارتباط میان رشته‌ها، کاهش گسست دانش و شکل‌گیری تجربه‌های یادگیری منسجم‌تر کمک کند، هرچند اجرای موفق آن نیازمند طراحی روشن، همکاری حرفه‌ای و آمادگی معلمان است (Bourke et al., 2022). تجربه توسعه و اجرای برنامه‌های درسی تلفیقی در آموزش عالی نیز بر اهمیت هماهنگی اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی در ایجاد انسجام برنامه تأکید دارد (Junevicius et al., 2021).

در سطح طراحی، برنامه درسی تلفیقی تنها به کنار هم قرار دادن چند موضوع درسی محدود نیست، بلکه مستلزم بازاندیشی در منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، منابع، زمان، محیط و ارزشیابی است. الگوی برنامه درسی تلفیقی بر سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری پیرامون مفاهیم و مسائل محوری و ایجاد پیوند میان دانش، فرایندهای فکری و تولید یا عملکرد تأکید می‌کند (VanTassel-Baska & Wood, 2023). در عین حال، برنامه‌ریزی پاسخ‌گو و آموزش متمایز، امکان انطباق سطح دشواری، شیوه ارائه، نوع فعالیت و محصول یادگیری را با آمادگی، علایق و ویژگی‌های دانش‌آموز فراهم می‌آورد (Tomlinson & Jarvis, 2023). پژوهش درباره شیوه‌های تدریس متمایز نیز نشان داده است که معلمان برای پاسخ‌گویی به تنوع دانش‌آموزان از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کنند، اما میزان و کیفیت این تمایز به دانش حرفه‌ای، نگرش و امکانات اجرایی آنان وابسته است (Pozas et al., 2020). بنابراین، تلفیق و تمایز باید به‌صورت هم‌زمان در طراحی برنامه درسی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری مورد توجه قرار گیرد.

پژوهش‌های داخلی نیز ضرورت بومی‌سازی و عملیاتی کردن برنامه درسی تلفیقی را در دوره‌های مختلف تحصیلی نشان داده‌اند. تدوین راهنمای عمل برای برنامه درسی تلفیقی پایه اول ابتدایی، بر نیاز به سازمان‌دهی منسجم تجربه‌های یادگیری و ارائه راهکارهای اجرایی برای معلمان تأکید کرده است (Esmaeili, 2020). در پایه دوم ابتدایی نیز طراحی راهنمای عمل برنامه درسی تلفیقی با هدف کاهش گسست میان حوزه‌های یادگیری و افزایش ارتباط میان محتوا و تجربه دانش‌آموز دنبال شده است (Mahdizadeh et al., 2022). همچنین، تدوین و اعتبارسنجی راهنمای عمل برنامه درسی تلفیقی از دیدگاه معلمان، اهمیت قابلیت اجرا، تناسب با واقعیت کلاس و نقش دیدگاه معلمان را برجسته ساخته است (Mirshkar et al., 2022). در دوره پیش‌دبستانی نیز طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی با تمرکز بر حیطه روانی ـ حرکتی نشان داده است که تلفیق می‌تواند میان رشد جسمانی، شناختی و تجربه‌های عملی کودک پیوند برقرار کند (Yousefi et al., 2021). افزون بر این، تجربه تدوین راهنمای برنامه درسی و آموزش تلفیقی برای توانمندسازی معلمان ابتدایی در آموزش مجازی، انعطاف‌پذیری این رویکرد را در پاسخ به شرایط نوظهور آموزشی نشان می‌دهد (Ahmadi, 2021).

با این حال، اجرای برنامه درسی تلفیقی برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بدون توجه به توانمندی معلم امکان‌پذیر نیست. معلم باید بتواند نیازهای فردی را تشخیص دهد، اهداف را متناسب‌سازی کند، محتوای چندسطحی ارائه دهد، فعالیت‌های چندحسی و مشارکتی طراحی کند، بازخورد فوری و سازنده بدهد و پیشرفت هر دانش‌آموز را به‌صورت مستمر پایش کند. طراحی و اعتبارسنجی الگوی توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، ضرورت توسعه شایستگی‌های تخصصی، نگرشی و اجرایی معلمان را نشان داده است (Mohammadi et al., 2025). راهبردهای مبتنی بر شواهد در آموزش ویژه و فراگیر نیز بر صراحت تدریس، سازمان‌دهی مرحله‌ای، تمرین هدایت‌شده، بازخورد، حمایت رفتاری و انطباق آموزش با نیاز یادگیرنده تأکید دارند (Mitchell & Sutherland, 2020). از سوی دیگر، کیفیت جو کلاس با پیامدهای تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی کودکان ارتباط دارد و محیط‌های حمایت‌کننده می‌توانند مشارکت، احساس تعلق و انگیزش دانش‌آموزان را افزایش دهند (Wang et al., 2020).

ماهیت یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ایجاب می‌کند که فعالیت‌های آموزشی از حالت منفعل و مبتنی بر شنیدن صرف فاصله بگیرند و به تجربه‌هایی فعال، تعاملی، عملی و چندحسی تبدیل شوند. فعالیت‌های بازی‌محور و نمایشی می‌توانند خودپنداره، شایستگی ادراک‌شده و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارای دشواری یادگیری را تقویت کنند (Mamghanian & Alivandi, 2023). آموزش مهارت‌های زندگی نیز از آن جهت اهمیت دارد که زمینه پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، بهبود ارتباطات و افزایش توانایی مواجهه با موقعیت‌های روزمره را فراهم می‌سازد (Fazli Ahmadabad & Elyasi, 2020). مطالعه پدیدارشناسانه برنامه درسی مهارت‌آموزی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز بر پیامدهای آینده‌نگرانه‌ای مانند استقلال، مشارکت اجتماعی و آمادگی برای زندگی تأکید کرده است (Azizi et al., 2024). بر این اساس، برنامه درسی مطلوب باید میان اهداف تحصیلی، مهارت‌های زندگی، خودتنظیمی، تعامل اجتماعی و تجربه‌های واقعی پیوند برقرار کند.

همکاری و تنظیم مشترک یادگیری نیز در طراحی فعالیت‌های تلفیقی اهمیت دارد. مدل‌های جدید تنظیم اجتماعیِ مشترک یادگیری نشان می‌دهند که فراشناخت، هیجان و انگیزش در فعالیت‌های گروهی به‌صورت درهم‌تنیده عمل می‌کنند و کیفیت تعامل اعضای گروه می‌تواند بر برنامه‌ریزی، پایش و اصلاح فرایند یادگیری اثر بگذارد (Singh & Muis, 2024). این موضوع برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا گروه‌بندی انعطاف‌پذیر و حمایت همسالان می‌تواند فرصت مشاهده راهبردهای مؤثر، دریافت بازخورد، تمرین ارتباط و تجربه موفقیت مشترک را فراهم سازد. در عین حال، بررسی وضعیت برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه از منظر مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد که توجه به این مهارت‌ها در برنامه‌های موجود ممکن است ناکافی یا پراکنده باشد و به طراحی نظام‌مندتری نیاز داشته باشد (Rasouli Sangani et al., 2026). بنابراین، مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی باید به‌طور صریح در اهداف، محتوا، فعالیت‌ها و شیوه‌های گروه‌بندی گنجانده شوند.

ارزشیابی نیز در برنامه درسی ویژه این دانش‌آموزان باید از یک رویداد پایانی و اضطراب‌آور به فرایندی مستمر برای هدایت یادگیری تبدیل شود. ارزشیابی تکوینی زمانی اثربخش است که معلم از دانش لازم برای تعیین اهداف روشن، جمع‌آوری شواهد یادگیری، تفسیر عملکرد و ارائه بازخورد قابل استفاده برخوردار باشد (Schildkamp et al., 2020). برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، تنوع در شیوه‌های پاسخ‌دهی، انعطاف زمانی، کاهش عوامل مزاحم و استفاده از ارزشیابی‌های عملکردی می‌تواند تصویر دقیق‌تری از توانایی واقعی آنان ارائه دهد. با این حال، شواهد مربوط به برخی تسهیلات، مانند آزمون در اتاق جداگانه، نشان می‌دهد که اثربخشی انطباق‌های ارزشیابی نباید بدیهی فرض شود و لازم است متناسب با نیاز فردی و بر پایه شواهد انتخاب گردد (Weis & Beauchemin, 2020). از این رو، ارزشیابی باید فردمحور، چندمنبعی، بازخوردمحور و هماهنگ با اهداف برنامه درسی باشد.

مجموع شواهد نشان می‌دهد که ارتقای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری به مداخله‌ای پراکنده یا تغییر محدود در یک درس تقلیل‌پذیر نیست. آنچه مورد نیاز است، چارچوبی منسجم است که تفاوت‌های فردی و شناختی، نیازهای هیجانی و اجتماعی، مهارت‌های خودتنظیمی، کیفیت جو کلاس، نقش معلم، ساختار فعالیت‌ها، منابع آموزشی، زمان‌بندی، گروه‌بندی و ارزشیابی را به‌صورت یک کل مرتبط در نظر گیرد. با وجود پژوهش‌های ارزشمند درباره مداخلات اختصاصی، راهنماهای برنامه درسی تلفیقی، توانمندسازی معلمان و مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی، همچنان درباره مؤلفه‌های یک برنامه درسی تلفیقی که به‌طور مشخص برای ارتقای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری طراحی شده باشد، خلأ مفهومی و اجرایی وجود دارد. ازاین‌رو، هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بود.

## روش‌شناسی

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از حیث روش کیفی که با استفاده از پیش فرض فلسفی تفسیری با رویکرد تحلیل مضمون جهت شناسایی مولفه های برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پرداخته است. محیط پژوهش شامل متخصصان برنامه درسی و روانشناسی که در حوزه اختلال یادگیری در سطح استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ در حال فعالیت بودند تشکل داد.نمونه گیری به شیوه هدفمند تا حد اشباع نظری بوده است بدین صورت که تا حد کفایت داده‌ها مصاحبه‌ها تا تعداد ۱۷ نفر ادامه یافت.در این شیوه نمونه‌گیری، محقق تا زمانی که اطلاعات جدید و منحصر به‌فردی از مصاحبه شوندگان حاصل می‌شد، به مصاحبه ادامه داد. پس از آن، هنگامی که تکرار مفاهیم و پاسخ‌ها به حدی رسید که دیگر نیازی به افزودن مصاحبه‌کننده جدید نبود، پژوهشگر به این نتیجه رسید که داده‌های کافی برای تحلیل و بررسی جمع‌آوری شده است. معیارهای ورود به پژوهش شامل سه شرط اساسی بود:۱-دارا بودن مدرک تحصیلی دکتری تخصصی یا دانشجوی دکتری تخصصی در رشته های برنامه ریزی درسی یا علوم تربیتی؛ ۲- داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس برای دانش

آموزان دارای اختلال یادگیری یا تدریس در دانشگاه؛ ۳- دارا بودن حداقل ۱۲ ساعت ابلاغ تدریس در مدارس و یا آموزشگاه های دارای دانش آموزان اختلال یادگیری که مشخصات آنان در جدول شماره ۱ آورده شده است. جهت شناسایی مشارکت کنندگان در پژوهش محقق از روش گلوگله برفی نیز استفاده شد. ابزار اصلی گردآوری داده‌های پژوهش مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختار یافته بود زمان مصاحبه ۳۵ الی ۵۰ دقیقه بود. مصاحبه دارای سه سوال اصلی شامل: ۱- از نظر شما، یک برنامه درسی تلفیقی چگونه می‌تواند به ارتقای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری کمک کند؟ لطفاً دیدگاه و تجربیات خود را توضیح دهید. ۲- با توجه به تجربه و تخصص خود، چه عوامل، فرصت‌ها و چالش‌هایی را در طراحی و اجرای برنامه درسی تلفیقی برای ارتقای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری مؤثر می‌دانید؟ لطفاً با ذکر مثال توضیح دهید. ۳- اگر قرار باشد یک برنامه درسی تلفیقی با هدف ارتقای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری طراحی کنید، چه مؤلفه‌ها، راهبردها، الزامات و ملاحظاتی را در آن لحاظ می کنید؟ لطفاً دلایل خود را بیان کنید. این سوالات راهنمای کلی فرایند مصاحبه بودند اما در جریان مصاحبه براساس پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، سؤالات مصاحبه به‌صورت انعطاف‌پذیر و متناسب با روند گفت‌وگو و پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان طراحی و در طول فرایند پژوهش تکمیل شدند. مصاحبه عمیق به‌عنوان روشی کیفی، امکان شناخت دقیق دیدگاه‌ها، باورها، تجربه‌ها، احساسات و نیازهای مشارکت‌کنندگان را فراهم می‌سازد و به پژوهشگر کمک می کند تا درک جامع‌تری از پدیده مورد مطالعه به دست آورد. این امر مطابق با ماهیت انعطاف‌پذیر پژوهش‌های کیفی و تحلیل مضمون صورت گرفت.

**جدول ۱. مشخصات مصاحبه شوندگان**

| کد | جنسیت | مدرک تحصیلی | رشته تحصیلی | میزان سابقه |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | زن | دکتری | برنامه ریزی درسی | ۱۵ سال |
| ۲ | زن | دکتری | مدیریت آموزشی | ۱۰ سال |
| ۳ | مرد | دکتری | مدیریت آموزشی | ۲۱ سال |
| ۴ | زن | دکتری | مدیریت آموزشی | ۱۸ سال |
| ۵ | زن | دکتری | برنامه ریزی درسی | ۱۱ سال |
| ۶ | مرد | دانشجوی دکتری | برنامه ریزی درسی | ۸ سال |
| ۷ | مرد | دکتری | برنامه ریزی درسی | ۲۲ سال |
| ۸ | مرد | دکتری | برنامه ریزی درسی | ۱۰ سال |
| ۹ | مرد | دکتری | برنامه ریزی درسی | ۱۲ سال |
| ۱۰ | زن | دکتری | برنامه ریزی درسی | ۷ سال |
| ۱۱ | مرد | دکتری | مدیریت آموزشی | ۱۷ سال |
| ۱۲ | زن | دانشجوی دکتری | فلسفه تعلیم و تربیت | ۷ سال |
| ۱۳ | زن | دانشجوی دکتری | روانشناسی تربیتی | ۱۰ سال |
| ۱۴ | زن | دانشجوی دکتری | روانشناسی تربیتی | ۶ سال |
| ۱۵ | مرد | دانشجوی دکتری | آموزش ابتدایی | ۱۱ سال |
| ۱۶ | زن | دانشجوی دکتری | آموزش ابتدایی | ۱۴ سال |
| ۱۷ | زن | دکتری | روانشناسی تربیتی | ۱۵ سال |

به‌منظور غنی‌سازی مبانی نظری و پشتیبانی از یافته‌های پژوهش، منابع علمی معتبر داخلی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی نظیر ایرانداک، سیویلیکا، مگیران، نورمگز، SID و سایر منابع معتبر مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها بر اساس روش تحلیل مضمون [1] و با بهره‌گیری از الگوی شش‌مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. در گام نخست، تمامی مصاحبه‌های ضبط‌شده به‌طور کامل پیاده‌سازی و متن آن‌ها چندین مرتبه با دقت مطالعه شد تا پژوهشگر به شناخت عمیق و همه‌جانبه‌ای از محتوای داده‌ها دست یابد. در مرحله دوم، متن مصاحبه‌ها به‌صورت خط‌به‌خط بررسی و واحدهای معنایی مرتبط با اهداف و سؤالات پژوهش شناسایی و به‌صورت کدهای اولیه استخراج شدند. در این مرحله، در مجموع ۱۹۸ کد اولیه به دست آمد. در مرحله سوم، کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های مفهومی و معنایی در قالب مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند. سپس در مرحله چهارم، مضامین استخراج‌شده مورد بازنگری و پالایش قرار گرفتند تا از انسجام درونی هر مضمون و تمایز آن با سایر مضامین اطمینان حاصل شود. در مرحله پنجم، برای هر یک از مضامین، تعریفی روشن و عملیاتی ارائه و عنوانی متناسب با محتوای آن انتخاب شد. در نهایت، در مرحله ششم، ارتباط میان مضامین در قالب یک نقشه مفهومی ترسیم و تحلیل نهایی پژوهش با استناد به نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان و سازمان‌دهی منسجم یافته‌ها ارائه گردید. به‌منظور تسهیل مدیریت، سازمان‌دهی و بازیابی داده‌های کیفی، از نرم‌افزار MAXQDAنسخه ۲۰۲۰ استفاده شد. این نرم‌افزار با فراهم کردن امکان کدگذاری، طبقه‌بندی و مدیریت نظام‌مند داده‌ها، موجب افزایش دقت تحلیل، شفافیت فرایند کدگذاری و قابلیت پیگیری مراحل تحلیل شد.

## یافته‌ها

پس از تحلیل مضمون دقیق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و طی مراحل شش گانه براون و کلارک (۲۰۰۶)، مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری استخراج گردید. این مؤلفه‌ها با تمرکز بر ده عنصر کلیدی برنامه درسی (بر مبنای الگوی آکر، ۲۰۰۴) سازماندهی شده اند.

**جدول ۲. مولفه"منطق"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| آموزش های فرد محور | توانایی انطباق محتوا |
| | برنامه‌ریزی فردی |
| | توجه به سبک‌های یادگیری |
| | توجه به تفاوت‌های فردی |
| | ارائه فرصت‌های انتخاب |
| | ارائه فرصت‌های انتخاب فردی |
| | توجه به تفاوت‌های سرعت یادگیری |

[1] - Thematic Analysis

| | |
|---|---|
| | تطبیق اهداف آموزشی با نیازهای فردی |
| توانمندسازی یادگیرنده | تمرکز بر نقاط قوت دانش‌آموز |
| | تمرکز بر خودکارآمدی |
| | تمرکز بر توانمندسازی فردی |
| جامع‌نگری فرهنگی-اجتماعی | توجه به تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی |
| آموزش های واقعی و اصیل | استفاده از محیط‌های یادگیری واقعی |
| | استفاده از مثال‌های واقعی و ملموس |
| | ارائه فعالیت‌های عملی و کاربردی در خانه |
| فعالیت های فعال و همزمان | طراحی فعالیت‌های فردی و گروهی هم‌زمان |
| آموزش های ترکیبی | تلفیق آموزش رسمی و غیررسمی |
| آموزش های تجربی و علمی | ارائه فعالیت‌های مبتنی بر تجربه عملی |
| برنامه‌ریزی سازگار | برنامه‌ریزی فردی بر اساس نقاط قوت |

در طراحی برنامه درسی برای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، منطق باید بر فردمحوری، توانمندسازی و توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی استوار باشد. منطق باید به گونه‌ای طراحی شود که تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و سبک‌های یادگیری را در نظر بگیرد و فرصت‌های انتخاب و تصمیم‌گیری برای یادگیرنده فراهم کند. این امر سبب می‌شود دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری مشارکت فعال داشته باشند و تصمیمات آموزشی خود را به‌طور هدفمند مدیریت کنند.

**جدول۳. مولفه"مقاصد و هدف"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| آموزش اهداف شناختی عالی | آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی |
| | آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی و تحلیلی |
| | آموزش مهارت‌های تفکر خلاق |
| | آموزش مهارت‌های تفکر نقادانه |
| آموزش اهداف حل مسئله و تصمیم‌گیری | آموزش مهارت‌های حل مسئله |
| | آموزش مهارت‌های حل مسئله گروهی |
| | آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری |
| آموزش خودتنظیمی و خودکنترلی | توسعه مهارت‌های خودتنظیمی |
| | آموزش مهارت‌های خودتنظیمی رفتاری |
| | آموزش مهارت‌های خودکنترلی |
| | آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان |
| آموزش اهداف اجتماعی و ارتباطی | آموزش مهارت‌های اجتماعی |
| | آموزش مهارت‌های همکاری |
| | آموزش مهارت‌های همکاری و تیم‌ورک |
| | تقویت مهارت‌های اجتماعی از طریق فعالیت گروهی |
| | آموزش مهارت‌های ارتباطی |

| | |
|---|---|
| آموزش اهداف مهارت‌های زندگی | تمرکز بر مهارت‌های زندگی روزمره |
| | تمرکز بر مهارت‌های روزمره |
| آموزش اهداف زبان و شناخت | تقویت مهارت‌های زبانی |
| | تقویت مهارت‌های شنیداری |
| | تقویت مهارت‌های شنیداری فعال |
| | تقویت مهارت‌های گفتاری |
| | تقویت مهارت‌های خواندن |
| آموزش اهداف سازماندهی و خودارزیابی | آموزش مهارت‌های سازماندهی |
| | آموزش مهارت‌های سازماندهی اطلاعات |
| | آموزش مهارت‌های خودارزیابی |
| آموزش اهداف ارزشیابی یادگیری | ارائه بازخورد مستمر |
| | استفاده از بازخورد همسالان |
| | ارائه بازخورد شخصی‌سازی شده |
| | ارائه بازخورد فوری و مستمر |

نتایج مورد انتظار از فرآیند یادگیری را مشخص می‌کنند و نقش راهنمایی برای معلم و یادگیرنده دارند. در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، اهداف باید همزمان شناختی، مهارتی و اجتماعی باشند تا مهارت‌های جامع را توسعه دهند. طراحی اهداف باید بر اساس توانمندی‌ها و نقاط قوت فردی انجام شود تا انگیزش و خودباوری در یادگیرندگان افزایش یابد. استفاده از بازخورد مستمر، خودارزیابی و فرصت‌های انتخابی، اهداف یادگیری را به فرآیندی پویا و مشارکتی تبدیل می‌کند و امکان پایش و اصلاح مسیر یادگیری را فراهم می‌سازد.

**جدول ۴. مولفه"محتوا"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| سازماندهی و سطح‌بندی محتوا | تنظیم سطح دشواری فعالیت‌ها |
| | تنظیم سطح پیچیدگی مطالب |
| | ارائه محتوا با چند سطح دشواری |
| | ارائه مطالب به صورت مرحله‌ای |
| محتوای دیداری-چندحسی | استفاده از تصاویر و نمودارها |
| | استفاده از نمایش‌های تصویری |
| | استفاده از روش‌های تصویری |
| | ارائه مطالب به صورت تصویری و نموداری |
| محتوای داستانی و روایی | استفاده از داستان‌سرایی آموزشی |
| | استفاده از داستان و روایت |
| | استفاده از داستان و روایت آموزشی |
| | استفاده از داستان و مثال‌های عملی برای آموزش مفاهیم |
| محتوای کاربردی و واقعی | تمرکز بر مهارت‌های کاربردی |
| | استفاده از مثال‌های واقعی و ملموس |

برای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، محتوای برنامه باید سطح‌بندی شده و قابل انعطاف باشد تا با توانایی‌های متفاوت دانش‌آموزان سازگار شود. محتوای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری کاربردی و واقعی با تمرکز بر مهارت‌های زندگی روزمره، باعث ایجاد یادگیری معنادار می‌شود. ترکیب محتوای عملی و نظری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیم را در زندگی واقعی به‌کار گیرند. محتوای برنامه درسی باید چندسطحی و مرحله‌ای طراحی شود تا یادگیرنده بتواند با سرعت خود پیش برود و مهارت‌های مختلف را به تدریج کسب کند. استفاده از داستان، روایت و مثال‌های واقعی علاوه بر جذابیت، مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله را نیز تقویت می‌کند.

**جدول ۵. مولفه"فعالیت یادگیری"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| فعالیت‌های چندحسی و حرکتی | استفاده از روش‌های چندحسی |
| | ارائه فعالیت‌های چندحسی |
| | تلفیق فعالیت‌های حرکتی با یادگیری |
| | استفاده از فعالیت‌های ریتمیک |
| | استفاده از تمرین‌های بدنی کوتاه |
| فعالیت‌های مشارکتی و تعاملی | تعامل گروهی |
| | ایجاد فرصت‌های یادگیری مشارکتی |
| | ارائه فعالیت‌های مشارکتی |
| | استفاده از فعالیت‌های گروهی |
| | استفاده از فعالیت‌های گروهی هدفمند |
| | ارائه فرصت‌های بازخورد همسالان |
| | ارائه فعالیت‌های یادگیری معنادار |
| فعالیت‌های تجربی و کاربردی | استفاده از فعالیت‌های مبتنی بر تجربه |
| | ارائه فرصت‌های تجربه عملی |
| | ارائه فعالیت‌های عملی و کاربردی در خانه |
| فعالیت‌های شناختی | استفاده از فعالیت‌های تفکری |
| | استفاده از تمرین‌های تفکری |
| فعالیت‌های فعال و تعاملی | طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال و تعاملی |
| | ایجاد فرصت‌های یادگیری فعال |
| | استفاده از روش‌های یادگیری فعال |
| | ارائه فعالیت‌های جذاب و متنوع |
| | ارائه فعالیت‌های خلاقانه برای حل مسئله |
| فعالیت‌های بازخوردمحور | استفاده از فعالیت‌های بازخورد محور |
| | ارائه بازخورد فوری و مستمر |
| | ارائه بازخورد شخصی‌سازی شده |

فعالیت های یادگیری دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، باید چندحسی، فعال، مشارکتی و کاربردی طراحی شوند تا انگیزش و یادگیری عمیق افزایش یابد. استفاده از فعالیت‌های گروهی، تعاملی و مبتنی بر تجربه عملی، مهارت‌های اجتماعی و همکاری را تقویت می‌کند. فعالیت‌های بازخوردمحور و ارائه بازخورد مستمر باعث می‌شوند دانش‌آموزان عملکرد خود را اصلاح کنند و مهارت‌های خودارزیابی را توسعه دهند.

**جدول ۶. مولفه"نقش معلم"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| راهنمایی و حمایت عاطفی | پشتیبانی عاطفی |
| | ایجاد محیط یادگیری مثبت |
| | ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده |
| راهنمایی و نظارت | ارائه بازخورد مستمر |
| | ارائه بازخورد شخصی‌سازی شده |
| | ارائه بازخورد فوری |
| انگیزش و ترغیب دانش‌آموز | استفاده از تکنیک‌های انگیزشی |
| | ایجاد انگیزه درونی |
| | تمرکز بر انگیزش فردی |
| | تمرکز بر انگیزش بلندمدت |
| برنامه‌ریزی و هدایت | ارائه اهداف روشن |
| | ارائه اهداف روشن و مشخص |
| | ارائه راهنمایی گام‌به‌گام |
| | ارائه توضیحات گام‌به‌گام |

نقش معلم در برنامه درسی برای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری فراتر از آموزش صرف است و شامل راهنمایی، حمایت عاطفی و انگیزشی، نظارت و هدایت می‌شود. معلم باید محیطی امن، مثبت و حمایت‌کننده ایجاد کند تا دانش‌آموزان با اعتماد به نفس و آرامش یاد بگیرند. ارائه بازخورد مستمر، شخصی‌سازی شده و فوری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فرآیند یادگیری خود را بهبود دهند و توانمندی‌هایشان را ارتقا دهند.

**جدول ۷. مولفه"مواد و منابع"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| منابع دیجیتال و چندرسانه‌ای | استفاده از فناوری آموزشی |
| | استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی |
| ابزارهای کمکی | استفاده از ابزارهای کمکی |
| | استفاده از نقشه‌های مفهومی |
| | استفاده از نقشه‌های ذهنی و سازمان‌دهنده |
| منابع متنی و داستانی | استفاده از داستان و روایت آموزشی |
| منابع تصویری | استفاده از روش‌های تصویری |
| | استفاده از نمایش‌های تصویری |
| منابع شنیداری و ریتمیک | استفاده از موسیقی و ریتم |
| | استفاده از فعالیت‌های ریتمیک |

استفاده از فناوری آموزشی، نرم‌افزارها، ابزارهای کمکی، نقشه‌های مفهومی و داستان‌های آموزشی برای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری اهمیت دارد. منابع چندرسانه‌ای، تصویری، شنیداری و ریتمیک موجب می‌شوند دانش‌آموزان با سبک‌های یادگیری مختلف بتوانند اطلاعات را بهتر درک و تثبیت کنند. همچنین تلفیق منابع متنوع باعث ایجاد جذابیت و انگیزه در فرآیند یادگیری می‌شود.

**جدول ۸. مولفه"گروه بندی"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| گروه‌بندی مشارکتی | تعامل گروهی |
| | استفاده از فعالیت‌های گروهی |
| | استفاده از فعالیت‌های گروهی هدفمند |
| گروه‌بندی ترکیبی | طراحی فعالیت‌های فردی و گروهی هم‌زمان |
| | ارائه فرصت‌های بازخورد همسالان |
| | استفاده از بازخورد همسالان |
| گروه‌بندی متقابل | استفاده از فعالیت‌های بین‌درسی |

استفاده از گروه‌های کوچک، فعالیت‌های مشارکتی و گروه‌های هدفمند باعث توسعه مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله و همکاری می‌شود. تلفیق فعالیت‌های فردی و گروهی، ارائه بازخورد همسالان و فعالیت‌های بین‌درسی، امکان یادگیری فعال و تجربه مشارکتی را فراهم می‌کند. گروه‌بندی مناسب به معلم کمک می‌کند تا نیازهای فردی هر دانش‌آموز را شناسایی و فعالیت‌ها را مطابق با توانایی‌های آن‌ها تنظیم کند.

**جدول ۹. مولفه"زمان بندی"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| زمان‌بندی انعطاف‌پذیر | تنظیم زمان‌بندی مناسب |
| | تطبیق زمان یادگیری با توانایی‌های فردی |
| زمان‌بندی مرحله‌ای | ارائه فعالیت‌های مرحله‌ای و تدریجی |
| | ارائه تمرین‌های مرحله‌ای و تدریجی |
| زمان‌بندی تثبیت‌کننده | ارائه تمرین‌های تکراری |
| | ارائه تمرین‌های تکراری و تثبیت‌کننده |

زمان‌بندی برنامه درسی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، باید انعطاف‌پذیر و متناسب با توانایی‌ها و سرعت یادگیری باشد. استفاده از فعالیت‌های مرحله‌ای، تدریجی و تکراری کمک می‌کند تا یادگیری تثبیت شود و فشار زمانی کاهش یابد. برنامه زمان‌بندی مناسب به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا در سرعت و ترتیب یادگیری خود مشارکت داشته باشند و مهارت‌های خودتنظیمی را توسعه دهند.

**جدول ۱۰. مولفه"ارزشیابی"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

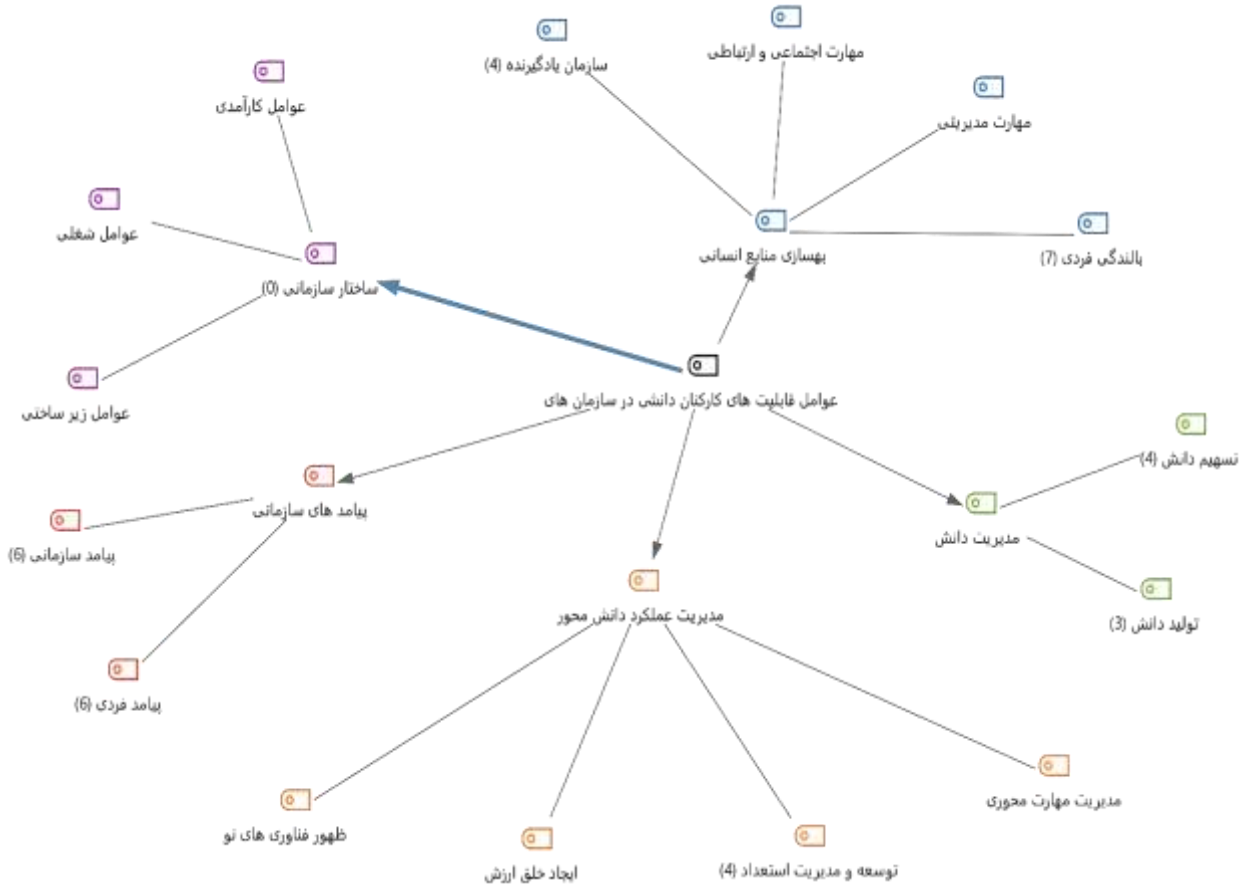
| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| ارزشیابی فردمحور | ارزشیابی انعطاف‌پذیر |
| ارزشیابی متنوع | استفاده از ارزیابی‌های غیررسمی |
| ارزشیابی بازخوردمحور | ارائه بازخورد مستمر |
| | ارائه بازخورد شخصی‌سازی شده |
| | ارائه بازخورد فوری و مستمر |
| ارزشیابی تقویتی | ارائه بازخورد تشویقی |

ارزشیابی فرآیندی است که تعیین میزان تحقق اهداف و نتایج یادگیری را ممکن می‌سازد. از ارزیابی‌های غیررسمی، بازخورد مستمر، بازخورد شخصی‌سازی شده و تشویقی موجب تقویت انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود. ارزشیابی همچنین به معلم کمک می‌کند تا مسیر یادگیری را اصلاح کند و فرصت‌های جبرانی و تمرین تکمیلی ارائه دهد.

**جدول ۱۱. مولفه"مکان فعالیت"در برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی**

| سطح تفسیری | سطح تحلیلی |
|---|---|
| مدرسه و فضاهای آموزشی حضوری | اهتمام مدرسه؛ موانع برنامه درسی؛ امکان برگزاری دوره‌ها |
| خانواده به‌عنوان مکان آموزش | مکان‌های پیشنهادی دوره‌های آموزش خانواده؛ فعالیت‌های خانگی |
| فضای مجازی | استفاده از فضای مجازی؛ حضور در رسانه‌های اجتماعی |
| جامعه و فعالیت‌های اجتماعی | مشارکت در مراسم؛ کارهای جمعی؛ حمایت اجتماعی |
| محیط‌های آموزشی جذاب | کلاس‌های درس سلامت؛ سالن‌های ورزشی؛ محیط‌های باز آموزشی؛ فضای مجازی |

مکان یادگیری باید متنوع و متناسب با نوع فعالیت طراحی شود. اجرای برنامه‌های آموزشی تنها به کلاس درس محدود نیست، بلکه باید در محیط خانه، حیاط مدرسه، سالن ورزش و فضاهای عمومی نیز صورت گیرد. استفاده از محیط‌های طبیعی و اجتماعی، یادگیری را واقعی‌تر و کاربردی‌تر کرده و انگیزه مشارکت دانش‌آموزان را بالا می‌برد.




**شکل ۱. شبکه مضامین و مدل عوامل مؤثر بر توسعه قابلیت‌های شغلی کارکنان دانشی در سازمان مدیریت بحران کشور**

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی با رویکرد ارتقای سازگاری تحصیلی ویژه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری انجام شد. تحلیل مصاحبه‌های متخصصان نشان داد که چنین برنامه‌ای از ده مؤلفه اصلی شامل منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی، زمان‌بندی، ارزشیابی و مکان یا محیط یادگیری تشکیل می‌شود. در مجموع، یافته‌ها بیانگر آن است که ارتقای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری مستلزم عبور از برنامه‌های درسی موضوع‌محور، ثابت و یکسان و حرکت به سوی الگویی فردمحور، منعطف، چندحسی، مشارکتی، کاربردی و بازخوردمحور است. تنوع مؤلفه‌های استخراج‌شده نشان می‌دهد که مشکلات این دانش‌آموزان تنها به یادگیری محتوای درسی محدود نیست، بلکه ابعاد شناختی، هیجانی، انگیزشی، اجتماعی و رفتاری آنان را نیز دربر می‌گیرد. بنابراین، برنامه درسی مطلوب باید تمام عناصر تجربه آموزشی را به‌صورت یک نظام هماهنگ سازمان‌دهی کند و میان نیازهای فردی دانش‌آموز، الزامات مدرسه و موقعیت‌های واقعی زندگی پیوند برقرار سازد.

نخستین یافته پژوهش به منطق برنامه درسی تلفیقی مربوط بود. نتایج نشان داد که منطق این برنامه باید بر فردمحوری، توانمندسازی یادگیرنده، توجه به تفاوت‌های فردی، جامع‌نگری فرهنگی و اجتماعی، آموزش اصیل، فعالیت‌محوری و تجربه‌گرایی استوار باشد. این یافته را می‌توان با ناهمگونی الگوهای شناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری تبیین کرد. انواع مختلف اختلال یادگیری می‌توانند با پروفایل‌های متفاوتی از پردازش شناختی، حافظه، توجه و کارکردهای اجرایی همراه باشند؛ بنابراین، یک منطق آموزشی یکسان نمی‌تواند به نیازهای همه این دانش‌آموزان پاسخ دهد (Brandenburg et al., 2021). تأکید بر فردمحوری با اصول آموزش متمایز نیز هم‌راستا است؛ زیرا در آموزش متمایز، برنامه درسی بر اساس سطح آمادگی، علایق، نیازها و شیوه یادگیری فراگیر تنظیم می‌شود (Pozas et al., 2020; Tomlinson & Jarvis, 2023). همچنین، توجه به توانمندسازی و نقاط قوت دانش‌آموز با یافته‌هایی همخوان است که نشان داده‌اند آموزش خودتنظیمی می‌تواند خودادراکی، شایستگی اجتماعی و تاب‌آوری کودکان دارای اختلال یادگیری را افزایش دهد (Bahramipour et al., 2024). از این منظر، منطق برنامه درسی باید به جای تمرکز صرف بر کاستی‌ها، امکان تجربه شایستگی، انتخاب و کنترل بیشتر بر یادگیری را برای دانش‌آموز فراهم کند.

یافته دوم نشان داد که اهداف برنامه درسی باید چندبعدی بوده و به‌طور هم‌زمان رشد شناختی، فراشناختی، هیجانی، اجتماعی، ارتباطی و مهارت‌های زندگی را دنبال کنند. اهدافی مانند تفکر انتقادی، تفکر خلاق، حل مسئله، تصمیم‌گیری، خودتنظیمی، کنترل هیجان، همکاری، ارتباط مؤثر، سازمان‌دهی اطلاعات و خودارزیابی در داده‌های پژوهش برجسته بودند. این نتیجه بیانگر آن است که سازگاری تحصیلی صرفاً از طریق افزایش دانش موضوعی حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند توانایی مدیریت تکالیف، تنظیم هیجان‌ها، مواجهه با شکست و تعامل مؤثر با دیگران است. پژوهش‌های مربوط به تنظیم اجتماعی مشترک یادگیری نیز نشان داده‌اند که فراشناخت، انگیزش و هیجان در فرایند یادگیری به‌طور هم‌زمان عمل می‌کنند و نمی‌توان آنها را از یکدیگر جدا کرد (Singh & Muis, 2024). همچنین، برنامه‌های مبتنی بر کارکردهای اجرایی خودتنظیمی بر ضرورت آموزش برنامه‌ریزی، پایش رفتار، کنترل توجه و ارزیابی عملکرد به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری تأکید کرده‌اند (Tarifi et al., 2021). یافته حاضر با نتایج مربوط به تأثیر خودگویی مثبت بر افزایش سرزندگی تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان نیز هم‌جهت است (Maheralnaghsh et al., 2020). بنابراین، طراحی اهداف چندبعدی می‌تواند زمینه افزایش خودکارآمدی و آمادگی دانش‌آموز برای مقابله با الزامات محیط تحصیلی را فراهم سازد.

در بعد محتوا، یافته‌ها نشان داد که محتوای برنامه درسی باید سطح‌بندی‌شده، مرحله‌ای، انعطاف‌پذیر، چندحسی، داستانی، کاربردی و مرتبط با موقعیت‌های واقعی باشد. این نتیجه را می‌توان بر اساس دشواری‌های دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در پردازش، سازمان‌دهی و بازیابی اطلاعات توضیح داد. ارائه حجم زیادی از اطلاعات انتزاعی و پیچیده می‌تواند بار شناختی آنان را افزایش دهد، در حالی که تقسیم محتوا به مراحل کوچک، استفاده از تصاویر، نمودارها، داستان‌ها و مثال‌های عینی، پردازش و تثبیت یادگیری را تسهیل می‌کند. مرور مداخلات مربوط به اختلال

یادگیری ریاضی نیز ضرورت استفاده از روش‌های هدفمند، ساختاریافته و متناسب با نوع دشواری یادگیرنده را نشان داده است (Siavashifar & Abedi, 2022). طراحی آموزشی مبتنی بر فراشناخت و تفکر خلاق نیز می‌تواند به دانش‌آموزان در غلبه بر دشواری‌های درک مفاهیم پیچیده کمک کند (Fauzi et al., 2024). این یافته با الگوی برنامه درسی تلفیقی نیز همخوان است که بر پیوند مفاهیم، فرایندهای فکری و کاربرد دانش در موقعیت‌های واقعی تأکید دارد (VanTassel-Baska & Wood, 2023). مطالعات داخلی درباره تدوین راهنماهای برنامه درسی تلفیقی در پایه‌های ابتدایی نیز بر ضرورت ایجاد ارتباط میان محتواها و تجربه‌های واقعی یادگیرندگان تأکید کرده‌اند (Esmaeili, 2020; Mahdizadeh et al., 2022; Mirshkar et al., 2022).

در زمینه فعالیت‌های یادگیری، یافته‌ها بر فعالیت‌های چندحسی، حرکتی، مشارکتی، تجربی، شناختی، خلاقانه و بازخوردمحور تأکید داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که یادگیری برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری زمانی عمیق‌تر می‌شود که آنان به‌جای دریافت منفعلانه اطلاعات، در فرایند مشاهده، لمس، حرکت، گفت‌وگو، تجربه و حل مسئله مشارکت کنند. رویکردهای تلفیقی از طریق کنار هم قرار دادن حوزه‌های مختلف یادگیری و حذف مرزهای مصنوعی میان دروس، تجربه‌ای منسجم‌تر و معنادارتر ایجاد می‌کنند (Bourke et al., 2022; Drake & Reid, 2020). یافته حاضر با نتایج پژوهش درباره بازی‌درمانی عروسکی نیز هم‌سو است؛ زیرا فعالیت‌های نمایشی و بازی‌محور موجب بهبود خودپنداره، شایستگی ادراک‌شده و رشد اجتماعی دانش‌آموزان کندآموز شده‌اند (Mamghanian & Alivandi, 2023). همچنین، فعالیت‌های مشارکتی می‌توانند فرصت تنظیم مشترک یادگیری، دریافت حمایت همسالان و تمرین مهارت‌های ارتباطی را فراهم کنند (Singh & Muis, 2024). بنابراین، فعالیت‌های تلفیقی نه‌تنها فهم مفاهیم درسی را تقویت می‌کنند، بلکه به افزایش احساس تعلق، مشارکت و سازگاری اجتماعی در مدرسه منجر می‌شوند.

یافته مربوط به نقش معلم نشان داد که معلم باید از انتقال‌دهنده صرف محتوا به راهنما، تسهیل‌گر، حامی عاطفی، انگیزه‌بخش و ارائه‌دهنده بازخورد تبدیل شود. دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری به دلیل تجربه شکست‌های مکرر ممکن است نسبت به توانایی خود تردید داشته و در موقعیت‌های آموزشی اضطراب یا اجتناب نشان دهند. مشکلات هیجانی گزارش‌شده در این دانش‌آموزان نیز بر ضرورت نقش حمایتی معلم دلالت دارد (Mazaheri Tehrani et al., 2022). ایجاد جو مثبت و حمایت‌کننده در کلاس می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان کمک کند (Wang et al., 2020). از سوی دیگر، اجرای آموزش متمایز و برنامه درسی تلفیقی نیازمند آن است که معلم بتواند سطح دشواری تکالیف را تنظیم، اهداف را روشن، راهنمایی گام‌به‌گام ارائه و پیشرفت دانش‌آموز را به‌صورت مداوم ارزیابی کند (Mitchell & Sutherland, 2020; Pozas et al., 2020). این یافته با پژوهش مربوط به طراحی الگوی توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه نیز هم‌راستا است که بر توسعه شایستگی‌های تخصصی و اجرایی معلمان تأکید کرده است (Mohammadi et al., 2025).

در بعد مواد و منابع آموزشی، نتایج نشان داد که استفاده از فناوری آموزشی، نرم‌افزارها، نقشه‌های مفهومی، منابع تصویری، شنیداری، داستانی و ریتمیک از مؤلفه‌های ضروری برنامه درسی است. تنوع منابع موجب می‌شود اطلاعات از مسیرهای مختلف حسی ارائه شود و دانش‌آموزان بتوانند متناسب با سبک و توانایی خود با محتوا ارتباط برقرار کنند. برنامه‌های درسی تلفیقی به‌طور معمول از منابع متعدد برای ایجاد پیوند میان حوزه‌های دانش و تجربه استفاده می‌کنند (Junevicius et al., 2021). همچنین، تجربه طراحی راهنمای آموزش تلفیقی در محیط مجازی نشان داده است که فناوری می‌تواند امکان انعطاف در ارائه محتوا، تعامل و دسترسی به منابع متنوع را افزایش دهد (Ahmadi, 2021). منابع چندرسانه‌ای، زمانی که متناسب با نیاز شناختی دانش‌آموز و نه صرفاً برای جذابیت ظاهری استفاده شوند، می‌توانند توجه، درک و یادآوری مطالب را بهبود بخشند. یافته‌های مربوط به گروه‌بندی نشان داد که ترکیب فعالیت‌های فردی و گروهی، استفاده از گروه‌های کوچک، بازخورد همسالان و فعالیت‌های بین‌درسی می‌تواند سازگاری تحصیلی را ارتقا دهد. گروه‌بندی مشارکتی برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری فرصتی فراهم می‌کند تا از مشاهده عملکرد همسالان، الگوبرداری، گفت‌وگو و دریافت حمایت استفاده کنند. این امر به‌ویژه برای دانش‌آموزانی اهمیت دارد که در موقعیت‌های فردی دچار اضطراب یا احساس ناتوانی می‌شوند. راهبردهای مبتنی بر شواهد در آموزش ویژه، یادگیری مشارکتی و گروه‌بندی انعطاف‌پذیر را از جمله روش‌های مؤثر برای پاسخ به تفاوت‌های فردی معرفی کرده‌اند (Mitchell & Sutherland, 2020). همچنین، با توجه به ارتباط سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی، تقویت تعاملات گروهی می‌تواند پیامدهای آموزشی مثبتی ایجاد کند (Saberi et al., 2022). نتایج پژوهش درباره وضعیت برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه نیز بر ضرورت توجه نظام‌مندتر به مهارت‌های اجتماعی تأکید دارد (Rasouli Sangani et al., 2026). از این رو، گروه‌بندی باید بخشی هدفمند از طراحی برنامه درسی باشد، نه صرفاً روشی برای تقسیم دانش‌آموزان.

در بعد زمان‌بندی، یافته‌ها نشان داد که زمان آموزش باید انعطاف‌پذیر، مرحله‌ای و همراه با تمرین‌های تکراری و تثبیت‌کننده باشد. دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ممکن است برای پردازش دستورالعمل‌ها، انجام تکالیف و بازیابی اطلاعات به زمان بیشتری نیاز داشته باشند. زمان‌بندی ثابت و فشار برای پاسخ‌گویی سریع می‌تواند اضطراب و خطا را افزایش داده و فرصت نمایش توانایی واقعی آنان را کاهش دهد. با این حال، یافته‌های مربوط به تسهیلات آزمون نشان داده‌اند که هر نوع افزایش زمان یا تغییر محیط ارزشیابی لزوماً برای همه افراد اثربخش نیست و باید بر اساس نیازهای واقعی و فردی اعمال شود (Weis & Beauchemin, 2020). بنابراین، انعطاف زمانی در برنامه درسی باید هدفمند، مبتنی بر ارزیابی فردی و همراه با پایش پیشرفت باشد. چنین رویکردی می‌تواند فشار تحصیلی را کاهش داده و فرصت لازم برای تثبیت یادگیری و توسعه خودتنظیمی را فراهم سازد.

در زمینه ارزشیابی، یافته‌ها نشان داد که ارزشیابی باید فردمحور، متنوع، غیررسمی، فرایندی، تشویقی و مبتنی بر بازخورد مستمر باشد. این یافته بیانگر تغییر کارکرد ارزشیابی از ابزار طبقه‌بندی دانش‌آموزان به ابزاری برای هدایت و اصلاح یادگیری است. ارزشیابی تکوینی اثربخش مستلزم آن است که معلم اهداف یادگیری را روشن سازد، شواهد عملکرد را گردآوری کند و بازخوردی ارائه دهد که برای دانش‌آموز قابل فهم و قابل اجرا باشد (Schildkamp et al., 2020). برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، بازخورد شخصی‌شده و تشویقی می‌تواند از شکل‌گیری احساس شکست جلوگیری کرده و خودکارآمدی را افزایش دهد. ارتباط خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی نیز در مطالعات پیشین مورد تأیید قرار گرفته است (Campos et al., 2022). افزون بر این، راهبردهای مقابله‌ای و اخلاق تحصیلی در تبیین سازگاری دانش‌آموزان نقش دارند (Inanlou & Ghamari, 2022)؛ بنابراین، ارزشیابی باید علاوه بر نتیجه نهایی، تلاش، راهبرد و میزان پیشرفت فردی را نیز مورد توجه قرار دهد.

آخرین مؤلفه، مکان و محیط یادگیری بود. یافته‌ها نشان داد که اجرای برنامه درسی نباید به کلاس درس محدود شود، بلکه خانه، حیاط مدرسه، سالن ورزشی، فضای مجازی و محیط‌های اجتماعی نیز می‌توانند به‌عنوان بستر یادگیری مورد استفاده قرار گیرند. تنوع محیط‌های یادگیری موجب می‌شود دانش‌آموز مفاهیم را در موقعیت‌های واقعی تمرین کرده و انتقال یادگیری از مدرسه به زندگی را تجربه کند. این نتیجه با رویکردهای مهارت‌آموزی ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص هم‌راستا است که بر استقلال، مشارکت اجتماعی و آمادگی برای آینده تأکید دارند (Azizi et al., 2024). برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی نیز نشان می‌دهند که آموزش در موقعیت‌های کاربردی می‌تواند به پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و بهبود عملکرد بین‌فردی کمک کند (Fazli Ahmadabad & Elyasi, 2020). افزون بر این، حمایت نهادی و اجتماعی از طریق تقویت سازگاری تحصیلی می‌تواند عملکرد آموزشی را بهبود بخشد (San & Guo, 2023). بنابراین، محیط یادگیری باید به‌عنوان بخشی فعال از برنامه درسی طراحی شود و فرصت تجربه، تعامل و کاربرد دانش را فراهم آورد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدل ده‌بعدی شناسایی‌شده، برنامه درسی را به‌عنوان نظامی به‌هم‌پیوسته در نظر می‌گیرد که تغییر در هر عنصر آن با سایر عناصر ارتباط دارد. تلفیق اهداف شناختی، اجتماعی و مهارتی، محتوای مرحله‌ای و واقعی، فعالیت‌های چندحسی، معلم حمایت‌کننده، منابع متنوع، گروه‌بندی انعطاف‌پذیر، زمان‌بندی متناسب، ارزشیابی تکوینی و محیط‌های متعدد یادگیری می‌تواند تجربه تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را معنادارتر سازد. این چارچوب با اصول برنامه درسی تلفیقی، آموزش متمایز و آموزش فراگیر هماهنگ است و ظرفیت آن را دارد که از طریق افزایش مشارکت، خودکارآمدی، شایستگی اجتماعی و توانایی خودتنظیمی، سازگاری تحصیلی این دانش‌آموزان را ارتقا دهد. بااین‌حال، اثربخشی عملی مدل مستلزم اجرای آزمایشی، آموزش معلمان، تأمین منابع و همراهی خانواده و مدرسه است. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، داده‌ها بر اساس دیدگاه متخصصان برنامه درسی، علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی گردآوری شد و دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، والدین، معلمان کلاس‌های عادی و مدیران مدارس به‌صورت مستقیم در فرایند استخراج مؤلفه‌ها

مشارکت نداشتند. دوم، مشارکت‌کنندگان به استان آذربایجان غربی محدود بودند و تفاوت‌های فرهنگی، جغرافیایی و امکانات آموزشی مناطق دیگر ممکن است تعمیم یافته‌ها را محدود کند. سوم، مدل شناسایی‌شده در محیط واقعی مدرسه اجرا و ارزیابی نشد؛ ازاین‌رو، درباره میزان امکان‌پذیری، پذیرش و اثربخشی آن در ارتقای سازگاری تحصیلی نمی‌توان نتیجه قطعی ارائه کرد. اتکای پژوهش به مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته نیز ممکن است یافته‌ها را تحت تأثیر تجربه‌های شخصی و برداشت‌های حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان قرار داده باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مدل شناسایی‌شده از طریق روش‌های کمی، دلفی یا تحلیل عاملی اعتبارسنجی شود و روابط میان مؤلفه‌های آن مورد بررسی قرار گیرد. اجرای آزمایشی این برنامه در مدارس و مقایسه آن با برنامه درسی معمول می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری درباره تأثیر آن بر سازگاری تحصیلی، پیشرفت درسی، خودکارآمدی، اضطراب تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی فراهم سازد. همچنین، بررسی دیدگاه دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مدیران می‌تواند به تکمیل مدل و افزایش کاربردپذیری آن کمک کند. انجام مطالعات مشابه در مقاطع تحصیلی، مناطق جغرافیایی و انواع متفاوت اختلالات یادگیری نیز برای بررسی ثبات و قابلیت تعمیم مؤلفه‌ها ضروری است.

پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی مؤلفه‌های شناسایی‌شده را در بازنگری برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری به کار گیرند و بسته‌های آموزشی انعطاف‌پذیر و چندسطحی طراحی کنند. مدارس می‌توانند دوره‌های توانمندسازی معلمان را در زمینه آموزش متمایز، فعالیت‌های چندحسی، ارزشیابی تکوینی، مدیریت گروه‌های مشارکتی و حمایت هیجانی برگزار کنند. همچنین، لازم است منابع چندرسانه‌ای، ابزارهای کمک‌آموزشی و فضاهای متنوع یادگیری در اختیار معلمان قرار گیرد. مشارکت خانواده‌ها، مشاوران، متخصصان اختلالات یادگیری و معلمان در طراحی برنامه فردی هر دانش‌آموز نیز می‌تواند هماهنگی میان آموزش مدرسه و حمایت‌های خارج از کلاس را افزایش دهد.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

## موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

## تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

## Extended Abstract

### Introduction

Students with learning disabilities constitute a heterogeneous educational group whose difficulties extend beyond low achievement in a single academic domain. Although many of these students possess average or above-average general intelligence, they may experience persistent problems in reading, writing, spelling, mathematical reasoning, information processing, working memory, attention, and the organization of academic tasks. Different types of learning disorders may also be associated with distinct profiles of cognitive functioning, indicating that students identified under the same general diagnostic category do not necessarily demonstrate identical educational needs (Brandenburg et al., 2021). Consequently, uniform curricula, fixed instructional pacing, and standardized teaching procedures may be insufficient for addressing the diversity of learning characteristics found within this population.

The consequences of learning disabilities are not limited to academic performance. Repeated failure, negative comparison with peers, difficulty meeting classroom expectations, and exposure to evaluative pressure may influence students' self-concept, motivation, emotional well-being, and willingness to participate in educational activities. Children with learning disabilities may experience anxiety, frustration, shame, social withdrawal, reduced self-confidence, and heightened sensitivity to criticism or failure (Mazaheri Tehrani et al., 2022). Evidence also suggests that carefully designed educational interventions can strengthen important adaptive resources. Self-regulation training, for example, has been associated with improvements in self-perception, social competence, and resilience among children with learning disabilities (Bahramipour et al., 2024), while positive self-talk interventions have been shown to improve academic buoyancy and reduce test anxiety (Maheralnaghsh et al., 2020). These findings support the view that an effective curriculum for this population should address cognitive, emotional, motivational, and social dimensions simultaneously.

Academic adjustment is a central construct in understanding how students respond to the demands of schooling. It refers to the process through which learners adapt to academic expectations, classroom rules, instructional tasks, peer relationships, teacher demands, and the broader culture of the educational environment. Academic adjustment involves motivation, engagement, self-efficacy, coping, persistence, social participation, and the capacity to regulate behavior and emotion in response to academic challenges. Previous research has indicated that academic expectations and self-efficacy are related to learners' adaptation to educational environments (Campos et al., 2022). Institutional support and social support may also contribute to academic performance through their effects on academic adaptation (San & Guo, 2023). Furthermore, academic adjustment is a multidimensional and evolving process influenced by both personal resources and the quality of educational experiences (Corti et al., 2023).

For students with learning disabilities, academic adjustment is especially important because they must cope with ordinary school demands while simultaneously managing slower processing, repeated errors, learning-

related frustration, and possible social stigma. Coping strategies and academic ethics have been identified as predictors of academic adjustment (Inanlou & Ghamari, 2022), and social adjustment has been associated with academic achievement among primary-school students (Saberi et al., 2022). Hope may also function as a developmental resource by enabling students with specific learning disorders to pursue goals, identify alternative pathways, and maintain motivation when facing obstacles (Einav & Margalit, 2022). Accordingly, improving academic adjustment requires more than remedial instruction in isolated academic skills; it requires a coherent educational framework that provides opportunities for success, participation, autonomy, social interaction, and emotional security.

Traditional subject-centered curricula frequently separate knowledge into isolated disciplines and emphasize uniform objectives, fixed instructional schedules, teacher-dominated transmission, and standardized assessment. Such structures may be particularly restrictive for students who need repetition, multisensory presentation, step-by-step guidance, flexible timing, practical tasks, or personalized feedback. A systematic review of interventions for learning disorders involving mathematics has shown that instructional effectiveness depends on structured, targeted, and learner-responsive approaches (Siavashifar & Abedi, 2022). Metacognitive and creative-thinking-oriented instructional designs have similarly been used to address students' learning difficulties in complex areas such as geometry (Fauzi et al., 2024). Psychoeducational programs based on self-regulation and executive functions further demonstrate the importance of directly teaching planning, attention control, behavioral monitoring, and self-evaluation (Tarifi et al., 2021).

An integrated curriculum may provide an appropriate response to these limitations because it connects academic content, cognitive processes, social skills, and real-life experiences within a coherent educational structure. Integrated curricula reduce artificial boundaries between subjects and organize learning around broader concepts, problems, competencies, and authentic situations. Historically, this approach has been closely associated with twenty-first-century competencies such as problem solving, creativity, communication, collaboration, and the transfer of knowledge to new contexts (Drake & Reid, 2020). A systematic review of integrated curriculum approaches has also highlighted their potential to strengthen coherence across disciplines and create more meaningful educational experiences, although successful implementation requires clear planning and teacher preparedness (Bourke et al., 2022). Other studies have emphasized the need for alignment among objectives, content, teaching methods, learning activities, and assessment in the development of integrated curricula (Junevicius et al., 2021).

The integrated curriculum model is not limited to combining several subjects. It involves the coordinated redesign of curriculum rationale, objectives, content, instructional activities, teacher roles, resources, time, learning environments, grouping, and assessment. Integrated curriculum models emphasize the relationship between content knowledge, thinking processes, and meaningful application (VanTassel-Baska & Wood, 2023). At the same time, differentiated instruction enables teachers to modify content, process, task complexity, and learning products according to students' readiness, interests, and educational characteristics

(Tomlinson & Jarvis, 2023). Research on differentiated instruction has shown that teachers use multiple strategies to address learner diversity, although the extent and quality of differentiation depend on their professional knowledge, attitudes, and available resources (Pozas et al., 2020).

Studies conducted in Iran have also emphasized the importance of developing practical and context-sensitive integrated curriculum models. Action guides have been developed for integrated curricula in the first and second grades of primary school, with an emphasis on linking content areas and organizing coherent learning experiences (Esmaeili, 2020; Mahdizadeh et al., 2022). An integrated curriculum action guide has also been validated from teachers' perspectives, demonstrating the importance of feasibility and compatibility with classroom realities (Mirshkar et al., 2022). Integrated curriculum design has additionally been applied to preschool education with a focus on psychomotor development (Yousefi et al., 2021) and to virtual primary education as a means of strengthening teachers' instructional capacity under changing conditions (Ahmadi, 2021). Nevertheless, there remains a need for a comprehensive curriculum framework specifically designed to promote the academic adjustment of students with learning disabilities. Therefore, the present study aimed to identify the components of an integrated curriculum approach for enhancing academic adjustment among students with learning disabilities.

**Methods and Materials**

This study was applied in purpose and qualitative in methodology. It was conducted within an interpretive philosophical framework using thematic analysis. The research setting consisted of experts in curriculum studies, educational sciences, educational psychology, and the education of students with learning disabilities who were professionally active in West Azerbaijan Province during the 2025–2026 academic year.

Participants were selected through purposive sampling, supplemented by snowball identification where necessary. Sampling continued until theoretical saturation and data adequacy were achieved. Seventeen experts participated in the study. The inclusion criteria were holding a doctoral degree or being a doctoral student in curriculum planning, educational sciences, educational psychology, philosophy of education, primary education, or a related field; having at least five years of teaching or professional experience with students with learning disabilities or in higher education; and having sufficient direct instructional experience in schools or educational centers serving students with learning disabilities.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews lasting approximately 35 to 50 minutes. The interview guide included questions concerning the contribution of an integrated curriculum to academic adjustment, the factors, opportunities, and challenges associated with its design and implementation, and the components, strategies, requirements, and considerations that should be included in such a curriculum. Follow-up questions were used flexibly according to participants' responses.

All interviews were transcribed verbatim and analyzed according to the six-phase thematic analysis procedure. The researchers first became familiar with the data through repeated reading, then identified meaningful units and generated initial codes. Related codes were grouped into organizing themes, reviewed for internal

coherence and conceptual distinction, defined and named, and finally organized into a conceptual map. A total of 198 initial codes were generated. MAXQDA 2020 was used to manage, classify, retrieve, and organize the qualitative data. Participant review and transferability procedures were applied to enhance the trustworthiness of the findings.

**Findings**

The thematic analysis resulted in the identification of a ten-dimensional framework for an integrated curriculum designed to promote academic adjustment among students with learning disabilities. The dimensions were curriculum rationale, objectives, content, learning activities, teacher role, materials and resources, grouping, scheduling, assessment, and learning environment.

The curriculum rationale emphasized learner-centered education, adaptation to individual needs, recognition of differences in learning styles and learning pace, empowerment, attention to students' strengths, cultural and social inclusiveness, authentic learning, experiential education, and the integration of formal and informal learning experiences.

The objectives dimension included higher-order cognitive skills, critical and creative thinking, problem solving, decision making, self-regulation, self-control, emotional regulation, social and communication skills, cooperation, daily-life skills, language development, information organization, self-assessment, and the use of continuous and personalized feedback.

The content dimension consisted of differentiated levels of difficulty, gradual and sequential organization, flexible presentation, visual and multisensory content, stories and educational narratives, practical examples, and content connected to students' everyday lives. Content was expected to be sufficiently adaptable to allow students to progress according to their abilities and pace.

Learning activities were described as multisensory, movement-based, participatory, interactive, experiential, practical, cognitive, creative, and feedback-oriented. Participants emphasized cooperative tasks, peer interaction, meaningful learning experiences, home-based activities, short physical exercises, problem-solving tasks, and immediate feedback.

The teacher role included emotional support, guidance, monitoring, motivation, the establishment of a positive and safe classroom climate, presentation of clear objectives, step-by-step explanations, and continuous personalized feedback. The teacher was viewed as a facilitator and instructional guide rather than merely a transmitter of information.

Materials and resources included educational technologies, instructional software, assistive tools, conceptual and mind maps, visual materials, educational narratives, auditory resources, music, rhythm, and multimedia content. These resources were considered necessary for accommodating different modes of information processing.

Grouping involved small-group learning, collaborative grouping, simultaneous individual and group activities, peer feedback, targeted group tasks, and interdisciplinary group experiences. Grouping was expected to

promote interaction, communication, problem solving, and social participation while preserving attention to individual needs.

Scheduling was characterized by flexibility, alignment with individual learning pace, gradual progression, repetition, and consolidation. Time was treated as an adjustable component rather than a fixed constraint.

Assessment was described as individualized, diverse, informal, process-oriented, encouraging, flexible, and feedback-based. It was intended to guide learning, identify needs, and support improvement rather than merely classify performance.

The learning environment extended beyond the conventional classroom to include the home, schoolyard, sports facilities, virtual spaces, social settings, and other authentic environments. Environmental diversity was considered important for making learning meaningful, practical, and transferable.

**Discussion and Conclusion**

The findings demonstrate that academic adjustment among students with learning disabilities should be addressed through a comprehensive curriculum system rather than through isolated remedial activities. The ten identified components are interdependent and collectively shape the quality of students' educational experiences. A curriculum may contain appropriate content, but it is unlikely to promote adjustment if its timing is rigid, its assessments are threatening, its activities are passive, or its teachers lack the ability to provide emotional and instructional support.

The emphasis on learner-centeredness and differentiation reflects the heterogeneous nature of learning disabilities. Students vary in cognitive profiles, pace, motivation, strengths, and emotional responses to academic demands. Accordingly, flexibility should be embedded in the curriculum rationale and carried through objectives, content, activities, assessment, and scheduling. This flexibility does not imply reducing educational expectations; rather, it means providing multiple pathways through which students can attain meaningful and developmentally appropriate outcomes.

The multidimensional objectives identified in the study indicate that academic adjustment is influenced by more than subject knowledge. Students need cognitive skills to understand and solve problems, metacognitive skills to plan and monitor learning, emotional skills to manage frustration, and social skills to participate in classroom life. A curriculum that integrates these capacities is more likely to prepare students to respond effectively to academic demands and to experience themselves as competent members of the school community.

The findings also underline the importance of active and multisensory learning. Students with learning disabilities may benefit when information is presented through visual, auditory, movement-based, narrative, and practical formats. Meaningful participation in tasks can reduce passivity, strengthen attention, and improve the connection between academic concepts and real-life situations. Collaborative activities can further support social integration, peer learning, and the development of communication skills.

The teacher occupies a central position within the proposed framework. Successful implementation depends on teachers' ability to identify individual needs, differentiate instruction, organize flexible groups, provide constructive feedback, and create a psychologically safe environment. Emotional support is especially important because repeated academic difficulty may lead students to avoid tasks or underestimate their own abilities. The teacher must therefore combine instructional expertise with responsiveness, encouragement, and careful monitoring.

The proposed approach also redefines assessment as part of learning. Process-oriented and personalized assessment can reveal progress that may remain invisible in standardized examinations. Continuous feedback enables students to recognize their strengths, correct errors, and participate in self-evaluation. Flexible assessment practices may also reduce unnecessary anxiety and provide a more valid representation of student ability.

Overall, the ten-dimensional framework provides a coherent foundation for designing an integrated curriculum that promotes academic adjustment among students with learning disabilities. By coordinating curriculum rationale, objectives, content, activities, teacher roles, resources, grouping, scheduling, assessment, and learning environments, the framework moves beyond fragmented and deficit-oriented educational practices. Its implementation may support cognitive development, self-regulation, social competence, motivation, participation, and a stronger sense of belonging in school. However, the practical effectiveness of the framework should be examined through implementation studies, teacher training, pilot interventions, and evaluation in diverse educational settings.

## References


Ahmadi, P. (2021, 2021/03/08). Developing an Action Guide for Integrated Curriculum and Instruction to Empower Primary-School Teachers in Virtual Education during the COVID-19 Era. Proceedings of the Eighteenth Conference of the Iranian Curriculum Studies Association: Iranian Identity, Curriculum, and Education in the Post-COVID Era, Mashhad, Iran.

Azizi, M., Kazemi, S., & Pakmehr, H. (2024). A Phenomenological Study of the Skills-Training Curriculum for Students with Special Needs: Future-Oriented Educational Outcomes. *Exceptional Children*, *24*(1), 23-36.

Bahramipour, F., Kazemian Moghadam, K., & Haroun Rashidi, H. (2024). The Effectiveness of Self-Regulation Training on Self-Perception, Social Competence, and Resilience in Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities*, *14*(1), 11-23. https://doi.org/10.22098/jld.2025.15782.2194

Bourke, T., L'Estrange, L., Willis, J., Alford, J., Davis, J., Henderson, D., & Clark-Fookes, T. (2022). Integrated Curriculum Approaches to Teaching in Initial Teacher Education for Secondary Schooling: A Systematic Review. *Australian Journal of Teacher Education*, *47*(3), 36-56. https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n3.3

Brandenburg, J., Huschka, S. S., Visser, L., & Hasselhorn, M. (2021). Are Different Types of Learning Disorder Associated with Distinct Cognitive Functioning Profiles? *Frontiers in psychology*, *12*, 725374. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725374

Campos, M., Peixoto, F., Bártolo-Ribeiro, R., & Almeida, L. S. (2022). Adapting as I Go: An Analysis of the Relationship between Academic Expectations, Self-Efficacy, and Adaptation to Higher Education. *Education Sciences*, *12*(10), 658. https://doi.org/10.3390/educsci12100658

Corti, F., Llanes, J., Dorio Alcaraz, I., & Freixa Niella, M. (2023). Initial Adaptation among University Students: The Case of the Social Sciences. *PLoS One*, *18*(11), e0294440. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). Twenty-First-Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education*, *5*, 122. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122

Einav, M., & Margalit, M. (2022). The Hope Theory and Specific Learning Disorders and/or Attention Deficit Disorders: Developmental Perspectives. *Current opinion in psychology*, *48*, 101471. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101471

Esmaeili, Z. (2020). *Developing an Action Guide for the Integrated Curriculum of Grade One in Primary School* [Master's thesis, Alzahra University]. Tehran, Iran.

Fauzi, K. M. A., Hia, Y., Darari, M. B., & Siagian, M. D. (2024). Efforts to Overcome Students' Learning Difficulties in Geometry: A Didactic Design of Creative Thinking Skills through Metacognitive Approaches. *Beta: Jurnal Tadris Matematika*, *17*(2), 159-182. https://doi.org/10.20414/betajtm.v17i2.648

Fazli Ahmadabad, M. S., & Elyasi, F. (2020). Examining Life-Skills Educational Programs for Children to Prevent Social Harm. Fifth International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management, and Psychology, Tehran, Iran.

Inanlou, & Ghamari. (2022). Predicting Academic Adjustment Based on Coping Strategies and Academic Ethics among Students. *Education and Evaluation*, *14*(55), 14-34.

Junevicius, A., Juneviciene, O., Cepeliauskaite, G., & Daugeliene, R. (2021). Development and Implementation of Integrated Curriculum in Management Studies. *European Journal of Contemporary Education*, *10*(2), 375-394. https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.375

Mahdizadeh, D., Ahmadi, P., & Samadi, P. (2022). Developing an Action Guide for the Integrated Curriculum of Grade Two in Primary School. *Curriculum and Instruction Perspectives*, *2*(2).

Maheralnaghsh, M., Moradi, M. R., & Maheralnaghsh, F. (2020). The Effectiveness of Positive Self-Talk on Academic Buoyancy and Test Anxiety among Students with Specific Learning Disorder. *Educational Research Quarterly, Islamic Azad University, Bojnord Branch*, *15*(64), 53-66.

Mamghanian, S., & Alivandi, M. (2023). Investigating the Effectiveness of Puppet Play Therapy on Self-Concept, Perceived Competence, and Social Development of Fifth-Grade Slow-Learner Students in Azarshahr. *Journal of Education and Research*, *16*(62), 13-38. https://doi.org/10.22034/edu-res.2023.3813

Mazaheri Tehrani, F., Ghanbari, S., Fathabadi, J., Shokri, O., & Sharifi, M. (2022). Presenting a Qualitative Model of Emotional Problems in Children with Learning Disabilities. *Educational Psychology Quarterly*, *18*(63), 83-113. https://doi.org/10.22054/jep.2023.58541.3268

Mirshkar, Ahmadi, P., & Samadi, P. (2022). Developing an Integrated Curriculum Action Guide and Validating It from Teachers' Perspectives. *Curriculum and Instruction Perspectives*, *2*(3).

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429401923

Mohammadi, F., Nateghi, F., & Seifi, M. (2025). Designing and Validating a Teacher-Empowerment Program Model for Teachers of Students with Special Needs in Mainstream Primary Schools. *Teacher Professional Development*, *10*(1), 55-88. https://doi.org/10.48310/tpd.2025.16991.1715

Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and Differentiated Instruction: Exploring Differentiation Practices to Address Student Diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(3), 217-230. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481

Rasouli Sangani, A., Momeni Mahmoei, H., Ajam, A. A., & Mahdipour, Y. (2026). Examining the Current Status of Curricula for Lower-Secondary Students with Special Needs in Terms of Attention to Social Skills: A Grounded Theory Approach. *Interdisciplinary Studies in Education*, *5*(2). https://doi.org/10.48310/ise.2026.21364.1484

Saberi, S., Balouchi, N., & Ranjbar Azadi, P. (2022). Examining the Relationship between Social Adjustment and Its Components with Academic Achievement among Primary-School Students in Bent. *New Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, *5*(50), 333-361.

San, C. K., & Guo, H. (2023). Institutional Support, Social Support, and Academic Performance: The Mediating Role of Academic Adaptation. *European Journal of Psychology of Education*, *38*(4), 1659-1675. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00657-2

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative Assessment: A Systematic Review of Critical Teacher Prerequisites for Classroom Practice. *International Journal of Educational Research*, *103*, 101602. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Siavashifar, N., & Abedi, S. (2022). A Systematic Review of Interventions for Specific Learning Disorder with Impairment in Mathematics. *Learning Disabilities*, *12*(2), 46-62. https://doi.org/10.22098/jld.2022.7593.1812

Singh, C. A., & Muis, K. R. (2024). An Integrated Model of Socially Shared Regulation of Learning: The Role of Metacognition, Affect, and Motivation. *Educational Psychologist*, *59*(3), 177-194. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2294881

Tarifi, H., Shahni, Y., Monijeh, Haji, Y., & Alipour, B. (2021). Design, Development, and Validation of a Psychoeducational Empowerment Program Based on Self-Regulation Executive Functions: The McCloskey Model for Students with Specific Learning Disorder. *Empowering Exceptional Children*, *8*(4), 17-33.

Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. M. (2023). Differentiation: Making Curriculum Work for All Students through Responsive Planning and Instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (pp. 599-628). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003290681-34

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. M. (2023). The Integrated Curriculum Model. In *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (pp. 655-691). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003419426-24

Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom Climate and Children's Academic and Psychological Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912

Weis, R., & Beauchemin, E. L. (2020). Are Separate-Room Test Accommodations Effective for College Students with Disabilities? *Assessment &Evaluation in Higher Education*, *45*(5), 794-809. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1702922

Yousefi, V., Seif, N., & Naderi. (2021). Designing and Validating an Integrated Curriculum Model for Preschool Education with a Focus on the Psychomotor Domain. *Research in Curriculum Planning*, *18*(70), 173-188.