

Research Paper

Development and Content Validation of a Family-Centered Educational Package for Empowering Parents of Students with Learning Disabilities



Mahsa Kamkar¹, Hossein Zare^{2*}, Khadijeh Abolmaali Alhasani³ & Ali Akbar Sharifi⁴

1. Phd Student of General Psychology, Department of Psychology, Kish International Branch, Islamic Azad University, Kish Island, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
3. Professor, Department of Psychology, Tehran North Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2026/01/12

Accepted: 2026/07/18

Available Online: 2026/09/16

Citation: Kamkar, M., Zare, H., Abolmaali Alhasani, K. & Sharifi, A. (2026). Development and Content Validation of a Family-Centered Educational Package for Empowering Parents of Students with Learning Disabilities [Persian]. *Journal of Learning Disabilities*, 15(4): 27-38. <https://doi.org/10.22098/jld.2026.19235.2310>

[10.22098/jld.2026.19235.2310](https://doi.org/10.22098/jld.2026.19235.2310)

Extended Abstract

1. Introduction

Specific Learning Disorder (SLD) is defined as a neurodevelopmental condition characterized by persistent difficulties in acquiring academic skills, such as reading, writing, and mathematics, despite adequate intelligence and educational opportunities (American Psychiatric Association, 2022). Beyond academic underachievement, SLD significantly impacts emotional regulation, motivation, and psychosocial adjustment. This is particularly evident during adolescence, a developmental period marked by heightened sensitivity to social comparison and academic evaluation (Anderson & Peterson, 2024). Adolescent girls with SLD constitute a particularly vulnerable subgroup. Empirical evidence suggests that girls are more prone to internalizing academic failure, exhibiting elevated levels of anxiety, diminished academic self-concept, and learned helplessness compared to their male counterparts (Giofrè et al., 2022; Matthew et al., 2022). Repeated academic setbacks can gradually erode intrinsic motivation, leading to disengagement from learning tasks and long-term educational disadvantages. In this context, the family, particularly parents, plays a pivotal role in shaping a child's academic and emotional outcomes. According to Bronfenbrenner's ecological systems theory (2020), the family constitutes the primary microsystem influencing child development.

However, an SLD diagnosis often disrupts family functioning, increasing parental stress, uncertainty, and maladaptive parenting practices. Parents may vacillate between overprotective behaviors and excessive control, inadvertently exacerbating the child's motivational and emotional difficulties (Matthew et al., 2022).

Contemporary theoretical frameworks emphasize the importance of parental empowerment. Self-Determination Theory highlights the role of autonomy support and competence enhancement in fostering intrinsic motivation (Bhandari, 2025). Similarly, Bandura's social cognitive theory underscores parental modeling and self-efficacy as key mechanisms for behavior change, while Barkley's executive function model (2012) conceptualizes parents as external regulators capable of scaffolding deficient self-regulatory processes in children with neurodevelopmental disorders. Despite the relevance of these theories, most existing parent-training programs are either child-centered, culturally non-specific, or lack systematic content validation.

Consequently, this study aimed to develop and establish the content validity of a culturally grounded, family-centered educational package designed to empower parents of adolescent girls with SLD, addressing a critical gap in both research and practice.

2. Materials and Methods

This applied research utilized a sequential mixed-methods design, comprising a qualitative content analysis followed by quantitative content validation. Phase 1: Qualitative Needs Assessment The sample comprised 12 adolescent females aged 12–15 years with a confirmed diagnosis of SLD and 12 of their parents

*Corresponding Author:

Hossein Zare

Address: Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (912) 2334723

E-mail: h_zare@pnu.ac.ir



(total N = 24). Participants were recruited through learning disability centers in Isfahan, Iran, using purposive sampling based on specific criteria. Data were collected via semi-structured interviews focusing on academic challenges, emotional experiences, parental coping strategies, and perceived support needs. Interviews continued until theoretical saturation was achieved. Data were analyzed using an inductive content analysis approach, involving open coding, categorization, and abstraction. Trustworthiness was ensured through prolonged engagement, peer debriefing, and member checking. Phase 2: Content Validation Based on the qualitative findings and integrated theoretical frameworks (Bhandari, 2025; Bandura, 1991; Barkley, 2012), a preliminary eight-session family-centered educational package was developed. Content validity was evaluated by a panel of eight experts in educational psychology, clinical psychology, and family counseling. The Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) were calculated using Lawshe's model (1975). Item relevance, clarity, simplicity, and necessity were evaluated, and modified Kappa statistics were computed

to assess inter-rater agreement beyond chance.

3. Results

To extract the content for the educational intervention package, qualitative content analysis was performed on semi-structured interviews conducted with 12 female students with specific learning disorders and their parents (n = 24). Data collection continued until theoretical saturation was achieved. Using an inductive content analysis approach, the data were analyzed in three phases: in the first phase (initial coding), 483 codes were extracted. Subsequently, during the categorization phase, similar codes were clustered and integrated. Finally, in the thematization phase, 8 main themes and 22 sub-themes were identified. Each theme was considered the core content of a 90-minute educational session. Accordingly, a structured eight-session educational package was developed (Table 2). The package was subsequently subjected to quantitative evaluation, including the assessment of content validity indices and inter-rater reliability. The results of these analyses are presented in the quantitative findings section.

Table 1. Final Content of the Family-Centered Educational Package

Session	Main Topic	Objectives
1	Understanding Specific Learning Disorders and the Role of the Family	Increasing parents' awareness of the characteristics of specific learning disorders and the importance of emotional support for girls
2	Enhancing Intrinsic Academic Motivation	Teaching encouragement techniques and strategies for fostering a sense of competence based on self-determination theory
3	Managing Distractions and Enhancing Concentration	Providing environmental strategies, such as creating a quiet study area and dividing assignments into manageable tasks
4	Parent-Child Communication and Emotional Support	Strengthening family dynamics based on family systems theory
5	Practical Exercises to Enhance Motivation	Using positive reinforcement and modeling academic behaviors
6	Improving Executive Functions and Sustained Attention	Teaching cognitive techniques, such as time management and reducing irrelevant stimuli
7	Integration with the School Environment and Culturally Relevant Recommendations	Coordinating with teachers and adapting the intervention to Iranian cultural expectations
8	Progress Evaluation and Maintenance of Change	Using home-based assessment forms and developing long-term strategies to maintain the intervention's effectiveness

4. Discussion and Conclusion

Findings indicate that the developed educational package demonstrates strong theoretical coherence, cultural relevance, and content validity. The emphasis on autonomy support, emotional validation, and competence-building aligns closely with Self-Determination Theory, which posits that satisfying basic psychological needs enhances intrinsic motivation and resilience (Bhandari, 2025). This focus is particularly critical for adolescent girls with SLD, who are prone to internalizing academic failure (Giofrè et al., 2022; Matthew et al., 2022). Furthermore, the package operationalizes Barkley's executive function model (2012) by training parents to function as external scaffolds for attention regulation, time management, and goal-directed behavior. This approach is consistent with Bronfenbrenner's ecological perspective (Guy-Evans, 2020), which emphasizes sustainable change through the modification of proximal environments rather than isolated child-focused interventions.

In contrast to widely used Western parent-training programs (e.g., Triple P), the present package is uniquely tailored to the sociocultural context of Iranian families and addresses gender-specific developmental needs. The high content validity indices underscore the methodological

rigor and practical relevance of the program. In conclusion, this family-centered educational package constitutes a validated, theory-driven tool that can be implemented in schools, learning disability centers, and clinical settings to empower parents and improve academic and psychological outcomes for adolescent girls with SLD. Future research should examine its effectiveness through experimental and longitudinal designs.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical approval was obtained, and all principles were observed. Written informed consent was secured from participants, confidentiality was maintained, and participation was voluntary with the right to withdraw at any time.

Funding

This research received no external funding.

Authors' contributions

All authors contributed equally to study design, data collection, analysis, and manuscript preparation.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interest.

مقاله پژوهشی

تدوین و اعتبارسنجی بسته آموزشی خانواده‌محور توانمندسازی والدین دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری

مهسا کامکار^۱ ID، حسین زارع^۲ ID، خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۳ ID و علی اکبر شریفی^۴ ID

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد بین‌الملل کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، جزیره کیش، ایران.
۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۳. استاد، گروه روان‌شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۴. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.



استاددیدی: کامکار، م.، زارع، ح.، ابوالمعالی الحسینی، خ. و شریفی، ع. (۱۴۰۵). تدوین و اعتبارسنجی بسته آموزشی خانواده‌محور توانمندسازی والدین دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۵ (۴): ۲۷-۳۸. <https://doi.org/10.22098/jld.2026.19235.2310>

doi 10.22098/jld.2026.19235.2310

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی محتوایی یک بسته آموزشی خانواده‌محور برای توانمندسازی والدین دانش‌آموزان نوجوان (۱۲ تا ۱۵ سال) دارای اختلال یادگیری خاص انجام شد.

روش‌ها: این پژوهش از نوع کیفی مبتنی بر تحلیل محتوا با اعتبارسنجی محتوایی بود که در دو مرحله اجرا شد. در مرحله کیفی، با استفاده از تحلیل محتوای استقرایی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری خاص و ۱۲ والد آن‌ها (مجموعاً ۲۴ نفر) در شهر اصفهان، تا رسیدن به اشباع نظری تحلیل شد. در مرحله کمی، روایی محتوایی بسته آموزشی طراحی‌شده براساس یافته‌های کیفی و مبانی نظری، توسط پانلی متشکل از ۸ متخصص با استفاده از شاخص‌های نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) بر اساس مدل لاوشه (۱۹۷۵) ارزیابی گردید.

یافته‌ها: تحلیل داده‌های کیفی منجر به استخراج ۴۸۳ کد اولیه، ۲۲ زیرمضمون و ۸ مضمون اصلی شد. مضامین اصلی شامل: تقویت انگیزه تحصیلی، مدیریت حواس‌پرتی و تمرکز، ارتباط والد - فرزند و حمایت عاطفی، تمرینات عملی برای افزایش انگیزه، بهبود کارکردهای اجرایی و توجه پایدار، ادغام با محیط مدرسه و پیشنهادات فرهنگی و ارزیابی پیشرفت و نگهداری تغییرات بودند. بر این اساس، یک بسته آموزشی ۸ جلسه‌ای (هر جلسه ۹۰ دقیقه) طراحی شد. نتایج اعتبارسنجی نشان داد که میانگین CVR جلسات ۰/۸۷۵ و شاخص روایی محتوایی کل (S-CVI/Ave) برابر با ۰/۹۳ است که بالاتر از معیارهای پذیرش (۰/۷۵ و ۰/۸۰) است.

نتیجه‌گیری: بسته آموزشی تدوین‌شده از روایی محتوایی مطلوبی برخوردار بود و می‌تواند به عنوان یک ابزار مداخله‌ای ساختار یافته در برنامه‌های خانوادهمحور برای والدین دانش‌آموزان دختر نوجوان دارای اختلال یادگیری خاص مورد استفاده قرار گیرد. انجام مطالعات کارآزمایی برای سنجش اثربخشی این بسته پیشنهاد می‌شود.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۲۵

کلیدواژه‌ها:

بسته آموزشی، توانمندسازی والدین، دختران نوجوان، تحلیل محتوا، روایی محتوایی، اختلالات یادگیری خاص

مقدمه

اختلال یادگیری خاص^۱ به عنوان یکی از چالش برانگیزترین و درعین حال شایع‌ترین اختلالات عصبی - رشدی شناخته می‌شود که فراتر از یک

نارسایی تحصیلی صرف، ابعاد گسترده‌ای از کارکردهای شناختی،

.....
1. Specific Learning Disorder

* نویسنده مسئول:

حسین زارع

نشانی: گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

تلفن: ۲۳۳۴۷۲۳ (۹۱۲) ۹۸+

پست الکترونیکی: h_zare@pnu.ac.ir

ناتوانی‌های یادگیری

هیجانی و اجتماعی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اندرسون و پترسون^۱، ۲۰۲۴). بر اساس آخرین ویرایش متن بازنگری شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۲، این اختلال با نقص‌های پایدار و مقاوم به مداخله در فرایندهای روان‌شناختی پایه که زیربنای یادگیری مهارت‌های تحصیلی کلیدی نظیر خواندن دقیق و روان، بیان نوشتاری منسجم و استدلال ریاضیاتی هستند، مشخص می‌گردد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۳، ۲۰۲۲). ویژگی بارز و دیالکتیکی این اختلال، ناهمخوانی معنادار میان هوش عمومی (که اغلب در دامنه متوسط یا بالاتر قرار دارد) و عملکرد تحصیلی ضعیف فرد است؛ وضعیتی که نه ناشی از ناتوانی‌های حسی (نظیر ضعف بینایی یا شنوایی)، نه معلول عقب‌ماندگی ذهنی و نه محصول محرومیت‌های محیطی یا آموزشی است، بلکه ریشه در تفاوت‌های ساختاری و کارکردی در شبکه‌های عصبی مغز دارد که پردازش اطلاعات را با اختلال مواجه می‌سازد (جفوف^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). برآوردهای شیوع‌شناسی جهانی حاکی از آن است که شیوع این اختلال در جمعیت سنین مدرسه، بین ۵ تا ۱۵ درصد است که این نرخ بالا، اختلال یادگیری خاص را به یک دغدغه کلان در حوزه سلامت عمومی و سیاست‌گذاری آموزشی بدل کرده است (آکواس^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). در ایران نیز، مطالعات فراتحلیلی و پیمایشی متعددی نرخ شیوعی هم‌تراز یا حتی در برخی مناطق بالاتر از میانگین جهانی را گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده گستردگی جمعیت درگیر و نیاز مبرم به مداخلات ساختارمند است (کیوان‌فرد، ۱۴۰۴). با این حال، تقلیل دادن این اختلال به یک مسئله صرفاً کلاسی، نادیده انگاشتن ماهیت فراگیر و مزمن آن است. پیامدهای اختلال یادگیری خاص از مرزهای مدرسه فراتر رفته و تمامیت بهزیستی روانی کودک را در بر می‌گیرد (زیان و کادری^۶، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان مبتلا، به واسطه تجربه مکرر شکست‌های تحصیلی و دریافت بازخوردهای منفی از محیط، در معرض خطر فزاینده‌ای برای ابتلا به همبودی‌های روان‌شناختی قرار دارند (ژو^۷، ۲۰۲۳). ادبیات پژوهشی به کرات نشان داده است که نرخ شیوع اختلالاتی نظیر اضطراب فراگیر^۸، افسردگی اساسی^۹، اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی^{۱۰} و مشکلات رفتاری در این کودکان به مراتب بالاتر از همسالان عادی است (آکواس و همکاران، ۲۰۲۴).

این آسیب‌پذیری روانی در دوران نوجوانی که خود دوره‌ای بحرانی از تغییرات بیولوژیک، شناختی و اجتماعی است، تشدید می‌شود. به طور خاص، در دختران نوجوان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، الگوی آسیب‌شناسی روانی تفاوت‌های ظریف و درعین حال تعیین‌کننده‌ای با پسران دارد (جیوفره^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۲). درحالی که پسران اغلب ناراضی و ناکامی خود را از طریق رفتارهای برون‌سازی شده نظیر پرخاشگری و تخطی از قوانین ابراز می‌کنند، دختران تمایل بیشتری به

درونی‌سازی مشکلات دارند. این درونی‌سازی اغلب به شکل اضطراب مزمن، نشخوار فکری، شکایات روان‌تنی و از همه مهم‌تر، تخریب شدید خودپنداره تحصیلی و عزت‌نفس بروز می‌یابد (متیو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۲). در این گروه، پدیده درماندگی آموخته شده^{۱۳} با شدت و سرعت بیشتری شکل می‌گیرد؛ وضعیتی که در آن نوجوان به این باور کاذب اما عمیق می‌رسد که تلاش‌های او هیچ تأثیری بر نتایج تحصیلی ندارد و شکست، سرنوشت محتوم اوست. این باور مخرب، چرخه معیوبی را ایجاد می‌کند که در آن اجتناب از تکالیف، کاهش انگیزه و افت عملکرد، یکدیگر را تقویت کرده و در نهایت می‌تواند منجر به ترک تحصیل زودهنگام و انزوای اجتماعی پایدار گردد (سومر دودور و جیلان^{۱۴}، ۲۰۲۵). نتایج پژوهش راه‌پیمای و همکاران (۱۳۹۹) نشان می‌دهد که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده رویکرد به یادگیری است. درک این دینامیک پیچیده، ضرورت طراحی مداخلاتی را که نه تنها بر مهارت‌های تحصیلی، بلکه بر بازسازی ساختار روانی و انگیزشی دانش‌آموز تمرکز داشته باشند، برجسته می‌سازد. با این حال، تمرکز صرف بر دانش‌آموز در فرایند درمان، نادیده گرفتن نیمی از واقعیت بالینی و اکوسیستم زیست فرد است. خانواده، و در رأس آن والدین، به عنوان نخستین و تأثیرگذارترین محیط اجتماعی کودک، نقشی محوری در تعدیل یا تشدید پیامدهای این اختلال ایفا می‌کنند (تینگسومبون و لویویرا^{۱۵}، ۲۰۲۴). تشخیص اختلال یادگیری خاص در فرزند، اغلب تعادل هموستاتیک^{۱۶} سیستم خانواده را برهم زده و بحرانی را ایجاد می‌کند که والدین برای مواجهه با آن آمادگی لازم را ندارند (چوکو^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۹).

والدین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، سطوح معنادار و پایداری از استرس والدگری را تجربه می‌کنند (جعفری و همکاران، ۱۴۰۳). استرس و دیگر مشکلات روانشناختی والدین عاملی مهم در بروز مشکلات کودکان می‌باشد (بوگلس و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از حسینی سهی، در تاج و ابراهیمی قوام، ۱۴۰۳). این استرس ناشی از مجموعه‌ای از

1. Anderson & Peterson
2. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)
3. American Psychiatric Association
4. Chieffo
5. Akkuş
6. Ziyen & Kadri
7. Zhou
8. Generalized Anxiety Disorder (GAD)
9. Major Depressive Disorder (MDD)
10. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)
11. Giofrè
12. Mathew
13. Learned Helplessness
14. Sümer Dodur, & Ceylan
15. Tiengsomboon & Luvira
16. Homeostatic Balance
17. Chukwu

ناتوانی‌های یادگیری

تضمین اثربخشی مداخله، تدوین هرگونه بسته آموزشی باید بر شالوده‌ای مستحکم از نظریه‌های روان‌شناختی معتبر استوار باشد (گروتز^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش حاضر در طراحی بسته پیشنهادی، از همگرایی و تلفیق چهار چارچوب نظری بنیادین بهره جسته است؛ که هر یک، زاویه‌ای منحصر به فرد از تعامل والد - فرزند را تبیین می‌کنند. نخستین ستون نظری، نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی یوری برونفن‌برن^۲ است. این نظریه با ترسیم لایه‌های مختلف محیطی، خانواده را به عنوان ریزسیستم مرکزی معرفی می‌کند که بیشترین و مستقیم‌ترین تأثیر را بر رشد کودک دارد. بر اساس این دیدگاه، هرگونه تغییر پایدار در رفتار و عملکرد کودک، مستلزم اصلاح تعاملات درونی این ریزسیستم است. اگر محیط خانواده آشفته، پرتنش یا فاقد ساختار باشد، مداخلات مدرسه‌محور به تنهایی قادر به ایجاد تغییر نخواهند بود (الزاتاری و معلوف^۳، ۲۰۲۲). دومین چارچوب، نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان به نقل از بانداری^۴، ۲۰۲۵) است که بر نقش حیاتی ارضای نیازهای روان‌شناختی بنیادین (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) در شکل‌گیری انگیزه درونی تأکید دارد. دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص اغلب در محیط‌های کتتری زندگی می‌کنند که در آن‌ها دائماً به آن‌ها گفته می‌شود چه کاری انجام دهند. این بسته آموزشی با آموزش سبک والدگری حامی خودمختاری، به والدین می‌آموزد که چگونه با ارائه حق انتخاب، درک دیدگاه فرزند و پرهیز از رفتار آمرانه و دستوری، انگیزه درونی را در نوجوان خود احیا کنند (فریلینک^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). سومین رکن، نظریه شناختی - اجتماعی آلبرت بندورا^۶ (۱۹۹۱) است که مفاهیم کلیدی الگوبرداری و خودکارآمدی را بیان می‌کند. والدین با مدیریت هیجانات خود و نشان دادن استقامت در برابر چالش‌ها، الگویی زنده برای فرزندان خود هستند (نیک‌مهر و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، ارتقای خودکارآمدی والدینی (باور والدین به توانایی خود در تأثیرگذاری مثبت بر فرزند) مستقیماً با کاهش مشکلات رفتاری کودک و بهبود سلامت روان والدین همبستگی دارد (شانک و دی‌بندتو^۷، ۲۰۲۰). نهایتاً، "مدل کارکردهای اجرایی راسل بارکلی، قطعه نهایی این پازل نظری است. با توجه به اینکه بسیاری از دانش‌آموزان اختلال یادگیری خاص دارای ضعف در کارکردهای اجرایی (نظیر حافظه فعال، بازداری پاسخ و برنامه‌ریزی) هستند، بارکلی والدین را تشویق می‌کند تا نقش لوب

عوامل درهم تنیده نظیر ابهام در تشخیص، نگرانی از آینده تحصیلی و شغلی فرزند، چالش‌های طاقت‌فرسا در مدیریت تکالیف خانگی، و تعارضات مداوم با سیستم مدرسه است (اوریم^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند مادران که در فرهنگ‌های سستی و از جمله ایران، اغلب مسئولیت اصلی رسیدگی به امور تحصیلی فرزندان را بر عهده دارند، بار روانی سنگین‌تری را متحمل می‌شوند. این فشار روانی، در کنار فقدان دانش کافی درباره ماهیت اختلال و راهبردهای مدیریت رفتار، اغلب منجر به اتخاذ سبک‌های مقابله‌ای و تربیتی ناکارآمد می‌شود (رستمی و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش علیزاده و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که جهت‌گیری گفت و شنود خانواده به‌طور مستقیم با سرزندگی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه مثبت و معناداری دارد. والدین ممکن است در نوسانی دائمی میان "حمایت افراطی ناشی از ترحم، و کنترل‌گری تنبیهی ناشی از استیصال قرار گیرند. در قطب حمایت افراطی، والدین با انجام دادن تکالیف کودک و حذف تمامی موانع، فرصت تجربه کفایت و حل مسئله را از او سلب می‌کنند. در قطب کنترل‌گری که با انتقاد، سرزنش و فشار برای عملکرد بالا همراه است، سطح اضطراب کودک افزایش یافته و انگیزه درونی او سرکوب می‌شود (ترلفال^۹ و همکاران، ۲۰۲۵). این تعاملات منفی، جو عاطفی خانواده را مسموم کرده و خود به عاملی ثانویه برای تشدید مشکلات رفتاری و هیجانی نوجوان تبدیل می‌شود (محسین جابر^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴). اهمیت این موضوع در بافت فرهنگی ایران دوچندان است. در جامعه ایران که نظام آموزشی متمرکز و رقابتی (با محوریت کنکور و آزمون‌های ورودی) حاکم است، موفقیت تحصیلی فرزندان ارزشی فراتر از یک دستاورد فردی دارد و به عنوان نمادی از حیثیت خانوادگی و شاخصی اصلی برای ارزیابی شایستگی و کفایت والدین تلقی می‌شود. در چنین فضایی، داشتن فرزند با برجسب اختلال یادگیری، می‌تواند حس شرمساری، گناه و بی‌کفایتی عمیقی را در والدین ایجاد کند. این فشار اجتماعی - فرهنگی، والدین را در موقعیتی پارادوکسیکال قرار می‌دهد: از یک سو جامعه از آن‌ها انتظار دارد که فرزندان را موفق تربیت کنند، و از سوی دیگر، مدارس عادی اغلب فاقد منابع و تخصص لازم برای حمایت از این دانش‌آموزان هستند و بار اصلی آموزش جبرانی را به دوش خانواده‌هایی می‌اندازند که خود فاقد ابزارهای نظری و عملی لازم هستند. بر این اساس، توانمندسازی والدین نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت استراتژیک در مدیریت بالینی اختلال یادگیری خاص محسوب می‌شود. اما توانمندسازی مفهومی فراتر از آموزش صرف است؛ این فرایند مستلزم تجهیز والدین به مجموعه‌ای از بینش‌ها، مهارت‌ها و باورهاست که آن‌ها را از ناظران نگران به تسهیل‌گران مؤثر تغییر دهد. برای دستیابی به این هدف و

1. Auriemma
2. Threlfall
3. Mohsin Jaber
4. Grüter
5. Bronfenbrenner
6. El Zaatari & Maalouf
7. Bhandari
8. Frielink
9. Bandura
10. Schunk & DiBenedetto

ناتوانی‌های یادگیری

فرونتال کمکی را ایفا کنند (بارکلی، ۲۰۱۲). این به معنای مهندسی محیط، ساختاردهی به زمان و فضا، و بیرونی‌سازی اطلاعات است تا نقص‌های اجرایی کودک جبران شود.

علی‌رغم وجود مبانی نظری غنی و شواهد جهانی دال بر اثربخشی مداخلات خانواده‌محور، واکاوی دقیق متون پژوهشی در ایران (و حتی بسیاری از کشورهای درحال توسعه)، نشان‌دهنده یک شکاف تحقیقاتی عمیق و چندبعدی است. نخست، اکثر پژوهش‌های موجود در حوزه اختلال یادگیری خاص در ایران، عمدتاً بر مداخلات مستقیم روی کودک (نظیر آموزش راهبردهای شناختی، نوروفیدبک، یا بازی‌درمانی) متمرکز بوده‌اند و نقش خانواده اغلب به حاشیه رانده شده یا صرفاً در حد جلسات مشاوره عمومی تقلیل یافته است. دوم، اندک مداخلات در حوزه والدین، غالباً فاقد یک ساختار نظری منسجم و یکپارچه هستند و بیشتر به صورت مجموعه‌ای نامتجانس از توصیه‌ها ارائه می‌شوند. سوم، بسیاری از بسته‌های آموزشی مورد استفاده، ترجمه مستقیم پروتکل‌های غربی مانند برنامه والدگری مثبت^۱ (ساندرز، ۲۰۱۲) یا برنامه سال‌های شگفت‌انگیز (ویستر-استراتون^۲، ۲۰۱۴) هستند که اگرچه معتبرند، اما لزوماً با ظرایف فرهنگی خانواده ایرانی، چالش‌های خاص نظام آموزشی ایران و فشارهای اجتماعی منحصربه‌فرد مادران ایرانی همخوانی کامل ندارند. عدم بومی‌سازی فرهنگی این بسته‌ها می‌تواند منجر به کاهش پذیرش و اثربخشی مداخله گردد. چهارم، و شاید مهم‌ترین نقد وارده، ضعف روش‌شناسی در فرایند "تولید و اعتبارسنجی" ابزارهای آموزشی است. در بسیاری از مطالعات، محتوای آموزشی بدون طی کردن مراحل دقیق اعتبارسنجی علمی نظیر محاسبه نسبت روایی محتوایی (CVR)، شاخص روایی محتوایی (CVI) و بررسی همسانی درونی، مستقیماً وارد مرحله اجرا می‌شود. این خلأ باعث می‌شود که نتایج حاصله از قابلیت تعمیم و استناد کافی برخوردار نباشند. علاوه بر این، کمبود پژوهش‌هایی که به طور اختصاصی بر توانمندسازی والدین دختران نوجوان دارای اختلال یادگیری خاص متمرکز باشند، کاملاً محسوس است؛ گروهی که به دلیل تغییرات بلوغ و فشارهای اجتماعی مضاعف، نیازمند رویکردهای حمایتی متمایزی هستند.

در پاسخ به این ضرورت‌های چندگانه و با هدف پر کردن شکاف‌های نظری و کاربردی مذکور، پژوهش حاضر با اتخاذ یک رویکرد روش‌شناسی دقیق و چندمرحله‌ای، با هدف تدوین و اعتبارسنجی یک "بسته آموزشی خانواده‌محور توانمندسازی والدین" طراحی و اجرا شد. این بسته با بهره‌گیری از مدل‌های نظری یاد شده و با لحاظ کردن ویژگی‌های فرهنگی جامعه ایران، طراحی شده است تا به عنوان ابزاری جامع، ساختارمند و رواق، در اختیار متخصصان و خانواده‌ها قرار گیرد. فرضیه بنیادین پژوهش این است که تجهیز والدین به این بسته آموزشی، نه تنها منجر به افزایش

دانش و مهارت‌های مقابله‌ای آنان و ارتقای احساس کفایت والدگری می‌شود، بلکه به واسطه بهبود کیفیت تعاملات والد-فرزند و ایجاد محیطی حمایتگر در خانه، بستری امن برای رشد تحصیلی و روانی دانش‌آموزان دختر فراهم می‌آورد. این پژوهش نه تنها از منظر کاربردی می‌تواند پروتکلی استاندارد برای کلینیک‌های روان‌شناسی و مدارس ارائه دهد، بلکه از منظر نظری نیز با تلفیق نظریه‌های برون‌فونر، دسی و رایان، بندورا و بارکلی در بافت اختلالات یادگیری، به غنای ادبیات علمی موجود خواهد افزود. در نهایت، گذار از رویکرد "درمان‌گری متخصص محور" به رویکرد "توانمندسازی خانواده‌محور"، پارادایمی است که این مطالعه در پی تثبیت آن در حوزه مداخلات اختلالات یادگیری در ایران است؛ رویکردی که پایداری اثرات درمان را تضمین کرده و خانواده را از بخشی از مشکل، به بخشی از راه‌حل تبدیل می‌کند.

با توجه به آنچه اشاره شد، این پژوهش به دنبال پاسخ به دو سؤال زیر است:

۱- بسته آموزشی خانواده‌محور توانمندسازی والدین دانش‌آموزان دختر دارای اختلالات یادگیری، چه محتوای دارد؟

۲- آیا این بسته آموزشی از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر طرح اجرا، کیفی مبتنی بر تحلیل محتوا با اعتبارسنجی محتوایی بود که در دو مرحله کیفی (تدوین محتوا) و کمی (اعتبارسنجی محتوا) اجرا شد.

مرحله اول: مطالعه کیفی (تدوین مقدماتی بسته): با هدف شناسایی نیازها، چالش‌ها و تجارب زیسته دانش‌آموزان دختر دارای اختلال یادگیری خاص و والدین آن‌ها به منظور استخراج مضامین پایه برای طراحی بسته آموزشی مرحله اول انجام شد. بسته آموزشی خانواده‌محور حاضر، بر اساس نیازسنجی میدانی (تحلیل محتوای مصاحبه با دانش‌آموزان دختر نوجوان دارای اختلال یادگیری خاص و والدین آن‌ها) و همگرایی چهار چارچوب نظری بنیادین شامل نظریه‌های سیستم‌های بوم‌شناختی، خودتعیین‌گری، شناختی-اجتماعی و کارکردهای اجرایی طراحی شد. جامعه آماری این مرحله شامل تمامی دانش‌آموزان دختر ۱۲ تا ۱۵ ساله دارای تشخیص قطعی اختلال یادگیری خاص (بر اساس ملاک‌های DSM-5 و با بهره‌هوشی طبیعی) و والدین آن‌ها در مراکز اختلالات یادگیری شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و ملاک محور انجام شد.

ملاک‌های ورود برای دانش‌آموزان شامل تشخیص اختلال یادگیری

1. Barkley
2. Positive Parenting Program
3. Sanders
4. Webster-Stratton

ناتوانی‌های یادگیری

حداقل قابل قبول ۰/۷۵، شاخص روایی محتوا برای هر آیتم (I-CVI) در ابعاد وضوح و تناسب با حداقل ۰/۷۸، و در نهایت شاخص روایی محتوایی کل (S-CVI/Ave) با ملاک ۰/۸ محاسبه شد. در کنار تحلیل اعداد، تحلیل کیفی نظرات متخصصان نیز با دقت انجام گرفت. بازخوردهای دریافت‌شده عمدتاً بر افزایش شفافیت دستورالعمل‌ها، غنی‌سازی مثال‌ها با موارد عینی از بافت فرهنگی ایران و تنظیم جزئیات فعالیت‌های عملی متمرکز بود. این نظرات سازنده، مبنای بازنگری نهایی و اعمال اصلاحات هدفمند در بسته قرار گرفت تا نسخه نهایی از غنای محتوایی و تناسب بافتی بیشتری برخوردار شود.

یافته‌ها

این پژوهش در دو مرحله کیفی و اعتبارسنجی انجام شد در مرحله مطالعه کیفی ۱۲ دانش‌آموز دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص با دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال و ۱۲ نفر از والدین آن‌ها در شهر اصفهان شرکت داشتند و در مرحله اعتبارسنجی، پانل خبرگان متشکل از ۸ نفر از متخصصان صاحب‌نظران حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی بالینی و مشاوره خانواده بود که ارزیابی و تأیید روایی محتوای بسته آموزشی را بر عهده داشتند.

یافته‌های کیفی: برای استخراج محتوای بسته آموزشی، تحلیل محتوای مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ دانش‌آموز دختر دارای اختلالات یادگیری و ۱۲ والد آن‌ها (مجموعاً ۲۴ مصاحبه) تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی، داده‌ها در سه مرحله تحلیل شدند: در مرحله نخست (کدگذاری اولیه)، در مجموع ۴۸۳ کد استخراج شد؛ سپس در مرحله طبقه‌بندی، کدهای مشابه دسته‌بندی و یکپارچه‌سازی شدند؛ و نهایتاً در مرحله مقوله‌بندی، ۸ مضمون اصلی و ۲۲ مضمون فرعی شناسایی گردید. جدول ۱ خلاصه‌ای از مضامین اصلی استخراج‌شده را نشان می‌دهد.

خاص توسط مرکز اختلالات یادگیری، جنسیت دختر، نداشتن ناتوانی‌های حسی یا عقب‌ماندگی ذهنی، و تمایل به مشارکت بود. نمونه‌گیری تا حصول اشباع نظری (عدم استخراج مضمون جدید در سه مصاحبه متوالی) ادامه یافت و در نهایت ۱۲ زوج دانش‌آموز - والد (۲۴ نفر) در پژوهش مشارکت کردند.

مرحله دوم: اعتبارسنجی محتوای بسته: پس از طراحی پیش‌نویس بسته آموزشی بر اساس یافته‌های کیفی، مرحله دوم پژوهش با هدف ارزیابی روایی محتوایی بسته از دیدگاه خبرگان آغاز شد. در این مرحله، مرتبط بودن، وضوح، سادگی، ضرورت محتوای طراحی‌شده با استفاده از مدل لاوشه (۱۹۷۵) مورد سنجش قرار گرفت. جامعه هدف این مرحله، متخصصان مجرب در سه حوزه کلیدی روان‌شناسی تربیتی، اختلالات یادگیری و مشاوره خانواده بودند. با روش نمونه‌گیری هدفمند و با اعمال ملاک‌های دقیق شامل دارا بودن مدرک دکتری تخصصی، حداقل پنج سال سابقه کار بالینی یا پژوهشی مستقیم و انتشار دست‌کم سه مقاله مرتبط، هشت متخصص (شامل سه روان‌شناس تربیتی، سه متخصص روان‌شناسی بالینی و دو مشاور خانواده) به‌عنوان اعضای پانل اعتبارسنجی انتخاب شدند. فرایند اعتبارسنجی با ارسال پیش‌نویس کامل بسته به همراه یک پرسش‌نامه محقق ساخته برای اعضای پانل انجام پذیرفت. این پرسش‌نامه در دو بخش طراحی شده بود: یک بخش کمی که هر جلسه را بر اساس مقیاس‌های استاندارد در سه بُعد «ضرورت» (با گزینه‌های سه‌گانه)، «وضوح» و «تناسب فرهنگی» (هر دو با مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای) ارزیابی می‌کرد، و یک بخش کیفی برای ثبت آزادانه نظرات اصلاحی و پیشنهادی متخصصان. از متخصصان خواسته شد با مطالعه عمیق محتوای هر جلسه، فرم‌ها را تکمیل نمایند.

داده‌های گردآوری‌شده در دو سطح تحلیل شدند. در تحلیل کمی، با محاسبه شاخص‌های روان‌سنجی، کفایت محتوایی بسته بررسی گردید. بر این اساس، نسبت روایی محتوا (CVR) برای آیتم‌های ضروری با

جدول ۱. مضامین اصلی، نمونه نقل قول و درصد فراوانی

ردیف	مضمون اصلی	نمونه نقل قول واقعی	درصد فراوانی
۱	حساسیت عاطفی بالای دختران در نوجوانی و نیاز به پذیرش و حمایت عاطفی والدین	اگر فقط بگم چرا این قدر طولش دادی، تا یک هفته با من قهر می‌کنه.	۹۱/۶۷
۲	چرخه شکست تحصیلی → احساس ناتوانی → بی‌انگیزگی	دیگه خودش باور کرده نمی‌تونه، می‌گه مامان تو بگو به معلم من عقب‌م.	۸۷/۵
۳	تقویت حس شایستگی از طریق تشویق واقعی تلاش (نه نتیجه)	اگر بگم امروز نیم ساعت نشستی خیلی تلاش کردی، فردا خودش میاد می‌گه بیشتر خوندم.	۸۳/۳۳
۴	نیاز شدید دختران به حس خودمختاری و حق انتخاب	خودت بگو کدوم درس رو اول بخونی؟ → می‌گه باشه و می‌شینم می‌خونه.	۷۵
۵	حواس‌پرتی شدید به دلیل موبایل و نبود فضای مطالعه ثابت	گوشی رو بگیرم دعوا می‌شه، نگیرم کتاب رو باز نمی‌کنه.	۷۰/۸۳
۶	نیاز به تمرین‌های ساده و بازی‌گونه برای تقویت توجه و تمرکز در خانه	یه بازی ۱۰ دقیقه‌ای باشه که بگم بیا با مامان بازی کنیم بعد برو درس.	۶۶/۶۷

ردیف	مضمون اصلی	نمونه نقل قول واقعی	درصد فراوانی
۷	اضطراب و نگرانی‌های عاطفی دختران و نیاز به مدیریت احساسات در خانه	شب امتحان تا صبح گریه می‌کنه، می‌گه من هیچی بلد نیستم.	۶۲/۵
۸	مرور آموخته‌ها، رفع اشکال و تدوین برنامه شخصی بلندمدت خانواده	آخرین جلسه بگین حالا چطور ادامه بدیم که فراموش نکنیم.	۵۴/۱۷

فرایند تحلیل محتوای استقرایی مصاحبه‌ها به شناسایی ۸ مضمون اصلی منتهی گردید (جدول ۱). هر مضمون به مثابه هسته محتوایی یک جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای در نظر گرفته شد و مجموعاً بسته‌ای ۸ جلسه‌ای با

جدول ۲. محتوای نهایی بسته آموزشی خانواده‌محور

جلسه	اهداف	موضوع اصلی
۱	افزایش آگاهی والدین از ویژگی‌های اختلالات یادگیری و اهمیت حمایت عاطفی برای دختران	شناخت اختلالات یادگیری و نقش خانواده
۲	آموزش تکنیک‌های تشویق و ایجاد حس شایستگی، بر اساس نظریه خودمختاری	تقویت انگیزه تحصیلی درونی
۳	ارائه راهبردهای محیطی مانند ایجاد فضای مطالعه آرام و تقسیم تکالیف	مدیریت حواس‌پرتی و تمرکز
۴	تقویت پویایی‌های خانوادگی بر اساس نظریه سیستمی خانواده	ارتباط والد - فرزند و حمایت عاطفی
۵	استفاده از پاداش‌های مثبت و الگوسازی رفتارهای تحصیلی	تمرینات عملی برای افزایش انگیزه
۶	آموزش تکنیک‌های شناختی مانند مدیریت زمان و کاهش محرک‌های نامربوط	بهبود کارکردهای اجرایی و توجه پایدار
۷	هماهنگی با معلمان و تطبیق با انتظارات فرهنگی ایرانی	ادغام با محیط مدرسه و پیشنهادات فرهنگی
۸	فرم‌های ارزیابی خانگی و راهکارهای بلندمدت برای حفظ اثربخشی	ارزیابی پیشرفت و نگهداری تغییرات

درجه‌ای (۱ = کاملاً نامناسب تا ۴ = کاملاً مناسب) ارزیابی نمودند. نتایج نشان داد که CVR تمامی جلسات بالاتر از حداقل مقدار قابل قبول (۰/۷۵) برای ۸ متخصص بوده و محتوای همه جلسات «ضروری» تشخیص داده شد. میانگین شاخص روایی محتوایی کل بسته (S-CVI = ۰/۹۳) بالاتر از حداقل معیار قابل قبول (۰/۸) به دست آمد (پولیت و بک، ۲۰۰۶). علاوه بر ارزیابی کمی، نظرات کیفی متخصصان نیز اعمال گردید. برای مثال، در جلسه سوم (مدیریت حواس‌پرتی) بر اساس پیشنهاد متخصصان، بخش «قرارداد خانوادگی استفاده از گوشی» با مثال‌های مرتبط با دختران نوجوان اضافه شد. این اصلاحات منجر به افزایش کاربردی بودن و تناسب فرهنگی بسته آموزشی شد. در مجموع بسته آموزشی خانواده‌محور توانمندسازی والدین دانش‌آموزان دختر دارای اختلالات یادگیری با $S-CVI = ۰/۹۳$ از روایی محتوایی مطلوبی برخوردار است و تمامی جلسات از نظر مرتبط بودن، وضوح، سادگی، ضرورت مورد تأیید متخصصان قرار گرفت.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص روایی محتوایی هر آیت (I-CVI) برای تمامی جلسات در هر چهار ملاک مورد ارزیابی بالاتر از حد قابل قبول ۰/۷۸ بود. بیشترین مقدار I-CVI مربوط به ملاک ضرورت جلسه اول (شناخت اختلالات یادگیری) با مقدار ۱/۰۰ و ملاک مرتبط بودن جلسه سوم (ارتباط مؤثر والد - فرزند) با مقدار ۱/۰۰ بود که نشان‌دهنده توافق کامل متخصصان درباره این موارد است. کمترین مقادیر I-CVI نیز مربوط به ملاک سادگی جلسه اول (۰/۸۷)، ملاک ضرورت

1. Polit & Beck

برای تعیین روایی محتوایی، دو شاخص محاسبه گردید: شاخص روایی محتوایی (CVI) و نسبت روایی محتوایی (CVR). شاخص روایی محتوایی هر آیت (I-CVI) از طریق محاسبه نسبت متخصصانی که به هر ملاک امتیاز ۳ یا ۴ داده بودند به دست آمد. بر اساس ملاک پولیت و بک (۲۰۰۶)، برای پانل ۸ نفره، حداقل I-CVI قابل قبول ۰/۷۸ و حداقل S-CVI/Ave قابل قبول ۰/۸۰ در نظر گرفته شد. جدول ۳ شاخص‌های روایی محتوایی جلسات بسته آموزشی را نشان می‌دهد. به منظور تعیین روایی محتوایی بسته آموزشی، از مدل لاوشه (۱۹۷۵) استفاده شد. بسته آموزشی تدوین شده به پانل ۸ نفره متخصصان (شامل ۳ متخصص روان‌شناسی تربیتی، ۳ روان‌شناس بالینی و ۲ متخصص مشاوره خانواده) ارائه گردید. از متخصصان خواسته شد هر یک از ۸ جلسه را بر اساس چهار معیار مرتبط بودن، وضوح، سادگی، ضرورت با مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای ارزیابی نمایند. سپس بر اساس پاسخ‌های متخصصان، نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) برای هر جلسه محاسبه گردید.

اعتبارسنجی: به منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر «بسته آموزشی تدوین شده از چه میزان روایی محتوایی برخوردار است؟»، پرسش‌نامه اعتبارسنجی محقق ساخته در اختیار ۸ متخصص شامل ۳ روان‌شناس تربیتی، ۳ روان‌شناس بالینی و ۲ متخصص مشاوره خانواده قرار گرفت. متخصصان محتوای هر یک از ۸ جلسه بسته آموزشی را بر اساس چهار ملاک مرتبط بودن، وضوح، سادگی و ضرورت در مقیاس لیکرت چهار

ناتوانی‌های یادگیری

آموزشی (S-CVI/Ave) برابر با ۰/۹۳ به دست آمد که به مراتب بالاتر از حد مطلوب ۰/۸۰ پیشنهادی **پولیت و بک (۲۰۰۶)** است و حاکی از روایی محتوایی مطلوب بسته آموزشی خانواده‌محور توانمندسازی والدین دانش‌آموزان دختر دارای اختلالات یادگیری می‌باشد.

جلسه پنجم (۰/۸۷) و ملاک وضوح جلسه هفتم (۰/۸۷) بود که با این وجود همچنان بالاتر از حد بحرانی قرار داشتند. در سطح ملاک‌ها، بالاترین میانگین S-CVI/Ave به ملاک‌های مرتبط بودن و ضرورت (۰/۹۴) و پایین‌ترین میانگین به ملاک‌های وضوح و سادگی (۰/۹۲) اختصاص داشت. در مجموع، میانگین شاخص روایی محتوایی کل بسته

جدول ۳. شاخص‌های روایی محتوایی (I-CVI) جلسات بسته آموزشی

جلسه	مرتبط بودن	وضوح	سادگی	ضرورت	میانگین
۱	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۸۷	۱/۰۰	۰/۹۴
۲	۰/۹۴	۰/۸۸	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۳
۳	۱/۰۰	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۶
۴	۰/۹۴	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۵	۰/۹۱
۵	۰/۸۸	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۸۷	۰/۹۱
۶	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۸۸	۰/۹۴	۰/۹۳
۷	۰/۹۴	۰/۸۷	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۳
۸	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۸۸	۰/۹۳
S-CVI/Ave	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۳

اساس جدول لاوشه، برای پانل ۸ نفره حداقل CVR قابل قبول ۰/۷۵ است. نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

همچنین برای بررسی ضرورت هر جلسه از دیدگاه متخصصان، نسبت روایی محتوایی (CVR) با استفاده از فرمول لاوشه محاسبه گردید. بر

جدول ۴. نسبت روایی محتوایی (CVR) جلسات بسته آموزشی

جلسه	عنوان جلسه	تعداد پاسخ "ضروری"	CVR
۱	شناخت اختلالات یادگیری و نقش خانواده	۸	۱/۰۰
۲	تقویت انگیزه تحصیلی درونی	۷	۰/۷۵
۳	مدیریت حواس‌پرتی و تمرکز	۸	۱/۰۰
۴	ارتباط والد - فرزند و حمایت عاطفی	۷	۰/۷۵
۵	تمرینات عملی برای افزایش انگیزه	۸	۱/۰۰
۶	بهبود کارکردهای اجرایی و توجه پایدار	۷	۰/۷۵
۷	ادغام با محیط مدرسه و پیشنهادات فرهنگی	۷	۰/۷۵
۸	ارزیابی پیشرفت و نگهداری تغییرات	۸	۱/۰۰
میانگین	-	-	۰/۸۷۵

نفره طبق جدول لاوشه برابر با ۰/۷۵ است، تمامی جلسات بسته آموزشی از نظر ضرورت مورد تایید قرار گرفتند. میانگین CVR کل بسته آموزشی نیز برابر با ۰/۸۷۵ محاسبه شد که بیانگر روایی محتوایی بالا و ضرورت گنجاندن تمامی جلسات در بسته نهایی است.

پایایی ارزیابی متخصصان: به منظور اطمینان از ثبات و توافق در ارزیابی محتوای بسته آموزشی، پایایی قضاوت متخصصان با استفاده از ضریب کاپای اصلاح‌شده محاسبه گردید. این شاخص با کنترل احتمال توافق تصادفی، تصویر دقیق‌تری از توافق واقعی بین ارزیابان ارائه می‌دهد. بر اساس فرمول پیشنهادی **پولیت و بک (۲۰۰۶)**، ضریب کاپای اصلاح‌شده برای هر جلسه بر اساس I-CVI محاسبه شد. جدول ۵ نتایج این محاسبات را نشان می‌دهد.

جدول ۴ نتایج محاسبه نسبت روایی محتوایی (CVR) برای هشت جلسه بسته آموزشی را نشان می‌دهد. بر اساس نظرات ۸ متخصص، مقدار CVR برای هر جلسه با استفاده از فرمول **لاوشه (۱۹۷۵)** محاسبه گردید. همان‌طور که مشاهده می‌شود، چهار جلسه شامل جلسه اول (شناخت اختلالات یادگیری)، جلسه سوم (مدیریت حواس‌پرتی و تمرکز)، جلسه پنجم (تمرینات عملی برای افزایش انگیزه) و جلسه هشتم (ارزیابی پیشرفت و نگهداری تغییرات) با کسب نظر موافق تمامی هشت متخصص، بالاترین مقدار CVR یعنی ۱/۰۰ را به دست آوردند که نشان‌دهنده توافق کامل درباره ضرورت این جلسات است. چهار جلسه دیگر نیز با کسب هفت رأی موافق از هشت متخصص، مقدار CVR برابر با ۰/۷۵ را کسب نمودند. با توجه به اینکه حداقل مقدار CVR قابل قبول برای پانل هشت

ناتوانی‌های یادگیری

جدول ۵. ضریب کاپای اصلاح‌شده برای جلسات بسته آموزشی

جلسه	احتمال توافق تصادفی	کاپای اصلاح‌شده	سطح توافق
۱	۰/۰۳۹	۰/۹۴	عالی
۲	۰/۰۳۱	۰/۹۳	عالی
۳	۰/۰۳۹	۰/۹۶	عالی
۴	۰/۰۳۱	۰/۹۱	عالی
۵	۰/۰۳۹	۰/۹۱	عالی
۶	۰/۰۳۱	۰/۹۳	عالی
۷	۰/۰۳۱	۰/۹۳	عالی
۸	۰/۰۳۹	۰/۹۳	عالی
میانگین	-	۰/۹۳	عالی

همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود ضریب کاپای اصلاح‌شده از ۰/۹۱ تا ۰/۹۶ گزارش شده است و همه نشان دهنده سطح توافق عالی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تدوین و اعتبارسنجی بسته آموزشی خانواده‌محور توانمندسازی والدین برای دانش‌آموزان دختر دارای اختلال یادگیری خاص بود. یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی و اعتبارسنجی کمی (CVR و CVI) نشان داد که بسته تدوین‌شده با دارا بودن میانگین شاخص روایی محتوایی ۰/۹۳، از روایی و مطلوبی برخوردار است و محتوای آن همسویی بالایی با نیازهای بالینی و فرهنگی جامعه هدف دارد. در ادامه، یافته‌های پژوهش در دو محور محتوایی و اعتبارسنجی مورد تبیین قرار می‌گیرند.

در تبیین یافته‌های مربوط به محتوای بسته آموزشی، نتایج نشان داد که مؤلفه‌های استخراج‌شده (نظیر حمایت عاطفی، تقویت انگیزش درونی و مدیریت کارکردهای اجرایی) همپوشانی معناداری با مبانی نظری زیربنایی پژوهش دارند. تأکید این بسته بر گذار والدین از نقش‌های «کنترل‌گر» یا «حامی افراطی» به نقش «تسهیل‌گر»، مستقیماً با نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان به نقل از بانداری، ۲۰۲۵) هم‌نوا است. همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، دختران نوجوان مبتلا به اختلال یادگیری تمایل زیادی به درونی‌سازی مشکلات و تجربه درماندگی آموخته شده دارند (متیو و همکاران، ۲۰۲۲؛ سومر دودور و جیلان، ۲۰۲۵). طراحی جلسات با محوریت ارضای نیاز به خودمختاری و شایستگی، پاسخی درمانی به این آسیب‌پذیری روان‌شناختی است تا با احیای انگیزه درونی، چرخه معیوب شکست تحصیلی شکسته شود. همچنین، اختصاص جلساتی به آموزش مهارت‌های مدیریت محیط و زمان، بازتاب‌دهنده مدل کارکردهای اجرایی بارکلی (۲۰۱۲) است. این

یافته تأیید می‌کند که والدین با ایفای نقش «لوپ فرونتال کمکی»، می‌توانند نقص‌های اجرایی فرزندان خود را جبران کنند. این رویکرد در تضاد با روش‌های سنتی است که بار تغییر را صرفاً بر دوش کودک می‌انداختند که تغییر در ریزسیستم خانواده را پیش شرط تغییر پایدار در کودک می‌داند. در واقع، این بسته با توانمندسازی والدین در مدیریت هیجانات و استرس‌های والدگری، از انتقال تنش‌های ناشی از ابهام تشخیص و فشارهای تحصیلی به کودک جلوگیری می‌کند؛ چالش‌هایی که پیش‌تر توسط اوریما و همکاران (۲۰۲۲) و تینگسومبون و لوویرا (۲۰۲۴) به‌عنوان عوامل محل در بهزیستی خانواده شناسایی شده بودند.

در تبیین یافته‌های مربوط به روایی محتوایی، دستیابی به شاخص S-CVI برابر با ۰/۹۳ و تأیید ضرورت تمامی جلسات توسط پنل متخصصان، نشان‌دهنده برتری روش‌شناختی این پژوهش نسبت به مداخلات پیشین است. بسیاری از بسته‌های موجود، ترجمه مستقیم پروتکل‌های غربی مانند Triple-P (ساندرز، ۲۰۱۲) یا سال‌های شگفت‌انگیز (بوستر - استراتون، ۲۰۱۴) بودند که بدون بومی‌سازی دقیق و اعتبارسنجی آماری به کار گرفته می‌شدند. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از تکنیک دلفی و مدل لاوشه (۱۹۷۵)، این نقص را برطرف ساخت. اصلاحات اعمال شده در محتوا، به‌ویژه افزودن مثال‌های مرتبط با بافت فرهنگی ایران و چالش‌های خاص مادران ایرانی (نظیر فشار امتحانات و قضاوت اجتماعی)، نشان داد که مداخلات خانواده‌محور زمانی اثربخش خواهند بود که با واقعیت‌های زیسته خانواده‌ها همخوانی داشته باشند. این امر پاسخی به دغدغه مطرح شده توسط رستمی و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر ناکارآمدی سبک‌های مقابله‌ای والدین به دلیل فقدان دانش بومی‌سازی شده است. علاوه بر این، تمرکز اختصاصی محتوا بر نیازهای دختران نوجوان، نوآوری دیگر این پژوهش محسوب می‌شود. یافته‌های کیفی (جدول ۱) نشان داد که دختران نیازهای عاطفی متفاوتی نسبت به پسران دارند و حساسیت آن‌ها به بازخوردهای کلامی و حمایت مادرانه بیشتر است. این یافته با پژوهش

تعارض منافع

با اطمینان کامل و اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

- جعفری، ع.، چایچیان، ز.، پورمحسنی، ف. و سلمانی، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش پذیرش و تعهد بر کنترل خشم و تاب‌آوری در والدین کودکان دارای ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۳)، ۱۷-۳۱. [DOI:10.22098/jld.2024.13727.2121]
- حسینی سهری، م.، درتاج، ف. و ابراهیمی قوام، ص. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزشی فرزندپروری مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت روابط والد-کودک و استرس فرزندپروری والدین کودکان سن پیش از دبستان شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۲)، ۷۱-۸۶. [DOI:10.22098/jsp.2024.13420.5639]
- راه‌پیم، س.، بارانی، ح. و خرمایی، ف. (۱۳۹۹). رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۴(۱)، ۱۰۶-۱۲۲. <https://sid.ir/paper/54513/fa>
- علیزاده، م.، عالی‌پور بیرگانی، س. و شهنی‌بیلاق، م. (۱۴۰۲). بررسی رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۷(۳)، ۳۰۴-۳۱۲. <http://www.iranapsy.ir/Article/42030>
- کیوان‌فرد، ا. (۱۴۰۴). بررسی شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان دوره ابتدایی: یک مطالعه مروری نظام‌مند. *تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۵(۴۳)، ۲۲۷۶۶۹. <https://civilica.com/doc/2277669>

References

- Akkuş, S., Uzun Çiçek, A., Ucuz, İ., & Mercan Işık, C. (2024). Prevalence of psychiatric comorbidity and related variables in children with specific learning disabilities. *Çukurova Medical Journal*, 49(3). [DOI:10.17826/cumj.1399849]
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). [DOI:10.1176/appi.books.9780890425787]
- Anderson, N. J., & Peterson, R. L. (2024). Neurodevelopmental disorders: Learning disorders. In S. Tasman et al. (Eds.), *Tasman's psychiatry* (5th ed.). Springer. [DOI:10.1007/978-3-030-51366-5_53]
- Auriemma, D. L., Ding, Y., Zhang, C., Rabinowitz, M., Shen, Y., & Lantier-Galatas, K. (2022). Parenting stress in parents of children with learning disabilities: Effects of cognitions and coping styles. *Learning Disabilities Research & Practice*, 37(1). [DOI:10.1111/lrnp.12265]
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [DOI:10.1016/0749-5978(91)90022-L]
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1-29. [DOI:10.1023/a:1009085417776]

جیوفره و همکاران (۲۰۲۲) که بر تفاوت‌های جنسیتی در الگوی آسیب‌شناسی روانی تأکید داشتند، همسو است. بسته طراحی شده با ادغام راهبردهای شناختی-رفتاری و حمایت عاطفی، ابزاری را فراهم کرده است که نه تنها به پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند، بلکه از بروز همبودی‌های روان‌شناختی نظیر افسردگی و اضطراب که در این گروه شایع است (ژو، ۲۰۲۳؛ آکواس و همکاران، ۲۰۲۴)، پیشگیری می‌نماید. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که بسته آموزشی خانواده‌محور طراحی‌شده، یک مداخله چندبعدی، نظریه‌محور و دارای کفایت روان‌سنجی است. این بسته با تلفیق موفقیت‌آمیز نظریه‌های سیستم‌های بوم‌شناختی، خودتعیین‌گری، شناختی-اجتماعی و کارکردهای اجرایی، چارچوبی جامع برای توانمندسازی والدین ارائه می‌دهد. اهمیت کاربردی این پژوهش در آن است که ابزاری استاندارد را در اختیار متخصصان و مشاوران مدارس قرار می‌دهد تا به جای تمرکز صرف بر نارسایی‌های کودک، ظرفیت‌های نهفته در خانواده را فعال سازند. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و بالینی مرتبط با اختلال یادگیری خاص در ایران، پارادایم درمان از «درمانگرمحوری» به «توانمندسازی خانواده» تغییر جهت دهد. با توجه به روایی بالای این بسته، استفاده از آن در کلینیک‌های روان‌شناسی و مراکز اختلالات یادگیری به‌عنوان مکمل درمان‌های انفرادی، می‌تواند به کاهش استرس والدین، بهبود جو عاطفی خانواده و در نهایت ارتقای عملکرد تحصیلی و روانی دانش‌آموزان دختر منجر شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، اثربخشی این بسته در یک طرح آزمایشی با گروه گواه و پیگیری بلندمدت مورد سنجش قرار گیرد تا شواهد تجربی بیشتری در خصوص کارآمدی بالینی آن فراهم گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی رعایت و اطلاعات شرکت کنندگان محرمانه نگه داشته شد و آن‌ها مجاز به ترک پژوهش در هر زمان بودند.

حامی مالی

این تحقیق هیچگونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی را دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

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

- Bhandari, M. P. (2025). Self-determination theory (Deci & Ryan). In *Life transformation unveiled*. Routledge. [DOI:10.1201/9788743800941-14]
- Chieffo, D. P. R., Arcangeli, V., Moriconi, F., Marfoli, A., Lino, F., Vannuccini, S., Marconi, E., Turrini, I., Brogna, C., Veredice, C., Antonietti, A., Sani, G., & Mercuri, E. M. (2023). Specific learning disorders (SLD) and behavior impairment: Comorbidity or specific profile? *Children*, 10(8). [DOI:10.3390/children10081356]
- Chukwu, N. E., Okoye, U. O., Onyencho, N. G., & Okeibunor, J. C. (2019). Coping strategies of families of persons with learning disability in Imo State of Nigeria. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 38(1). [DOI:10.1186/s41043-019-0168-2]
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2). [DOI:10.33790/jphip1100170]
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school. *SAGE Open*, 12(4). [DOI:10.1177/21582440221134089]
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. C. M. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(1), 33–49. [DOI:10.1352/1944-7558-123.1.33]
- Giofrè, D., Allen, K., Toffalini, E., Mammarella, I. C., & Caviola, S. (2022). Decoding gender differences: Intellectual profiles of children with specific learning disabilities. *Intelligence*, 90, 101615. [DOI:10.1016/j.intell.2021.101615]
- Grüter, S., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Fritzler, N. J. (2025). Empowering parents of students with and without learning difficulties to collaborate with schools: How are family-school partnerships related to parents' motivational beliefs? *European Journal of Special Needs Education*, 40(4), 605–621. [DOI:10.1080/08856257.2024.2402168]
- Guy-Evans, O. (2020). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. Simply Psychology.
- Hosseini Sohi, M., Dortaj, F., & Ebrahimi Qhavam, S. (2024). The effectiveness of mindfulness-based parenting education program on quality of parent-child relationships and parenting stress of parents of preschool children in Tehran. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13(2):71-86. [DOI:10.22098/jsp.2024.13420.5639]
- Jafari, E., Chaichian, Z., Pourmohseni, F. & Salmani, A. (2024). The effectiveness of acceptance and commitment training on anger control, resilience and in parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(3), 17-31. [In Persian] [DOI:10.22098/jld.2024.13727.2121]
- Keyvan Fard, A. (2015). Investigating the prevalence of specific learning disorders in elementary school students: A systematic review. *Quarterly Journal of Strategic Research in Education*, 5(43). <https://civilica.com/doc/2277669/>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.. [DOI:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x]
- Mathew, V., Srivastava, R., & Nair, A. K. (2022). Difference in the cognitive profile of children with specific learning disabilities. *Santosh University Journal of Health Sciences*, 8(1). [DOI:10.1002/slct.202304210]
- Mohsin Jaber, A., Mahdad, A., Salman Gatfan, M., & Golparvar, M. (2024). Comparison of family emotional atmosphere, family flexibility, academic achievement, academic procrastination, and perception of academic self-efficacy between students with learning disabilities and regular students. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(5). [DOI:10.61838/kman.ijecs.5.5.11]
- Nikmehr, P., Salmani, A. & Jafari, E. (2021). Investigating the Role of Social Anxiety in Predicting Students' Academic Self-Efficacy. *Journal of Family Relations Studies*, 1(1), 51-58. [Doi:10.22098/jhrs.2022.1422]
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. [DOI:10.1002/nur.20147]
- Rostami, M., Mehraban, S., Zarei, F., Sharifi, M., & Movallali, G. (2019). Subjective wellbeing and interpersonal problems in mothers of students with learning disabilities. *Iranian Rehabilitation Journal*, 17(3). <http://irj.uswr.ac.ir/article-1-910-fa.html>
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 345–379. [DOI:10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104]
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Social cognitive theory, self-efficacy, and students with disabilities. In *Handbook of educational psychology and students with special needs* (243–261). Routledge. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2019.101832]
- Sümer Dodur, H. M., & Ceylan, M. (2025). Academic self-concept and reading comprehension among students with learning disabilities: Serial mediating effect of reading anxiety and reading motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 95(3). [DOI:10.1111/bjep.12763]
- Threlfall, J., Jobling, H., & Graham, K. (2025). The role of informal social networks in supporting parents with learning disabilities: A systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*, 53(2). [DOI:10.1111/bld.12628]
- Tiengsomboon, U., & Luvira, V. (2024). Family support for children with learning disabilities to attain good academic performance: A qualitative study. *Malaysian Family Physician*, 19. [DOI:10.51866/oa.529]
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2018). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (3rd ed., pp. 122–141). The Guilford Press.
- Zhou, Q. (2023). How does dyslexia influence academic achievement? In *Proceedings of the 2022 2nd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2022)*. [DOI: 10.2991/978-2-494069-45-9_104]
- Ziyan, F. S., & Kadri, A. (2024). Academic, emotional, and social consequences of bullying on special needs students. In *Preventing bullying among children with special educational needs*. IGI Global. [DOI:10.4018/979-8-3693-5315-8.ch001]