مدرسه بر پیوند با اثربخشی مشارکت خانه- مدرسه و تعامل با همسالان دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه/ بیش‌فعالی

شهروز نعمتی[۱]، نیلوفر برومند زاده[۲]، رحیم بدری- گرگری[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/ ۱۱/۹ تجدید نظر:۱۴۰۲/۲/۲۰
پذیرش نهایی:۱۴۰۲/۸/۲۰

چکیده

اهداف: هدف پژوهش حاضر مطالعه اثربخشی برنامه مشارکت خانه- مدرسه بر پیوند با مدرسه و تعامل با همسالان در دانش‌آموزان پسر دارای اختلال نقص‌توجه و بیش‌فعالی بود. **مواد و روش‌ها:** روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری اطلاعات نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش شامل تمامی مادران، معلمان و دانش‌آموزان پسر دارای اختلال نقص‌توجه/ بیش‌فعالی پایه پنجم و ششم ابتدایی مدارس ناحیه ۲ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰ــ۱۴۰۱ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس تعداد ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. از مقیاس‌های پیوند با مدرسه (SBQ) و تعامل با همسالان (IPR) برای جمع‌آوری داده‌ها در پیش و پس‌آزمون استفاده شد. برنامه آموزشی مشارکت خانه- مدرسه در نه جلسه آموزشی برای مادران و معلمان برگزار شد. **یافته‌ها:** تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره و با نرم‌افزار SPSS-16 انجام شد و یافته‌ها نشان داد که نمره‌های آزمودنی‌ها در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود داشت؛ یعنی در روابط با همسالان و پیوند با مدرسه در گروه آزمایش تغییر معناداری تحت تأثیر مداخله برنامه مشارکت خانه- مدرسه به وجود آمده بود ($p<۰/۰۵$). **نتیجه‌گیری:** به‌واسطه اثربخش‌بودن برنامه آموزشی مشارکت خانه-مدرسه، طراحی و اجرای این برنامه برای سایر گروه‌های نارسایی‌های تحولی، معلمان و والدین آنها پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *پیوند با مدرسه، تعامل با همسالان، دانش‌آموزان دارای اختلال نقص- توجه/ بیش‌فعالی، مشارکت خانه- مدرسه.*

۱. **نویسنده مسئول:** دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم‌تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز. تبریز، ایران.
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز. تبریز، ایران.
۳. استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز. تبریز، ایران.

The Effectiveness of Home-School Collaboration on School Bonding and Peer Relation Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

Shahrooz Nemati[1], Ph.D.,Niloofar BroumandZadeh[2] , M.A.,Rahim Badri-Gargari[3], Ph,D.

Received: 29 . 1 . 2022 Revised: 10 . 5 . 2023
Accepted: 11 . 11 . 2023

Abstract

Objectives: The aim of the current research was to study the effectiveness of the home-school collaboration training program on school bonding and peer relation in boy students with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Methods & Materials** :The method of research was practical and quasi-experimental pretest-posttest with a control group. The study population included mothers, teachers and boy students with attention deficit/ hyperactivity disorder in schools in the 4th district of Tabriz in 2021. Using the convenience sampling method, 30 of this students were selected and randomly assignment into experimental and control groups. The school bonding Questionnaire (SBQ) and Hudson's Index of peers relation(IPR) were used to collect the data before and after the test. The home-school collaboration training program was carry out in nine training sessions for parents and teachers. **Results**: Data analysis used with Multivariate analysis of covariance and SPSS-16 revealed that there was a statistically significant difference between the scores of the subjects in the two stages of pre-test and post-test. In the same vein, there was a significant change in peer relationships and school bonds in the experimental group under the influence of home-school collaboration training program. **Conclusions**: Due to the effectiveness of the home-school collaboration training program, the develop and implementation of this program is recommended for other groups with disabilities, teachers and their parents.

Key words: *School Bonding, peer Interaction; Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; Home-School Collaboration.*

1 . **Corresponding author:** Associate Professor, School of Educational sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran**. Email:** Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir
2 . Ph.D. Student, School of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3 . Professor, School of Educational sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

مقدمه

اختلال نقص توجه- بیش‌فعالی اختلالی عصب- تحولی همراه با الگوی پایداری از نقص‌توجه، بیش‌فعالی- تکانشگری یا ترکیبی از این ویژگی‌هاست که عملکردهای فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۵). این اختلال یکی از شایع‌ترین اختلال‌های روانی دوران کودکی است و شیوع آن در سطح جهانی بین ۲ تا ۲۱ درصد گزارش شده است (جعفرنژاد و همکاران، ۱۴۰۱). کودکان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی، اختلال در رشد اجتماعی همراه با عدم تحمل ناکامی، تغییرات خلقی و برخی مشکلات در عملکردهای اجرایی مانند مشکل در حل مسئله، فقدان انعطاف‌پذیری، مشکل در برنامه‌ریزی، آسیب در حفظ توجه و حافظه کاری را تجربه می‌کنند (فرادیلا، ۲۰۲۰).

کودکان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی، آسیب‌های چشمگیری را در خانه و مدرسه تجربه می‌کنند و اغلب در تعامل با همسالان دچار مشکل هستند و روابط آنها نسبت به والدین، معلمان و همسالان با کشمکش همراه است (فرادیلا، ۲۰۲۰؛ موتنه و همکاران، ۲۰۱۱). این کودکان پذیرش اجتماعی کمی را از سوی همسالان دریافت می‌کنند. تعامل منفی بین این گروه از کودکان و همسالان آنها خیلی زود رخ می‌دهد، به‌نحوی طرد از سوی همسالان در یک روز یا حتی چندساعت ممکن است رخ دهد. به‌دنبال آن بیش از ۵۰ درصد از آنان طرد اجتماعی را تجربه می‌کنند و بیش از ۵۰۰ هزار تعامل منفی طی یک‌سال خواهند داشت. کیفیت روابط اجتماعی آنان ضعیف است و زمان کمتری را در خارج از مدرسه در تعامل مستقیم با همسالان می‌گذرانند (برنگر فورنر و همکاران، ۲۰۱۷). زمانی که کودکان مبتلا به این اختلال بزرگ‌تر می‌شوند، بیش‌فعالی آنان کاهش پیدا می‌کند، اما مشکلات مربوط به بی‌توجهی (که اغلب منجر به شکست‌های تحصیلی و شغلی می‌شود) در بیشتر موارد باقی می‌ماند (علمداری و همکاران، ۱۴۰۰).

دانش‌آموزی که روابط خوبی با همسالان یا معلمان داشته باشد، پیوند قوی با مدرسه نیز خواهد داشت (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). پیوند با مدرسه[1] به اینکه تا چه میزان دانش‌آموز احساس پیوند، دلبستگی و پذیرش در درون مدرسه دارد، اشاره می‌کند و ابعاد گوناگونی مانند دلبستگی به یک مدرسه خاص، دلبستگی به کارکنان مدرسه (معلم، مربی، مشاور، مدیر، سرایدار و سایر کارکنان) و تعهد به تحصیل و درگیری تحصیلی را در بر دارد. پیوند با مدرسه یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های آموزش موفق است (هنسن، ۲۰۲۱). مفهوم پیوند با مدرسه، دربرگیرنده ارتباط دانش‌آموز با مدرسه، احساس مراقبت‌شدن، دریافت احترام از سوی معلمان، دلبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و متعهدبودن به ارزش‌ها و اعتقادهای مدرسه است. سطوح بالای آن با افزایش عملکرد تحصیلی، سازگاری هیجانی و اجتماعی بالا، کاهش خطر مشکلات یادگیری، عدم درگیری در رفتارهای منفی همچون قلدری، بزهکاری رابطه دارد (ستایشی اظهری و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین دانش‌آموزی که پیوند با مدرسه ضعیفی دارد، احساس تنهایی، بیگانگی و رانده‌شدن از مدرسه را دارد (زارع ده‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۶).

بسیاری از پژوهشگران با بررسی علایم اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی معتقدند که توانمندی‌هایی در این افراد است که به‌عنوان مزیت و مهارت بوده و می‌تواند راهبردی برای جبران کمبودها در افراد مبتلا به این اختلال باشد (قندیانی آرانی، ۱۴۰۱). بر همین

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

اساس، همواره رویکردهای مختلفی برای پرورش توانمندی‌ها، توان‌بخشی و مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیز کودکان و دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه/ بیش‌فعالی مطرح است، مداخله‌های مدرسه- محور (که همکاری والدین در آن تأثیر دارد) ازجمله این رویکردها است (دوپایل و همکاران، ۲۰۲۲). این مداخله‌ها با عنوان رویکردهای روانی- اجتماعی[۲] نیز معروف هستند که در آن بر ارتقای مهارت‌های والدینی در مدیریت رفتار کودک در خانه و آموزش معلمان در مدیریت دانش‌آموزان در محیط کلاسی تأکید می‌شود (مزانوته، ۲۰۲۰).

مداخله‌های روانی- اجتماعی برای اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی بیشتر متمرکز بر تغییرات رفتاری در یک محیط (خانه یا مدرسه) است، با این‌حال مداخله‌های تک‌سیستمی کافی نیست (موتنه و همکاران، ۲۰۱۱). در سیستم آموزشی جدید روابط خانه- مدرسه به‌عنوان یک مشارکت فعال به‌منظور ارتقای رشد کامل کودکان در نظر گرفته می‌شود (اترو- مایر و همکاران، ۲۰۲۱). مشارکت خانه- مدرسه به‌عنوان یک عامل کلیدی در تقویت رابطه بین مدرسه و جامعه شناخته می‌شود (کوریا و همکاران، ۲۰۲۱). مشارکت خانه- مدرسه به معنی التزام، تعهد والدین و مدارس به اجرای برنامه‌های درسی و دوره‌های آموزشی به‌منظور ارتقا و بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان است. همکاری خانه- مدرسه پدیده‌ای چندوجهی و چندلایه‌ای است و نیازمند تمریناهای مشارکتی پیچیده است (راگاندین و همکاران، ۲۰۲۱). هدف از مشارکت خانه- مدرسه کمک به ایجاد یک جو مثبت برای والدین و معلم است که به‌منظور افزایش موفقیت دانش‌آموز با یکدیگر کار کنند و به رابطه سالمی که در آن فعالیت‌ها در خانه و مدرسه فقط از یادگیری و عملکرد کودک حمایت می‌کند، اشاره دارد (کاستیلون و بنوتان، ۲۰۱۸). مؤلفه‌های مشارکت خانه- مدرسه شامل فرزندپروری، ارتباط‌ها، مشارکت داوطلبانه، یادگیری در خانه و تصمیم‌گیری است (اپستین، ۲۰۰۳). مشارکت خانه- مدرسه موجب افزایش موفقیت و رشد چندبعدی دانش‌آموزان می‌شود و با بهبود در مهارت‌های اجتماعی (فرادیلا و همکاران، ۲۰۲۰)، تعامل مثبت با همسالان (احمت‌اوغلو و همکاران،۲۰۲۰)، عملکرد تحصیلی بالاتر (نیات، ۲۰۲۱)، بهبود رفتار (یگزا، ۲۰۱۹)، کاهش مشکلات رفتاری (واعظ و همکاران، ۱۳۹۸) و بهبود خود کارآمدی (حسین‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸) ارتباط دارد. اگرچه مشارکت بین والدین و معلمان آثار مثبتی در عملکردهای تحصیلی و روانی اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه/ بیش‌فعالی دارد (برای نمونه پومپانگ و همکاران، ۲۰۱۲؛ پلینایس، ۲۰۲۰)، اما آثار مشارکت والدین با مدارس نیازمند بررسی بیشتر آن هم در حوزه نارسایی‌های تحولی ازجمله کودکان دارای اختلال نقص‌توجه/ بیش‌فعالی است. در سال‌های گذشته و در حوزه آموزش و توان‌بخشی ارائه برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای نیازمند تأسی از فعالیت‌های شواهدمحور است، در این دیدگاه بر ادغام فعالیت‌های بالینی با فعالیت پژوهشی و ارزش‌های بیمار یا مراجع تأکید می‌شود (هومی و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهش حاضر برای جامه عمل‌پوشیدن به آرمان‌های فعالیت‌های شواهدمحور، اثربخشی برنامه مشارکت خانه- مدرسه بر پیوند با مدرسه و تعامل با همسالان در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه و بیش‌فعالی را بررسی کرده است تا هم به لحاظ اهمیت نظری، به بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی مرتبط با برنامه مشارکت خانه- مدرسه در پیوند با مدرسه و تعامل با همسالان کمک کند و هم به لحاظ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

اهمیت کاربردی افق‌های بالینی جدیدی را فراروی متخصصان، والدین، برنامه‌ریزان و مشاوران قرار دهد.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعهٔ پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دارای نقص‌توجه–بیش‌فعالی پایه پنجم و ششم ابتدایی مدارس ناحیه ۲ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰ــ۱۴۰۱ به همراه مادران و مسئولان مدارس بودند که از میان آنها تعداد ۳۰ دانش‌آموز به همراه مادران و تعداد ۳۰ نفر از مسئولان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. نخست پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و سپس مادران و مسئولان گروه آزمایشی به مدت یک ماه‌ونیم، درمجموع نه جلسه و هر جلسه ۲ ساعت با عنوان آموزش برنامه مشارکت خانه-مدرسه قرار گرفتند اما مادران و مسئولان گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. درنهایت پس از آموزش، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از تشخیص اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی در دانش‌آموز به‌وسیله روانپزشک، اشتغال به تحصیل در پایهٔ پنجم و ششم، نداشتن بیماری جسمی، نداشتن اختلال روانی دیگر، داشتن ضریب هوشی بهنجار. ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از اعلام عدم رضایت برای ادامه همکاری، پاسخ‌دادن به پرسشنامه‌ها به‌طور ناقص و تکمیل‌نشدن دوره آموزشی و بیش از دو جلسه غیبت در جلسه‌های آموزشی.

ابزار سنجش

پرسشنامه پیوند با مدرسه[۲] (SBQ): این پرسشنامه را رضایی شریف و همکاران سال ۱۳۹۳ تهیه کردند. این پرسشنامه شامل شش خرده‌مقیاس دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه باور و تعهد به مدرسه است و دارای ۴۰ گویه ۵ درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» است (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). قابل ذکر است که پیش از اجرای این پرسشنامه، تمامی سؤال‌ها براساس سطح شناختی دانش‌آموزان دارای نقص توجه- بیش‌فعالی بررسی شد و در زمان اجرا نیز مواردی که برای دانش‌آموزان مبهم بود، توضیح داده شد. در پژوهش رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۳؛ به نقل از زارع ده‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸) روایی سازه این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است. همچنین روایی همزمان و محتوایی این پرسشنامه نیز تأیید شد. برای اطمینان از اعتبار آن نیز همسانی درونی کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن از راه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۹۳ درصد به دست آمد. همچنین در پژوهش جعفری‌هرندی و همکاران (۱۳۹۸) اعتبار این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. همچنین در پژوهش هاشمی و همکاران (۱۳۹۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ اعتبار خرده‌مقیاس‌های دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه به‌ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۱، ۰/۶۴، ۰/۵۲ به دست آمد.

پرسشنامه تعامل با همسالان[۳] (IRP): این پرسشنامه شامل ۲۵ ماده است که توسط هادسون[۴] (۱۹۹۲) و برای اندازه‌گیری میزان مشکل ارتباطی دانش‌آموز با گروه همسالان طراحی شده است. گویه‌های پرسشنامه ۷ درجه‌ای و در طیف لیکرت تنظیم شده است. این پرسشنامه دو نقطه برش دارد. نقطه برش اول نمره ۳۰ (±۵) است که نمرات پایین‌تر از آن نشانگر عدم وجود مشکل قابل توجه است و نمرات بالاتر از ۳۰ نشانگر وجود یک مشکل قابل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

توجه است. نقطه برش دوم نمره ۷۰ است که نشانگر مشکل جدی و شدید و احتمال دست زدن به برخی از انواع خشونت است (خانزاده و همکاران، ۱۳۹۵). پیش از اجرای این پرسشنامه نیز همانند پرسشنامه قبلی، تمامی سؤال‌ها براساس سطح شناختی دانش‌آموزان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی بررسی شد و در زمان اجرا نیز مواردی که برای دانش‌آموزان مبهم بود، توضیح داده شد. در مطالعه هادسون (۱۹۹۲؛ به نقل از رهدار و همکاران، ۱۳۹۹) ضریب اعتبار این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد و روایی ملاکی آن نیز مطلوب گزارش شد. در ایران روحانیان و امیری مجد (۱۳۹۵) نشان دادند که این مقیاس روایی عالی از راه مقایسه با گروه‌های شناخته‌شده دارد به‌این‌صورت که می‌تواند از نظر آماری تفاوت معناداری را بین مددجویانی که براساس اظهار خودشان و درمانگرشان، مشکلات ارتباطی با همسالان دارند و گروهی که مشکلات ارتباطی با همسالان ندارند، نشان دهد. در مطالعه رهدار و همکاران (۱۳۹۹) نیز اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد و ساختار تک‌عاملی این ابزار (روایی سازه) با روش تحلیل عاملی تأییدی به روش بیشینه درست‌نمایی تأیید شد.

شیوه اجرای پژوهش

در پژوهش حاضر نخست پژوهشگر به سازمان آموزش‌وپرورش ناحیه دو شهر تبریز مراجعه کرده و مجوزهای لازم برای اجرای پژوهش را دریافت کرد و سپس به مدارس موردنظر در ناحیه ۲ شهر تبریز مراجعه کرده و پس از توضیح پژوهش و اهداف آن، از معلمان مدارس، دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی به همراه مادران درخواست کرد که در پژوهش مشارکت کنند. اعضای نمونه به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. اعضای گروه آموزش تحت آموزش قرار گرفتند درحالی‌که اعضای گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. شیوه آموزش در مطالعه حاضر به‌صورت گروهی و مجازی (آنلاین) بود. نخست دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و گواه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و سپس معلمان و مادران دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه– بیش‌فعالی در گروه آزمایش تحت آموزش مشارکت خانه-مدرسه قرار گرفتند. در پایان جلسه‌ها، هر دو گروه دانش‌آموزان دوباره به پرسشنامه‌ها پاسخ گفتند.

برنامهٔ آموزشی پژوهش حاضر براساس مطالعه منابع مختلف (مندوزا و همکاران، ۲۰۱۹؛ دوریز و گلاسر، ۲۰۱۷؛ متون و همکاران، ۲۰۱۱؛ زارعی و همکاران، ۱۳۹۹؛ محمدی پویا و همکاران، ۱۳۹۹) تدوین شده است. همچنین به‌منظور محاسبهٔ روایی محتوایی بسته آموزشی، این بسته در اختیار ۱۲ نفر از متخصصان این حوزه قرار گرفت و از آنان درخواست شد تا جلسه‌ها و محتوای آنها در بسته آموزشی را با توجه به مقیاس سه درجه‌ای ضروری (۲)، مفید (۱) و غیرضروری (۰) درجه‌بندی کنند. در فرایند ارزیابی، درنهایت ۱۱ نفر از متخصصان جلسه‌ها و محتوای آنها را ضروری تشخیص دادند و یک نفر جلسه‌ها و محتوا را غیرضروری تشخیص داد و با استفاد از فرمول لاشه، میزان روایی محتوایی ۰/۸۳ به دست آمد. ضریب روایی در روش لاشه بین ۱+ تا ۱- است که براساس آن هرچه رقم بزرگ‌تر باشد، روایی ابزار بیشتر است. همان‌طورکه مشاهده می‌شود، نمره ۰/۸۳ رقمی بزرگ و نزدیک به ۱ بوده و درنهایت روایی ابزار تأیید شد. شرح جلسه‌های آموزشی در جدول ۱ آورده شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

جدول ۱ جلسه‌های مشارکت خانه- مدرسه برای دانش‌آموزان دچار نقص‌توجه- بیش‌فعالی

شماره جلسه	اهداف جلسه	محتوای جلسه	نمونه جلسه
جلسه اول	آشنایی و بیان اهداف اولیه و ارتباط‌یابی	انجام پیش‌آزمون، آشنایی با اعضای گروه و ایجاد راه‌های ارتباطی	آشنایی پژوهشگر با معلمان، مادران، دانش‌آموزان و ارائه توضیحاتی درخصوص پژوهش، انجام پیش‌آزمون، ایجاد راه‌های ارتباطی بین والدین و معلم و ایجاد یک گروه مجازی در اپلیکیشن واتساپ به‌منظور کنترل و پایش اطلاعات داده‌شده از سوی مدرسه به خانواده و دانش‌آموزان
جلسه دوم	آشنایی با اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی	توصیف و تعریف اختلال بیش‌فعالی-نقص‌توجه، بیان ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای این اختلال	شرح ویژگی‌ها و خصوصیات دانش‌آموزان دچار اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی و مشکلات آنان در فرایندهای شناختی و حفظ توجه و تمرکز و برقراری رابطه با دیگران، آشنایی با انواع این اختلال و راهنمایی والدین درخصوص شناسایی نوع این اختلال، توضیح درباره علت‌های ایجاد این اختلال و این موضوع که چگونه می‌توان به افراد دارای این اختلال کمک کرد.
جلسه سوم	ضرورت و اهمیت مشارکت و ارتباط بین خانه و مدرسه	توضیح درخصوص چگونگی ارتباط بین خانه- مدرسه، لزوم ایجاد و حفظ این ارتباط	توضیح درخصوص اینکه ارتباط خانه- مدرسه چیست؟ چرا این ارتباط باید برقرار شود و مزایای این ارتباط برای والدین و دانش‌آموزان و معلمان در چیست؟ چگونه این ارتباط باید ایجاد و حفظ شود و تداوم پیدا کند؟ توضیح در مورد نحوه این همکاری.
جلسه چهارم	فراهم‌کردن شرایط یادگیری در خانه	توضیح تکالیف و تعیین محدوده زمانی برای انجام تکلیف و شناسایی بهترین زمان یادگیری با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	بحث درباره نحوه عملکرد دانش‌آموز درخصوص تکالیف منزل و رفتارهای کلاسی، تعیین اینکه آیا دانش‌آموز از یک شیوه مناسب برای انجام تکالیف منزل استفاده می‌کند و آیا میزان دشواری تکالیف با میزان مهارت دانش‌آموز تناسب دارد؟ تعیین زمان موردنیاز برای انجام تکالیف در منزل و در مدرسه، تعیین اینکه در چه بازه زمانی از روز (صبح، ظهر، عصر) میزان یادگیری و توجه و تمرکز دانش‌آموز بالاتر است؟ استفاده از دفتر برنامه‌ریزی برای دانش‌آموز. این دفتر از سه بخش جدول ساعت‌های مطالعه هفتگی دانش‌آموز، جدول ثبت و انجام تکالیف روزانه و هفتگی و صفحه اختصاصی اولیا تشکیل شده است. در این دفتر، اولیا نظرهای خود را در حوزه‌های آموزشی، رفتاری و فعالیت‌های فوق برنامه بیان کردند. درنهایت دفتر به‌وسیله معلم بررسی و سعی شد که مشکلات با همکاری معلم، مادران و دانش‌آموز همراه با آموزش راهکار مناسب رفع شود.
جلسه پنجم	آموزش روش تقویت مثبت به معلمان و دانش‌آموزان	استفاده از کارت‌های یادداشت روزانه	سنجش میزان پیشرفت دانش‌آموز در کلاس درس و میزان پیشرفت او در روابط با همسالان، استفاده از کارت‌های گزارش روزانه، استفاده از چک‌لیست‌ها و نمودارها به‌منظور آگاهی مادران از میزان پیشرفت دانش‌آموزان خود. در این جلسه روش‌های تقویت مثبت به معلم و مادران آموزش داده شد و آنان درباره روش‌های تقویت مؤثر استفاده‌شده در کلاس درس آموزش دیدند و سپس از والدین درخواست شد که به محض مشاهده‌ی انجام رفتار هدف از سوی دانش‌آموز از همان روش‌های تقویت مثبت استفاده‌شده در کلاس درس، در خانه نیز استفاده کنند.
جلسه ششم	آموزش راهکارها	آموزش بازی‌های آموزشی، تنظیم اهداف و کاهش حواس‌پرتی	بحث درباره موانع و مشکلات در آموزش دانش‌آموزان و آموزش راهکارهایی مانند محدودکردن زمان تلویزیون‌دیدن، محدودکردن انجام بازی‌های رایانه‌ای و محدودکردن دسترسی به اینترنت از راه تغییر رمز وای‌فای و یا استفاده از اپلیکیشن‌هایی برای مدیریت استفاده از اینترنت یا وسایل الکترونیکی. آموزش بازی‌های آموزشی به مادران به‌کمک معلم. آموزش

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

			تنظیم اهداف (تقسیم تکالیف به تکه‌ها و واحدهای کوچک‌تر و قابل مدیریت). این شیوه باعث می‌شود که دانش‌آموز به دلیل حجم بالای تکالیف دچار سرگردانی نشود و موفق‌تر شود و تقویت مثبت را به‌طور مکرر دریافت کند. مادران آموختند که اهداف معین و زمان مشخصی را برای انجام تکالیف تعیین کنند. پس از انجام تکلیف، مادران به همراه دانش‌آموز تعیین کردند که آیا به هدف موردنظر دست پیدا کرده‌اند یا خیر و در صورت دستیابی به هدف، دانش‌آموز تشویق شد (به‌صورت کلامی). همچنین بین انجام تکالیف، زنگ تفریح و یا زمان استراحت قرار داده شد تا دانش‌آموز آمادگی برای یادگیری داشته باشد.
جلسه هفتم	آموزش رفتارهای اجتماعی مناسب	افزایش رفتارهای اجتماعی مناسب و ارتباط با همسالان	یادآوری اینکه هدف از مدرسه رفتن، یادگیری مهارت‌های تحصیلی، تعامل‌های اجتماعی و حل مسئله برای زندگی روزمره است. مهارت‌های اجتماعی به مادران و دانش‌آموزان آموزش داده شد.
جلسه هشتم	تقویت رفتار تعاملی	افزایش تعامل بین دانش‌آموزان و والدین با استفاده از ارائه تکالیف خانگی تعاملی	دانش‌آموزان تشویق شدند تا مطالبی را که در کلاس درس یاد گرفته‌اند، برای مادران در خانه تشریح کنند. یکی از راه‌های تشویق دانش‌آموزان برای همکاری با مادران و برعکس، طراحی و سازماندهی تکالیف خانگی به‌صورت تعاملی است. در این فرایند معلمان آموختند که تکالیف را طوری تدوین کنند تا علاوه بر دانش‌آموزان، والدین هم در تکالیف خانگی درگیر شوند.
جلسه نهم	آموزش تصمیم‌گیری	مشارکت‌دادن والدین در تصمیم‌گیری‌ها و امور مربوط به آموزش‌وپرورش فرزندان	توضیح فعالیت‌های مدرسه و درخواست از مادران که با توجه به توانایی‌های خود در امور مدرسه مشارکت کرده و با مسئولان مدرسه همکاری کنند و در تصمیم‌گیری‌هایی مانند تهیه کتاب‌های آموزشی، برگزاری اردوهای آموزشی، تعیین سرویس مدرسه و غیره شرکت کنند و تعیین یک رابط از بین والدین برای هر کلاس به‌منظور ارتباط بیشتر با مسئولان مدرسه و هماهنگ‌کردن امور مختلف.

همچنین به‌منظور رعایت موازین اخلاقی درباره محرمانه‌ماندن اطلاعات افراد شرکت‌کننده در پژوهش به آنان اطمینان داده شد و به تمامی نمونه‌های پژوهش‌شده حق کناره‌گیری از پژوهش در زمان کار یادآوری شد. همچنین به آنان اطمینان داده شد که در صورت درخواست، نتایج پژوهش در اختیار آنان قرار خواهد گرفت. درپایان از همکاری نمونه‌های پژوهش‌شده، مسئولان ذیربط و تمامی افرادی که به روش‌های مختلف در انجام پژوهش همکاری کرده‌اند، تشکر و قدردانی شد.

یافته ها

در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای مطالعه‌شده در گروه آزمایش و گواه ارائه شده است. همان‌طور که یافته‌های جدول نشان می‌دهد میانگین‌های تعامل با همسالان دانش‌آموزان گروه گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب برابر با ۹۲.۶۶ و ۷۸.۸۰ است، اما میانگین تعامل با همسالان دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب برابر با ۹۵.۶۰ و ۱۱۷.۷۳ به دست آمد. یافته‌های دیگر جدول نشان می‌دهد میانگین‌های پیوند با مدرسه دانش‌آموزان اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی گروه گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۴۷ و ۱۳۸.۲۷ دارد، اما میانگین پیوند با مدرسه دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب برابر با ۱۶۰.۸۰ و ۱۷۴.۶۷ بود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی روابط با همسالان و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی

گروه‌ها	آزمون	شاخص آماری	تعامل با همسالان	پیوند با مدرسه
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	میانگین	۹۵/۶۰	۱۶۰/۸۰
		انحراف معیار	۹/۴۷	۲۲/۳۲
	پس‌آزمون	میانگین	۱۱۷/۷۳	۱۷۴/۶۷
		انحراف معیار	۱۴/۵۹	۱۲/۸۳
گروه گواه	پیش‌آزمون	میانگین	۹۲/۶۶	۱۴۷
		انحراف معیار	۲۲/۱۶	۴۰/۱۸
	پس‌آزمون	میانگین	۷۸/۸۰	۱۳۸/۲۷
		انحراف معیار	۱۱/۴۸	۱۹/۷۴

با توجه به اینکه حجم نمونه هریک از گروه‌های آزمایش و گواه کمتر از ۵۰ نفر است، بنابراین به توصیه تاباچنبک و فیدل (۲۰۰۷) برای آزمون بهنجاربودن توزیع متغیرهای تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه در دو گروه آزمایش و گواه از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد که توزیع از حالت بهنجار برخوردار بود (P>۰/۰۵). برای آزمون برابری واریانس خطای متغیرهای پس‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شد و نتایج نشان داد که مفروضه برابری واریانس خطای بین داده‌های پس‌آزمون برقرار است (P>۰/۰۵) و درنهایت شیب رگرسیون متغیرهای وابسته تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه بر متغیر مستقل برنامه مشارکت خانه- مدرسه (F =۱/۰۸ و P>۰/۰۵)، یعنی تعامل برنامه مشارکت خانه-مدرسه و متغیرهای کوواریانس (پیش‌آزمون) در متغیرهای روابط با همسالان و پیوند با مدرسه معنادار نیست که نشان از همگونی شیب رگرسیون است. به همین دلیل از تحلیل کوواریانس چندراهه برای آزمون فرضیه پژوهش استفاده شد. جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چندراهه در مقایسه متغیرهای وابسته گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد.

جدول ۳ تحلیل کوواریانس چندراهه روابط با همسالان و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی در بین دو گروه

آماره	ارزش	F	درجه آزادی بین‌گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	۰/۸۶۵	۸۰/۰۹	۲	۲۵	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد نسبت F به‌دست‌آمده در سطح P< ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین فرض کلی پژوهش مبنی بر تفاوت گروه‌ها در متغیرهای بررسی‌شده تأیید می‌شود؛ یعنی بین دو گروه دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل کوواریانس واریانس چندراهه برای مقایسه گروه‌ها از لحاظ تک‌تک متغیرهای وابسته در جدول ۴ ارائه شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

جدول ۴ تحلیل کوواریانس چندراهه تک‌تک متغیرهای وابسته توجه در گروه‌های مطالعه‌شده

منابع تغییر	متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اتا
گروه	تعامل با همسالان	۱۵۴۷/۶۵	۱۵۴۷/۶۵	۱	۱۳۳/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۷
	پیوند با مدرسه	۸۰۹۷/۳۶	۸۰۹۷/۳۶	۱	۳۳/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۵۶۱
خطا	تعامل با همسالان	۲۰۵۲/۶۲	۷۸/۹۴	۲۶	-	-	-
	پیوند با مدرسه	۶۳۴۱/۸۶	۲۴۳/۹۱	۲۶	-	-	-
کل	تعامل با همسالان	۳۰۵۸۸۶	-	۳۰	-	-	-
	پیوند با مدرسه	۷۵۲۱۶۴	-	۳۰	-	-	-

نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۴ نشان می‌دهد که پس از حذف تأثیر پیش‌آزمون بر متغیر وابسته و با توجه به ضریب F به‌دست‌آمده در متغیر تعامل با همسالان (F=۱۳۳.۶۰, P<۰/۰۵) و ضریب F به‌دست‌آمده در پیوند با مدرسه (F=۳۳.۱۹, P<۰/۰۵) بین میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات شرکت‌کنندگان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت آماری معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که در تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه گروه آزمایش تغییر معناداری تحت تأثیر مداخله برنامه مشارکت خانه- مدرسه به وجود آمده است. براساس ضرایب اتای به‌دست‌آمده می‌توان گفت میزان تأثیر برنامه مشارکت خانه- مدرسه بر تعامل با همسالان ۸۳ درصد و بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی ۵۶ درصد بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مطالعه اثربخشی برنامه مشارکت خانه- مدرسه بر پیوند با مدرسه و تعامل با همسالان در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه و بیش‌فعالی بود. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که برنامه مشارکت خانه- مدرسه بر تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی مؤثر بوده است. یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است، از جمله اینکه فرادیلا (۲۰۲۰) در یک مطالعه به مرور مداخله‌های انجام‌شده در کودکان با اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی پرداخت و چنین نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی و بازی‌درمانی همراه با مشارکت والدین که شامل مؤلفه‌هایی مانند آموزش والدین در مورد شرایط اختلال، آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش اصلاحات رفتاری و چگونگی انجام آنها در منزل و پس از پایان مداخله، تعمیم مهارت‌های آموخته‌شده به سایر محیط‌ها بود، در مقایسه با سایر مداخله‌ها در بهبود مهارت‌های اجتماعی مؤثرتر هستند. احمت‌اوغلو و همکاران (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند که در دانش‌آموزان پیش‌دبستانی مشارکت والدین با تعامل مثبت با همسالان ارتباط مثبت دارد. یافته‌های پژوهش نیات (۲۰۲۱) نشان داد دانش‌آموزانی که والدین آنها مشارکت بالایی در تحصیل آنان داشتند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که مشارکت پایینی داشتند، عملکرد تحصیلی بالاتری داشتند. یگزا (۲۰۱۹) نیز در مطالعه خود چنین نتیجه گرفت که مشارکت والدین با افزایش رفتارهای سازگار در دانش‌آموزان رابطه دارد. واعظ و همکاران (۱۳۹۸) نیز در مطالعه خود نشان دادند که برنامه همکاری خانه و مدرسه که در آن مؤلفه‌هایی مانند شعرخوانی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

دسته‌جمعی، ترسیم‌ها، کارت‌های عواطف‌سنجی، گفتگوی دوجانبه والدین، بازی‌های مخصوص، فعالیت باران و غیره آموزش داده شد، در کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مؤثر بوده است. حسین‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) نیز در مطالعه‌ای دریافتند شرکت در برنامه همکاری خانه و مدرسه که شامل فعالیت‌های خوش‌آمدگویی، ساخت پرچم خانواده، غذاخوردن، معرفی اعضای خانواده و سلام مخصوص برنامه، ترسیم‌ها، اجرای کارت‌های عواطف‌سنجی، گردهمایی والدین، بازی مخصوص با کودک منتخب، قرعه‌کشی و اهدای جایزه خانوادگی و غیره بود، میزان خودکارآمدی تربیتی، عمومی و اجتماعی والدین دانش‌آموزان ابتدایی را افزایش داد.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر اینکه مشارکت خانه- مدرسه موجب بهبود تعامل با همسالان در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی می‌شود، می‌توان چنین گفت که مشارکت خانه- مدرسه بسیار ضروری است، زیرا کودکان دارای اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی اغلب در تعمیم‌دادن مهارت‌ها و تجربه‌های آموخته‌شده در مدرسه به سایر موقعیت‌ها دچار مشکل هستند. ازاین‌رو، مشارکت والدین انتقال این تجربه‌ها را آسان می‌کند (فرادیلا، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که والدین آنها همکاری و مشارکت بیشتری با مدرسه دارند، مهارت‌های اجتماعی بالاتری دارند و با توجه به اینکه یکی از دلایل تعامل کم و نامناسب با همسالان در دانش‌آموزان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی، کمبود مهارت‌های اجتماعی است، به‌این‌ترتیب با مشارکت خانه- مدرسه، مهارت‌های اجتماعی آنان افزایش پیدا می‌کند. درنتیجه، این دانش‌آموزان در تعامل با دوستان و همسالان خود موفق‌تر شدند (پپیتو، ۲۰۱۹). هرچه میزان مشارکت و درگیری والدین بیشتر باشد، دانش‌آموزان نیز تمایل دارند که در مدرسه بهتر عمل کنند و این مشارکت با بهبود در متغیرهای مختلف مانند بهبود عملکرد هیجانی- اجتماعی و تعامل با همسالان در دانش‌آموزان همراه می‌شود (اترو- مایر و همکاران، ۲۰۲۱).

همچنین در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر اینکه مشارکت خانه- مدرسه موجب افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دچار اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی می‌شود، می‌توان اشاره کرد که مشارکت فعال ابزاری مؤثر در کمک به رشد مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در جوامع است (پیک و همکاران، ۲۰۱۹). براساس نظریه کنترل اجتماعی، وقتی دانش‌آموزان برای مشارکت و همکاری مثبت در مدرسه تشویق می‌شوند، پیوند با مدرسه در آنان افزایش پیدا می‌کند (ستایشی اظهری و همکاران، ۱۳۹۸)، زیرا مشارکت فعال خانه- مدرسه موجب خودکنترلی بالاتر و همکاری بیشتر در تمامی زمینه‌ها به‌ویژه مسائل مربوط به مدرسه در دانش‌آموزان دارای نقص‌توجه- بیش‌فعالی می‌شود (پپیتو، ۲۰۱۹). همکاری مدرسه، خانواده و جامعه با یکدیگر به‌منظور حمایت از یادگیری این گروه از دانش‌آموزان موجب می‌شود تا آنان تمایل داشته باشند که در مدرسه بهتر عمل کنند، زمان بیشتری در مدرسه بمانند و مدرسه خود را دوست داشته باشند (یگزا، ۲۰۱۹) و پیوند با مدرسه در آنان افزایش پیدا خواهد کرد.

در جلسه‌های آموزشی پژوهش حاضر بر اهمیت مشارکت و ارتباط بین خانه و مدرسه تأکید شد. شرایط یادگیری در خانه همراه با آموزش راهکارهای مختلف مورد آموزش قرار گرفت و روش‌هایی مانند تنظیم اهداف، تقویت مثبت با استفاده از کارت‌های یادداشت روزانه و بازی‌های آموزشی، آموزش داده شد. همچنین بر افزایش رفتارهای اجتماعی مناسب و

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

ارتباط با همسالان، افزایش تعامل بین دانش‌آموزان و والدین با استفاده از ارائه تکالیف خانگی تعاملی تأکید شد و مشارکت‌دادن والدین در تصمیم‌گیری‌ها و امور مربوط به آموزش‌وپرورش فرزندان بحث و بررسی شدند. چنین به نظر می‌رسد که تمامی این آموزش‌ها موجب شد تا شبکه‌ای از روابط مناسب بین دانش‌آموزان، والدین و معلمان شکل بگیرد. به‌این‌ترتیب، این موضوع به آنان کمک می‌کند تا پذیرش بیشتری نسبت به یکدیگر و تجربه‌های مثبت‌تر و تعامل‌های بیشتری داشته باشند. درنتیجه تمامی این موارد موجب افزایش تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه در اعضای گروه آزمایش در مطالعه حاضر شده است..

مشارکت والدین اغلب به شرکت در جلسه‌های اولیا و یا درنهایت شرکت در جشن ها محدود می‌شود درحالی‌که مشارکت واقعی باید به آنان فرصت دهد که در تصمیم‌های مدرسه که یادگیری کودکان، رشد شخصی و ادغام آنان با جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مشارکت فعال داشته باشند (کوریا و همکاران، ۲۰۲۱). به‌منظور یک مشارکت موفق، معلمان باید باور داشته باشند که والدین یک عنصر مؤثر در آموزش فرزندان هستند و به نظرهای والدین توجه کنند. والدین و معلم باید به‌عنوان یک شریک با یکدیگر کار کنند تا بتوانند بهزیستی، سلامت و یادگیری کودکان دارای اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی را ارتقا دهند (نجی و کوان، ۲۰۲۰) که دراین‌حالت تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه در آنان بهبود پیدا خواهد کرد.

محدودیت استفاده از پرسشنامه‌های عام برای کودکان دارای نقص‌توجه - بیش‌فعالی و همچنین امکان کنترل‌نکردن متغیرهای شخصیتی مانند سطح انگیزه، حمایت‌های اجتماعی، ادراک افراد از شرایط اختلال نقص‌توجه-بیش‌فعالی از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. با توجه به اثربخشی مشارکت خانه- مدرسه بر بهبود تعامل با همسالان و پیوند با مدرسه، لازم است که مشارکت خانه-مدرسه تقویت شود تا گسترده‌تر، کاربردی‌تر و مناسب‌تر شود. به‌این‌منظور والدین و معلمان باید آموزش‌های لازم را ببینند. به‌این‌ترتیب پیشنهاد می‌شود متولیان امر آموزش‌وپرورش با همکاری روان‌شناسان و مشاوران مدارس، دوره‌های آموزشی برای معلمان، کارکنان مدارس و کارگاه‌های آموزشی برای والدین در این زمینه برگزار کنند. همچنین توصیه می‌شود که مدارس زمینه همکاری و تعامل هرچه بیشتر والدین و معلمان را فراهم کنند تا معلمان بتوانند در سال تحصیلی به‌صورت پیاپی و مداوم با والدین در ارتباط باشند و والدین نیز در ارتباط مستقیم با معلمان باشند و از نحوه عملکرد دانش‌آموز اطلاع داشته باشند. علاوه‌بر این، با توجه به اثربخشی برنامه مشارکت خانه- مدرسه برای دانش‌آموزان دارای اختلال نقص‌توجه- بیش‌فعالی، طراحی و اجرای این برنامه برای سایر گروه‌های نارسایی‌های تحولی به معلمان و والدین آنها پیشنهاد می‌شود.

تشکر و سپاسگزاری

در پایان، از همکاری نمونه‌های پژوهش‌شده و مسئولان مربوط و تمام افرادی که به روش‌های مختلف در انجام پژوهش همکاری کرده‌اند، تشکر و قدردانی می‌شود.

ملاحظه‌های اخلاقی

به‌منظور رعایت موازین اخلاقی، در مورد محرمانه‌ماندن اطلاعات افراد شرکت‌کننده در پژوهش اطمینان داده شد و به تمام نمونه‌های پژوهش‌شده حق کناره‌گیری از پژوهش زمان کار یادآوری شد. همچنین به آنان اطمینان داده شد که در صورت

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

درخواست، نتایج پژوهش در اختیار آنان قرار خواهد گرفت.

پی‌نوشت

1 . Hudson
2 . School Bonding
3 . Psychosocial approach
4 . School bonding questionnaire (SBQ)
5 .Index of peer relation (IPR

منابع

Ahmetoglu, E., Acar, E.H., & Asik-Ozturk. (2020). Parental involvement and children's peer interactions. Springer Nature Pub. DOI:10.1007/s12144-020-00965-0 .

American Psychiatric Association. (2015). Neurodevelopmental disorders: DSM-5 selections. American Psychiatric Pub. DOI:10.1176/appi.books.9781585624836.jb01.

Berenguer Forner, C., Rosello Miranda, B., Baixauli Fortea, I., Garcia Castellar, R., Colomer Diago, C., & Miranda Casas, A. (2017). ADHD symptoms and peer problems: mediation of executive function and theory of mind. *Psicothema*. 29(4), 514-519. DOI: 10.7334/ psicothema2016 .376.

Castillon, H.T. & Bonotan, A.M. (2018). The dynamics of home-School partnership and young learners' performance: from the lens of kindergarten teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. 6(2), 10-17. https: //www. researchgate.net/publication/344880087.

Correia, A., Teixeira, V., & Forlin, Ch. (2021). Home–school collaboration in assessment, placement, and individual education plan development for children with special education needs in Macao: the views of parents. *School Community Journal*. 31(1), 205-232. https:// www.adi. org/journal/2021ss/CorreiaEtAlSS21.pdf

Doerries, D., & Grosser, D. (2017). Classroom Interventions for Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder Considerations Packet. Training & Technical Assistance Center, T/TAC W&M. https:// education. wm.edu/centers /ttac/documents/packets/adhd.pdf

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Daffner-Deming, M. (2022). School-based interventions for elementary school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*. 31(1), 149-166. DOI: 10. 1016/ j. chc. 2014 .05.003

Faradilla, A. (2020). Social skill interventions on children with attention-deficit hyperactivity disorder(ADHD): parents and peers involvement. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 395, 1-5. DOI:10.2991/assehr.k.200120.001

Ghadiri Alamdari, Gh., Bigdeli, H., Hosseinpour, R. (2021). Efficacy of Metacognitive Strategies Training on Attention Deficit Disorder and Learning Disorder. *Journal of Exceptional Children*. 21(3), 93-102.(in persian). DOI: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.9.1 .

Ghandiyani Arani, Kh., Hasanzadeh, S., Gholamali Lavasani, M., Azizi, M.P. (2022. Positive Features in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Systematic Review of Research. Journal of Exceptional *Children*. 22(2), 7-18. (In Persian). http:// joec.ir / article- 1- 1417 -en.html

Hansen, W.B. (2021). Adolescent values, interest in extracurricular activities and bonding to school: a cross-sectional descriptive and correlational analysis. *J Character Educ*. 17(1), 21–35. https:// www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8130900/

Hashemi, T., Vahedi, S., Mohebbi, M. (2016). The Structural Relationship of School and Parental Bonding with Academic Satisfaction and Academic Control: The Mediating Role of Academic Self-efficacy. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3(5), 1-20. (In Persian). https://asj. basu.ac.ir/ article_1357.html

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 15, 1-20. DOI:10.1007/s10803-020-04844-2.

Jafari Harandi, R., Setayeshi Azhari, M., Fazlollahi Ghomeshi, S. (2019). The Structural Relationships between School Bonding and Academic Procrastination in Primary School Students: The Mediating Role of the Academic Self-efficacy. (In Persian). *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 20(3), 110-121. Doi: 10.30486/jsrp.2019.577173.1527.

Jafarnezhad, M., Ghobari Bonab, B., Bagheri, F. (2022). Effectivness of Family Oriented Training Program Based on Parents Behavioral Management on the Clinical Symptoms and School Performance of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of*

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

48(1), 43-50. DOI: 10.17811/rifie.48.1.2019.43-50.

Paulynice, R. (2020). A comparative study on parental involvement. Ph.D. Dissertation. Abraham S. Fischler College of Education and School of Criminal Justice, Nova Southeastern University. https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/291.

Pepito, G.M. (2019). Home-school partnership in kindergarten. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*. 5(6), 171-175. https://www.Researchgate.net/publication/334249734_HomeSchool_Partnership_in_Kindergartn.

Pumpuang, W., Phuphaibul, R., Orathai, P., & Putdivarnichapong, W. (2012). Effectiveness of a collaborative home-school behavior management program for parents and teachers of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*. 16(2), 138-153. Doi:10.1.1.856.4032& rep=rep1&type=pdf

Raguindin, P.Z.J., Lising, R.L.S. & Custodio, Zh.U. (2021). Strategies for parental involvement during emergency remote teaching scale: Its psychometric properties. *European Journal of Educational Research*. 10(1), 427–439. Doi: 10.12973/eu-jer.10.1.427.

Rahdar, M., Seydi, M.S., & Rashidi, A. (2021). Path analysis of family leisure to social development by mediating the quality of Parent-Adolescent communication and the quality of Relationships with Peers. *Quarterly Social Psychology Research*, 37, 29-44. Doi: 10.22034/spr.2020.109695 .

Rouhanian,F. & Amiri Majd, M. (2016). Relationship between peer relationships and social adjustment in high school students. Third National Conference on Strategies for Development and Promotion of Educational Sciences, Psychology, Counseling and Education in Iran. (In Persian]. Tehran: Iran. https://civilica.com/doc/594736

Setayeshi, M., & Jafari Harandi, R. (2019). Comparing school bonding in different motivational profile in students: a person-centered analysis. (In Persian). *Teaching and Learning Research*. 16(1), 111-122. Doi: 10.22070/tlr.2019.3008

Vaez, H., Zargar, Y., Naami, A., Doostgharin, T. & Mehrabizade Honarmand, M. (2019). [The effects of Family and Schools Together (FAST) program on behavioral problems of students. (In Persian)]. *Exceptional Children*, 22(2), 45-60. (In Persian). http://joec.ir/ article-1-1472- en.html.

Khanzadeh, A., Rahimi, E., Ostavi, E. (2016). The Effectiveness of Assertiveness Skills Training in Improving Self-Esteem and Peer Relationships of Slow Learner Students. (Persian). *Exceptional Individuals*, 6(21), 1-22. Doi: 10.22054/jpe.2016.5279.

Mautone, J.A., Lefler, E.K., & Power, Th.J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: strengthening relationships while building skills. *Theory Pract.* 50(1), 43–51. doi: 10.1080/00405841.2010.534937

Mendoza, A.L., McKeithan, G.K. & Griswold, D.E. (2019). Effective home school programming for students with autism spectrum disorder. *Home School Researcher*. 34(3), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/334416856_Effective_Home_School_Programming_for_Students_with_Autism_Spectrum_Disorder

Mezzanotte, C. (2020). Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *OECD Education Working Paper*, 238, 1-84. DOI: 10.1787/49af95e0-en

Mohammadi Pouya, S., Adib, Y. & Zarei, A. (2020). Appropriate strategies for increasing the linkage between home, school and Community; Utilization of global experiences. (In Persian). *Journal of School Administration.* 8(3), 370-336. DOI: 20.1001.1.25384724.2020.8.3.14.7.

Naite, I. (2021). Impact of parental involvement on children's academic, performance at crescent international school, Bangkok Thailand. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science. 690(012064), 1-9. DOI:10.1088/1755-1315/690/1/012064.

Ng, Sh.W., & Kwan, Y.W. (2020). Inclusive education teachers—strategies of working collaboratively with parents of children with special educational needs in Macau. *International Journal of Educational Reform.* 29(2), 191–207. DOI: 10.1177/1056787919886579.

Otero-Mayer, A., Gonzalez-Benito, A., Gutierrez-de-Rozas, B., & Velaz-de-Medrano, C. (2012). Family-school cooperation: an online survey of parents and teachers of young children in spain. *Early Childhood Education Journal*. 49, 977–985. DOI:10.1007/s10643-021-01202-4.

Paik, S.J., Mamaril Choe, Sh.M., Gozali, Ch., Kang, Ch.W., & Janyan, A. (2019). School-family-community partnerships: supporting underserved students in the U.S. *Aula Abierta.*

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]

Journal of Psychological Achievements. 26(2): 89-112. Doi:10.22055/PSY.2019.27330.2191.

Yigzaw, G.S. (2019). The role of parents in improving the behavior of school's students in Azena primary school, Ethiopia. International *Journal of Educational Research Review.* 4(3), 342-357. Doi:10.24331/ijere.573870.

Zarei, A., Dehghani, M., Salehi, K., & Mohammadipouya, S. (2021). The Identification of present Parent Involvement Strategies in middle schools: Based on Epstein's Framework of Six Types of Involvement. (In Persian). *The Journal of New Thoughts on Education.* 16(4), 57-89. Doi: 10.22051/jontoe.2020.25255.2580 .

Zare Dehabadi, F., Shahriari, F., Safian Beldaji, M., Safian Beldaji, M., & Zakerzadeh, R. (2017). Comparsion of psychological well-being and connection with school in dyslexic and normal students. (in Persian]. *Psychology and Educational Science Studies.* 3(4), 22-34. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1319041/.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOI: 10.52547/joec.23.4.17]