



The Effectiveness of Family-Centered Problem Solving Training Program on Parental Interaction Specific Learning Disabilities Students

Maryam Seidy ¹, Keivan Kakabaraee ^{2*}

Abstract

The purpose of present study was investigating the effectiveness of family-centered problem-solving intervention on parental interaction specific learning disabilities students. This study was a quasi-experimental pretest-posttest-follow-up study with a control group. The statistical population included students with special learning disabilities in Kermanshah city. 44 students with special learning disabilities referred to comprehensive assessment, education, rehabilitation, and developmental-educational intervention centers were selected using purposive sampling and randomly assigned to two experimental groups (22 people) and control groups (22 people). Just the experimental group participated in 15 sessions (45-minute) of a family-centered problem-solving workshop. The Parental Interaction Scale (Gerald 1994) was used to collect data. Data analysis was repeated measures analysis. The results showed that in the experimental group, there was a significant difference between the pre-test and post-test scores in the subscales of satisfaction with parenting, relationship with child, and parent-child relationship ($P < 0.001$), and no significant difference was observed between the post-test and follow-up scores, indicating the stability of the effect. In the subscale of creating limitations, despite the decrease in the mean score, no significant difference was observed in the stages. Considering the effect of family-centered problem-solving intervention, the application of this educational program is great importance for parents of students with special learning disabilities.

Keywords: Parental Interaction, Students, Specific Learning Disabilities, Family-Centered Problem Solving.

Submission: 24 October 2024

Revised: 11 March 2025

Acceptance: 17 April 2025

1. Postdoctoral Researcher, Department of Psychology, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. seidymam@gmail.com
2. **Responsible author:** Professor Department of Psychology, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. keivan@iau.ac.ir

"This article is part of a postdoctoral research in developmental clinical psychology- Specific Learning Disabilities at Islamic Azad University, Kermanshah Branch."



اثربخشی برنامه آموزش حل مسئله خانواده محور بر تعامل والدینی دانش آموزان کم توان یادگیری ویژه

مریم صیدی^۱، کیوان کاکابرای^{۲*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله حل مسئله خانواده محور بر تعامل والدینی دانش آموزان کم توانی یادگیری ویژه انجام شد. این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون-پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان کم توان یادگیری ویژه شهر کرمانشاه و والدین آنها بودند که ۴۴ دانش آموز کم توان یادگیری ویژه مراجعه کننده به مراکز جامع سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام رشدی-تربیتی با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و با انتساب تصادفی در دو گروه آزمایشی (۲۲ نفر) و گواه (۲۲ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش ۱۵ جلسه ۴۵ دقیقه ای در آموزش حل مسئله خانواده محور شرکت کردند و گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. برای جمع آوری داده ها از مقیاس تعامل والدینی (جرالد، ۱۹۹۴) استفاده گردید. تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل اندازه گیری مکرر انجام گردید. نتایج نشان داد، در گروه آزمایش، بین نمرات پیش آزمون- پس آزمون در زیرمقیاس های رضایت از فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ارتباط والد کودک تفاوت معناداری و در زیرمقیاس ایجاد محدودیت، تفاوت معناداری مشاهده نگردید ($P < 0.01$). هم چنین بین نمرات پس آزمون- پیگیری فقط در زیر مقیاس های رضایت از فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ارتباط والد کودک تفاوت معنادار نبود که حکایت از ماندگاری اثر مداخله دارد. با توجه به اثربخشی مداخله حل مسئله خانواده محور، کاربست این برنامه آموزشی موثر برای والدین دانش آموزان کم توان یادگیری ویژه ضروری به نظر می رسد.

کلیدواژه ها: تعامل والدینی، دانش آموزان، کم توان یادگیری ویژه، حل مسئله خانواده محور.

تاریخ پذیرش: ۲۸ فروردین ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۱ اسفند ۱۴۰۳

تاریخ دریافت: ۳ آبان ۱۴۰۳

۱. دانشجوی پسا دکتری، گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. seidyman@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. keivan@iau.ac.ir

" این مقاله برگرفته از طرح پسا دکتری روان شناسی بالینی تحولی- کم توان یادگیری ویژه در دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه است "

مقدمه

کم‌توانی یادگیری ویژه^۱ یک اختلال عصب رشدی^۲ است که شیوع آن به صورت تقریبی ۵ تا ۱۵ درصد است؛ دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه با هوش متوسط و حتی بالاتر از متوسط نسبت به همسالان خود عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند؛ این دانش‌آموزان در تنظیم اطلاعات، ادراک دیداری و شنیداری، حافظه، توجه و کارکردهای اجرایی نقص دارند (ارجمندنی و همکاران، ۱۳۹۹؛ لایر و همکاران^۳، ۲۰۲۳). کم‌توانی یادگیری ویژه می‌تواند به شکل‌های مختلفی در افراد بروز کند؛ هم‌چون اختلال پردازش شنیداری و دیداری، حافظه شنیداری و دیداری، خواندن، هجی کردن و یا محاسبات عددی و ریاضی (ویداداران و نارایل^۴، ۲۰۱۹؛ گالیستکایا^۵، ۲۰۲۳). نقص در خواندن یا نارساخوانی^۶ شامل عدم خواندن صحیح کلمات، عدم سرعت و سیالی در خواندن و عدم درک مطالب خوانده شده؛ نقص در نوشتن یا نارسا نویسی^۷ شامل عدم نوشتن صحیح کلمات و دستور زبان، عدم نقطه‌گذاری صحیح، عدم رسایی و سازمان‌بندی انشاء؛ نقص در ریاضی یا حساب‌نارسایی^۸ شامل عدم درک صحیح اعداد، عدم به یاد آوردن و به یاد سپردن مطالب حفظ کردنی ریاضی، عدم محاسبات صحیح یا سریع و استدلال ریاضی است (کتز و پتسچر^۹، ۲۰۲۲؛ ارجمندنی و همکاران، ۱۳۹۹). کم‌توانی یادگیری ویژه یکی از چالش‌های مهم در نظام آموزشی است که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مخربی دارد و سایر اعضای خانواده را با مشکلات فردی-اجتماعی مواجه می‌سازد (فلچر، لیون، فاجز، بارنز^{۱۰}، ۲۰۱۸).

از مهم‌ترین مشکلات بارز روانی و اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه ضعف در عملکرد تحصیلی، شغلی و اجتماعی است، دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه معمولاً در برآورده کردن انتظارات تحصیلی خانواده مشکل دارند و این امر موجب کاهش کیفیت تعامل والدین با فرزند شود (ارجمندنی و همکاران، ۱۳۹۹؛ فلچر و همکاران، ۲۰۱۸). از طرفی پژوهش‌ها نشان داده‌اند تعامل والدینی^{۱۱} یکی از عوامل کلیدی در موفقیت آموزشی و پیشرفت تحصیلی و اجتماعی این دانش‌آموزان است (تینگسامبون و لویرا^{۱۲}، ۲۰۲۴؛ آمرهای، ۱۴۰۲)، در همین راستا پژوهش‌ها نشان داده‌اند والدینی که روش‌های صحیح فرزندپروری و تعامل با فرزند را می‌آموزند استرس کم‌تری تجربه می‌کنند و افزایش مهارت‌های حل‌مساله و ارتباط والدین می‌تواند تاب‌آوری آن‌ها را بالا ببرد و از فرسودگی روانی پیشگیری کند (امیری، افروز، جوادی، نورالهی، رضایی، ۱۳۸۹؛ چنگ و لای^{۱۳}، ۲۰۲۳). والدین آموزش دیده تعامل موثری دارند و همکاری بهتری با درمانگران، معلمان و فرزندان‌شان خواهند داشت و این ارتباط منجر به اجرای بهتر برنامه‌های آموزشی و توانبخشی می‌شود (رگنی، بولدزینی، لاوری، کاکیبو، کاپورسو، استاسیو^{۱۴}، ۲۰۲۲؛ مصطفوی، محسن‌پور و اخوان‌تفتی، ۱۴۰۰؛ پورمحمدرضا تجریشی، عاشوری، افروز، ارجمندنی و غباری‌بناب، ۱۳۹۴). با وجود اهمیت تعامل والدینی در توانبخشی دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه، اما در بسیاری از موارد والدین به دلیل نداشتن مهارت‌های لازم در برقراری ارتباط موثر با فرزند خود با چالش‌هایی مواجه می‌شوند و والدین نیازمند آموزش‌های تخصصی خانواده محور برای بهبود ارتباط و حمایت موثر از فرزندان‌شان هستند (گو و کلس^{۱۵}، ۲۰۲۴). بر این اساس می‌توان اظهار نمود تعامل والدینی یکی از عوامل اساسی در رشد تحصیلی،

1. Special Learning Disorders (SLD)
2. Neurodevelopmental Disorder
3. Lauer, Allsopp, Mchall-Small, Tridas, Hagan, Scott, Elbeheri, Kane
4. Vidyadharan & Tharayil
5. Galitskaya
6. Dyslexia
7. Dysgraphia
8. Dyscalculia
9. Catts & Petscher
10. Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes
11. Parental Interaction
12. Tiengsomboon & Luvira
13. Cheng & Lai
14. Ragni, Boldrini, Lavori, Cacioppo, Capurso, Stasio
15. Guo & Keles

اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه است. با توجه به این چالش‌ها، ارائه برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای که بتواند والدین را در مدیریت بهتر تعامل با فرزندشان توانمند سازد ضروری است.

مداخله‌های مختلفی برای بهبود تعامل والدین و دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه پیشنهاد شده است، در این میان آموزش مهارت‌های حل مسئله^۱ روی آوردی موثر برای والدین تلقی می‌شود، زیرا به آن‌ها کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های تعامل با فرزند خود راهکارهای سازنده‌تری اتخاذ کرده و تنش‌های خانوادگی را کاهش دهند (شکوهی-یکتا، زرخانه و زمانی، ۱۳۹۴؛ شکوهی-یکتا، شریفی، معتمدیگانه، ۱۳۹۴؛ شکوهی-یکتا و معتمدیگانه، ۲۰۲۳؛ ژو، لو، اکسنگ، منج، ژانگ^۲، ۲۰۲۴). به نظر شور و اسپواک^۳ (۱۹۸۰، ۱۹۸۲، ۱۹۸۸) فقدان مهارت‌های شناختی حل مسئله موجب بروز رفتارهای خشونت‌آمیز می‌شود. از دیدگاه آنان، افرادی که در مواجهه با مسائل مختلف قادر نیستند به راه‌حل‌های گوناگون بیندیشند و نمی‌توانند پیامدهای رفتار خود را پیش‌بینی کنند با احتمال بیشتری رفتارهای خشونت‌آمیز نشان می‌دهند و دچار ناکامی و سرخوردگی می‌شوند. این ناکامی‌ها منجر به چرخه تعامل‌های اجتماعی نامطلوب، احساس‌های نامناسب و مشکلات رفتاری و یادگیری می‌شود (نقل از شور، ۲۰۰۰). بر این اساس برای اینکه والدین و فرزند کم‌توان یادگیری بتوانند موقعیت‌ها و مشکلات اجتماعی را به طور مناسب تفسیر کرده و برای مواجهه با موقعیت مورد نظر راهبرد قابل قبولی را انتخاب و آن را اجرا کنند، لازم است از توانایی و مهارت حل مسئله برخوردار باشد. آموزش حل مسئله به فرایند شناختی-رفتاری اشاره دارد که طیفی از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل‌آفرین فراهم می‌سازد و امکان انتخاب بهترین و مؤثرترین پاسخ‌ها را افزایش می‌دهد و افراد به واسطه آن راهبردهای مؤثری برای مقابله با موقعیت‌های مسئله‌زای زندگی شناسایی و کشف می‌کنند (دی‌زوریلا و گلدفرید^۴، ۱۹۷۱). مفهوم حل مسئله به عنوان راهکار کنار آمدن نقش اساسی ایفا می‌کند به گونه‌ای که از اثرات منفی فشارهای روانی روزانه بر سلامت جسمی و روانی می‌کاهد (دی‌زوریلا و نزو^۵، ۱۹۹۹). پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش بر پایه حل مسئله باعث افزایش توانایی افراد در حیطه مهارت‌های اجتماعی، شناختی و آموزشی می‌شود که در این میان، حیطه شناختی و اجتماعی قوی‌ترین مورد است (شکوهی-یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳؛ کاکابرایی و مرادی، ۱۳۹۶؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی دیگر باید اشاره نمود غالب روش‌های مداخله خانواده محور با هدف بهبود مهارت‌های تعاملی کلیه اعضای خانواده شکل گرفته‌اند (گو و کلس، ۲۰۲۴). برنامه‌های آموزشی خانواده محور از جمله برنامه حل مسئله تا حد زیادی توانسته‌اند باعث بهبود راهبردهای تعامل والدینی گردند و خودکارآمدی والدین در ایجاد روابط رضایت‌بخش بین اعضای خانواده را افزایش دهند (کاکابرایی و مرادی، ۱۳۹۶؛ عابد و شاکلفور^۶، ۲۰۲۳). بر این اساس و نظر به نقش پراهمیت والدین در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه، مشارکت فعال والدین این دانش‌آموزان به ویژه در فرایند توانبخشی ضروری به نظر می‌رسد. نتایج پژوهش شکوهی یکتا و معتمدیگانه (۲۰۲۳) نشان داد که آموزش حل مسئله بر افزایش سبک‌های فرزندپروری حل مسئله و کاهش سبک‌های فرزندپروری ناکارآمد مانند پیشنهاد و توضیح دادن، تنبیه و سرزنش اثر معنادار داشته است. همچنین تینگسامیون و لویرا (۲۰۲۴) در پژوهش خود نشان دادند که یکی از روش‌های موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری افزایش حمایت‌های خانوادگی، اصلاح سبک فرزندپروری و مراقبت آنان است. در همین راستا کاکابرایی (۱۳۹۵) در پژوهشی با هدف آموزش حل مسئله خانواده محور به والدین بر ارتباط والدکودک دانش‌آموزان نشان داد که آموزش حل مسئله خانواده محور به والدین بر ارتباط والدکودک دانش‌آموزان اثربخش بود و ارتباط والدکودک را بهبود بخشیده است. در پژوهش دیگری کاکابرایی و مرادی (۱۳۹۶) آموزش حل مسئله خانواده‌محور به والدین و تعیین اثربخشی آن بر ادراک کودک والد را مورد بررسی قرار داد نتایج نشان داد آموزش حل مسئله خانواده‌محور به والدین بر ادراک کودک از والد اثربخش بود و ادراک

1. Problem Solving
2. Zhou, Luo, Xiong, Meng, Zhang
3. Shure & Spivack
4. Dzurilla & Gold Fried
5. Nezu
6. Abed & Shackelford

کودک والد را اصلاح نموده است. در پژوهش دیگر کاکابرابی (۱۳۹۹) نشان داد، مداخله حل مسئله‌محور بر تعامل مادران با کودکان مشکل ارتباطی در زیر مقیاس‌های رضایت از فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ایجاد محدودیت و ارتباط والد-کودک اثر مثبتی داشته و ماندگاری اثر برنامه محرز بوده است.

با وجود پژوهش‌های انجام شده در حوزه آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه پژوهش‌های اندکی به بررسی مستقیم اثربخشی آموزش حل مسئله خانواده محور بر تعامل والد-کودک پرداخته‌اند. بسیاری از پژوهش‌ها در زمینه بررسی اثر برنامه‌های آموزشی بر مهارت‌های تحصیلی تمرکز داشته‌اند در حالی که جنبه‌های تعامل دوسویه والد-کودک نیز از اهمیت فراوانی برخوردار است. بر این اساس داده‌های این پژوهش تا حد زیادی می‌تواند به زمینه تدوین برنامه‌های جامع‌تر خانواده محور مبتنی بر روی آورد حل مسئله را به ویژه در جامعه هدف بیش از پیش توسعه دهد. بنابراین این پژوهش با هدف اثربخشی برنامه آموزشی حل مسئله خانواده محور بر تعامل والدینی دانش‌آموزان کم‌توانی یادگیری ویژه انجام شد.

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا نیمه‌آزمایشی از نوع طرح پیش-آزمون، پس-آزمون، پیگیری با گروه گواه^۱ است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان با کم‌توانی یادگیری ویژه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ و والدین آن‌ها است. از بین دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه تعداد ۴۴ نفر با دامنه سنی ۸ تا ۱۰ سال و میانگین سنی ۱۰/۳ به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با انتساب تصادفی به دو گروه ۲۲ نفری آزمایش و گواه تقسیم شدند و براساس نمره هوشبهر با میانگین ۹۹/۸ هم‌تا شدند. کانینگ^۲ (۲۰۰۶) تأکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است؛ نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود (نقل از کاکابرابی و مرادی، ۱۳۹۶). ملاک‌های ورود شامل سطح عملکرد شناختی متوسط و بالاتر؛ عدم استفاده از داروهای روان‌پزشکی و مراجعه به مراکز جامع سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام شهر کرمانشاه؛ همکاری و مشارکت والدین آن‌ها و ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از یک جلسه و عدم همکاری برای حضور در جلسات آموزشی و عدم پاسخگویی به پرسشنامه توسط والدین بود.

ابزار

سیاهه رابطه والد-کودک^۳: سیاهه رابطه والد-کودک به وسیله جرارد (۱۹۹۴) ساخته شده و شامل ۷۸ آیت، ۷ زیر مقیاس اصلی و یک زیر مقیاس روایی^۴ است. شیوه پاسخ‌دهی سیاهه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز=۱ تا همیشه=۵) است. این سیاهه رابطه میان والدین و فرزندان را ارزیابی می‌کند و به وسیله والدین دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه انتخاب شده به عنوان نمونه تکمیل گردید. حمایت والدینی^۵، رضایت از فرزندپروری، مشارکت^۶ در فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ایجاد محدودیت^۷، خودمختاری^۸ و جهت‌گیری نقش^۹ از مقیاس‌های اصلی و مقبولیت اجتماعی^{۱۰} مقیاس روایی است. ضریب همسانی درونی برای این ابزار ۰/۸۲ و ضریب باز آزمایی ۰/۸۱ گزارش شده است (شکوهی‌یکتا و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش کاکابرابی (۱۳۹۰)، ضرایب آلفای کرانباخ طبق گزارش والدین برای زیر مقیاس‌های ارتباط با فرزند، ایجاد محدودیت و رضایت از فرزندپروری به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ و در کل ۰/۸۹ به دست آمد. در این پژوهش فرم کوتاه این سیاهه که شامل ۳۱ گویه است و زیرمقیاس‌ها ارتباط با فرزند، ایجاد

1. Pretest-Posttest - Follow up with Control Group Design

2. Kanning

3. Parent-Child Relationship

4. Validity

5. Parental Support

6. Involvement

7. Limit Setting

8. Autonomy

9. Role Orientation

10. Social Desirability

محدودیت و رضایت از فرزندپروری را شامل می‌شود و توسط والدین پاسخ داده می‌شود، استفاده شده است. ضرایب آلفای کرانباخ زیرمقیاس‌های ارتباط با فرزند، ایجاد محدودیت و رضایت از فرزندپروری به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ و در کل ۰/۸۷ به دست آمد.

برنامه مداخله

لازم به ذکر است برای آماده سازی برنامه جامع حل مسئله خانواده محور از برنامه‌های "من می‌توانم مسئله را حل کنم"^۱ و "برنامه کارگاه تربیت کودک/ نوجوان اندیشمند"^۲ که توسط شور (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) مطرح شده است، استفاده و اقتباس شد. بدین منظور باید اشاره نمود که محتوا، تکلیف و اجرا برنامه حل مسئله خانواده محور با در نظر گرفتن ویژگی‌های دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه با هدف ارتقای تعامل والدینی تهیه شده است. این برنامه در ۱۵ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای اجرا شد. در این جلسات در کنار دانش‌آموزان حضور یکی از والدین ضروری است، در حین آموزش به دانش‌آموزان، والدین نیز می‌آموزند و در منزل تکرار و تمرین کنند. در همین راستا شکوهی‌یکتا و زمانی (۱۳۹۱)، شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۳) و کاکابرابی (۱۳۹۹ و ۱۳۹۵) اعتبار و روایی این برنامه آموزشی را تأیید کرده‌اند. در ادامه به خلاصه محتوا، هدف و تکلیف هر جلسه اشاره می‌شود:

جدول ۱. خلاصه محتوای برنامه آموزش حل مسئله

جلسه	عنوان و هدف	محتوا	تکلیف
۱	آشنایی والدین و دانش‌آموزان با محتوای کارگاه	تشریح اهداف کارگاه و بررسی اهمیت آن برای والدین؛ تعامل با دانش‌آموزان	ارائه کتابچه حل مسئله و توضیحات اولیه برای والدین و دانش‌آموزان توضیحات لازم به والدین در مورد مسایل و محدودیت های فرزندان‌شان؛ گفتگو در مورد ضرورت شناخت ویژگی ها و درک فرزندان و ارتقا تعامل والدینی
۲-۴	آموزش پیش مهارت‌های حل مسئله	گفتگو در مورد (مفاهیم حل مسئله مانند است و نیست، یا، و، بعضی...)	رنگ آمیزی صفحات پیش مهارت‌های حل مسئله؛ آموزش والدین برای نحوه آموزش به فرزندان، شاد و جذاب بودن جلسه‌ها اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.
۵	آشنایی با مهارت درک احساس خود	درک و آگاهی از احساسات خود	ساخت صورتک‌های احساسات، بازی و سرگرمی در راستای شناخت احساس
۶	آشنایی با مهارت درک احساسات دیگران	درک احساسات دیگران به منظور تعامل بهتر با دیگران	اجرای نمایش خانه عروسکی و ایفای نقش دانش‌آموز اجرای فعالیت گروهی والدین و دانش‌آموزان
۷	آشنایی با مهارت درک انگیزه دیگران	درک انگیزه دیگران، در نظر گرفتن دلایل متعدد بروز یک رفتار	رنگ‌آمیزی و گفتگو در مورد کاربرگ‌ها و تمرین گروهی قصه‌گویی، قصه‌نویسی، حفظ و اجرای اشعار مربوط به این مرحله
۸	آشنایی با مهارت درک انگیزه دیگران به صورت مشاهده‌ای	تمرین عملی دلیل یک رفتار، تشخیص عمدی و یا غیر عمدی بودن	ایفای نقش هر دانش‌آموز (ادامه داستان گویی و ایفای نقش توسط والدین در منزل)
۹	کارهایی که همزمان انجام نمی‌شود	موقعیت‌های فرضی و تمرین کودکان در مورد کارهای همزمان	حل کاربرگ شماره ۵ و تمرین در منزل تمرینات والدین و ایجاد فرصت یادگیری و تمرین دانش‌آموز
۱۰	آشنایی با توانش یافتن راه حل جایگزین	یافتن راه‌حل‌های جایگزین، در مفهوم بیش از یک راه حل وجود دارد	ارائه اسلاید "ابراهیم کارتونی" و بازی "هر ابر چه می‌گوید؟" آموزش در موقعیت‌های فرضی متفاوت هم به والدین هم به دانش‌آموزان
۱۱	آشنایی با مهارت در نظر گرفتن نتایج رفتار	در نظر گرفتن عواقب و نتایج کار، حل مسئله در موقعیت‌های ساختگی	رنگ آمیزی کاربرگ‌ها؛ تمرین تفکر بر نتایج هر رفتار در قالب داستان‌گویی؛ ایفای نقش؛ نمایش موزیکال و شعرخوانی
۱۲-۱۳	برنامه‌ریزی و زمان بندی	برنامه‌ریزی متوالی، پیش‌بینی موانع احتمالی؛ زمان‌بندی و یکپارچه‌سازی گام‌های مختلف	ارائه تصاویر برای درک مهارت‌های لازم برای برنامه‌ریزی متوالی، ارائه کاربرگ به مادران (زمان مناسب/ زمان نامناسب) و (من می‌خواهم ... ولی ... جهت تمرین در منزل؛ آموزش در قالب بازی‌های حرکتی و موزیکال
۱۴	مرور حل مسئله و ارزشیابی	مروری مهارت‌های فرا گرفته شده تاکنون به‌وسیله پرسش و پاسخ	تمرین گفتگوی احساسی با دانش‌آموزان (هم در گروه های دوستی هم با گروه های والدین)
۱۵	مرور مطالب فرا گرفته شده در حضور والدین	مرور نهایی مهارت‌ها و اجرای نمایش و ایفای نقش در گروه‌های دو نفره	تکرار و تمرین مهارت‌ها با کمک خلاقیت‌های والدین

1. I Can Problem Solve (ICPS)
2. Raising A Thinking Child / Pre-Teen

شیوه اجرای پژوهش

بعد از تصویب طرح پژوهشی، اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مراکز جامع سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام رشدی- تربیتی در مرحله پیش آزمون پرسشنامه توسط والدین تکمیل گردید و سپس دانش آموزان با تشخیص کم توان یادگیری ویژه به همراه یکی از والدین، ۱۵ جلسه به شرح جدول ۱ به مدت ۴۵ دقیقه، هر هفته دو جلسه آموزش داده شدند و از والدین خواسته شد در منزل تکالیف را انجام دهند و به تکرار و تمرین مهارت‌ها بپردازند، هر جلسه بعد از توضیح مفاهیم برای دانش آموزان و انجام فعالیت‌های گروهی و فردی با توضیحی در مورد تکالیف مرتبط با موضوع جلسه به والدین خاتمه یافت و به والدین علاوه بر آموزش مهارت حل مسئله، آموزش‌های لازم جهت تمرین در منزل و انجام تکالیف ارائه می‌گردید؛ در پایان ۱۵ جلسه آموزش، پس آزمون اجرا و پس از دو ماه مرحله پیگیری انجام شد، لازم به ذکر است در این مدت گروه گواه هیچ آموزشی نداشتند و ملاحظات اخلاقی محرمانه بودن، برگزاری جلسات آموزشی برای گروه گواه پس از پاسخ به پرسشنامه‌های مرحله پیگیری، در اجرای این پژوهش رعایت گردید.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن دانش آموزان گروه آزمایش ۸/۴؛ ۲/۲ و گروه کنترل ۸/۶؛ ۱/۹ میانگین و انحراف معیار هوش دانش آموزان گروه آزمایش ۱۰۲/۵؛ ۲/۳ و گروه کنترل ۱۰۱/۹؛ ۲/۷ به دست آمد. ۶۳/۴ درصد گروه آزمایش و ۶۹/۱ درصد گروه کنترل پسر و ۳۶/۶ درصد گروه آزمایش و ۳۰/۹ درصد گروه کنترل دختر بودند. ۴۵/۲ درصد نارساخوانی، ۲۳/۲ درصد نارسا نویسی و ۲۲/۶ درصد حساب نارسایی و ۹ درصد نارساخوانی و حساب نارسایی به طور همزمان از سوی متخصصان تشخیص گرفته بودند. ۷۸ درصد از والدین شرکت کننده در این پژوهش مادران و ۲۲ درصد پدران بودند. در جدول ۲ یافته‌های توصیفی خرده مقیاس‌های تعامل والدینی به تفکیک مراحل در دو گروه ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی تعامل والدینی در مراحل پیش آزمون پس آزمون و پیگیری به تفکیک گروه

متغیرها	مرحله	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
رضایت از فرزندپروری	آزمایش	۳۱/۱۲	۲/۲۱	۴۶/۲۸	۱/۳۶	۴۵/۱۹	۲/۰۴
	گواه	۳۰/۴۱	۲/۷۱	۲۹/۷۳	۲/۲۳	۲۹/۱۷	۲/۳۰
ارتباط با فرزند	آزمایش	۳۹/۰۳	۳/۵۷	۵۵/۹۲	۲/۶۹	۵۴/۱۱	۳/۰۲
	گواه	۳۵/۸۲	۳/۱۹	۳۳/۴۰	۳/۸۶	۳۲/۱۱	۳/۶۳
ایجاد محدودیت	آزمایش	۴۷/۱۰	۴/۳۴	۳۰/۳۹	۳/۰۹	۲۸/۱۸	۲/۱۵
	گواه	۴۳/۱۳	۴/۸۲	۴۱/۵۹	۴/۱۲	۴۰/۹۱	۴/۳۵
ارتباط والد کودک	آزمایش	۶۷/۱۵	۳/۵۵	۶۶/۰۳	۲/۶۱	۶۵/۸۱	۲/۱۹
	گواه	۷۰/۴۲	۴/۷۲	۹۷/۴۷	۲/۴۳	۹۶/۷۲	۳/۰۲

جدول ۲ نشان می‌دهد در نمرات میانگین تمام خرده مقیاس‌های گروه آزمایش تغییر ایجاد شده است. در ادامه برای بررسی دقیق فرضیه پژوهش از آزمون آماری اندازه-گیری مکرر مختلط استفاده شد، به منظور بررسی مفروضه‌های لازم از آزمون ام باکس استفاده شد که نشان دهنده عدم معنی‌داری آزمون ام باکس در خرده مقیاس رضایت از فرزندپروری ($F_{(۵۶۸,۳۳۲)} = ۱/۲۷, P = ۰/۳۲$) و ارتباط با فرزند ($F_{(۵۶۸,۳۳۲)} = ۱/۳۱, P = ۰/۲۹$) و ایجاد محدودیت ($F_{(۵۶۸,۳۳۲)} = ۱/۳۶, P = ۰/۲۳$)، ارتباط والد کودک ($F_{(۵۶۸,۳۳۲)} = ۰/۴۶, P = ۱/۱۵$)، است. از این رو فرض صفر مبنی بر همگنی یکسانی ماتریس کوواریانس‌ها در متغیرهای مورد تایید قرار می‌گیرد. آزمون کرویت مخلی در مولفه‌های رضایت از فرزندپروری ($W_{(۳)} = ۰/۵۹, P < ۰/۰۰۱$)، ارتباط با فرزند ($W_{(۳)} = ۰/۳۶, P < ۰/۰۰۱$)، ایجاد محدودیت ($W_{(۳)} = ۰/۵۵, P < ۰/۰۱$)، ارتباط والد کودک ($W_{(۳)} = ۰/۰۵, P = ۰/۴۶, P =$)، به لحاظ آماری معنی‌دار است که نشان دهنده تخطی از مفروضه کرویت است. لذا نتایج بر مبنای اپسیلون گرین هاوس قابل تفسیر است.

جدول ۳. نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی تک متغیری برای مقایسه گروه‌های آموزش و گواه

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	اندازه اثر
رضایت از فرزندپروری	زمان	۱۲۴۱/۲۱	۱/۵۵	۹۸۲/۴۱	۱۳۲/۰۲۰	۰/۰۰۱	۰/۷۵۳
	زمان* گروه خطا	۱۱۳۴/۵۶ ۲۷۴/۶۳	۱/۵۵ ۳۷/۳۱	۸۵۳/۱۹ ۹/۰۱۷	۱۱۳/۳۷۱	۰/۰۰۱	۰/۷۱۲
ارتباط با فرزند	زمان	۱۰۶۹/۱۲	۱/۴۶	۷۵۳/۳۲	۱۱۲/۰۱۱	۰/۰۰۱	۰/۵۷۱
	زمان* گروه خطا	۹۸۹/۸۲ ۳۰۲/۱۹	۱/۴۶ ۳۰/۱۳	۶۷۸/۲۰ ۸/۴۹	۹۷/۸۳۲	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳
ایجاد محدودیت	زمان	۱۳/۷۵	۱/۴۲	۱۶/۰۴	۵/۶۳۸	۰/۱۸۹	۰/۰۷۶
	زمان* گروه خطا	۴/۴۹ ۱۱۱/۶۵	۱/۴۲ ۲۳/۱۹	۲/۷۸ ۶/۹۴	۴/۳۲۵	۰/۶۲۳	۰/۰۰۸
ارتباط والد کودک	زمان	۱۱۹۷/۲۶	۱/۵۶	۸۹۰/۱۷	۱۱۲/۹۰۱	۰/۰۰۱	۰/۶۰۲
	زمان* گروه خطا	۱۱۶۰/۱۵ ۲۸۶/۹۱	۱/۵۶ ۴۴/۱۶	۸۰۳/۸۷ ۱۰/۰۸۲	۱۱۱/۹۰۴	۰/۰۰۱	۰/۵۷۸

مقادیر F مربوط به اثرات تاملی بین گروه‌ها در جدول ۳ برای خرده مقیاس‌های رضایت از فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ارتباط والد کودک معنادار است ($p < 0.01$) که نشان دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری است و برای خرده مقیاس ایجاد محدودیت معنادار نیست ($p > 0.05$) که عدم معناداری نشان دهنده نبود تفاوت بین روند تغییرات در گروه‌ها است. جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات در طی مراحل اندازه‌گیری با آزمون تعقیبی بونفرونی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. آزمون تعقیبی بن‌فرونی به منظور مقایسه‌های زوجی

زیرمقیاس‌ها	گروه	مرحله	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
رضایت از فرزندپروری	گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۶۰	۰/۷۰	۱/۰۰۰
		پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۵۳	۰/۸۳	۱/۰۰۰
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۷	۰/۷۱	۱/۰۰۰
ارتباط با فرزند	آزمایش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۶/۲۸	۰/۶۰	۰/۰۰۱
		پیش‌آزمون	پیگیری	۱۵/۱۰	۰/۷۸	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۷۵	۰/۸۱	۱/۰۰۰
ایجاد محدودیت	گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۵۷	۰/۴۳	۱/۰۰۰
		پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۹۳	۰/۶۵	۱/۰۰۰
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۴۱	۰/۸۶	۱/۰۰۰
ارتباط والد کودک	آزمایش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۹/۲۳	۰/۶۱	۰/۰۰۱
		پیش‌آزمون	پیگیری	۱۷/۶۹	۰/۶۳	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۶۰	۰/۸۱	۱/۰۰۰
ارتباط والد کودک	گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۶۷	۰/۷۱	۱/۰۰۰
		پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۴۰	۰/۸۲	۱/۰۰۰
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۷	۰/۴۸	۱/۰۰۰
ارتباط والد کودک	آزمایش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱/۳۳	۰/۷۷	۰/۶۱۵
		پیش‌آزمون	پیگیری	۱/۶۱	۰/۸۲	۰/۵۳۵
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۰۷	۰/۴۸	۱/۰۰۰
ارتباط والد کودک	گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۸۳	۰/۷۵	۱/۰۰۰
		پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۴۹	۰/۶۹	۱/۰۰۰
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۳	۰/۳۳	۱/۰۰۰
ارتباط والد کودک	آزمایش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۹۳۳	۰/۷۵	۰/۰۰۱
		پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۹۳۳	۰/۵۹	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۰۱	۰/۲۳	۱/۰۰۰

مقایسه‌های زوجی جهت بررسی تفاوت بین میانگین نمرات مولفه‌های رضایت از فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ارتباط والد با کودک نشان دادند که در گروه آزمایش تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون معنادار است، اما بین مراحل پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معنی‌داری از نظر آماری مشاهده نشد، مقایسه‌های زوجی نمرات ایجاد محدودیت، نشان داد در گروه آزمایش علی‌رغم کاهش نمرات میانگین، تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و مراحل پیگیری معنی‌دار نمی‌باشد ($p > 0/05$). این نتایج نشان می‌دهد که آموزش حل مسئله بر مولفه‌های رضایت از فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ارتباط والد با کودک اثرگذار بوده است و در مرحله پیگیری تفاوت معنادار نبوده که نشان دهنده پایدار بودن تاثیر است، اما بر روی مولفه ایجاد محدودیت علی‌رغم کاهش نمره میانگین تفاوت معناداری از نظر آماری مشاهده نگردید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف آموزش حل مسئله خانواده محور و بررسی اثربخشی آن بر تعامل والدینی دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه انجام شد. طبق گزارش والدین نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش حل مسئله خانواده محور بر تعامل والدینی تأثیر مثبت داشته است. نتایج نشان داد نمرات مراحل پس‌آزمون در زیر مقیاس‌های تعامل والدینی شامل رضایت از فرزند پروری، ارتباط با فرزند و ارتباط والد و کودک بهبود چشمگیری نشان داده است و نمرات مراحل پیگیری در گروه آزمایش تغییر چندانی نداشته است که این نکته بیانگر ماندگاری معنادار تغییرات حاصل از آموزش حل مسئله خانواده محور طبق گزارش والدین در مرحله پیگیری است، اما در مولفه ایجاد محدودیت علی‌رغم کاهش نمره میانگین تفاوت معناداری از نظر آماری مشاهده نگردید. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کاکابرابی و مرادی (۱۳۹۶)؛ کاکابرابی (۱۳۹۵)؛ عابد و شاکلفور (۲۰۲۳)؛ گو و کلس (۲۰۲۴)؛ مارک و پایک (۲۰۱۷)؛ شکوهی‌یکتا و معتمدیگانه (۲۰۲۳)؛ ژو و همکاران (۲۰۲۴)؛ فسکو و فینبرگ (۲۰۱۵) و شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۴، ۱۳۹۱، ۱۳۸۷) همسو است. این یافته‌ها نشان دهنده اهمیت مهارت حل مسئله در بهبود روابط خانوادگی و ایجاد فضای مثبت‌تر برای رشد کودکان کم‌توان یادگیری ویژه است. با این حال در خرده مقیاس ایجاد محدودیت علی‌رغم کاهش نمره میانگین تغییرات مشاهده شده از نظر آماری معنادار نبود. این امر ممکن است نشان دهنده پیچیدگی‌های فرایند اعمال محدودیت‌های تربیتی و نیاز به مداخله هدفمندتر در این حوزه باشد و برای تاثیرگذاری بر تمام ابعاد این تعامل ممکن است به راهبردهای تکمیلی، زمان بیش‌تر، آموزش‌های گسترده‌تر نیاز باشد.

یافته‌های این پژوهش تاکید می‌کند که برنامه‌های متمرکز بر مهارت‌های حل مسئله می‌توانند نقش مهمی در بهبود تعامل والد و کودک ایفا کنند، آموزش روش حل مسئله خانواده محور بخش مهمی از مداخله شناختی رفتاری است که به ارتقای تعامل والدینی کمک می‌کند، والدین دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه به دلیل ویژگی‌های کودکان به خصوص پیشرفت تحصیلی پایین آنان در برخی دروس یا چندین درس معمولاً تعامل و ارتباط غیر معمول دارند، عدم آگاهی والدین از ویژگی‌ها و توانایی‌ها و علت مشکلات می‌تواند برخی مشکلات را در ارتباط آنان ایجاد نماید. در همین راستا و همسو با نتایج پژوهش حاضر برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که با آموزش مهارت‌های حل مسئله و تغییر شناخت، تعامل کودکان با والدین‌شان بهبود یافته است (کاکابرابی، ۱۳۹۵)؛ شکوهی‌یکتا و همکاران، ۱۳۹۴). هم‌چنین آموزش مهارت حل مسئله به والدین موجب شده رفتارهای ناکارآمد والدین کاهش یافته، ارتباط با فرزند و رضایت از فرزندپروری ارتقا یابد و سلامت روانی آنان افزایش یابد، بنابراین نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که برنامه آموزش حل مسئله باعث افزایش درک والدین از ویژگی‌های فرزندان می‌شود (ژو و همکاران، ۲۰۲۴)؛ شکوهی‌یکتا و معتمدیگانه، ۲۰۲۳). همسو با نتایج پژوهش حاضر شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی ارتقای تعامل والد کودک را از طریق آموزش روش‌های نوین فرزندپروری، با استفاده از کارگاه کودک اندیشمند (شور، ۲۰۰۰) مورد پژوهش قرار داده‌اند، نتایج نشان داد که آموزش مبتنی بر حل مسئله باعث افزایش تعامل والد کودک شده است هم‌چنین فرزندان پس از آموزش والدین از طریق برنامه حل مسئله ابراز رضایت بیشتری از ارتباط با والدین خود گزارش کرده‌اند. هم‌چنین پژوهش کاکابرابی (۱۳۹۹) نشان داد مداخله حل مسئله محور بر تعامل مادران با کودکان مشکل ارتباطی در زیر مقیاس‌های رضایت از فرزندپروری، ارتباط با فرزند، ایجاد محدودیت و ارتباط والد- کودک اثر مثبت و ماندگار داشته است. مغایر با نتایج پژوهش حاضر و در تایید تاثیر آموزش حل مسئله به والدین تاسیک و همکاران (۱۹۹۷) در پژوهشی نشان داده‌اند خانواده‌هایی که نوجوان بزهکار یا معتاد دارند، برای استفاده از شیوه‌های حل

مسئله توانایی کم‌تری داشته و بیشتر از تهدید، تنبیه و توبیخ و کنترل شدید و اعمال قدرت استفاده می‌کنند (نقل از شکوهی‌یکتا و همکاران، ۱۳۹۱). از سوی دیگر هنگامی که والدین کودکان در زمینه‌ای مهارت‌های حل مسئله و انطباقی آموزش دیده‌اند، در وضعیت اجتماعی و تعامل والد کودک تغییرات مثبتی ایجاد می‌شود (شکوهی‌یکتا و همکاران، ۱۳۸۷)؛ بنابراین می‌توان بیان نمود که روابط سالم در خانواده از سال‌های کودکی پیش‌بینی کننده مهمی برای وضعیت روانی و نحوه برقراری ارتباط با والدین، همسالان، رشد شناختی و موفقیت تحصیلی کودک در سال‌های بعد خواهد بود. والدین در ایجاد کارکرد سالم به‌ویژه در سال‌های کودکی که فرزندان در حال الگوبرداری و همسان‌سازی با آن‌ها هستند، نقش بسیار مهمی دارند. چنانکه اشاره شد از مهم‌ترین عناصر کمک‌کننده به ایجاد فضای سالم در خانواده بهبود تعامل متقابل والدکودک است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و سایر شواهد تجربی یکی از روش‌های مناسب جهت ارتقای تعامل والد کودک کاربست مهارت‌های حل مسئله است (گو و کلس، ۲۰۲۴؛ مارک و پایک، ۲۰۱۷؛ شکوهی‌یکتا و معتمدیگانه، ۲۰۲۳؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۴). در همین راستا پژوهش حاضر در تبیین و ارزیابی برنامه آموزش حل مسئله خانواده محور باهدف بهبود تعامل والد کودک اجرا شد، می‌توان بیان کرد که اجرای این برنامه و توجه والدین به ویژگی‌های فرزندان‌شان، نقاط قوت و ضعف آنان، کاهش سخت‌گیری‌های بی‌مورد، دادن انگیزه به فرزندان در زمان پیشرفت‌های هرچند کوچک را افزایش داد و موجب شد که والدین با سبک‌های فرزندپروری کارآمد آشنا شوند. همچنین بسیاری از والدینی که در برنامه آموزشی حل مسئله خانواده محور شرکت کرده بودند، اظهار داشتند که آرامش خاطر پیدا کرده و بسیاری از نگرانی‌های آنان در تعامل با فرزندان‌شان کاهش یافته است، زیرا با مسائل و مشکلات فرزندان خویش بیش از پیش آشنا شده و روش‌های ارتباطی جدیدی را برای برقراری ارتباط با فرزندان خویش آموخته‌اند. از سوی دیگر برنامه حل مسئله خانواده محور باعث شد تا دانش‌آموزان در موقعیت‌های اجتماعی به راه‌حل‌های جایگزین بیندیشند و بیاموزند که هر مشکلی راه‌حل‌های مختلفی دارد، که این مورد به بهبود تعامل والدینی نیز کمک چشمگیری کرد.

درکل با توجه به نتایج پژوهش حاضر در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری می‌توان اظهار نمود که برنامه حل مسئله خانواده محور موجب بهبود تعامل والدکودک و عوامل مرتبط با آن شده است، در این پژوهش از ابزار خودگزارش‌دهی والدین استفاده شده است که ممکن است مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سوال‌ها برای کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی به درستی پاسخ ندهاده باشند؛ به بیان دیگر، به‌منظور تایید مقیاس‌های خودگزارش‌دهی از مشاهده رفتاری و شاخص‌های بالینی استفاده نشد و بهتر است در پژوهش‌های بعدی مورد توجه پژوهشگران قرار بگیرد. همچنین به لحاظ محدودیت‌های اجرایی، این پژوهش فقط طبق گزارش والدین است و امکان بررسی بر طبق نگاه دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه و معلمان آنان وجود نداشته است. با توجه به اهمیت تعامل و روابط بین‌فردی دانش‌آموزان کم‌توان یادگیری ویژه، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های پیش‌تری در زمینه اثربخشی آموزش حل مسئله خانواده محور بر روی سایر مولفه‌های اجتماعی از جمله تعامل دانش‌آموز با همسالان‌شان انجام شود. نتایج پژوهش حاضر بر تأثیر مثبت آموزش حل مسئله به والدین و توانمندسازی و آگاه‌سازی ایشان صحنه گذاشته و پیامدهای مثبت بر تعامل والدینی را تأیید کرده‌اند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود استفاده از برنامه حل مسئله را به عنوان مداخله مدرسه محور در نظر گرفته شود تا دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها همزمان تحت آموزش قرار گیرند. به طور کلی با در نظر گرفتن یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش حل مسئله به والدین تعامل والدینی را بهبود می‌بخشد و توان حل مسئله بین‌فردی، سبک فرزندپروری را به طور معناداری ارتقا می‌بخشد. بنابراین آموزش حل مسئله به والدین، به بهبود ناکارآمدی‌های خانواده در نتیجه کم‌توانی یادگیری ویژه فرزندان می‌انجامد.

تشکر و قدردانی

از والدین و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و مدیران مراکز جامع‌سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام رشدی- تربیتی که در این پژوهش ما را یاری نمودند، کمال تشکر داریم.

تعارض و منافع

این پژوهش برگرفته از طرح پسا دکتری روان شناسی بالینی تحولی- کم توان یادگیری در گروه روان شناسی کودکان استثنایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه انجام شده است و هیچ گونه تعارض و منافی ندارد.

منابع

- ارجمندیا، ع.ا، حسن زاده، س.، کاکابرابی، ک.، پورمحمدرضای تجربی، م.، عاشوری، م. (۱۳۹۹). *روان شناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه*. تهران: انتشارات سمت.
- آمره‌ای، ف. (۱۴۰۲). تاثیر تعامل موثر والدین با دانش آموزان بر پیشرفت تحصیلی آن ها؛ مطالعه موردی دانش آموزان ابتدایی قم. *نشریه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه شناسی*، سال (۲۶-۲۵).
- امیری، م.، افروز، غ.، مال احمدی، ا.، جوادی، س.، نورالهی، ف.، رضایی، ا. (۱۳۸۹). بررسی سلامت روانی و استرس والدگری در میان والدین کودکان کم توان ذهنی. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۱۴). صفحه ۲۶۱-۲۶۸.
- پورمحمدرضای تجربی، م.، عاشوری، م.، افروز، غ.، ارجمندیا، ع.، و غباری‌بناب، ب. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش برنامه والدگری مثبت بر تعامل مادر با کودک کم توان ذهنی. *آرشیو توانبخشی (توانبخشی)*، ۱۶(۲)، ۱۳۶-۱۲۸.
- شکوهی یکتا، م.، اکبری زرخانه، س.، محمودی، م. (۱۳۹۴). آموزش شیوه تعامل مبتنی بر حل مسئله و اثر آن بر سبک های تربیتی والدین و حل مشکل در خانواده. *علوم روانشناختی*، ۱۴(۵۵)، صفحه ۳۷۳-۳۷۸.
- شکوهی یکتا، م.، پرنده، ا. (۱۳۸۷). آموزش روش حل مسئله به مادران و تأثیر آن بر روابط خانوادگی. *مجله خانواده پژوهی*، دوره ۴، شماره ۱۳، ۱۶-۵.
- شکوهی یکتا، م.، پرنده، ا. (۱۳۸۹). *روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی*. تهران: انتشارات تیمور زاده.
- شکوهی یکتا، م.، زمانی، ن.، و پورکریمی، ج. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بین فردی بر افزایش مهارت های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. *مطالعات روان شناختی*، ۱۰(۴)، ۷-۳۱.
- شکوهی یکتا، م.، شریفی، ع.، معتمدیگانه، ن. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر تعامل والد- کودک. *مجله روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی*. دوره ۱۲، شماره ۴۵، صفحه ۳-۱۴.
- کاکابرابی، ک. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش حل مسئله خانواده محور بر ارتباط والد-کودک دانش آموزان دوره ابتدایی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۲۶، ۶۲-۸۵.
- کاکابرابی، ک. (۱۳۹۹). تأثیر مداخله حل مسئله محور بر تعامل مادران با کودکان مشکل ارتباطی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۱(۱)، ۳۹-۲۹.
- کاکابرابی، ک.، و مرادی، ع. (۱۳۹۶). آموزش حل مسئله خانواده محور به والدین و تأثیر آن بر ادراک کودک از والدین. *فصلنامه فرهنگ مشاور و روان درمانی*، ۲۹(۱)، ۱۸۵-۱۶۵.
- مصطفوی، ا.، محسن پور، م.، اخوان تفتی، م. (۱۴۰۰). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر ارتباط والد-کودک بر تنظیم هیجان و نشاط ذهنی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری در شرایط همه گیری کووید. *پژوهش در نظام های آموزشی*، دوره ۱۵ شماره ۵۵. صفحه ۵-۱۵.
- Abed, M. G., & T. K. Shackelford. (2023). Parent Involvement with Their Children's Schools: Perceptions of Saudi Parents of Elementary School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice* 38 (2): 144-154.
- Catts, H. W., & Petscher, Y. (2022). A Cumulative Risk and Resilience Model of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 55(3), 171-184.
- Cheng, A., Lai, C. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: a systematic review. *Front Psychiatry*, 10;14:1198302.
- Dzurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 101-126.
- Dzurilla, T. J., & Nezu, A. (1999). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical intervention* (2nd.ed). New York: spring.
- Fletcher, J. M., G. R. Lyon, L. S. Fuchs, and M. A. Barnes. (2018). *Learning Disabilities, from Identification to Intervention*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.

- Galitskaya, V. N. (2023). Mathematical Learning Disabilities a Neurological View and the role of Digital Technologies. *Eximia*, 7, 23-35.
- Guo, L., & Keles, S. (2024). A systematic review of studies with parent-involved interventions for children with specific learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 1–18.
- Lauer, s., Allsopp, d., Small, m., Tridas, e., Valley, e., Scott, k., Kane, c. (2023). The Learning Disability Association of America's Specific Learning Disability Evaluation Principles and Standards. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. Vol28(2).
- Ragni, B., Boldrini, F., Mangialavori, S., Cacioppo, M., Capurso, M., Stasio, S. (2022). The Efficacy of Parent Training Interventions with Parents of Children with Developmental Disabilities. *Int J Environ Res Public Health*. 5;19(15):9685.
- Shokoohi Yekta, M., Motamed Yeganeh, N. (2023). Effects of Cognitive-Based Problem-Solving Skills On Changing Parenting Styles and Reducing Parental Anger. *Applied family therapy journal*, Vol (5), no (1).
- Tiengsomboon, U., Luvira, V. (2024). Family support for children with learning disabilities to attain good academic performance: A qualitative study. *Malays Fam Physician*. 24; 19:25.
- Vidyadharan, V., & Tharayil, H. M. (2019). Learning disorder or learning disability: Time to rethink. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(3), 276-278.
- Zhou, T., Luo, Y., Xiong, W., Meng, Z., Zhang, H., Zhang, J. (2024). Problem-Solving Skills Training for Parents of Children with Chronic Health Conditions: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA Pediatric*. 1;178(3):226-236.