


Lived Experience of Parents of Students with Specific Learning Disorder (SLD) During the Corona Pandemic

Kaveh Shafieyan  Master of Psychology, Islamic Azad University, Borujen Branch, Borujen, Iran.

Salar Faramarzi  Associate Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology. University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Accepted: 2021/04/21

Abstract

This study aimed to investigate the lived experience of parents of students with specific learning disorder (SLD), during the Corona pandemic. The research method was phenomenological, of lived experience type. For this purpose, among the parents of students with specific learning disorder in the academic year 2019-2020, whose children were under house quarantine due to the Corona pandemic and school closures, the parents of 20 students were purposefully selected and participated in the study. Semi-structured interviews were conducted to collect data, and the data were categorized and analyzed by Colaizzi's method. The results showed that the lived experiences of parents of students with specific learning disabilities during the Corona pandemic included six main categories: (1) Child psychological problems, (2) Child behavioral problems, (3) Child cognitive problems, (4) Child educational problems, (5) Parenting problems, and (6) Child improper skills. It can be concluded that the poor skills of the parents of students with specific learning disorder in the mentioned areas can increase the problems of these students and their parents during the home quarantine. Therefore, appropriate training courses in these areas need to be provided for parents of students with specific learning disorder.

Received: 2020/10/07

eISSN: 2252-0031

Keywords: Specific Learning Disorder (SLD), Parents' Lived Experience, Corona Pandemic, Psychosocial Dimensions, Home Quarantine.

ISSN: 2476/647X

* Corresponding Author: s.faramarzi@edu.ui.ac.ir

How to Cite: Shafieyan, K., Faramarzi, S., (2021). Lived Experience of Parents of Students with Specific Learning Disorder (SLD) During the Corona Pandemic, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 11(41), 131-168.



تجربه‌ی زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوره‌ی کرونا

کارشناس ارشد روان‌شناسی، واحد بروجن، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجن، ایران.

کاوه شفیعیان

دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* سالار فرامرزی

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تجربه زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا انجام گرفت. روش پژوهش پدیدارشناسی و از نوع تجربه زیسته بود. به این منظور از بین والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ که به دلیل پاندمی کرونا و تعطیلی مدارس، فرزندان آن‌ها دوران قرنطینه‌ی خانگی را سپری می‌کردند، والدین ۲۰ دانش‌آموز به صورت هدفمند انتخاب و در پژوهش شرکت داده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته استفاده شد و داده‌های جمع‌آوری شده با روش کلایزی مقوله‌بندی و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که تجربیات زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا شامل ۶ مقوله اصلی شامل مشکلات روان‌شناختی کودک، مشکلات رفتاری کودک، مشکلات شناختی کودک، مشکلات تحصیلی کودک، مشکلات مربوط به والدگری و مهارت‌های نادرست کودک می‌باشد. از این یافته‌ها نتیجه‌گیری شده است که ضعف مهارت‌های والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در زمینه‌هایی که ذکر شده است، می‌تواند مشکلات این دانش‌آموزان و والدینشان در دوران قرنطینه‌ی خانگی را چندین برابر کند. در نتیجه لازم است که دوره‌های آموزشی مناسب در این زمینه‌ها برای والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص تدارک دیده و برگزار شود.

کلیدواژه‌ها: اختلال یادگیری خاص، تجربه‌ی زیسته‌ی والدین، کرونا، ابعاد روانی-اجتماعی، قرنطینه‌ی خانگی.

مقدمه

اولین بار اصطلاح اختلال یادگیری^۱ را کرک^۲ در سال ۱۹۶۲ مطرح کرده است. این دانش‌آموزان با وجود برخورداری از هوش طبیعی و مواجه نبودن با محرومیت‌های محیطی، فرهنگی و کمبودهای جسمانی، بین سطح هوش و عملکرد تحصیلی آن‌ها ناهمخوانی وجود دارد و بین عملکرد آن‌ها در دروس مختلف نیز ناهمترازی مشاهده شود (کریمی، ۱۳۹۶). حق‌طلب، یزدانی و آقایی (۱۳۹۴) اختلال یادگیری را پیچیده معرفی کرده‌اند زیرا هر دانش‌آموز، استعدادها و ویژگی‌های مخصوص خود را دارد. این دانش‌آموزان در بسیاری از موارد می‌بینند، می‌شنوند و یاد می‌گیرند اما نه مانند دیگران.

طبق ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5)^۳، اختلال یادگیری خاص^۴ به سه دسته‌ی فرعی همراه با نقص در خواندن، همراه با نقص در بیان نوشتاری و همراه با نقص در ریاضیات تقسیم شده است و ممکن است به صورت ناتوانی در زمینه‌ی «ناتوانی در گوش‌دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی» جلوه‌گر شوند. (لرنر^۵، ۱۳۹۶، ص ۱۰ و ۱۵) و هالاهان، لوید، کافمن، ویس و مارتینز^۶ (۱۳۹۶) اشاره کرده‌اند که اگر مهم‌ترین زمینه‌ی نگرانی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مورد تحصیل فرزندانشان را جویا شویم، احتمالاً آن‌ها تکلیف در منزل را در بالای فهرست خود قرار می‌دهند.

علاوه بر مشکلات تحصیلی، این اختلال مشکلاتی را در زمینه‌ی والدگری و فرزند پروری برای والدین ایجاد می‌کند و منظور از والدگری «سیستمی از بازخوردهای والدین نسبت به فرزندان» است (دسجاردینز، زلینسکی و کیپلن^۷ به نقل از اسدی، منصوریان و نظری، ۱۳۹۴، ص ۲۲۱)، در واقع وجود کودکان با اختلال یادگیری در بیشتر موارد نظام

1. Learning disorders
2. Kirk
3. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition
4. Specific learning disorder (SLD)
5. Lerner
6. Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez
7. Desjardins, Zelenski & Coplan

خانواده را تحت تأثیر قرار می‌دهد و تغییرات مهمی در زندگی خانواده، مخصوصاً مادران ایجاد می‌کند. همچنین مادران کودکان با اختلال یادگیری خاص، مشکلات متعددی را در زمینه رفتار مناسب با کودک، آگاهی نداشتن درست برای رفع مشکل، عدم تنظیم هیجانات در رابطه با مشکل کودک و سازگاری با ناتوانی کودکان تجربه می‌کنند (متین، احمدی و جلالی، ۱۳۹۷).

همچنین این کودکان در زمینه‌های مختلف شناختی مثل مهارت‌های سازمان‌دهی، حافظه، ادراک شنیداری، ادراک دیداری، زبان شفاهی و تفکر (لرنر، ۱۳۹۶)، توانایی ادراکی (عابدی، فراهانی و باقرزاده، ۱۳۸۹)، و خطاهای ادراکی (درویشعلی، احدی، ابوالقاسمی و باقریان سرارودی، ۱۳۹۲) مشکلاتی دارند.

علاوه بر این می‌توان به وجود مشکلاتی نظیر عزت‌نفس پایین (لرنر، ۱۳۹۶)، سازگاری اجتماعی کم (زاهد، رجیبی و امیدی، ۱۳۹۱)، ضعف مهارت‌های اجتماعی (دایسن، ۲۰۰۳)، مشکل در سازش یافتن با همکلاسی‌ها (نریمانی، عینی و تقوی، ۱۳۹۵)، نارسایی هیجانی (ناظمی و هاشمی، ۱۳۹۷) و همچنین مشکلات رفتاری (شهیم، ۱۳۸۲)، در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اشاره کرد.

تمامی موارد ذکر شده نیاز این دانش‌آموزان به خدمات خاص را روشن می‌سازند. در شرایط عادی، مراکز مشاوره‌ی خصوصی و یا مراکز اختلالات یادگیری وزارت آموزش و پرورش تا حدی خدمات موردنیاز این دانش‌آموزان را فراهم می‌کنند، اما در شرایط کنونی که همه‌گیری ویروس کرونا دولت‌ها را مجبور به اعمال طرح‌های قرنطینه‌ی اجباری و فاصله‌گذاری فیزیکی و اجتماعی کرده است، این کودکان نیز از خدمات موردنیازشان محروم گشته‌اند و در این شرایط مسئولیت بیشتری بر دوش خانواده‌ها قرار گرفته است.

این درحالی که است که کودکان با اختلال یادگیری خاص، طیف وسیعی از تأثیرات را بر خانواده‌ی خود دارند. برخی این موارد شامل استرس خانوادگی، اختلافات والدین،

واکنش منفی اعضای خانواده، مشکل در تعامل با مدرسه و تأثیرات آمیخته بر خواهر و برادران است (دایسن، ۲۰۱۰).

امروزه متخصصان دریافته‌اند که والدین می‌توانند در برآورده ساختن نیازهای کودکان با ناتوانی نقش مهمی ایفا کنند (هالاها، لوید، کافمن، ویس و مارتینز، ۱۳۹۶)؛ و آموزش والدین احتمالاً می‌تواند بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و والدینشان را کاهش دهد. چنان‌که علیزاده‌فرد، محتشمی و تدریس‌تبریزی (۱۳۹۵)، غفاری (۱۳۹۹)، کاوه و کرامتی (۱۳۹۶) و ابراهیمی، کرمی، برازنده چقایی و بگیان کوله‌مرز (۱۳۹۴) نیز این موضوع را تأیید کرده‌اند.

با این حال امروزه ویروس کرونا و شرایطی که ایجاد کرده است، مشکلات این دانش‌آموزان و والدینشان را فزونی بخشیده. در ۷ ژانویه، بیماری ناشی از ویروس کرونا رسماً با نام کووید-۱۹ معرفی شده و در ۳۰ ژانویه سازمان بهداشت جهانی شیوع کووید-۱۹ را یک خطر جدی بهداشتی برای جهان اعلام کرده است (زارع گاوگانی، ۱۳۹۹).

با وجود این که از نظر پزشکی کودکان کمتر از بزرگسالان در معرض خطر هستند، اما از نظر روانی-اجتماعی آسیب‌های بیش‌تری را متحمل می‌شوند (گش، دابی، چترجی و دابی، ۲۰۲۰). استیوارت، واتسون و کمپبل^۳ (۲۰۱۸) نیز ذکر کرده‌اند که تعطیلی مدارس می‌تواند موجب ایجاد شرایط استرس‌زا برای کودکان شود و موجب شود یادگیری آن‌ها را کند شود یا کاهش یابد.

از طرفی کودکانی که خود یا مراقبان‌شان به دلیل مشکوک بودن یا ابتلا به کرونا در قرنطینه قرار می‌گیرند، بیشتر از سایرین در معرض مشکلات مربوط به سلامت روان هستند (لیو، باو، هانگ، شی و لو، ۲۰۲۰). به‌ویژه افراد مبتلا به اختلالات عصب‌رشدی مانند؛ نقص توجه و بیش‌فعالی^۵ و اختلال یادگیری خاص که در برابر پریشانی ناشی از همه‌گیری

-
1. World Health Organisation (WHO)
 2. Ghosh, Dubey, Chatterjee & Dubey
 3. Stewart, Watson & campbell
 4. Liu, Bao, Huang, Shi & Lu
 5. Attention deficit hyperactivity disorder

و فاصله‌گذاری فیزیکی آسیب‌پذیر هستند و ممکن است افزایش مشکلات رفتاری را نشان دهند (کرتس، آشرون، سونگا بریک، باناچوسکی، برندیس و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین به بیان هامفریس^۲ (۲۰۱۹) کودک در صورت عدم دریافت مراقبت در زمینه‌های مختلف از بزرگسال، احتمالاً دچار مشکلات مختلفی مانند نقص‌های شناختی و زبانی و مشکلات اجتماعی خواهد شد.

از سوی دیگر شیوع بیماری می‌تواند روابط خانوادگی را مختل کند (ورسناپ^۳، ۲۰۱۹). برای بسیاری از مردم، مشغول و سالم نگاه‌داشتن کودکان در خانه نیز به‌تنهایی یک چشم‌انداز ترسناک است. برای کسانی که در خانواده‌های کم‌درآمد و شلوغ زندگی می‌کنند ممکن است این چالش‌ها نیز تشدید بشوند (کلور، لچمن، شر، وسلز، کراگ،^۴ و همکاران ۲۰۲۰). علاوه بر این، در شرایطی که همه‌گیری ویروس کرونا کودکان را مجبور کرده است برای مدتی طولانی در خانه بمانند، این موضوع می‌تواند برای کودکانی که در محیط‌های خانوادگی ناامن زندگی می‌کنند مشکلات زیادی را ایجاد کند (کمپبل^۵، ۲۰۲۰).

با این وجود به بیان کای، هو، لی، هان، تنگ و همکاران (۲۰۲۰)، پیش‌بینی شده است که تعطیلی مدارس بر آموزش ۸۰ درصد از کودکان جهان تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این به‌ویژه در مورد کودکان ساکن در مناطق فقیر، تعطیلی مدارس برای مدت طولانی، می‌تواند برای آن‌ها عواقب مضر اجتماعی و بهداشتی داشته باشد و به‌احتمال‌زیاد نابرابری‌های موجود را تشدید کند (فن‌لانکر و پارولین^۷، ۲۰۲۰).

در این شرایط دولت ایران آموزش و پرورش را با استفاده از روش‌های غیرحضوری مانند آموزش مجازی، تلفنی و تلویزیونی پی‌گرفته است. این در حالی است که کودکانی

-
1. Cortese, Asherson, Sonuga-Barke, Banaschewski, Brandeis
 2. Humphreys
 3. Worsnop
 4. Cluver, Lachman, Sherr, Wessels, Krug
 5. Campbell
 6. Cui, Hu, Li, Han, Teng
 7. Van Lancker & Parolin

که می‌توانند از مطالعه آنلاین به‌طور مؤثر استفاده کنند احتمالاً کسانی هستند که می‌توانند بیشتر تمرکز کنند؛ بنابراین ممکن است دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص که مشکلاتی در توجه دارند نیز در استفاده از تدریس‌های آنلاین مشکلاتی داشته باشند (ژانگ، شوای، یو، وانگ، کیو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰).

با این حال با جستجوهای صورت گرفته مشخص می‌شود که تا قبل از کووید ۱۹، همه‌گیری یک بیماری یا دلیل دیگری باعث نشده است دانش‌آموزان و به‌ویژه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص مجبور باشند مدتی طولانی را در خانه کنار والدین بمانند و از وجود متخصصین، درمانگران و مربیان (در مراکز مشاوره و اختلالات یادگیری و یا مدارس) محروم باشند، بنابراین در بین پژوهش‌های حاضر جای خالی پژوهشی که شرایط و مشکلات این دانش‌آموزان و والدینشان را در این شرایط خاص بررسی کند به‌شدت احساس می‌شود.

بنابراین مهم‌ترین سؤال پژوهش این است که تجربه‌ی زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران قرنطینه‌ی خانگی دارای چه مفاهیم و مقوله‌هایی است؟ همچنین ترتیب اولویت این مفاهیم بر اساس فراوانی چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی است و در آن از روش پدیدارشناسی (تجربه زیسته)، استفاده شده است. به بیان صوفیانی (۱۳۸۵) در روش پدیدارشناسانه، به‌جای بررسی و لحاظ تدبیر و شیوه‌ی عمل در بافت سنتی، تدبیر وابسته به موقعیت است و بنا به شرایطی که در آن قرار داریم تفسیر و معنایابی می‌شود.

جامعه آماری این پژوهش عبارت است از والدین تمامی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص مقطع ابتدایی در شهرستان بروجن، در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸. اعضای نمونه، والدین دانش‌آموزانی هستند که به بیان مسئولین مرکز اختلالات یادگیری شهرستان

1. Zhang, Shuai, Yu, Wang, Qiu

بروجن، اختلال یادگیری خاص آن‌ها تأیید شده باشد؛ یعنی پس از مصاحبه با مسئولین این مرکز، ایشان تأیید کرده باشند که دانش‌آموزان انتخاب‌شده تشخیص اختلال یادگیری خاص را دریافت کرده‌اند:

۱. دانش‌آموز هوش متوسط و یا بالاتر از متوسط دارد.

۲. دانش‌آموز در یک یا چند درس معدود مشکل دارد نه در همه‌ی دروس.

۳. دانش‌آموز بیماری‌های فیزیولوژیک، اختلال عاطفی و یا رفتاری ندارد و اگر دارد، عامل اختلال نیست.

۴. دلیل اختلال دانش‌آموز فقر فرهنگی و آموزشی نباشد.

۵. دانش‌آموز نقص حسی نداشته باشد و اگر دارد، عامل اختلال نباشد.

نمونه‌ی پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و از بین والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مرکز اختلالات یادگیری شهرستان بروجن انتخاب شده‌اند. ملاک برای تعداد اعضای نمونه، رسیدن به حد اشباع نظری بوده است. این هدف با ۱۰ نفر حاصل شد اما برای اطمینان بیشتر، نمونه‌گیری تا حجم ۲۰ نفر ادامه یافته است.

داده‌های پژوهش از طریق روش مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته با والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص گردآوری شده‌اند که در این مصاحبه همه‌ی سؤالات از همه‌ی والدین پرسیده شده‌اند. برخی سؤالات مطرح‌شده در این مصاحبه عبارت‌اند از:

در دوران کرونا:

۱. چه کسی فرزندتان را درس می‌داد؟ آیا تدریس مؤثر بود؟

۲. در حین تدریس چه مشکلاتی داشتید؟

۳. آیا به حرف شما گوش می‌داد؟

۴. تأثیر روش‌های معلم مدرسه عادی در مقایسه با مرکز اختلالات یادگیری چگونه

بود؟

۵. آیا قبل از قرنطینه به مرکز اختلالات یادگیری مراجعه می‌کردید؟ اگر بله، آیا اکنون اثرات تدریس و تمرینات آن زمان باقی مانده‌است؟
۶. در خانه چه مشکلاتی با او داشتید؟ برای حل کردن این مشکلات از چه روشی استفاده می‌کردید؟ آیا این روش‌ها مؤثر بودند؟
۷. مهم‌ترین مشکل درسی یا رفتاری که با آن روبرو بودید چه بود؟
۸. بیشتر در چه موردی درمانده شده و نیاز به راهنمایی دارید؟
۹. برای کنترل رفتار او چه مشکلاتی وجود داشت؟
۱۰. ...

ابزارهای پژوهش

همچنین برای اطمینان از عادی بودن هوش دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و وجود ناهمخوانی بین هوش و عملکرد تحصیلی آن‌ها، از مقیاس هوش و کسلر کودکان ویرایش چهارم (WISC-IV)، استفاده شده است. این مقیاس برای افراد ۶ تا ۱۶ طراحی و از ۱۵ خرده‌آزمون تشکیل شده است. در این مقیاس پنج نوع هوشبهر سنجیده می‌شود که شامل هوشبهر کل و چهار هوشبهر درک‌مطلب، استدلال ادراکی، حافظه فعال و سرعت پردازش است. خرده‌آزمون‌های اصلی این مقیاس عبارت‌اند از: شباهت، واژگان، درک‌مطلب، طراحی با مکعب‌ها، مفاهیم تصویری، استدلال تصویری، فراخنای ارقام، توالی حروف و عدد، رمزنویسی و نماد‌یابی. خرده‌آزمون‌های اختیاری این آزمون عبارت‌اند از: اطلاعات عمومی، استدلال کلامی، تکمیل تصاویر، حساب و خط زنی. عابدی، صادقی و ربیعی (۱۳۹۴) برای بررسی روایی این مقیاسه، همبستگی آن با آزمون‌های ریون و وکسلر کودکان تجدید نظر شده را محاسبه و به ترتیب ۰/۳۸ و ۰/۲۵ گزارش کرده‌اند که در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد. همچنین ضریب پایایی خرده‌آزمون‌های این مقیاس در ایران را با روش دونیمه‌سازی بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۶ گزارش داده‌اند که دلالت بر پایایی مناسب این آزمون در ایران دارد.

پس از نمونه‌گیری، از طریق تماس تلفنی با والدین این دانش‌آموزان، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته، مشکلات این دانش‌آموزان و والدینشان در این دوران (قرنطینه خانگی به دلیل شیوع ویروس کرونا) استخراج و ثبت شده است، در مرحله‌ی بعد داده‌های جمع‌آوری شده مقوله‌بندی و تحلیل شده‌اند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، روش کلایزی (پدیدارشناسی توصیفی) بوده است. به بیان امامی‌سیگاردوی، دهقان‌نیری، رهنورد و نوری‌سعید (۱۳۹۱)، این روش شامل ۷ گام است که در این پژوهش نیز مورد توجه قرار گرفته است.

در این پژوهش نیز پس از مصاحبه و ثبت بیانات والدین این دانش‌آموزان، داده‌ها ثبت شدند و پس از بررسی مجدد، بیانات مرتبط با پدیده‌ی موردنظر (تجربه‌ی زیسته‌ی آنان در دوران کرونا) جداسازی و مطالب مهم مشخص گردیدند، در ادامه مفاهیم اصلی و فرعی استخراج و مقوله‌بندی داده‌ها صورت گرفت، سپس دسته‌بندی داده‌ها بر اساس مفاهیم مشترک انجام گرفت و سعی شد با بررسی و تجزیه و تحلیل آن‌ها، پدیده‌ی موردنظر توصیف، و سؤالات پژوهش پاسخ داده شود.

یافته‌های پژوهش

- در مصاحبه‌ای که با والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مراکز اختلالات یادگیری آموزش و پرورش شهرستان بروجن انجام گرفت، تفاوت تأثیرگذاری آموزش‌های خاص در مراکز اختلالات یادگیری با آموزش‌های عادی در مدارس بررسی شد و نتایج مصاحبه نشان داد که والدین ۸۰ درصد از دانش‌آموزان (از مجموع ۲۰ والد)، آموزش‌های خاص در مراکز اختلالات یادگیری را مؤثرتر دانسته‌اند.
- از بین ۲۰ دانش‌آموزی که در این پژوهش با والدین ایشان مصاحبه شده است، در مورد دسترسی یا عدم دسترسی به معلم خصوصی، مشخص شد که هیچ‌کدام از این دانش‌آموزان به معلم خصوصی رسمی دسترسی نداشته‌اند.
- در مصاحبه با والدین دانش‌آموزان در مورد آشنایی آن‌ها با روش‌های یاددهی و یادگیری خاصی که در مراکز اختلالات یادگیری استفاده می‌شود و دنبال کردن آن‌ها در

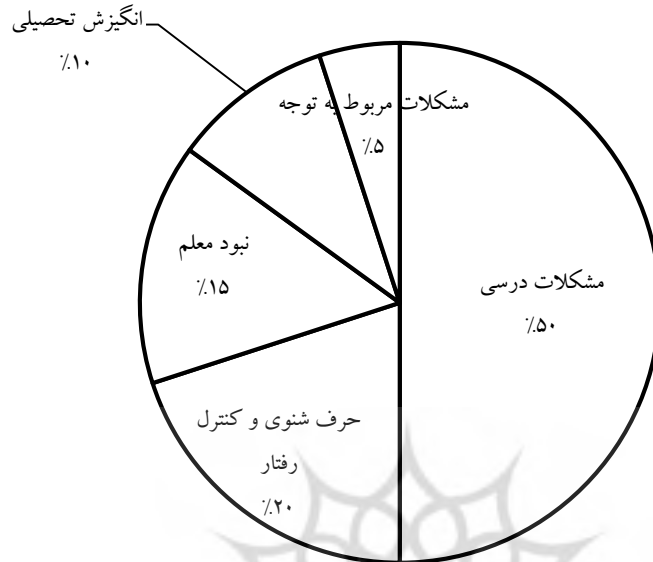
دوران کرونا مشخص شد؛ والدین ۹ دانش‌آموز با این روش‌ها آشنایی داشته و ۱۱ نفر با این روش‌ها آشنایی نداشته‌اند و از بین والدین ۹ دانش‌آموزی که با این روش‌ها آشنایی داشته‌اند، والدین ۸ دانش‌آموز این آموزش‌ها را در دوران کرونا دنبال کرده‌اند. پس از مصاحبه با والدین دانش‌آموزان، و سؤال در مورد این که چه کسی در دوره کرونا در خانه فرزندتان را درس می‌داد، مشخص شد که مسائل درسی ۱۳ نفر از این دانش‌آموزان توسط خود والدین، ۵ نفر توسط خواهر یا برادر و ۲ نفر نیز توسط خود دانش‌آموز (از طریق ارتباط با معلم) پیگیری شده است؛ اما در مورد میزان اثرگذاری تدریس در خانه به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا، یافته‌های این پژوهش نشان داد که این تدریس‌ها در مورد ۷۵ درصد از این دانش‌آموزان تأثیر قابل قبولی نداشته است (تأثیر متوسط یا پایین‌تر).

نمودار ۱. میزان اثرگذاری تدریس در خانه



مهم‌ترین مشکلاتی که در دوران کرونا والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، با آن‌ها مواجه بوده‌اند را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

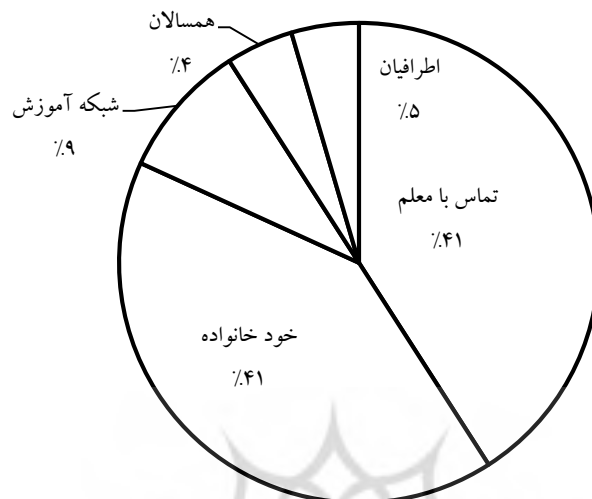
نمودار ۲. مهمترین مشکلات والدین



راه‌حلهایی را که والدین برای حل این مشکلات از آنها استفاده کرده‌اند به شرح
بوده است:

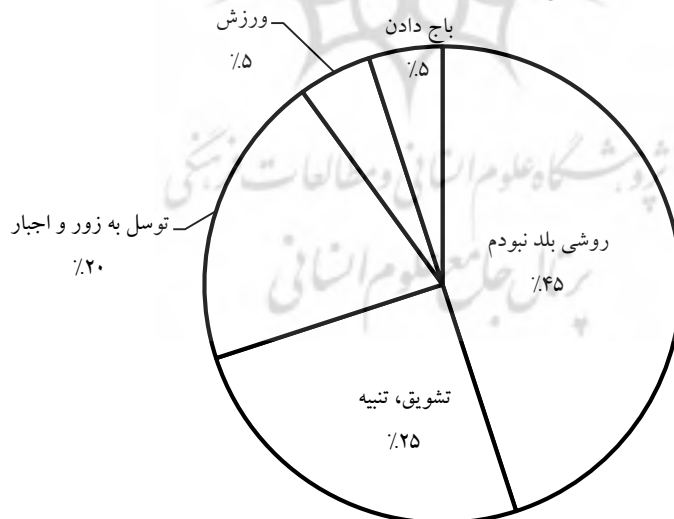
الف) مشکلات درسی (برخی از والدین از بیش از یک روش استفاده کرده‌اند):

نمودار ۳. راه حل والدین برای حل مشکلات درسی



ب) مشکلات رفتاری: نتایج نشان داد که اکثر این والدین برای کنترل رفتار کودکان خود، با روش مناسبی آشنا نبوده‌اند:

نمودار ۴. روش مورد استفاده برای مشکلات رفتاری



همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش، تجربیات زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، با روش کلایزی در ۶ مقوله‌ی اصلی و ۹ مقوله‌ی فرعی دسته‌بندی شده‌اند:

جدول ۱. تجارب زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های توصیفی
	تاب‌آوری تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> - حوصله ندارم بخوانم (۱. د. سوم). - فرار می‌کردم و گوش نمی‌کرد (۴. پ. سوم). - اصلاً نمی‌ایستاد درس را گوش کند، حوصله نمی‌کند (۸. پ. سوم). - همکاری و توجه نمی‌کرد - از املا فرار می‌کند - اگر دو کلمه اشتباه می‌خواند، دیگر ادامه نمی‌داد (۱۲. پ. سوم). - از زیر کار در می‌رفت، به درس توجه نداشت (۱۶. د. اول). - به زور او را برای درس خواندن می‌آوریم و باز هم فرار می‌کند (۱۸. پ. دوم).
	اضطراب	<ul style="list-style-type: none"> - عصبی می‌شود (۱. د. سوم). - کمی عصبی شده و نمی‌دانم چگونه او را آرام کنم (۳. پ. سوم).
مشکلات روان‌شناختی کودک	انگیزه تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> - به درس توجه و علاقه نشان نمی‌دهد، علاقه ندارد - بهانه‌گیری می‌کند (وقتی می‌گفتم بنشین پای درس، می‌گفت گرسنه‌ام، خوابم می‌آید و...) - بیشتر دوست دارد کار کند تا این که درس بخواند (۸. پ. سوم). - برای درس خواندن نمی‌آید - باید او را با اجبار پای درس بیاوریم (۱۱. پ. سوم). - حواسش فقط به بازی است (۱۲. پ. سوم). - اصلاً به درس نگاه نمی‌کرد (۱۴. پ. اول). - هر کاری می‌کردم که بیاید و بنویسد، نمی‌آمد (۱۵. د. دوم). - در توجه به درس مشکل داشتیم (۱۶. د. اول). - درس نمی‌خواند (۱۸. پ. د). - درس نمی‌خواند (۱۹. د. پنجم). - درس نمی‌خواند (۲۰. پ. پنجم).

۱. به ترتیب از راست به چپ: کد اعضای نمونه، جنسیت (د: دختر، پ: پسر)، پایه تحصیلی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های توصیفی
مشکلات رفتاری کودک		<ul style="list-style-type: none"> - یک جا بند نمی‌شد (۷. پ. دوم). - بازیگوش است، از این طرف به آن طرف می‌رود (۷. پ. دوم). - جیغ و داد می‌کرد - با برادرش مشکل داشت (۱. د. سوم). - خیلی شیطونی می‌کرد، شاید بیش فعال است (۷. پ. دوم). - اصلاً گوش نمی‌کرد، بازیگوشی می‌کرد. - جیغ و داد می‌کرد - می‌گفت می‌خواهم بروم و بازی کنم (۱۵. د. دوم). - حاضر جوابی می‌کرد (۴. پ. سوم). - وقتی حرفی می‌زنیم جیغ و داد می‌کند (۷. پ. دوم). - بازیگوشی می‌کرد (۱۵. د. دوم). - بازیگوشی می‌کرد (۱۸. پ. دوم).
مشکلات شناختی کودک	حافظه	- مطالب را یادش می‌رود (۶. پ. اول)
	دقت و توجه	- توجهش کم بود، نمی‌تواند روی درس تمرکز کند - درس که سنگین می‌شود با دقت نمی‌خواند. (۱۷. د. ششم)
مشکلات تحصیلی کودک	مشکلات درسی (روش تدریس)	<ul style="list-style-type: none"> - برای خواندن و نوشتن اذیت می‌کند. برای نوشتن مشکل داشت من هم نتوانستم او را راه بیندازم و بی‌خیال شدم (۶. پ. اول). - فقط مشکل درسی داشتیم (۳. پ. دوم). - در خانه مشکل درسی داشتیم (۱۲. پ. سوم). - بیشتر مشکل درسی داشتیم - دست خطش مشکل داشت (۱۳. پ. چهارم). - در خانه مشکل درسی داشتیم (۸. پ. سوم). - در خانه مشکل درسی داشتیم (۱۵. د. دوم).
	تمرین و تکرار	<ul style="list-style-type: none"> - اگر چند بار برایش تکرار شود یاد می‌گیرد (۹. د. سوم). - اگر چند بار برایش تکرار شود یاد می‌گیرد (۱۰. د. سوم).
مشکلات والدگری	مدیریت رفتاری کودک	<ul style="list-style-type: none"> - کنترل کردنش سخت است - به بهونه‌ی درس در فضای مجازی مشغول می‌شد (۴. پ. سوم). - زورم به او نمی‌رسد. (۷. پ. دوم). - به حرفم گوش نمی‌داد نمی‌دانستم چکار کنم - برای بیدار شدن و درس خواندن در خانه مشکل داشتیم (۱. د. سوم). - شیطونی می‌کرد و حرف گوش نمی‌کرد (۱۱. پ. سوم). - در روش‌های جذب همکاری کودک نیاز به راهنمایی دارم (۱۲).

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های توصیفی
		پ.سوم). - از زیر کار در می‌رفت (۱۶.د.اول).
	برنامه‌ریزی	- نداشتن برنامه‌ریزی مشکل ایجاد می‌کرد (۱۹.د.پنجم). - نداشتن برنامه‌ریزی مشکل ایجاد می‌کرد (۲۰.پ.پنجم).
رفتارهای مشکل‌زای کودک ^۱		- وقتی مدرسه می‌رفت مشکلات اخلاقی‌اش در این حد نبود اما الان زیاد شده، از واتساپ مهارت‌های نادرست یاد می‌گیرد (بدآموزی)- از توی کوچه حرف‌های نادرست یاد می‌گیرند (۴.پ.سوم).

همچنین درصد فراوانی مقوله‌ها و مفاهیم استخراج‌شده از تجربه‌ی زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص محاسبه و بر این اساس ترتیب اهمیت این مقوله‌ها مشخص شده است:

جدول ۲. بررسی فراوانی تجارب زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

اولویت	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	فراوانی	درصد فراوانی
اول	مشکلات روان‌شناختی کودک	انگیزه‌ی تحصیلی	۹	۳۸٪
		تاب‌آوری تحصیلی	۶	
		اضطراب	۲	
دوم	مشکلات رفتاری کودک	مشکلات رفتاری	۹	۲۱٪
سوم	مشکلات تحصیلی کودک	مشکلات درسی (مربوط به روش‌های تدریس)	۶	۱۸٪
		تمرین و تکرار	۲	
چهارم	مشکلات والدگری	مدیریت رفتاری کودک	۶	۱۷٪
		برنامه‌ریزی	۲	
پنجم	مشکلات شناختی کودک	حافظه	۱	۴٪
		دقت و توجه	۱	

۱. منظور از رفتارهای مشکل‌زای کودک، رفتارهایی است که مشکل‌آفرین بوده و یا با ارزش‌های اخلاقی جامعه در تعارض است.

اولویت	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	فراوانی	درصد فراوانی
ششم	رفتارهای مشکل‌زای کودک	رفتارهای مشکل‌زای کودک	۱ ۱	۲٪
جمع			۴۵	۱۰۰٪

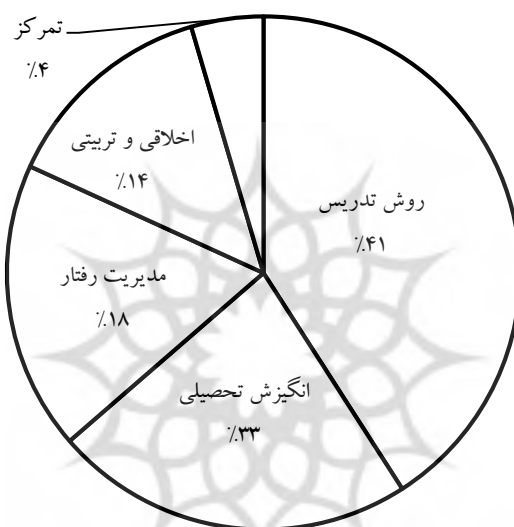
همچنین در مصاحبه با والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، در مورد مهم‌ترین نیاز ایشان به راهنمایی و آموزش موارد زیر استخراج شد:

جدول ۳. مهم‌ترین نیازهای آموزشی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا

موضوع اصلی	موضوع فرعی	مفاهیم کلیدی بیان‌شده توسط والدین
تحصیلی	روش تدریس	<ul style="list-style-type: none"> - روش‌های درس ریاضی. (۲) - درس (۳) - یادگیری (۶) - روش‌های تدریس ریاضی مخصوص این دانش‌آموزان (۹) - روش‌های تدریس ریاضی مخصوص این دانش‌آموزان (۱۰) - روش تدریس حروف الفبا - روخوانی (۱۳) - درسی (۱۴) - درسی (۱۶) - روش‌هایی که بهش درس بدهیم (۱۸)
روان‌شناختی	راهبردهای انگیزش تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> - چگونگی جذب کردن دانش‌آموز به درس (۵) - چه کار کنم که درس بخواند؟ (۸) - چه کار کنم که درس بخواند؟ (۱۲) - هر کاری می‌کردم بیاید و بنویسد نمی‌آمد. (۱۵) - روش‌هایی که باعث شود درس بخواند (۱۸)
شناختی	تمرکز	<ul style="list-style-type: none"> - تمرکز (۶)
والدگری	مدیریت رفتاری کودک	<ul style="list-style-type: none"> - یکم عصبی شده است و نمی‌دانم چگونه آرامش کنم (۳) - چگونه با او رفتار کنیم؟ (۱۱) - به حرفم گوش نمی‌داد و نمی‌دانستم چه کار کنم (۱) - بازیگوشی (۷)

موضوع اصلی	موضوع فرعی	مفاهیم کلیدی بیان‌شده توسط والدین
	مسائل تربیتی	- شیوه‌های آموزش در زمینه‌های اخلاقی (۴) - شیوه‌های تربیتی (۵) - آموزش در مورد تربیت فرزند و مسائل سن بلوغ (۱۱)

نمودار ۵. مهم‌ترین نیازهای آموزشی والدین



بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش مشخص شده است که تجربیات زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوان کرونا را می‌توان در ۶ مقوله اصلی: ۱- مشکلات روان‌شناختی کودک، ۲- «مشکلات رفتاری کودک»، ۳- «مشکلات شناختی کودک»، ۴- «مشکلات تحصیلی کودک»، ۵- «مشکلات مربوط به والدگری و ۶- «مهارت‌های نادرست کودک دسته‌بندی و مفاهیم مشترکی را استخراج کرد. این مفاهیم، خود نیز دارای چند مقوله‌ی فرعی هستند:

جدول ۴. مقوله‌بندی یافته‌ها

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
مشکلات روان‌خوانی	تاب‌آوری تحصیلی
	اضطراب
	مشکلات مربوط به انگیزه‌ی تحصیلی
مشکلات رفتاری کودک	-
مشکلات شناختی کودک	دقت و توجه
	حافظه
مشکلات تحصیلی کودک	مشکلات درسی (مربوط به آشنایی والدین با روش‌های تدریس)
	تمرین و تکرار
مشکلات والدگری	مدیریت رفتاری کودک
	مشکلات مربوط به نداشتن برنامه‌ریزی
رفتارهای مشکل‌زای کودک	-

الف) مشکلات روان‌شناختی کودک:

یافته‌های پژوهش نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مسائل روان‌شناختی مانند تاب‌آوری، انگیزش و سایر موارد نیازهای ویژه‌ای دارند. اگرچه یافته‌های این پژوهش به‌طور مستقیم همسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین نبوده است، ولیکن به‌صورت غیرمستقیم با پژوهش‌های ناظمی و هاشمی (۱۳۹۷) و کرتس، آشرون، سونگا بریک، باناچوسکی، برندیس و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشند و این پژوهش‌ها نیز وجود تفاوت بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص در مسائل روان‌شناختی مانند تاب‌آوری، نارسایی هیجانی و همدلی را تأیید کرده‌اند.

علاوه بر مشکلات همیشگی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در زمینه‌های روان‌شناختی، قرنطینه‌ی خانگی نیز خود می‌تواند با ایجاد اختلال در زندگی عادی کودک، به‌عنوان مثال با قطع دسترسی این کودکان به فضای باز و محیط‌های شاداب، ایجاد استرس و اضطراب ناشی از بیماری، قطع دسترسی به گروه همسالان و مواردی از این قبیل، سلامت روان این دانش‌آموزان را به مخاطره بیندازد و مشکلات روان‌شناختی ایشان را

تشدید کند. چنان‌که گش، دابی، چترجی و دابی (۲۰۲۰) نیز عنوان کرده‌اند که باوجود این‌که از نظر پزشکی کودکان کمتر از بزرگسالان در معرض خطر هستند، اما از نظر روانی-اجتماعی ضربات سخت‌تری را متحمل می‌شوند.

ژانگ، شوای، یو، وانگ، کیو و همکاران (۲۰۲۰) نیز ذکر کرده‌اند که، همه‌گیری کووید-۱۹ یک چالش جدی برای همه از جمله بزرگسالان است. نگرانی آن‌ها از این وضعیت ممکن است سلامت روان‌شناختی کودکان و مشکلات رفتاری آن‌ها را بدتر کند. استیوارت، واتسون و کمپبل (۲۰۱۸) نیز بیان کرده‌اند که تعطیلی مدارس می‌تواند موجب ایجاد شرایط استرس‌زا برای کودکان شود و موجب شود یادگیری آن‌ها راکد شده یا کاهش یابد. همچنین اسپرینگ و سیلمن^۱ (۲۰۱۳) نیز این موارد را تأیید و گزارش کرده‌اند که اقداماتی مانند قرنطینه برای مهار بیماری‌ها می‌تواند برای بسیاری از والدین و دانش‌آموزان آسیب‌زا باشند.

حافظی و سحاب‌نگاه (۱۳۹۹) نیز این موارد را تأیید و قرنطینه را در ایجاد عواقبی مانند استرس، خشم، ترس، اضطراب و افسردگی مؤثر دانسته‌اند. آن‌ها اشاره کرده‌اند که قرنطینه باوجود تأثیر مثبت بر جلوگیری از شیوع گسترده بیماری، ممکن است عواقب منفی فراوانی مانند استرس پس از سانحه، خشم، ترس، اضطراب و افسردگی را نیز به بار آورد. با توجه به این‌که قبل از دوران کرونا بخشی از نیازهای خاص و مشکلات روان‌شناختی این دانش‌آموزان در مدرسه و مرکز اختلالات یادگیری پاسخ داده می‌شده و اکنون این دسترسی به دلیل قرنطینه‌خانگی از بین رفته است، مشکلات زیادی در زمینه‌ی برطرف کردن مشکلات روان‌شناختی این دانش‌آموزان در خانه برای والدین ایجاد شده است. همان‌گونه که فن‌لانکر و پارولین (۲۰۲۰) و لی^۲ (۲۰۲۰) نیز با تأیید این موضوع، تعطیلی مدارس را عامل مهمی در قطع دسترسی کودکان، علی‌الخصوص دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به خدمات روان‌شناختی و عود کردن مشکلات روان‌شناختی آن‌ها دانسته‌اند.

1. Sprang & Silman

2. Lee

نداشتن دانش کافی و مهارت‌های ضعیف والدین در مواجهه با مشکلات خاص این دانش‌آموزان موجب شده است تا آن‌ها دچار سردرگمی و آشفتگی شوند؛ زیرا بر اساس یافته‌های پژوهش، آن‌ها معمولاً اطلاعات کافی در زمینه نحوه برخورد صحیح با مشکلات روان‌شناختی و برطرف کردن این نیازها را نداشته و نمی‌دانستند که چگونه باید این نیازها را رفع و مشکلات فرزند خود را حل کنند.

همسو با بیانات شاهدحق‌قدم، فتحی‌آشتیانی، راه‌نجات، تقوا، ابراهیمی و سایر همکاران (۱۳۹۹) که کاهش سلامت روان افراد در زمان پاندمی و ویروس کرونا را گزارش کرده‌اند، مؤمنی و سحاب‌نگاه (۱۳۹۹) از افزایش سوگ پیچیده طی شیوع این بیماری خبر داده‌اند و کائو، فانگ، هو، هان، ژو^۱ و همکاران (۲۰۲۰) نیز عنوان کرده‌اند همه‌گیری کووید-۱۹ فشار روانی غیرقابل تحمل را به همراه داشته است، یافته‌های این پژوهش نیز نشان داده است که همه‌گیری این بیماری نیز مواردی مانند فشار روانی و اضطراب مضاعفی را بر دانش‌آموزان تحمیل کرده است که این خود می‌تواند دلیلی بر افزایش مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا باشد.

همچنین دالتون، راپا و آستین^۲ (۲۰۲۰) بیان کرده‌اند که قرار گرفتن در معرض رفتارهای غیرقابل توضیح و پیش‌بینی، توسط کودکان به‌عنوان تهدید تلقی و منجر به اضطراب می‌شود، این موضوع را تأیید کرده‌اند؛ بنابراین یکی از علل مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب در کودکان می‌تواند باورهای غلط این کودکان در مورد شرایط ناشی از همه‌گیری بیماری باشد. به‌عنوان مثال ممکن است که کودکان خودشان و کارهای قبلی خود را به‌عنوان یکی از دلایل مشکلات ناشی از همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ در نظر بگیرند.

حال اگر والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص به دلیل درگیر شدن با بیماری کووید-۱۹ مجبور به حضور در مراکز درمانی و قرنطینه در آن مراکز باشند و این کودکان نتوانند مراقبت‌های روان‌شناختی لازم را دریافت کنند، ممکن است دچار

1. Cao, Fang, Hou, Han, Xu

2. Dalton, rapa & Stein

مشکلات مختلفی مانند مشکلات روانی اجتماعی شوند. همان‌گونه که هامفریس (۲۰۱۹) نیز ذکر کرده است که کودک در صورت عدم دریافت مراقبت در زمینه‌های مختلف از بزرگسال، احتمالاً دچار مشکلات مختلفی مانند نقص‌های شناختی و زبانی و نیز مشکلات اجتماعی خواهد شد.

در این شرایط لازم است که درزمینه‌ی مهارت‌های مربوط به مدیریت روان‌شناختی کودک، دوره‌های آموزشی مناسبی برای والدین تدارک دیده شود. همان‌گونه که کاوه و کرامتی (۱۳۹۶) و لئو، باو، هانگ، شی و لو (۲۰۲۰) نیز به لزوم وجود این آموزش‌ها اشاره کرده‌اند.

ب) مشکلات رفتاری کودک:

یافته‌های این پژوهش نشان داده‌اند که یکی از مشکلات اصلی والدین کودکان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا، مشکلات رفتاری این کودکان بوده است. مطالعات حمیدی، سیدنوری و کریمی لیجاهی (۱۳۹۳) نیز خطرپذیری بیشتری را برای این کودکان درزمینه‌ی ابتلا به مشکلات رفتاری عنوان کرده‌است. این موضوع می‌تواند اولین دلیل برای این مشکل والدین باشد.

ناظمی و هاشمی (۱۳۹۷)، رنجبر، کاکاوند و دانش (۱۳۹۰) و شهیم (۱۳۸۲) نیز همسو با یافته‌های این پژوهش وجود مشکلات رفتاری و احتمال خطرپذیری بیشتر این دانش‌آموزان درزمینه‌ی درگیر شدن با مشکلات رفتاری را تأیید کرده‌اند؛ بنابراین از آنجا که احتمال بروز مشکلات رفتاری در این کودکان بیشتر است، ممکن است واکنش‌های تند بیشتری را نیز در والدین برانگیزد که خود با ایجاد اثر متقابل می‌تواند مشکلات رفتاری این کودکان را تشدید کند. به عبارتی می‌توان گفت درزمینه‌ی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص نوعی چرخه مطرح است. به این صورت که خطرپذیری بیشتر این دانش‌آموزان برای بروز مشکلات رفتاری باعث ایجاد و بروز سریع‌تر و شدیدتر این مشکلات می‌شوند، عدم آگاهی کافی والدین در مورد مهارت‌های مدیریت رفتاری کودک باعث بروز پاسخ نادرست والدین می‌شود و همین پاسخ نادرست می‌تواند

مجدداً باعث بروز مشکلات رفتاری حتی شدیدتر از قبل در این کودکان شود؛ که این موضوع با بیانات ایرام ریزوی و نجام^۱ (۲۰۱۴) و هالاهان، لوید، کافمن، ویس و مارتینز (۱۳۹۶) نیز همسو می‌باشد.

در این شرایط احتمالاً آموزش مهارت‌های مناسب مدیریت رفتار مانند، روش‌های درست تشویق و تنبیه و بازی‌درمانی می‌تواند این مشکلات را کاهش دهد. همان‌گونه که تکلوی (۱۳۹۰) نیز به این امر اشاره کرده است.

ج) مشکلات شناختی کودک:

به‌طورکلی مشکلات شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در پژوهش‌های مختلفی موردبررسی و توجه قرار گرفته است. ازجمله حسنوندی، صالح‌اردستانی، قاضی، حسنوند و یدی (۱۳۹۵) که عنوان کرده‌اند کودکان با اختلالات یادگیری خاص، در کارکردهای اجرایی حافظه کاری، سازمان دهی-برنامه‌ریزی و استدلال با کودکان عادی تفاوت دارند.

نوره‌درویشعلی، احدی، ابوالقاسمی و باقریان‌سرارودی (۱۳۹۲) نیز بیان کرده‌اند خطاهای ادراکی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مقایسه با دانش‌آموزان عادی بیش‌تر بوده است. بشرپور (۱۳۹۲) عنوان کرده است یکی از هسته‌های اصلی اختلالات یادگیری خاص، نارسایی در توجه می‌باشد. نظری، جنگی و شیرآبادی (۱۳۹۲) وجود مشکل در توجه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص را تأیید کرده است. کجباف، لاهیجانیان و عابدی (۱۳۸۹) اشاره کرده‌اند حافظه برخی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص دچار مشکل است. عابدی، فراهانی و باقرزاده (۱۳۸۹) به تفاوت این دانش‌آموزان در کارکردهای اجرایی، توجه، زبان، پردازش بینایی-فضایی، حافظه و یادگیری اشاره کرده‌اند و بیان نموده‌اند که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در ادراک، توجه، حافظه و عملکرد اجرایی مشکلاتی دارند.

با توجه به موارد ذکر شده و یافته‌های این پژوهش که نشان داده است اکثر والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، از مهارت‌های کافی برای کمک به فرزندان در زمینه‌های شناختی و فراشناختی برخوردار نیستند، در تبیین یافته پژوهش می‌توان گفت در این شرایط که اکثر والدین از راهبردهای شناختی و فراشناختی مانند راهبردهای حافظه آگاهی کافی ندارند و نمی‌توانند راهنمایی‌های لازم در این زمینه‌ها را برای فرزندان خود فراهم کنند، و با توجه به زیربنایی بودن مهارت‌های شناختی در یادگیری، می‌توان انتظار داشت در صورتی که کودک دارای مشکلات شناختی و فراشناختی باشد، با چالش‌های مضاعفی در تحصیل خود مواجه خواهد شد. خصوصاً در دوران کرونا که دسترسی به معلم و مربیان مراکز اختلالات یادگیری نیز مانند قبل وجود ندارد.

د) مشکلات تحصیلی کودک:

همان‌گونه که (لی، ۲۰۲۰) نیز عنوان کرده است، قطع شدن دسترسی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص به خدمات آموزشی ویژه‌ای که نیاز دارند می‌تواند مشکلات جدی را برای ایشان ایجاد کند. این در حالی است که یافته‌های این پژوهش نیز نشان داده است ۵۰ درصد از والدین، مشکلات درسی (مربوط به عدم آشنایی والدین با روش‌ها و اصول تدریس و انجام تکالیف) را مهم‌ترین مشکل خود و از ۵۰ درصد باقی‌مانده، ۱۵ درصد مشکل اصلی را نبود معلم، ۱۰ درصد اهمیت ندادن دانش‌آموز به درس عنوان کرده‌اند. این یافته‌ها نشان داده‌اند که مشکلات مربوط به آموزش و تحصیل دانش‌آموز در خانه، از نظر ۷۵ درصد از والدین مهم‌ترین مشکل در دوران کرونا بوده است.

برای تبیین این مشکلات، با مراجعه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که هیچ‌کدام از والدین حاضر در نمونه‌ی موردپژوهش، به معلم خصوصی رسمی دسترسی نداشته‌اند و قریب به ۷۵ درصد نیز در خانواده به کسی که با روش‌ها و اصول یاددهی و یادگیری و انجام تکالیف آشنایی داشته باشد دسترسی نداشته‌اند.

علاوه بر این، درحالی که ۸۰ درصد از والدینی که از بین تأثیرگذاری روش‌های یاددهی و یادگیری مرکز اختلالات یادگیری و روش‌های مدرسه بر دانش‌آموزان با اختلال

یادگیری خاص یکی را مؤثرتر دانسته‌اند، ۸۰ درصد عنوان کرده‌اند که روش‌های مرکز اختلالات یادگیری مؤثرتر بوده است، اما فقط ۴۵ درصد از والدین با روش‌های یاددهی و یادگیری مخصوص دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص فقط آشنایی مختصری داشته و بقیه با این روش‌ها آشنایی نداشته‌اند.

همچنین یافته‌های این پژوهش، همسو با نظر لی (۲۰۲۰) که اشاره کرده است که متوقف کردن درمان می‌تواند پیشرفت را متوقف کند و باعث شود کودکان دارای نیازهای ویژه شانس خود را برای پیشرفت مهارت‌های اساسی از دست بدهند، نشان می‌دهد که لغو خدمات حضوری می‌تواند برای دانش‌آموزان مشکل‌ساز باشد.

یافته‌های این پژوهش نشان داده‌اند که ۷۵ درصد از والدین تأثیر تدریس‌های خانگی و روش‌هایی مانند پشتیبانی از طریق تلفن همراه و شبکه‌های مجازی را قابل قبول ارزیابی نکرده‌اند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های برگس و سیورتنس^۱ (۲۰۲۰) نیز در مورد عدم تأثیرگذاری کافی و مشکلات روش‌های آموزش غیرحضوری همسو بوده است. آن‌ها عنوان کرده‌اند که تدریس به صورت آنلاین و ارزیابی دانش‌آموزان در مقیاس ناآزموده‌ای و با آزمون و خطا و عدم اطمینان بسیاری در حال حرکت است.

یکی از دلایل عدم تأثیرگذاری آموزش مجازی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، ممکن است مربوط به مشکلات این دانش‌آموزان در توجه باشد. همان‌طور که ژانگ، شوای، یو، وانگ، کیو و همکاران (۲۰۲۰) نیز عنوان کرده‌اند که کودکانی می‌توانند از آموزش آنلاین به‌طور مؤثر استفاده کنند احتمالاً کسانی هستند که می‌توانند بیشتر تمرکز کنند.

همچنین یافته‌های این پژوهش در مورد مشکلات دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در تاب‌آوری تحصیلی نیز می‌تواند دلیل دیگری برای عدم تأثیرگذاری کافی روش‌های آموزش آنلاین برای این دانش‌آموزان باشد.

اما با وجود مشکلات ذکرشده در مورد آموزش مجازی، با توجه به شرایط فعلی همه‌گیری بیماری، در صورتی که ایرادات ذکرشده مرتفع گردند این آموزش‌ها می‌توانند همسو با بیانات لی (۲۰۲۰) که استفاده از روش‌های خلاقانه مانند گفتار آنلاین را پیشنهاد داده است و وانگ، ژانگ، ژائو، ژانگ و ژیانگ (۲۰۲۰) که بیان کرده‌اند این اقدامات می‌تواند نگرانی‌های بسیاری از والدین در مورد دستیابی فرزندانشان به تحصیلات را کاهش دهد، مؤثر باشند.

علاوه بر مشکلات آموزش مجازی، انجام تکالیف در خانه نیز به‌خودی‌خود برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص چالش‌برانگیز است. همان‌گونه که هالاها، لوید، کافمن، ویس و مارتینز (۱۳۹۶) نیز تأیید کرده‌اند که تکالیف دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در خانه، یکی از نگرانی‌های اصلی والدین است. حال ممکن است که مشکلات مربوط به شرایط همه‌گیری کرونا نیز این چالش‌ها را بیشتر و انجام تکالیف خانگی را برای این دانش‌آموزان مشکل‌تر کرده باشند.

ح) مشکلات مربوط به والدگری:

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مهم‌ترین مشکلات والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص (مشکلات والدگری) در دوران کرونا، مربوط به مدیریت رفتاری کودک و نداشتن برنامه‌ریزی بوده است.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که والدین درزمینه‌ی آشنایی با روش‌های مناسب تعامل و مدیریت رفتار کودک اطلاعات کافی را ندارند. ۷۰ درصد از والدین نمونه‌ی موردپژوهش در این زمینه اطلاعات مناسب را نداشته و به روش‌های مناسب برای مدیریت رفتار کودکان خود مجهز نبوده‌اند که این خود دلیلی برای مشکلات فراوان این والدین درزمینه‌ی مدیریت رفتار کودکان بوده است. این یافته‌ها با نظر متین، احمدی و جلالی (۱۳۹۷) که عنوان کرده‌اند مادران کودکان با اختلال یادگیری خاص، مشکلات متعددی

را از جمله در زمینه آگاهی نداشتن درست برای رفع مشکل کودکان تجربه می‌کنند، همسو می‌باشد.

علاوه بر این، برنامه‌ریزی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی کودک دارد. همان‌گونه که علیلو، موحدی و علیزاده گوردال (۱۳۹۲) نیز عنوان کرده‌اند که برنامه‌ریزی از مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و مؤلفه‌های تأکیدات هدفی والدین می‌تواند در پیشرفت تحصیلی کودک مؤثر باشد؛ اما بر اساس یافته‌های این پژوهش مشخص شده است که بیشتر نمونه‌ی موردپژوهش، از برنامه‌ریزی برای مدیریت رفتار کودک و ایجاد تعادل بین فعالیت‌های مختلف کودک مانند بازی، درس خواندن و موارد دیگر استفاده نکرده‌اند و همین موضوع می‌تواند دلیل برخی از مشکلات والدین در زمینه‌ی مدیریت رفتار کودک بوده باشد.

عدم آشنایی کافی با مهارت‌های والدگری در شرایط کنونی که کودکان به دلیل قرنطینه‌ی خانگی زمان زیادی را در خانه صرف می‌کنند می‌تواند برای والدین مشکلات جدی و سردرگمی ایجاد کند. از این رو لازم است که والدین مهارت کافی در زمینه‌ی اشتغال وقت فرزندانشان را داشته باشند. این مطلب با مطالبی که سابو، ریچلینگ، امبری، بیگلن و ویلسون (۲۰۲۰) عنوان کرده‌اند همسو می‌باشد. آن‌ها بیان کرده‌اند که والدین در دوره‌های اقامت اجباری در خانه به دستور دولت، برای مدیریت این شرایط به کمک نیاز دارند و احتمالاً نیازمند به مهارت‌های جدیدی برای اشتغال مناسب وقت فرزندانشان هستند. علاوه بر این موارد، نحوه‌ی نگرش و تعامل والدین نیز در والدگری و در نتیجه در تشدید یا کاهش مشکلات شناختی، روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص مؤثر است. هالاهان، لوید، کافمن، ویس و مارتینز (۱۳۹۶) نیز این مطلب را تأیید و ذکر کرده است که برای کودکان با اختلال یادگیری مهم است که خانواده‌ی آن‌ها نگرش مثبتی به مدرسه و یادگیری داشته باشند و کودکانی که از وجود این نوع والدین بهره می‌برند موفق‌ترند.

بنابراین شاید بتوان با آموزش شیوه‌های تعامل سازنده به والدین و ایجاد نگرشی مثبت و سازنده در ایشان، شرایط را برای کاهش مشکلات این دانش‌آموزان فراهم کرد، همسو با این مطلب می‌توان به نظر ایمان‌زاده و علیپور (۱۳۹۸)، اشاره کرد که بیان می‌کنند؛ تدارک و برگزاری دوره‌های آموزشی مختلف خصوصاً در زمینه‌ی والدگری برای والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص از اهمیت بالایی برخوردار است و تدوین برنامه‌های آگاهی و مداخله برای تسهیل توانایی‌های مقابله والدین و تعامل خانواده لازم است. هم‌چنین این موضوع را غفاری (۱۳۹۹)، کاوه و کرامتی (۱۳۹۶)، علیزاده‌فرد، محتشمی و تدریس‌تبریزی (۱۳۹۵)، ابراهیمی، کرمی، برازنده چقایی و بگیان کوله‌مرز (۱۳۹۴) و گاویتا و جویس^۱ (۲۰۰۸) نیز تأیید کرده‌اند و برنامه‌های مختلف آموزش والدین را بر کاهش مشکلات دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و والدین مؤثر دانسته‌اند؛ بنابراین همان‌گونه که خود والدین نیز در این پژوهش به نیاز خود به آموزش در این زمینه‌ها اشاره کرده‌اند، تدوین برنامه‌های آموزشی برای والدین این دانش‌آموزان مفید به نظر می‌رسد.

و) مشکلات مربوط به رفتارهای مشکل‌زای کودک:

طبق یافته‌های این پژوهش، مشکلات ناشی از رفتارهای مشکل‌زای کودک مانند استفاده‌ی نادرست از فضای مجازی و آموختن رفتارهای نادرست از گروه همسالان در دوران کرونا در برخی از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، افزایش پیدا کرده است. در این مورد، نظر هالاهان، لوید، کافمن، ویس و مارتینز (۱۳۹۶) مبنی بر این‌که کنترل تأثیرپذیری این کودکان از رسانه‌ها، خشونت و مواد مخدر یکی از مشکلات خانواده‌های دارای کودکان با اختلال یادگیری خاص می‌باشد، یافته‌های این پژوهش در مورد تأثیرپذیری مضاعف کودکان با اختلال یادگیری خاص از فضای مجازی و گروه دوستان را تأیید می‌کند.

برای یافتن علت این مشکل، با توجه یافته‌های ناظمی و هاشمی (۱۳۹۷) مبنی بر بیشتر بودن نارسایی هیجانی و کمتر بودن تاب‌آوری و همدلی در این دانش‌آموزان، همچنین یافته‌های دایسن (۲۰۰۳) که همسو با لرنر (۱۳۹۶) بیان کرده است این دانش‌آموزان با مشکلاتی در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی مواجه هستند، می‌توان مهارت‌های اجتماعی و هیجانی ضعیف را به‌عنوان علت آسیب‌پذیری بیشتر کودکان با اختلال یادگیری خاص در برابر مهارت‌های نادرست مطرح کرد.

مخصوصاً این‌که در شرایط فعلی همان‌گونه که برخی از والدین نیز در مصاحبه اشاره کرده‌اند، تعطیلی مدارس موجب دسترسی بیشتر این دانش‌آموزان به فضای مجازی به بهانه‌ی دریافت تدریس شده‌است. این موضوع به همراه آسیب‌پذیری و تأثیرپذیری بیشتر این دانش‌آموزان در زمینه‌ی مشکلات اجتماعی (که در قسمت‌های قبل به آن‌ها اشاره شد)، می‌تواند دلیل دیگری برای این موضوع باشد.

نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش و مواردی که در قسمت قبل مورد بحث قرار گرفته‌اند، می‌توان نتیجه گرفت که ۱- مشکلات روان‌شناختی کودک (شامل انگیزه‌ی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب)، ۲- مشکلات رفتاری کودک ۳- مشکلات والدگری (شامل مدیریت رفتاری کودک و برنامه‌ریزی) و ۴- مشکلات آموزشی کودک (شامل عدم آشنایی والدین با روش‌های تدریس و تمرین و تکرار کافی)، مهم‌ترین تجربیات زیسته‌ی والدین کودکان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا را تشکیل داده‌اند.

علاوه بر این ۴ مورد، مشکلات شناختی (مانند مشکل در حافظه و توجه و تمرکز) که از نظر کیفی حتی می‌توانند مشکلات شدیدتری به حساب آیند و مشکلات مربوط به رفتارهای مشکل‌زای کودک نیز در برخی از دانش‌آموزان نمونه‌ی مورد پژوهش گزارش شده‌اند، اما در مقایسه با مشکلاتی که در پاراگراف قبل عنوان شده است، درصد کمی از نمونه‌ی مورد پژوهش با آن‌ها درگیر بوده‌اند.

هم‌چنین والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در زمینه‌ی مدیریت رفتاری کودک با مشکلاتی مواجه بوده‌اند که به نظر می‌رسد این موضوع نیز به دلیل عدم آشنایی والدین با روش‌های مناسب برای مدیریت رفتار کودک می‌باشد و لازم است دوره‌های مناسبی برای افزایش مهارت‌های والدگری (مانند کنترل و مدیریت رفتاری کودک و برنامه‌ریزی) برای والدین برگزار شود تا ایشان با مهارت‌های فرزندپروری و کنترل رفتار کودک آشنا شوند. در شرایط کنونی که به دلیل قوانین مربوط به فاصله‌گذاری اجتماعی، برگزاری دوره‌های حضوری با مشکلاتی مواجه است، می‌توان از طریق برگزاری دوره‌های مجازی و حتی بروشورها و مکتوباتی در این زمینه، به والدین کمک شایانی نمود.

بسیاری از والدین در مصاحبه عنوان کرده‌اند که نمی‌دانند چگونه باید کودکان را پای تکالیف و درس‌هایش بنشانند. این موضوع می‌تواند ریشه در مباحث انگیزشی و نداشتن برنامه‌ریزی داشته باشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مهارت والدین در زمینه‌ی راهبردهای انگیزش تحصیلی و برنامه‌ریزی نیز نیاز به تقویت دارد. این موضوع زمانی پررنگ‌تر جلوه می‌کند که یافته‌های پژوهش نشان داده است آن دسته از خانواده‌هایی که از برنامه‌ریزی عینی و مناسب برای کارهای روزانه‌ی کودکان خود استفاده کرده‌اند، مشکلات کمتری را در این زمینه‌ها گزارش داده‌اند.

همچنین یافته‌های این پژوهش در زمینه‌ی مشکلات درسی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا، نشان داد که والدین این دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات درسی این دانش‌آموزان سردرگم بوده‌اند؛ بنابراین در صورت آشنایی هرچند مختصر والدین با روش‌ها و اصول تدریس، انجام تکالیف و روش‌های یاددهی و یادگیری، ممکن است سردرگمی والدین در زمینه‌ی مشکلات درسی فرزندانشان کاهش یابد. اهمیت این موضوع با توجه به یافته‌های پژوهش که نشان داده‌اند والدین بیش از ۶۰٪ از این دانش‌آموزان، مشکلات مربوط به آشنایی با روش‌های تدریس و انجام تکالیف و انگیزش تحصیلی را مهم‌ترین مشکل خود در دوران کرونا دانسته‌اند روشن‌تر شده است.

نتیجه دیگری که از یافته‌های این پژوهش استنباط شده است این است که با توجه به دسترسی بسیار محدود والدین به معلم خصوصی در دوران کرونا، و این که برای تدریس به دانش‌آموزان از روش‌های از راه دور مانند تدریس مجازی استفاده شده است و در این روش‌ها خواه‌ناخواه والدین نیز دخیل می‌شوند، لازم است که والدین در زمینه نظارت بر تکالیف و مبانی روش‌های تدریس نیز اطلاعاتی زمینه‌ای داشته باشند. با توجه به یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد آشنایی والدین با مبانی و کلیات روش‌های تدریس و نظارت بر تکالیف، می‌تواند به شکل قابل‌توجهی مشکلات این والدین در زمینه تحصیلی فرزندانشان را کاهش دهد.

همچنین با توجه به مواردی که بحث شده است، برای کاهش مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، علاوه بر فراهم کردن آموزش‌های لازم برای افزایش مهارت‌های والدین، لازم است تا حد امکان شرایطی فراهم شود که زندگی این کودکان به زندگی قبل از دوران قرنطینه و همه‌گیری بیماری شبیه باشد.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، با توجه به نیازهای ویژه‌ی این دانش‌آموزان در زمینه‌های روان‌شناختی مخصوصاً انگیزه‌ی تحصیلی، به آشنایی با روش‌های مناسبی در این زمینه‌ها نیازمند بوده‌اند. به نظر می‌رسد فقدان این مهارت‌ها باعث شده است که والدین در زمینه‌ی کنترل رفتار کودک، انگیزش تحصیلی و حفظ تاب‌آوری او حین درس خواندن با مشکل مواجه شوند.

به‌طور کلی می‌توان از پژوهش حاضر نتیجه گرفت که در دوران کرونا که دسترسی به مدرسه و متخصصین به‌طور چشم‌گیری کاهش یافته و یا قطع شده است، نقش خانواده و به‌ویژه والدین به‌شدت پررنگ‌تر شده است و این موضوع اهمیت مجزای بودن والدین به مهارت‌های مختلف در همه‌ی زمینه‌ها از جمله روان‌شناختی، تحصیلی و والدگری را دوچندان کرده است. از این رو به‌عنوان پیشنهاد کاربردی، لازم است توانمندسازی والدین قبل از هر چیزی مورد توجه ویژه قرار گیرد.

همچنین لازم است به مشکل تاب‌آوری تحصیلی و توجه کم برخی از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در استفاده از آموزش مجازی توجه شود و برنامه‌ریزی ویژه‌ای برای حل نواقص آموزش مجازی صورت گیرد. در غیر این صورت به نظر می‌رسد این کودکان نتوانند بهره‌ی کافی را از این نوع آموزش ببرند.

محدودیت این پژوهش انجام این پژوهش در بک بازه زمانی و یک مکان خاص می‌باشد که تعمیم نتایج را با احتیاط مواجه می‌سازد. بر این اساس پیشنهاد‌های پژوهشی زیر برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شوند:

- بررسی تفاوت تجربیات زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پایه‌های تحصیلی مختلف، در دوران کرونا.
- بررسی تأثیر وضعیت اقتصادی و سطح اجتماعی خانواده، بر تجربیات زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا.
- بررسی تجربیات زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا، با حجم نمونه‌ی بیشتر و در مکان‌های مختلف، جهت حصول اطمینان بیشتر در تعمیم نتایج.

ORCID

Kaveh Shafieyan

Salar Faramarzi



<https://orcid.org/>



<http://orcid.org/0000-0002-0493-9723>

منابع

- ابراهیمی، مرتضی؛ کرمی، جهانگیر؛ برازنده چقایی، سمیه؛ بگیان کوله‌مرز، محمدجواد. (۱۳۹۴). *مداخله‌ای در سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای تکانشی دانش‌آموزان پسر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری ریاضی: اثربخشی و کارآمدی آموزش والدین با رویکرد آدلری*. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۵(۱)، ۷-۳۱.
- اسدی، مسعود؛ منصوریان، یزدان؛ و نظری، علی محمد. (۱۳۹۴). *تبیین شاخص‌های والدگری موفق دوره نوجوانی در نمونه‌هایی از خانواده‌های ایرانی: یک مطالعه کیفی*. آموزش بهداشت و ارتقای سلامت ایران، ۳(۳)، ۲۱۹-۲۳۱.
- امامی سیگاردوی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا؛ و نوری سعید، علی. (۱۳۹۱). *روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی*. پرستاری و مامایی جامع‌نگر، ۲۲(۲)، ۵۶-۶۳.
- ایمان زاده، علی؛ علیپور، سریه. (۱۳۹۸). *تجربه زیسته کودکان کار شهر تبریز از احساس تنهایی، مطالعه به روش پدیدار شناختی*. فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۸(۲)، ۲۷۹-۳۰۴.
- بشربور، سجاد. (۱۳۹۲). *مقایسه میزان کنترل توجه و حواس‌پرتی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری*. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۳(۱۲)، ۱۸۳-۲۰۲.
- تک‌لوی، سمیه. (۱۳۹۰). *تأثیر آموزش بازی‌درمانی مادران بر مشکلات رفتاری کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری*. ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۴۴-۵۹.
- حافظی، الهه؛ سحاب نگاه، سجاد. (۱۳۹۹). *آثار قرنطینه در طول اپیدمی‌ها بر سلامت روان و شیوه‌های مدیریت آن: مطالعه نقلی*. نوید نو، ۲۳(ویژه‌نامه)، ۱-۱۹.
- حسنوندی، صبا؛ صالح اردستانی، سمیرا؛ قاضی، شیرین؛ حسونند، باقر؛ یدی، فرشته. (۱۳۹۵). *مقایسه کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های ویژه یادگیری همراه با مشخصه خواندن و نوشتن*. فصلنامه یافته ۱۸، ۴(۴)، ۳۰-۳۹.
- حق‌طلب، طاهره؛ یزدانی، فریدون؛ آقایی، افسانه. (۱۳۹۴). *مقایسه شیوه‌های آموزشی چند حسی اورتون و فرنالد بر بهبود اختلال نوشتن دانش‌آموزان نارسا نویس شهر ملایر*. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۴)، ۷۱.

حمیدی، فریده؛ سید نوری، سیده‌زهرا؛ کریمی لیجاهی، رقیه. (۱۳۹۳). مقایسه مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری از دیدگاه معلمان. فصلنامه سلامت روان کودک، ۱(۱)، ۱۹-۲۶.

رنجبر، فرخ؛ کاکاوند، علیرضا. ر؛ دانش، عصمت. (۱۳۹۰). مقایسه خودکارآمدی، اختلال هیجانی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۵(۴)، ۴۲-۵۸.

زارع بهرام‌آبادی، مهدی؛ گنجی، کامران. (۱۳۹۳). بررسی شیوع اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی و همبودی آن با اختلال یادگیری در دانش‌آموزان دبستانی. ناتوانی یادگیری، ۳(۴)، ۲۵-۴۳.

زارع گاوگانی، وحیده. (۱۳۹۹). شیوع اطلاعات نادرست در بحران جهانی کروناویروس. مجله تصویر سلامت، ۱۱(۱)، ۱-۵.

زاهد، عادل؛ رجبی، سعید؛ امید، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲)، ۴۳-۶۲.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). تغییر رفتار و رفتاردرمانی. تهران: دوران.
شاهد حق‌قدم، هاله؛ فتحی‌آشتیانی، علی؛ راه‌نجات، امیرمحسن؛ تقوای ارسیا؛ ابراهیمی، محمدرضا؛ دنیوی، وحید؛ جهاننداری، پیمان. (۱۳۹۹). پیامدها و مداخلات روان‌شناختی در پاندمی ویروس کرونا (کووید-۱۹): مرور مقالات موجود. مجله طب دریا، ۲(۱)، ۰-۰.
شهیم، سیما. (۱۳۸۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۳(۱)، ۱۲۱-۱۳۸.

صوفیانی، محمود. (۱۳۸۵). پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت. فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۲(۴۸)، ۴۹-۶۲.

عابدی، محمدرضا؛ صادقی، احمد؛ و ربیعی، محمد. (۱۳۹۴). هنجاریابی آزمون هوشی و کسلر کودکان چهار در استان چهارمحال و بختیاری. مجله دستاوردهای روانشناختی، ۲۲(۲)، ۹۹-۱۱۶.

تجربه‌ی زیسته‌ی والدین دانش‌آموزان با ...؛ شیعیان و فرامرزی | ۱۶۵

عابدی، احمد؛ فراهانی، حجت‌الله؛ باقرزاده، بنفشه. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های عصب - روان‌شناختی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری ریاضی و عادی دوره دبستان. نشریه روانشناسی معاصر، ۵(۲)، ۴۷.

علیزاده فرد، سوسن؛ محتشمی، طیبه؛ تدریس تیریزی، معصومه. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش والدین بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای ناتوانی یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۵(۳)، ۸۹-۱۰۷.

علیلو، مجیدمحمود؛ موحدی، یزدان؛ علیزاده گورادل، جابر. (۱۳۹۲). تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک‌شده و تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱)، ۱۰۹-۹۱.

غفاری، علی. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای مقابله‌ای مبتنی بر آموزه‌های اسلامی بر شادکامی و رضایت از زندگی والدین کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۰(۱)، ۱۲۸-۱۵۳.

کاوه، منیژه؛ کرامتی، هادی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر استرس والدینی، رضایت زناشویی و تاب‌آوری والدین کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۶(۳)، ۶۹-۹۱.

کجباف، محمدباقر؛ لاهیجانیان، زهرا؛ عابدی، احمد. (۱۳۸۹). مقایسه نیم‌رخ حافظه کودکان عادی با کودکان دچار ناتوانی‌های یادگیری در املا، ریاضی و روخوانی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۲(۱)، ۱۷.

کریمی، یوسف. (۱۳۹۶). اختلالات یادگیری (ویرایش دوم). تهران: نشر ساوالان.
لرنر، ژانت. (۱۹۹۷). ناتوانی‌های یادگیری. (ترجمه: عصمت دانش، ۱۳۹۶). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

متین، حسین؛ احمدی، صدیقه؛ و جلالی، مرضیه. (۱۳۹۷). پدیدارشناسی تجارب مادران با فرزند مبتلا به ناتوانی یادگیری. نشریه روانشناسی خانواده، ۵(۲)، ۵۳-۶۴.

مصر آبادی، جواد؛ محمدی‌مولود، سعید. (۱۳۹۷). فرا تحلیل اثربخشی مداخلات آموزشی و درمانی بر طبقات چهارگانه اختلالات یادگیری. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک، ۲۱(۱)، ۹۱-۱۰۴.

مؤمنی، جواد؛ سحاب نگاه، سجاد. (۱۳۹۹). مروری بر سوگ: پیچیدگی‌های سوگ در طی شیوع کوید-۱۹. نوید نو. ۲۳، ۶۴-۵۱.

ناظمی، عالییه؛ هاشمی، جواد. (۱۳۹۷). مقایسه نارسایی هیجانی، تاب‌آوری و هم‌دلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۸(۱)، ۹۰-۱۰۶.

نریمانی، محمد؛ عینی، ساناز؛ تقوی، رامین. (۱۳۹۵). الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص. فصلنامه سلامت روان کودکان، ۳(۳)، ۱۱-۳.

نظری، محمدعلی؛ جنگی، شهلا؛ و شیرآبادی، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی توجه متمرکز در کودکان دچار ناتوانی‌های یادگیری و عادی. فصلنامه روانشناسی بالینی، ۵(۴)، ۱۷.

نوره درویشعلی، آرام؛ احدی، بتول؛ ابوالقاسمی، عباس؛ باقریان سرارودی، رضا. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی انواع خطاهای ادراکی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۲)، ۱۰۹.

هالاها. پی، دنیل؛ لوید. و، جان؛ کافمن. م؛ جیمز؛ ویس. پی، مارگارت؛ مارتینز؛ الیزابت. (۱۳۹۶). اختلال‌های یادگیری (مبانی، ویژگی‌ها و تدریس مؤثر). (علیزاده، حمید؛ هم‌تالیف). علمدارلو، قربان؛ رضایی دهنوی، صدیقه؛ و شجاعی، ستاره، مترجمان. تهران: نشر ارسباران (نشر اصلی ۲۰۰۵).

Burgess, Simon., & Sievertsen, Hans Henrik. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. Voxeu, org. 1, <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>.

Campbell, Andrew M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. Forensic Science International: Reports. 2, 100089.

Cao, Wenjun., Fang, Ziwei., Hou, Guoqiang., Han, Mei., Xu, Xinrong., Dong, Jiixin., Zheng, Jianzhong. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Psychiatry Research. 287, 0-0.

Cluver, Lucie., Lachman, Jamie.M., Sherr, Lorraine., Wessels, Inge., Krug, Etienne., Rakotomalala, Sabine., et al. (2020). Parenting in a time of COVID-19. Lancet. 395, e64

Cortese, Samuele., Asherson, Philip., Sonuga-Barke, Edmund., Banaschewski, Tobias., Brandeis, Daniel., Buitelaar, Jan., et al. (2020). European ADHD guidelines group. ADHD management

- during the COVID-19 pandemic: guidance from the european ADHD guidelines group. *Lancet child adolesc Health*. 4, 412-414.
- Cui, Qianqian., Hu, Zengyun., Li, Yingke., Han, Junmei., Teng, Zhidong., & Qian, Jing. (2020). Dynamic variations of the COVID-19 disease at different quarantine strategies in Wuhan and mainland China. *Journal of Infection and Public Health*. 13(6), 849-855.
- Dalton, Louise., Rapa, Elizabeth., Stein, Alan. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *Lancet child adolesc Health*. 4, 346-347.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed(DSM-V).(2013). American Psychiatric Association.
- Dyson, Lily. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*. 33(1), 43-55.
- Dyson, Lily.L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice*. 18(1), 1-9.
- Gavita, Oana., & Joyce, Marie. (2008). A review of the effectiveness of group cognitively enhanced behavioral based parent programs designed for reducing disruptive behavior in children in database of abstracts of reviews of effects (DARE): Quality-assessed reviews [Internet]. Centre for Reviews and Dissemination (UK).
- Ghosh, Ritwik., Dubey, Mahua,J., Chatterjee, Subhankar., Dubey, Souvik. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*. 72, 226-235.
- Humphreys, Kathryn.L. (2019). Future directions in the study and treatment of parent-child separation. *Jclin child adolesc Psychol*. 48, 166-178.
- Iram rizvi, Syeda Fariha., Najam, Najma. (2014). Parental psychological abuse toward children and mental health problems in adolescence. *Pak J Med Sci*. 30(2), 256-260.
- Lee, Joyce. (2020). Mental health effects of school closures during cOVID-19. *Lancet child adolesc Health*, 4, 421.
- Liu, Jia.J., Bao, Yanping., Huang, Xiaolin., Shi. Jie., Lu, Lin. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *Lancet child adolesc Health*. 4, 347-349.
- Sprang, Ginny, & Silman, Miriam. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *disaster Med Public Health*. 7, 105-110.
- Stewart, Hilary., Watson, Nick., Campbell, Mhairi. (2018). The cost of school holidays for children from low income families. *Childhood*. 25, 516-529.

- Szabo, Thomas.G., Richling, Sarah., Embry, Dennis.D., Biglan, Anthony., Wilson, Kelly.G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of cOVID-19. *Behavanal Pract.* 1-9. doi.org/10.1007/s40617-020-00431-0.
- Van Lancker, Wim., & Parolin, Zachary. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health.* 5, 243–244.
- Wang, Guanghai., Zhang, Yunting., Zhao, Jin., Zhang, Jun., & Jiang, Fan. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet.* 395(10228), 945-947.
- Worsnop, Catherine .Z. (2019). the disease Outbreak-Human trafficking Connection: A Missed opportunity. *Health Secur.* 17(3), 181–192.
- Zhang, Jinsong., Shuai, Lan., Yu, Hui., Wang, Zhouye., Qiu, Meihui., Lu, Lu., . . . Chen, Runsen . (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry.* 51,102077. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102077.
- Burgess, S., & Sievertsen, H.H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *Voxeu, org.* 1,

