

The Relation Between Encounter Style and Effective Factor's in Parent Intervention with Academic Achievement in Children with ADHD

Mohamadreza Zoghipaidar¹, PH.D, Abolghasem Yaghobi², PH.D, Safdar ,Nabizadeh³, M.A

Received: 15. 4. 14 Revised: 23.8.14 Accepted: 27.10.14

Abstract

Objective: The aim of present study was to investigate the relationship between encounter style and effective factors in parents intervention with academic achievement in children with ADHD. **Methods :** Method of the present study is descriptive and correlational. Participants in this study were 50 third grade elementary students (25 female and 25 male). The Raven Intelligence Scale for Children, self-made academic achievement test , family- school questionnaire, parents involvement questionnaire, and parent Connors scale was used as a research tools. Multiple regression was used to analyze of data. **Results :** The results showed that, there is a significant relationship between parents Encounter Style with children's academic achievement, Results also showed that except of the school Invitations and teacher requests , other effective factors in parents, intervention were significantly related to academic achievement. **Conclusion :** the results indicated that Most of the parents in dealing with children used of negative and controlling method. Among the influencing factors in parental involvement , the knowledge and skills most associated with academic achievement of children with ADHD .

Keywords: Type of parental involvement, attention deficit / hyperactivity disorder, academic achievement

ارتباط شیوه برخورد و عوامل مؤثر در مداخله والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان دارای اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی

دکتر محمد رضا ذوقی پایدار^۱، دکتر ابوالقاسم یعقوبی^۲، صفدر نبی زاده^۳

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۰/۲۶ تجدیدنظر: ۹۳/۶/۱ پذیرش نهایی: ۹۳/۸/۵

چکیده

هدف: هدف از مطالعه حاضر، بررسی ارتباط شیوه برخورد و عوامل مؤثر در مداخله والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه / بیش فعالی است. **روش:** پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی است. شرکت کنندگان این مطالعه را ۵۰ نفر از دانش آموزان پایه سوم ابتدایی (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) تشکیل می داد. در این مطالعه، مقیاس هوشی ریون کودکان، آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته، پرسشنامه خانواده- مدرسه، پرسشنامه مداخله والدین و مقیاس کانرز والدین به عنوان ابزار پژوهش به کار رفت. برای تحلیل داده ها از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. **یافته ها:** نتایج نشان داد که بین شیوه برخورد والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان، رابطه معناداری وجود دارد، همچنین یافته ها نشان داد که غیر از عامل های دعوت مدرسه و درخواست معلم، بقیه عوامل مؤثر در مداخله والدین رابطه معنی داری با پیشرفت تحصیلی کودکان دارد. **نتیجه گیری :** نتایج نشان داد که والدین در برخورد با کودکان بیش فعال بیشتر از شیوه کنترلی و منفی استفاده می کنند. از بین عوامل مؤثر در مداخله والدین، عامل دانش و مهارت والدین دارای بیشترین ارتباط با پیشرفت تحصیلی کودکان مبتلا به نقص توجه / بیش فعالی می باشد.

واژه های کلیدی: نوع مداخله والدین، اختلال نقص توجه / بیش فعالی، پیشرفت تحصیلی

1. **Corresponding Author:** Assistant professor in Booali Sina university (Email: zoghipaidar@yahoo.com)
2. Associated Professor in Booali Sina University
3. M. A in psychology

۱. نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه بوعلی سینا
۲. دانشیار دانشگاه بوعلی سینا
۳. کارشناس ارشد روانشناسی

مقدمه

اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی^۱ الگوی یکی از شایع‌ترین اختلالات عصبی- رفتاری دوران کودکی است. امروزه این اختلال به طور ویژه مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است زیرا در بین نوجوانان و کودکان فراوانی زیاده‌داری دارد و برای بسیاری از دانش-آموزان، مشکل‌های قابل توجهی ایجاد می‌کند و بر عملکرد شناختی، اجتماعی و خانوادگی آنان تأثیر می‌گذارد (علیزاده، ۱۳۸۳).

کودکان دارای این اختلال در مسائل مرتبط با مدرسه، خانواده و دوستان با مشکلات زیادی مواجه می‌شوند و تمرکز و انگیزه کافی برای حل مشکلات را ندارند. وجود علائم بیش‌فعالی/ نقص توجه در کودکان، مشکلات تحصیلی زیادی را به همراه دارد. این کودکان معمولاً در انجام دقیق و کامل تکالیف و کنترل هیجان در روابط بین‌فردی با همسالان و حتی معلمان مشکل پیدا می‌کنند. از آنجا که والدین و معلمان، در مواجهه مستقیم با مسائل تحصیلی کودکان بیش‌فعال هستند و نقش کلیدی در شناسایی، ارجاع و حتی درمان این کودکان دارند، لازم است تا راهکارهای لازم مربوط به تعامل با کودکان بدانند تا بتوانند عملکرد صحیحی را در تعامل با آنها داشته باشند. شیوه برخورد نادرست و گاه خصمانه والدین می‌تواند تأثیرات منفی بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی این کودکان بگذارد. برخی پژوهش‌ها (برنارد، ۲۰۰۴؛ اپستاین و فن‌وریس، ۲۰۰۱) نشان دادند که، نوع برخورد والدین با کودکان می‌تواند اثرات متفاوتی روی نتایج تحصیلی آنها داشته باشد. اگر والدین به گونه‌ای مثبت و مفید در مسائل تحصیلی کودکان دخالت کنند، یادگیری و پیشرفت کودکان بهبود می‌یابد. حال اگر والدین به شیوه‌ای منفی و خشن با کودکان برخورد کنند، مسلماً کودکان با عدم پیشرفت روبرو می‌شوند. مشکلات تحصیلی و آموزشی کودکان از مهم‌ترین نگرانی‌های والدین است. این موضوع که چطور کودکان را در فعالیتهای مدرسه و تحصیل درگیر کنند، از مشغله‌های ذهنی

همیشگی والدین است، زیرا یکی از حوزه‌هایی که مشکلات مزمن و شدیدی برای کودکان و والدین به وجود می‌آورد، حوزه آموزشی است. مداخله والدین در یادگیری کودکان یک سازه چندبعدی است که دامنه وسیعی از ویژگی‌ها و رفتارهای والدین را در برمی‌گیرد، اما بیشتر مربوط به رفتارها و فعالیت‌هایی است که والدین برای حمایت از پیشرفت تحصیلی کودکان به آنها می‌پردازند. مداخله والدین، دو حوزه را در برمی‌گیرد. این دو حوزه شامل شیوه برخورد والدین در خانه و مدرسه می‌شود. در برخی مطالعات (گرولینک، ۱۹۹۱؛ هور-دمپسی و سندلر، ۱۹۹۵) شیوه برخورد در خانه و مدرسه تحت دو عنوان متفاوت و مجزا شناخته شده‌اند، اما این دو مفهوم در هدف مشترک هستند و منجر به نتایج رشدی مثبت در کودکان می‌شوند (ریان و آدامز، ۱۹۹۵).

به طور کلی شیوه‌های برخورد والدین با کودکان مربوط به فعالیت‌هایی است که والدین برای بهبود یادگیری کودکان در محیط خانه به آن می‌پردازند. برای مثال والدین می‌توانند از طریق مداخله مفید و سودمند بر نتایج تحصیلی کودکان تأثیر داشته باشند که این فعالیت‌های سودمند شامل مشارکت فعال و مدیریت یادگیری در محیط خانه است (کوپر و لیندزی، ۲۰۰۰). درگیر شدن در کارها و فعالیت‌های تعاملی از قبیل با هم درس خواندن و مدیریت رفتارهای مربوط به مدرسه کودکان از جمله تنظیم وقت کودکان برای آنها در بهبود یادگیری تکالیف کمک می‌کند. شیوه برخورد ابزاری در محیط خانه می‌تواند از تلاش‌های آموزشی کودکان حمایت کند و انگیزه لازم برای یادگیری را در آنها ایجاد کند (سینگر، ۲۰۰۶). برخی پژوهش‌ها بر سبک تعامل والدین - کودک در چارچوب مسائل مدرسه متمرکز شده‌اند. این پژوهش‌ها دو بعد از رفتار را شناسایی کرده‌اند: ۱- بعد ابزاری ۲- بعد کنترلی، که این دو بعد تأثیر مهمی روی نتایج تحصیلی کودکان دارند (گرولینک، ۱۹۹۱؛ گائو، ۲۰۰۷). بعد ابزاری والدین

مطالعات گسترده درباره خانواده کودکان بیش فعال نشان داده است که مشکلات پایداری در روابط والدین - کودک در این خانواده‌ها وجود دارد (جانستون و ماش، ۲۰۰۱). روابط والدین و کودکان در این خانواده‌ها بیشتر منفی و اجباری است. مادران کودکان دارای اختلال بیش‌فعالی/ نقص توجه هنگام آموزش کودکان و کمک به تکالیف آنان بیشتر دچار شکست شده‌اند (وینسلر، ۱۹۹۸). شیوه تعامل منفی والدین - کودکان در هر دو گروه پسر و دختر مشاهده شده است و به نظر می‌رسد که وقتی والدین خود نیز دچار این اختلال هستند، مشکل بیشتر می‌شود (ماش و جانستون، ۱۹۸۳). جانستون (۱۹۹۶) یک مدل تراکنشی برای توصیف این ارتباط پیشنهاد کرده است. در این مدل با شروع دوران پیش دبستانی، نشانه‌های بیش‌فعالی/ نقص توجه، مانع از توانایی والدین برای نشان دادن واکنش مناسب و ثبات رفتاری می‌شود که این شیوه منجر به زیاد شدن مشکلات رفتاری و مقابله‌ای در دوران کودکی می‌گردد. متغیرهای محیطی - خانوادگی نیز در تعیین نحوه تعامل والدین با کودکان نقش مهمی دارند. فشارهای روان‌شناختی والدین و عوامل استرس‌آور زندگی از قبیل مشکلات اقتصادی، بیکاری و استرس‌های شغلی می‌تواند با روش کنترلی تعامل والدین - کودکان مرتبط باشد. وقتی والدین مسئولیت‌های شغلی استرس‌زا و برنامه‌های کاری غیرقابل انعطاف دارند، وقت و انرژی کمتری برای کمک به کودکان دارند. یا زمانی که والدین با مشکلات اقتصادی و بیکاری روبرو هستند، دچار استرس و درگیری‌های ذهنی می‌شوند و این عوامل بر شیوه برخورد والدین با کودکان تأثیر منفی می‌گذارد (هوور - دمپسی و سندلر، ۲۰۰۵). بررسی‌ها نشان داده است که متغیرهای مختلفی بر مداخله والدین در مسائل تحصیلی کودکان مؤثر است. این متغیرها شامل عوامل انگیزشی، رفتارها و نگرش معلمان، شرایط و محیط مدرسه، درخواست‌های کودک و دانش و مهارت والدین می‌شوند. وقتی والدین

مربوط به رفتارهایی است که اطمینان کودکان را برای یادگیری افزایش می‌دهد. برای مثال والدین از تقویت مثبت همچون پاداش دادن به رفتارهای مربوط به یادگیری و تشویق کردن که با پیشرفت بالا در مدرسه همراه است، استفاده می‌کنند (مارتینز - پونز، ۱۹۹۶). بعد کنترلی مربوط به استفاده والدین از اجبار و فشار در مواجهه با مسائل تحصیلی کودکان است. در یک بررسی مشخص شد، والدینی که با زور و اجبار در تکالیف دانش‌آموزان مداخله می‌کنند، بچه‌هایشان دارای پیشرفت تحصیلی پایین هستند (نیگلی، اشنایدر و نیومن، ۲۰۰۷). والدین کودکان بیش‌فعال بیشتر تمایل به سخت‌گیری دارند و از حمایت عاطفی کمتر و روش‌های سخت‌گیرانه بیشتری نسبت به والدین کودکان عادی در ارتباط با کودکانشان استفاده می‌کنند. این والدین در حل مسائل و تکالیف کودکان - کمتر شرکت می‌کنند و یا از روش‌های منفی و سخت - گیرانه در آموزش کودکان استفاده می‌کنند. این الگوهای غیرکارکردی روابط والدین - کودک ممکن است به ظهور مشکلات رفتاری و مقابله‌ای بیشتری در کودکان کمک کند (سایپ و جانستون، ۲۰۰۵). پیشرفت و بهبود در اتمام و اجرای تکالیف کودکان را می‌توان از طریق رویکرد رفتاری - شناختی و کمک‌های سازمان‌دهی شده انجام داد. هاپوش و دانیل - کراتی، کاروستیس، لف، کاستیگان، گلدستین، ایرالدی و پاور (۲۰۰۱) یک برنامه آموزش والدین برای مشکلات تکالیف خانگی کودکان بیش‌فعال ارائه دادند. گرچه این برنامه به صورت تجربی خیلی مورد ارزیابی قرار نگرفته است، اما مشخص ساخت که انجام تکالیف از طریق رویکرد رفتاری - شناختی در این کودکان تا حد زیادی بهبود می‌یابد. البته نکته مهم در این برنامه، استرس زیاد والدین در رابطه با مسائل تحصیلی کودکان بوده است و این که والدین احساس خوبی نسبت به مدرسه و معلمان ندارند و نیز احساس می‌کنند که وقت و انرژی کافی برای کمک به کودکان در انجام تکالیف را ندارند (کوری، لی و شیلر، ۲۰۰۵).

می‌شود (بارکلی، فیشر، اسمالیش و فلچر، ۲۰۰۶). کودکانی که بدون بیش‌فعالی و تکانشی بودن از خود رفتار بی‌توجهی بروز می‌دهند، در یادگیری پیشرفت پایین‌تری دارند. نارسایی توجه همچنین با عواملی همچون ماندگاری حافظه، نیاز برای تکرار دستورالعمل‌ها کلاسی و عزت نفس پایین همراه است. (ادواردز، ۲۰۰۲). لحاظ کردن بیش‌فعالی به عنوان یک نارسایی در پردازش فرایندهای شناختی، کاربردهای مهمی برای مداخله‌های تحصیلی و بالینی دارد. برای مثال تحقیقات نشان داده‌اند که، کودکان مبتلا به این اختلال در اکثر موارد پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. این مشکل زمانی بارزتر است که با اختلالات رفتاری دیگر مقایسه می‌شود (فرایک، کمفوس، لاهی، لوبر، کریست، هارت و تانبنام، ۱۹۹۱). درصد بالایی از کودکان بیش‌فعال پیشرفت تحصیلی متناسب و قابل پیش‌بینی نسبت به بهره هوشی و سن خود بدست نمی‌آورند و در بیشتر زمینه‌های تحصیلی با ضعف روبرو هستند. این نتایج و یافته‌های مشابه بیشتر تحت عنوان مشکلات رفتاری از قبیل رها کردن تکالیف، شانه خالی کردن از انجام مسئولیت یا نیمه-تمام گذاشتن فعالیت‌های مدرسه و غیره تفسیر می‌شوند که این مشکلات می‌توانند با توانایی کودکان بیش‌فعال برای دستیابی به اهداف مورد نظر که همان پیشرفت تحصیلی است، تداخل پیدا کنند. همچنین نتایج، این موضوع را در ذهن می‌پروراند که این کودکان نارسایی‌های کارکردی و شناختی ویژه‌ای دارند که مانع یادگیری آنها می‌شود (فرایک و لاهی، ۱۹۹۱).

سازگاری والدین و بهبود مهارت‌های آنها باعث نگرش مثبت و بهبود پیشرفت تحصیلی کودکان بیش‌فعال می‌شود و همچنین با موفقیت تحصیلی این کودکان در نوجوانی نیز رابطه مثبت دارد. این نکته روشن است که نتایج رشدی و پیشرفت تحصیلی کودکان، تحت تأثیر دامنه‌ای از خطرات و عوامل حمایتی که در تمام اوقات با هم تعامل دارند قرار

به این موضوع که باید به تحصیل کودکان اهمیت داد، اعتقاد داشته باشند، به احتمال زیاد در مسائل تحصیلی به آنها کمک خواهند کرد. همچنین وقتی معلمان از والدین می‌خواهند که در آموزش و یادگیری کودکان بیشتر دخالت کنند، احتمال حمایت بیشتر والدین از کودکان وجود دارد. از سوی دیگر شرایط و ساختار مدرسه که توسط معلمان و کارکنان مدرسه ایجاد می‌شود، در مداخله والدین تأثیرگذار است. خود کودک نیز با تقاضای کمک از والدین می‌تواند در پیشبرد مداخله والدین نقش داشته باشد. بافت زندگی خانواده نیز می‌تواند بر انتخاب‌ها و فعالیت‌های والدین برای مسئولیت‌پذیر بودن در قبال تحصیل فرزندان مؤثر باشد. مؤلفه‌هایی مانند دانش و مهارت والدین و داشتن وقت و انرژی از متغیرهای بافتی هستند که محدودیت در آنها می‌تواند تعامل والدین با کودکان را دچار چالش کند (هوور- دمپسی، والکر، سندلر، وستل، گرین و ویلکینز، ۲۰۰۵).

نشانه‌های رفتاری اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه معمولاً از سال‌های پیش‌دبستانی بروز می‌کند و مشکلات تحصیلی و یادگیری این کودکان حدوداً در سه سالگی آغاز می‌شود (دومینا، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پیشرفت تحصیلی در کودکان بیش‌فعال به طور کلی نسبت به کودکان عادی پایین‌تر است و محققان میزان شیوع آسیب‌های تحصیلی و یادگیری در گروه کودکان بیش‌فعال را بالاتر گزارش کرده‌اند و حتی این میزان را برای کودکانی که در سن قبل از تشخیص بالینی اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه نیز هستند، مشاهده کرده‌اند (فورسبرگ، ۲۰۰۷b؛ فلوری و بوچانان، ۲۰۰۴؛ پاور، کراستیس و هابوش، ۲۰۰۱؛ راپورت، اسکالن و دنی، ۱۹۹۹). مردود شدن، اخراج از مدرسه و مشکلات تحصیلی کودکان بیش‌فعال فقط به مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه نشانه‌های این اختلال باعث آسیب‌های کارکردی در انجام تکالیف خانه از جمله کمتر پرداختن به تکالیف یا رها کردن و اجتناب از انجام آنها، مشکل مدیریت و سازماندهی وقت نیز

مدارس ابتدایی شهر همدان، کودکان پایه سوم ابتدایی که تشخیص بیش‌فعالی گرفته بودند مشخص شد و ۵۰ نفر از آنان که نمره بالاتر از ۷۰ را در پرسشنامه کانرز والدین کسب کردند، به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند که ۲۵ نفر دختر و ۲۵ نفر پسر بودند. قبل از هر چیز به والدین و دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی خواهد ماند.

اقدامات غربالگری: سه معیار برای انتخاب نمونه پژوهش بکار رفت: الف) بهره هوشی به دست آمده توسط مقیاس ریون برای کودکان بالاتر از ۸۰ باشد. ب) اختلال بیش‌فعالی - نقص توجه توسط روانشناس تشخیص داده شد باشد. ج) در مقیاس کانرز والدین نمره بالینی معنادار به دست آید. (۷۰ > نمره T). والدین پس از اقدامات غربالگری پرسشنامه دخالت والدین^۴ و پرسشنامه خانواده - مدرسه^۵ را تکمیل کردند و از کودکان آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته به عمل آمد. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

الف) پرسشنامه مداخله والدین: پرسشنامه مداخله والدین، ۱۰۹ مؤلفه در مقیاس لیکرت دارد که ادراک والدین از مداخله‌های‌شان در آموزش و یادگیری کودکان را ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه بر پایه تحقیق هوور - دمپسی و سندلر از فرایند مداخله والدین ساخته شده است و هدفش اندازه‌گیری عوامل محیطی و روان‌شناختی است که منجر به رفتارهای مداخله‌ای می‌شود. مؤلفه‌های این آزمون شامل باورهای انگیزشی، خودکارآمدی، دعوت مدرسه، درخواست‌های ویژه کودک، رفتارها و نگرش‌های معلمان، وقت و انرژی، دانش و مهارت می‌باشد (هوور - دمپسی و سندلر، ۲۰۰۵). با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی مقیاس‌ها از ۰.۷۰ تا ۰.۹۱ به دست آمده است. روایی مقیاس‌ها نیز بین ۰.۷۱ تا ۰.۸۹ محاسبه شده است (هوور - دمپسی و سندلر، ۲۰۰۵).

ب) پرسشنامه خانواده - مدرسه: این پرسشنامه ۴۸ سؤال دارد که برای ارزیابی ادراک پدران و مادران

دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که نتایج تحصیلی به طور عمده، تحت تأثیر نگرش اولیه تحصیلی کودک و مهارت‌های والدین قرار دارند، به طوری که این عوامل می‌توانند در بهبود فعالیت‌های تحصیلی در مدرسه تأثیر بسزایی داشته باشند. گرچه بیشتر مطالعات به طور گسترده متغیرهای ویژه خانواده را که مرتبط با کارکرد تحصیلی کودکان است - مانند تشویق کردن و انگیزه دادن والدین به کودکان برای بهبود نتایج تحصیلی آنان، یا فراهم کردن حمایت و توجه در محیط خانه برای انجام تکالیف آنان - بررسی نکرده‌اند، ولی مهارت‌های والدین در تعامل با کودکان و مدیریت رفتار آنان نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی آنها دارد و می‌تواند به عنوان یک هدف ویژه در برنامه مداخله والدین نقش داشته باشد (لاتیمر، آگوست، نیوکام، ریلیموتو، هکنر و مانی، ۲۰۰۳؛ جیتندرا، دی پاول، سامکی و ترسکو، ۲۰۰۸). پژوهش‌های قبلی، وجود عدم پیشرفت تحصیلی در کودکان اختلال بیش‌فعال را نشان دادند، اما پژوهش‌های کمی به رابطه نوع مداخله والدین و عوامل مؤثر در مداخله والدین با پیشرفت تحصیلی این کودکان پرداخته‌اند، لذا پژوهش حاضر در صدد بررسی فرضیه‌های زیر است:

۱- شیوه برخورد والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه رابطه دارد.

۲- عوامل مؤثر در مداخله والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه رابطه دارد.

روش

روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی^۳ است. دانش‌آموزان پسر و دختر پایه سوم ابتدایی مدارس عادی شهر همدان که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول تحصیل بودند و تشخیص اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه در آنها محرز شده بود، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. انتخاب نمونه به این صورت بود که با مراجعه به مراکز مشاوره و

بیش‌فعالی / نقص توجه بکار برده و شواهد زیادی برای اطمینان وجود دارد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و برای کل مقیاس، ضریب ۰/۷۳ به دست آمده است (شهائیان، شهیم، یوسفی و بشاش، ۱۳۸۳).

(د) مقیاس هوشی ریون کودکان: مقیاس هوشی ریون کودکان برای هر دو گروه استفاده شد. این مقیاس به طور وسیع بکار رفته است و روایی و پایایی مناسبی دارد.

(ه) آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته: آزمون محقق ساخته برای ارزیابی میزان پیشرفت تحصیلی در دروس علوم، ریاضی و فارسی پایه سوم ابتدایی بکار رفت. روایی محتوایی آزمون با استفاده از جدول مشخصات اهداف و پایایی نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ بدست آمد.

یافته‌ها

برای آزمون فرضیه اول از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. تحلیل واریانس مدل رگرسیونی پیشرفت تحصیلی کودکان بر اساس شیوه برخورد والدین

منبع	مجموع مربعات	درجات آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	R	R ²	تعدیل شده
رگرسیون	۱۱۲/۱۳۲	۲	۵۶/۰۶۶	۱۲/۴۱۵	۰/۰۰۰	۰/۵۸۸	۰/۳۴۶	۰/۳۲۱
مانده	۲۱۲/۲۴۸	۴۷	۴/۵۱۶					
کل	۳۲۴/۳۸۰	۴۹						

را تبیین می‌کنند و نشان می‌دهد که مدل مورد نظر به خوبی نتوانسته است واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند و عوامل دیگری در تبیین واریانس متغیر ملاک نقش دارند.

جدول ۲. جدول ضرایب مدل رگرسیونی فرضیه اول

متغیرها	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	آماره t	سطح معناداری
	ضریب	انحراف استاندارد			
مقدار ثابت	۱۳/۵۱۸	۳/۸۸۹		۳/۴۷۵	۰/۰۰۱
(X1) برخورد ایزاری	۰/۰۵۴	۰/۰۲۱	۰/۳۲۳	۲/۶۲۱	۰/۰۱۲
(X2) برخورد کنترلی	-۰/۱۴۱	۰/۰۴۳	-۰/۴۰۷	-۳/۳۰۱	۰/۰۰۲

با توجه به مقادیر ضریب همبستگی چندگانه و مقادیر جدول تحلیل واریانس (F=۱۲/۴۱۵ و ۰/۰۰۰

به طور جداگانه از مداخله‌های مربوط به یادگیری فرزندانشان در محیط خانه بکار می‌رود. این مقیاس تعامل کودک - والدین را در محیط خانه ارزیابی می‌کند (میدگت، ۲۰۰۰). والدین برای هر آیتم موافق خود را با دامنه ۵ نقطه‌ای در مقیاس، لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نشان می‌دهند. این پرسشنامه دو بُعد از شیوه برخورد والدین را نشان می‌دهد: ۱- بُعد ایزاری ۲- بُعد کنترلی. رایان و آدامز (۱۹۹۵) پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای بعد ایزاری ۰/۸۵ و برای بعد کنترلی ۰/۷۸ محاسبه کردند و روایی کل آزمون را ۰/۷۸ به دست آوردند.

(ج) مقیاس ارزیابی کانرز والدین^۵: در این پژوهش از فرم ۴۸ سوالی استفاده شد که برای ارزیابی ادراک والدین از رفتارهای مقابله‌ای و نشانه‌های بیش‌فعالی / نقص توجه کودکان بکار می‌رود. که مقیاس آن از ۰/۷۹ تا ۰/۹۶ به دست آمده است. (کانرز، ۱۹۹۸). روایی مقیاس کانرز والدین در ایران، تمام مقیاس‌های کانرز را به طور وسیع برای ارزیابی نشانه‌های اختلال

ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با ۰/۵۸۸ بدست آمد و ضریب همبستگی تعدیل شده ۰/۳۲۱ بدست آمد، بنابراین دو متغیر شیوه برخورد ایزاری و کنترلی والدین، ۳۲ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی

معادله رگرسیونی پیشرفت تحصیلی بر اساس شیوه برخورد والدین: $Y = 13/518 + 0/054 X_1 - 0/141 X_2$

ولی سهم بیشتر تبیین، مربوط به متغیر شیوه برخورد کنترلی (با ضریب بتای ۰/۴۰۷ -) نسبت به شیوه برخورد ایزاری (با ضریب بتای ۰/۳۲۳) بوده است. برای آزمون فرضیه دوم نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جداول ۳ و ۴ آمده است.

جدول ۳. جدول تحلیل واریانس مدل رگرسیونی پیشرفت تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر در مداخله والدین

منبع	مجموع مربعات	درجات آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	R	R2	تعدیل شده R
رگرسیون مانده	۲۷۶/۴۶۵	۷	۳۹/۴۹۵	۳۷/۶۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۲۳	۰/۸۵۲	۰/۸۲۱
کل	۴۷/۹۱۵	۴۲	۱/۱۴۱					
	۳۲۴/۳۸۰	۴۹						

متغیرهای مورد نظر ۸۲ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند و این نشان می‌دهد که مدل مورد نظر، مدل بسیار خوبی است.

ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با ۰/۹۲۳ و ضریب همبستگی تعدیل شده برابر ۰/۸۲۱ بدست آمد. مقدار $F = ۳۷/۶۱۹$ و $P = ۰/۰۰۰$ به دست آمده نیز نشان می‌دهد که مدل مورد نظر معنی دار است و

جدول ۴. ضرایب مدل رگرسیونی فرضیه دوم

متغیرها	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	آماره t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۷/۶۳۲	انحراف استاندارد	۴/۴۹۱	۰/۰۰۱
(X ₁ وقت و انرژی)	۰/۰۹۶	ضریب بتا	۲/۲۲۶	۰/۰۳۱
(X ₂ دانش و مهارت)	۰/۰۹۲	۰/۱۴۳	۲/۲۹۶	۰/۰۲۷
(X ₃ درخواست کودک)	۰/۱۵۲	۰/۲۸۳	۲/۰۹۷	۰/۰۴۲
(X ₄ خود کارآمدی)	۰/۱۳۱	۰/۲۵۹	۲/۲۲۰	۰/۰۳۲
(X ₅ باور انگیزشی)	۰/۰۸۲	۰/۲۵۷	۲/۸۶۹	۰/۰۰۶
(X ₆ دعوت مدرسه)	۰/۰۰۵	۰/۲۶۸	۰/۰۸۳	۰/۹۳۴
(X ₇ درخواست معلم)	-۰/۰۷۹	۰/۰۰۵	-۱/۶۳۱	۰/۱۱۰
		-۰/۱۰۰		

معادله رگرسیونی پیشرفت تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر در مداخله والدین:

$$Y = 7/632 + 0/096 X_1 + 0/092 X_2 + 0/152 X_3 + 0/131 X_4 + 0/082 X_5 + 0/005 X_6 - 0/079 X_7$$

جدول ۴ ضرایب رگرسیون به دست آمده از عوامل مؤثر در مداخله والدین را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که عامل دانش و مهارت با ضریب بتای ۰/۲۸۳، بیشترین نقش را در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی داشته است. عامل‌های باور انگیزشی (بتا ۰/۲۶۸)، درخواست کودک (بتا ۰/۲۵۹)، خودکارآمدی

معادله رگرسیونی پیشرفت تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر در مداخله والدین:

$$Y = 7/632 + 0/096 X_1 + 0/092 X_2 + 0/152 X_3 + 0/131 X_4 + 0/082 X_5 + 0/005 X_6 - 0/079 X_7$$

جدول ۴ ضرایب رگرسیون به دست آمده از عوامل مؤثر در مداخله والدین را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که عامل دانش و مهارت با ضریب بتای ۰/۲۸۳، بیشترین نقش را در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی داشته است. عامل‌های باور انگیزشی (بتا ۰/۲۶۸)، درخواست کودک (بتا ۰/۲۵۹)، خودکارآمدی

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج فرضیه اول نشان داد که شیوه برخورد والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری دارد. ضریب بتای به دست آمده (۰/۳۲۳) نشان داد

باعث می‌شود که والدین از روش کنترلی در تعامل با کودکان استفاده کنند، که طبق یافته پژوهش‌های قبلی و این پژوهش مشخص شد که مداخله کنترلی با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه منفی دارد، یعنی میزان مداخله کنترلی بالا با پیشرفت تحصیلی پایین همبسته است.

در بررسی فرضیه دوم با توجه به نتایج مشخص شد که بیشتر عوامل مؤثر در مداخله والدین با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌دار دارند. در بررسی عامل دانش و مهارت، نتایج این پژوهش با یافته‌های دی‌شازو، لایمن و گرافر (۲۰۰۲) و راجرز (۲۰۰۷) هم‌سو است. آنها نیز در پژوهش‌های خود به نتایج مشابهی رسیدند. عامل دانش و مهارت والدین در این پژوهش بیشترین مقدار ضریب بتا را به دست آورد و این نشان می‌دهد که عامل دانش و مهارت، بیشترین نقش را در تبیین پیشرفت تحصیلی کودکان داشته است. این نتایج هم‌چنین نشان می‌دهد که دانش و مهارت والدین در برخورد با کودکان رابطه مثبت و مؤثری با پیشرفت تحصیلی آنان دارد.

هم‌چنین نتایج این پژوهش حاکی از آن است که عامل خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی کودکان، رابطه معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج راجرز (۲۰۰۷) و برنارد (۲۰۰۴) هم‌خوان است. آنها نیز در پژوهش خود به نتایج مشابهی دست یافتند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که وقتی والدین به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشند و به تبع آن از خودکارآمدی بالایی برای کمک به کودکان برخوردار باشند، این عامل سازنده می‌تواند با پیشرفت تحصیلی کودکان ارتباط مثبت داشته باشد.

افزون بر این نتایج، پژوهش مشخص کرد که عامل وقت و انرژی با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج پژوهش کارکیوم، مک‌گانل و شاکار (۲۰۱۰) هم‌سو است. آنها نیز نشان دادند که عامل وقت و انرژی با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه دارد. براساس یافته‌های این پژوهش و

که شیوه برخورد ابزاری والدین، رابطه مثبت با پیشرفت تحصیلی کودکان دارد و در تبیین پیشرفت تحصیلی کودکان نقش داشته است. هم‌چنین نتایج یافته‌های فرضیه اول مشخص کرد که شیوه برخورد کنترلی والدین نیز با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری دارد. ضریب بتای به دست آمده (۰/۴۰۷-) نشان داد که برخورد کنترلی والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه منفی دارد. این نتایج با یافته‌های برنارد (۲۰۰۴)، فلوری و بوچانان (۲۰۰۴)، نیگلی، اشنایدر و نیومن (۲۰۰۷) هم‌سو است. در این پژوهش‌ها نیز مشخص شده است که بین شیوه برخورد والدین و پیشرفت تحصیلی کودکان، رابطه معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شیوه برخورد ابزاری با پیشرفت تحصیلی کودکان بیش‌فعال، رابطه مثبت و شیوه برخورد کنترلی والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان بیش-فعال، رابطه منفی دارد.

در تبیین فرضیه اول با توجه به مدل رایان و آدامز می‌توان گفت که نشانه‌های اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی اغلب باعث می‌شود که والدین دچار احساس دست‌پاچگی در عواطف شوند و نتوانند برخورد مناسبی از خود نشان دهند، به همین علت والدین کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی به طور ویژه دچار چالش‌های بیشتری در زمینه انجام تکالیف و آموزش کودکان در محیط خانه می‌شوند. رفتار کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی، نتیجه تعامل والدین - کودک است. وقتی والدین در ارتباط با کودکان خود واکنش منفی نشان می‌دهند، کودکان با افزایش رفتار منفی، به این واکنش جواب می‌دهند. بنابراین یک چرخه از رفتارها و پاسخ‌های زنجیره‌ای به وجود می‌آید که والدین و کودک به طور دوجانبه رفتارهای منفی را در برابر هم انجام می‌دهند و این چرخه مداوم از واکنش‌ها باعث ماندگاری رفتار از هم‌گسیخته کودک و عدم تمرکز در انجام تکالیف می‌شود و به والدین، استرس بیشتری وارد می‌کند و

دارد و این مداخله‌های مفید با پیشرفت تحصیلی کودکان ارتباط دارد. شاید یکی از دلایل ناهمخوانی این یافته با نتایج قبلی، فقدان ارتباط مؤثر بین معلمان و والدین در زمینه مسائل تحصیلی کودکان باشد، بدین صورت که یا والدین نتوانسته‌اند به درخواست‌های معلمان در ارتباط با کمک به تکالیف کودکان عمل کنند و یا اینکه معلمان به دلایلی نتوانسته‌اند مشکلات تحصیلی کودکان را با والدین در میان بگذارند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که عامل دعوت مدرسه با پیشرفت تحصیلی کودکان، رابطه معنی‌داری ندارد. این یافته با نتایج اپستاین و فن وریس (۲۰۰۱) و پاور، کراستیس و هابوش (۲۰۰۱) هم‌سو نیست. آنها نشان دادند که دعوت‌های عمومی مدرسه با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری دارد. شاید یکی از دلایلی که این نتیجه بدست آمده، به دیدگاه و تعاملات والدین با مدارس در کشور ما مربوط باشد و اینکه خیلی از والدین، دعوت‌های مدرسه را جدی نمی‌گیرند و در جلسات و همایش‌های عمومی مدارس شرکت نمی‌کنند.

یافته‌های این پژوهش هم مانند پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهد که مداخله والدین با عقاید و باورهای آنان که می‌توانند در پیشرفت تحصیلی کودکان نقش سازنده‌ای داشته باشند، ارتباط مثبتی دارد. نتایج نشان داد که برخورد ابزاری والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان ارتباط مثبت دارد و برخورد کنترلی با پیشرفت تحصیلی، ارتباط منفی دارد. براساس مدل نظری ریان و آدامز (۱۹۹۵) و مدل نظری هوور-دمپسی و سندلر (۲۰۰۵) والدین کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی به خاطر برخورد ناشی از فشار و اجبار که بر اثر نشانه‌های این اختلال کودکان یعنی نقص توجه، بیش‌فعالی- تکانشگری است، نسبت به نوع ارتباط با کودکان، احساس عدم اطمینان می‌کنند و دچار چالش‌ها و مشکلاتی می‌شوند. حال اگر این والدین عوامل محیطی مانند

یافته‌های قبلی می‌توان گفت که اگر والدین زمان و انرژی کافی برای درگیر شدن با مسائل تحصیلی کودکان را داشته باشند، می‌توانند در پیشرفت تحصیلی کودکان مؤثر باشند.

یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که عامل درخواست کودک با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پومرانز و ایتون (۲۰۰۱) و جیتندرا و همکاران (۲۰۰۸) هم‌سو است. آنها نیز در پژوهش به نتایج مشابهی رسیدند. طبق یافته‌ها اگر کودکان در ارتباط با تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی خود از والدین درخواست کمک کنند، والدین بیشتر در یادگیری تکالیف به آنها کمک می‌کنند و این می‌تواند با پیشرفت تحصیلی کودکان ارتباط مثبتی داشته باشد.

با توجه به نتایج مشخص شد که عامل باور انگیزشی با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج شامو و لوماکس (۲۰۰۲) و سینگر (۲۰۰۶) هم‌سو است آنها نیز در پژوهش خود نشان دادند که باورهای انگیزشی والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری دارد. بر اساس مدل هوور-دمپسی و سندلر (۱۹۹۵) و مدل هوور-دمپسی و سندلر (۲۰۰۵) می‌توان گفت که مداخله والدین با عقاید و باورهای آنان که می‌توانند در پیشرفت تحصیلی کودکان نقش سازنده‌ای داشته باشند، ارتباط مثبتی دارد، زیرا اگر والدین برای کمک به کودکان، انگیزه لازم را داشته باشند در آموزش و یادگیری آنها بیشتر مداخله می‌کنند و باعث پیشرفت تحصیلی کودکان خود می‌شوند.

همین‌طور نتایج این پژوهش نشان داد که عامل درخواست معلم با پیشرفت تحصیلی کودکان رابطه معنی‌داری ندارد. این یافته‌ها با نتایج اپستاین و فن وریس (۲۰۰۱) و هوور-دمپسی و سندلر (۲۰۰۵) هم‌سو نیست. آنها در پژوهش خود مشخص کردند که درخواست‌ها و نگرش معلمان نسبت به والدین، نقش مهمی در مداخله والدین در مسائل تحصیلی کودکان

شود. همچنین مشاوران می‌توانند به معلمان در زمینه چگونگی ارتباط با والدین کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی اطلاعات بدهند، آنها را تشویق کنند که با والدین تماس مکرر داشته باشند و درباره رفتارهای مثبت اجتماعی و دستاوردهای تحصیلی کودکان و همچنین درباره مشکلات رفتاری کودکان به آنها گزارش بدهند.

یادداشت‌ها

- 1) Attention deficit hyperactivity disorder
- 2) Coners & jett
- 3) Correlation
- 4) Parental involvement project questioner
- 5) Family - school questioner
- 6) Coners Parent rating scale

منابع

شهبان، آمنه، شهیم، سیمه، یوسفی، فریده، بشاش، لعیا (۱۳۸۳). هنجاریابی، تحلیل عاملی و پایایی مقیاس کانرز والدین برای کودکان ۶ تا ۱۱ ساله شهر شیراز. مجله مطالعات روان‌شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۳ شماره ۳.

علیزاده، حمید (۱۳۸۳)، اختلال نارسایی توجه/ فزون جنبشی ویژگی‌ها، ارزیابی و درمان، تهران: انتشارات رشد.

فیلیپ، بارکر (۱۳۷۵)، خانواده درمانی پایه. ترجمه دهقانی، محسن. تهران: انتشارات رشد.

- Barkly, R.A. (2006). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : A handbook for diagnosis and treatment 3 edition. New York: Guilford.
- Barkley, K.A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K., (2006). Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry, 45(2), 192-202.
- Barkley, K.A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K., (2002). The persistence of attention-deficit / hyperactivity disorder into young adulthood as a function of the reporting source and definition of disorder. Journal of Abnormal Psychology, 111, 279-289.
- Bernard, W.M. (2004). parental involvement in elementary school and educational attainment. Child and Youth Services Review, 26, 39-62.
- Conners, C. K. (1998). The revised Conners' Parent Rating Scal Factor structure, reliability, and criterion validity. Journal of Abnormal Child Psychology, 26, 257-268.
- Cooper, H., Lindsay, J.L. (2000). How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. Contemporary Educational Psychology, 25, 464-487.

مشکلات اقتصادی و بیکاری و عوامل روان‌شناختی مانند استرس و احساس ضعف ناشی از وجود کودک بیش‌فعال را نیز تجربه کنند، طبیعی است که توانایی و خودکارآمدی آنان برای حمایت از مسائل آموزشی کودکان کاهش می‌یابد و نمی‌توانند به شیوه مؤثری در پیشرفت تحصیلی کودکان نقش داشته باشند. پس لازم است که به این والدین در زمینه ارتباط با کودکان و نیز چگونگی مداخله در مسائل آموزشی کودکان آموزش داده شود. بعد از والدین مهمترین افرادی که می‌توانند در این راه کمک کنند، مشاوران و معلمان هستند.

از محدودیت‌های این پژوهش استفاده نکردن از گزارش معلمان درباره نحوه مداخله والدین در فعالیت‌های تحصیلی کودکان و در نظر نگرفتن اختلالات همبود مانند اختلال نافرمانی با گروه مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی بود. مشاوران مدرسه می‌توانند در کمک به کاهش مشکلات تحصیلی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعال نقش داشته باشند. مشاوران می‌توانند با کارکنان مدرسه برای توسعه روش‌های مناسب در بهبود روابط والدین با مدرسه و معلمان همکاری نزدیک داشته باشند. هور و دمپسی و سندلر (۲۰۰۵) پیشنهاد کردند که بهبود مداخله والدین می‌تواند فعالیت‌های مدرسه و معلمان را تغییر دهد. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی و باورهای انگیزی والدین با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد، در نتیجه مشاوران می‌توانند با ارائه پیشنهاد به والدین برای چگونگی پرداختن به یادگیری و آموزش کودکان، خودکارآمدی والدین را بهبود دهند (مثلاً تشویق کردن تلاش کودکان، چه موفقیت‌آمیز باشد و چه با شکست روبرو شود، بحث با کودک درباره کارهای روزانه مدرسه، تاکید بر یادگیری بدون توجه به نمره). این آموزش‌های مفید برای والدین باعث افزایش انگیزه، بهبود روابط کودک - والدین و نگرش مثبت بیشتر نسبت به مدرسه می‌-

- Corkum, P., McGonnell, M., & Schachar, R. (2010). Factors affecting academic achievement in children with ADHD. *Journal of Applied Research on Learning*, 3, Article 9, pp. 1-14.
- Currie, D. Lee, D.L., & Scheeler, M.C. (2005). Using PDAs to increase the homework completion of student with ADHD. *Journal of Evidence-Based Practices for schools*, 6(2) 151-162.
- DeShazo, B. T., Lyman, R. D., & Grofer, L. (2002). Academic underachievement and attention deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40, 259° 283
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233° 249.
- Edwards, Rosalind (Ed.), (2002). Introduction: conceptualising relationships between home and school in children's lives. *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* Routledge Falmer, London and New York, pp. 1° 23
- Epstein, J.L. & VanVoorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teachers roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141° 153.
- Forsberg, Lucas, (2007b). Involving parents through school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education* 2, 273° 288.
- Frick, P. J., & Lahey, B. B. (1991). The nature and characteristics of attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 163° 173.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289° 294.
- Gau, S. S. (2007). Parental and family factors for attention-deficit hyperactivity disorders in Taiwanese children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 41(8), 688-696.
- Grolinc, W.S., R.M., (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508, 517.
- Hobboush, D.F., Daniel-Crotty, S., Karustis, J.L., Leff, S.S, Costigan, T.E., Goldstien, S.G., Eiraldi, R., & Power, T.J., (2001). A family-School intervention program for children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8(2), 123-136.
- Hoover-Dempsey, K.V. (1995) Parents reported involvement in students homework: Strategies and practices. *The elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105° 13.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). Final Performance Report for OERL Grant: The Social Context of parental Involvement : A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Jitendra, A. K., DuPaul, G. J., Someki, F., & Tresco, K. E. (2008). Enhancing academic achievement for children with attention deficit hyperactivity disorder: evidence from school-based intervention research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 325-30.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention deficit/ hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3), 183-207.
- Latimer WW, August GJ, Newcomb MD, Realmuto GM, Hektner JM, Mathy RM (2003). Child and familial pathways to academic achievement and behavioral adjustment: a prospective six-year study of children with and without ADHD. *J Attention Disorder* 7:101° 119
- Martinez-Ponz, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self regulation. *Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Mash, E., J. & Johnston, C. (1983) . Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem, and mothers reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 86-99.
- Middget, M.A (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skill. *Canadian Journal of Experimental Psychology* . 54, 65 -75.
- Niggli, A., Schnyder, I., & Neuman, M. (2007). Parental home work support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental : Family back ground , parental home work supervision, and performance gains. *psychology In Erziehung und Unterricht*, 54(1), 1-14.

- Pomerantz, E.M. & Eaton, M.M. 2001. Maternal intrusive support in academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Power TJ, Karustis JL, Habboushe D. (2001) Homework success for children with ADHD: A family° school intervention program. New York: Guilford;.
- Rapport, M. D., Scanlan, S. W., & Denney, C. B. (1999). Attention-deficit/hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of dual developmental pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1169° 1183.
- Rogers, A.F.M. (2007). Parental involvement in children s learning : comparing parents of children with and without Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Graduate Department of Human Development and Applied Psychology ontario Institute for studies in Education University of Toronto.
- Ryan, B.R. & Adams, G.R. (1995). A longitudinal analysis of family relationships and childrens school achievement in one-and two-parent families. A report to Human Resources Development Canada, 22, 213-232.
- Seinger, R. (2006). Parents educational involvement :A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and practice*, 6(1), 1-48.
- Seipp, C.M. & Johnston, C. (2005). Mother-Son interactions in families of boys with ADHD with and without oppositional behavior. *Journal of Abnormal child Psychology*, 33(1) 87-98.
- Shumow , L. & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parent behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science & practice*, 2, 127-150.
- Winsler, A. (1998). Parent-Child interactions and private speech in boys with ADHD. *Applied Development Science*, 2(1), 17-39.