

وضعیت اجتماعی-اقتصادی و عملکرد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای درگیری والدین

زهرا نقش*^۱
سوگند قاسم‌زاده^۲
لیلا افضلی^۳

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای مشارکت والدین در رابطه بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین و عملکرد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است. **روش:** پژوهش حاضر از نوع همبستگی در قالب تحلیل مسیر است. نمونه ۱۵۰ دانش‌آموز با اختلال یادگیری از کلیه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری شهر تهران به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. در این پژوهش از مقیاس مشارکت والدین اولسون بارنز (۱۹۹۲) استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که وضعیت اجتماعی اقتصادی والدین اثر مستقیم معنادار بر عملکرد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است و اثر درگیری والدین بر عملکرد نیز معنادار بوده است. همچنین وضعیت اجتماعی اقتصادی به واسطه درگیری والدین بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. مدل برازش خوبی داشته و ۱۸ درصد از واریانس عملکرد دانش‌آموزان توسط مدل تبیین شد. **نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج این پژوهش این احتمال مطرح می‌شود که والدین دانش‌آموزانی که دارای والدین با وضعیت اجتماعی-اقتصادی بهتری هستند، بیشتر در امور تحصیلی فرزندان خود درگیر می‌شوند و این نیز به نوبه خود منجر به عملکرد بیشتر فرزندان آن‌ها می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مشارکت والدین، وضعیت اجتماعی اقتصادی، عملکرد تحصیلی، اختلال یادگیری

مقدمه

ویژگی‌های اختلال یادگیری در دانش‌آموزان شامل: بهره هوشی طبیعی، کارکرد تحصیلی پایین از حد انتظار، سرعت کم در یادگیری، پیشرفت کند، تکرار پایه‌های تحصیلی، تفاوت بین سطح یادگیری در دروس مختلف، نداشتن انعطاف در استفاده از راهبردهای آموزشی، تفاوت قابل توجه بین توانایی‌ها و مهارت‌ها و کوتاهی دامنه توجه است (عاشوری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۲).

اختلال‌های یادگیری گسترده‌های بسیار وسیع‌تر از مشکلات تحصیلی را در برمی‌گیرد و فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، خانوادگی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک است (خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰). اختلال یادگیری در یک موقعیت تحصیلی ممکن است پیامدهایی را در سایر زمینه‌ها به همراه داشته باشد. برای مثال این اختلال می‌تواند فعالیت روزمره فرد را نیز تحت تأثیر قرار دهد زیرا حافظه، استدلال و توانایی ضعیف حل مسئله فرد به دلیل مشکل عصب زیست‌شناختی اوست. افزون بر این، روابط

به‌جرئت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرایندی دانست که در نتیجه آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول‌یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه او حدودمرزی نمی‌شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترش زمانی یادگیری انسان که به وسعت طول عمر اوست، باعث شده است علی‌رغم تفاوت‌های زیادی که در یادگیری با هم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند. اختلال یادگیری به‌عنوان مشکل عصب‌شناختی در نظر گرفته شده است که با مشکلات جدی در ناتوانایی خواندن، ریاضیات و نوشتن همراه بوده و با توانایی ذهنی مورد انتظار از فرد هم‌خوانی ندارد. اختلال یادگیری جزء اختلالات هیجانی نمی‌باشد و حتی به علت آن پدید نمی‌آید، اما این اختلال بر جنبه‌های هیجانی فرد تأثیر بسیاری بر جای می‌گذارد (گنجی، محمدی و تبریزیان، ۱۳۹۲). عمده‌ترین

^۱ نویسنده مسئول: استادیار روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران z.nagsh@ut.ac.ir

^۲ استادیار روانشناسی کودکان استثنایی دانشگاه تهران s.ghasemzadeh@ut.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران

تاریخ ارسال مقاله: ۱۳۹۶/۴/۱۶ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۵/۲۶

مدرسه فرزندان خود کمتر درگیر می‌شوند، زیرا (الف) آن‌ها در انجام این کار کمتر احساس مؤثر بودن می‌کنند، (ب) زمان و دانش خود را محدود می‌دانند و (ج) آن‌ها احساس می‌کنند کمتر از طرف مدرسه حمایت می‌شوند (راجرز، وینر، مارتون و تانوک^{۱۱}، ۲۰۰۹). در مقاله حاضر به نظر می‌رسد، شرایط دخالت در منزل در کودکان با اختلال یادگیری، متفاوت از کودکان بدون اختلال است.

زمانی که پدر و مادر به نیازهای اساسی فرزند خود توجه دارند، به احتمال بیشتری به درونی کردن ارزش‌های اجتماعی به‌عنوان رفتارهای شخصی مربوط به خودشان می‌پردازند-ارزش‌هایی که ممکن است لذت‌بخش نباشند، اما از نظر اجتماعی توصیه می‌شوند (به‌عنوان مثال، تکمیل تکالیف، حل وظایف مدرسه) - و به نوبه خود، روند درونی کردن عملکرد کودک و همچنین توسعه مثبت نتایج از نظر سلامت روانی و بهزیستی را در فرزند خود پرورش می‌دهند. در مقابل پدر و مادری که کمتر به این نیازهای اساسی کودک توجه دارند، به احتمال بیشتری در توسعه مثبت کودک خود دچار اختلال می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ گروولیک^{۱۲}، ۲۰۰۹).

در پژوهشی دیگر توسط دومونت، ترووین، ناجی و ناجنچست^{۱۳}، ۲۰۱۴ کیفیت مشارکت و درگیری والدین در انجام تکلیف (به‌عنوان مثال، ساختار، کنترل و پاسخ) پیش‌بینی کننده پیشرفت خواندن دانش‌آموزان بود.

عوامل متعددی تعیین‌کننده مقدار و کیفیت‌های مختلف درگیری والدین در خانه است. در دهه گذشته، تحقیقات زیادی انجام شده است که توضیح دهد چرا پدر و مادر در طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های مربوط به مدرسه فرزندان خود درگیر بوده‌اند. به‌طور کلی، محققان گذشته پیش‌بینی سطح و نوع مشارکت والدین را شناسایی کرده‌اند (گروولیک و همکاران، ۱۹۹۷؛ هور-دمپسی و سندلر، ۱۹۹۵، ۱۹۹۷، ۲۰۰۵). با این حال، با وجود عوامل پیش‌بینی کیفیت‌های مختلف مشارکت والدین در کودکان بدون اختلال یادگیری هنوز کیفیت مشارکت برای کودکان با اختلال یادگیری محدود است.

وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین، پیش‌بینی کننده مهمی از مقدار و کیفیت مشارکت والدین نیز است. از یک طرف، تحقیقات گذشته نشان داده است که والدین با سطوح پایین‌تر تحصیلات، کمتر در آموزش فرزندان خود هم در خانه و هم در مدرسه درگیر می‌شدند (دوبر و اپستاین^{۱۴}، ۱۹۹۳). والدین با تحصیلات پایین کمتر احساس مؤثر بودن در کمک به فرزندان خود در فعالیت‌های

اجتماعی و یا کنش وری هیجانی نیز می‌تواند از این اختلال تأثیر پذیرد. چون نارسایی‌های پردازش شناختی فرد به اشتباهاتی در تفکر، رفتار و یا بدفهمی رفتار دیگران می‌انجامد (علیپور، شقاقی، ازغندی، نوفرستی و حسینی، ۱۳۹۲).

در کتاب آسیب‌شناسی روانی بر اساس (DSM-5) از اختلال ویژه یادگیری ویژه برای پوشش دادن اختلال‌هایی استفاده می‌شود که هرکدام یکی از عملکردهای افراد در آزمون‌های استاندارد شده را تحت تأثیر قرار می‌دهد مثل خواندن، نوشتن، ریاضی، دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال‌ها بسیار کمتر از آنچه از سن و سطح هوش آن‌ها انتظار می‌رود موفق می‌شوند. این افراد در تنظیم اطلاعات، ادراک دیداری، شنیداری، حافظه و توجه، نقص دارند (گنجی و گنجی، ۱۳۹۲).

مطالعات متعدد نشان داده‌اند که مشارکت والدین^۱ در منزل به کودکان دارای اختلال یادگیری برای مثال، کمک در انجام تکلیف کودک، کمک در آماده شدن برای آزمون و یادگیری کودک مهم است (به‌عنوان مثال، دسفورگ و ابوچر^۲، ۲۰۰۳؛ امرسون، فییر، فاکس و ساندلر^۳، ۲۰۱۲؛ هتی^۴، ۲۰۰۹؛ ایزو، ویسبرگ، کسپرو و فندریچ^۵، ۱۹۹۹؛ شاکر^۶، ۲۰۰۸؛ شلدون و اپستاین^۷، ۲۰۰۵). با این حال، باید اشاره کرد که اکثر مطالعات موجود به بررسی مشارکت والدین در کودکان بدون اختلال یادگیری متمرکز بوده‌اند و کودکان با اختلال یادگیری توجه کمتری دریافت کرده‌اند.

برخی شواهد از خانواده‌های کودکان بدون اختلال یادگیری نشان داده است که پدر و مادر این کودکان ممکن است انگیزه کافی برای کمک به فرزندان خود در خانه نداشته باشند (گروولیک، بنجت کرووسکی و اپوستولریس^۸، ۱۹۹۷). در نتیجه، تعجب‌آور نیست که شرایط کلی مشارکت والدین برای کودکان با اختلالات یادگیری می‌تواند مشکل‌تر از همسالان بدون اختلال آن‌ها باشد. اگرچه تحقیقات در مشارکت والدین کودکان با اختلالات یادگیری محدود هستند ولی در این تحقیقات نشان داده شده است مشارکت والدین در این خانواده‌ها متفاوت از خانواده‌هایی است که کودکان بدون اختلال دارند. برای مثال، داشتن یک کودک با اختلال یادگیری ممکن است منجر به درگیری در روابط پدر و مادر شود (امرانگن و میشنا^۹، ۲۰۰۴). کودکان با اختلالات یادگیری ممکن است به نظر برسد نیاز به کمک‌های بیشتری از پدر و مادر خود نسبت به همسالان بدون اختلال داشته باشند (فررل^{۱۰} و ۲۰۱۲). پدر و مادری که فرزندان با اختلال یادگیری دارند در مقایسه با سایر والدین در

⁸ Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris

⁹ Amerongen, & Mishna

¹⁰ Ferrel

¹¹ Rogers, Wiener, Marton, & Tannock

¹² Grolnick

¹³ Dumont, Trautwein, & Nagengast

¹⁴ Dauber & Epstein

¹ parental involvement

² Desforges., Abouchaar

³ Emerson, Fear, Fox & Sander

⁴ Hattie

⁵ Izzo, Weissberg, Kasproh & Fendrich

⁶ Sacher

⁷ Sheldon, & Epstein

کنترل بیشتری در آموزش مبتنی بر خانه فرزندان خود دارند. در مقابل والدین کودکان با اختلال یادگیری با وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالا (الف) بیشتر درگیر آموزش فرزندان خود می‌شوند و (ب) ساختار بیشتری در آموزش مبتنی بر خانه خود دارند (کرپمن، لسنجسکی و پاول^۱، ۲۰۰۳؛ ووچن^۲، ۲۰۰۵).

وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان از مؤلفه‌های بسیاری تشکیل می‌شود. در پژوهش‌های پیشین، تعداد کتاب‌های منزل (بای و مونسور^۳، ۲۰۰۶؛ اوگله^۴، ۲۰۰۶؛ میلر و میلای^۵، ۲۰۰۶؛ پاپاناستازیو، ۲۰۰۶)، سواد والدین (دامه، وانهی^۶ و پاستجنس^۷، ۲۰۰۸؛ کیمنش، ۲۰۰۴)، امکانات خانه (کبیری و شوندغربی، ۲۰۱۰؛ یانگ‌هنسن^۸، ۲۰۰۶) و موقعیت مدرسه (پارک^۹، ۲۰۰۶) به‌عنوان شاخص‌های این متغیر به‌کاررفته است. تأثیر تک‌تک شاخص‌های این متغیر بر پیشرفت تحصیلی موردبررسی قرار گرفته است به‌طوری‌که سواد والدین (ویزمن، سعداوی و الرومی^{۱۰}، ۲۰۰۸)، تعداد کتاب در خانه (آلریوینی و همکاران، ۲۰۱۰؛ دامه، وانهی و پاستجنز^{۱۱}، ۲۰۰۸)، امکانات منزل (آلریوینی و همکاران، ۲۰۱۰؛ کبیری و شوندغربی، ۲۰۱۰) و وضعیت اقتصادی-اجتماعی به‌طور عمومی در عملکرد علوم و ریاضی مؤثر تشخیص داده شده است (آفانا و لیتز^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ کارو و لنکیت^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ فولارتون^{۱۴}، ۲۰۰۴؛ هووی، شرمن و ووتر^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ پاپاناستازیو^{۱۶}، ۲۰۰۶). با این حال، مقادیر همبستگی مشاهده شده در بین کشورها متفاوت است و از جمله دلایل تفاوت میان این رابطه‌ها میزان تمرکززدایی کشورها ذکر شده است به‌طوری‌که در کشورهای غیرمتمرکز ارتباط بیشتری بین متغیرهای عملکرد تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی وجود دارد (یانگ‌هنسن، ۲۰۰۶). با توجه به آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر، بررسی چگونگی تأثیر دخالت والدین در منزل و وضعیت اجتماعی اقتصادی والدین در عملکرد کودکان مبتلابه اختلال یادگیری و به‌ویژه بررسی نقش واسطه‌ای درگیری والدین است.

یادگیری مبتنی بر خانه دارند (لی و بوون^۱، ۲۰۰۶). از چشم‌انداز نظریه خود تعیین‌گری، وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین همچنین نقش مهمی در تعیین کیفیت مشارکت والدین دارد. والدین باید قادر به اختصاص زمان بیشتر برای فرزند خود در انجام تکالیف مدرسه باشند؛ و همچنین در کنار دسترسی منابع به‌اندازه کافی به لحاظ روانی نیز در دسترس باشند. بدین ترتیب، والدین با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین‌تر با سطوح بالاتری از استرس مواجه بوده و به‌احتمال بیشتری از راهبردهای کنترل، درگیری با کیفیت پایین استفاده می‌کنند (به‌عنوان مثال، گرونیک، وایس، مکزی و وریجتمن^۲، ۱۹۹۶).

تحقیقات گذشته انجام شده بر روی نمونه‌های غیر اختلال یادگیری نتایج متناقضی را در رابطه وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین و کیفیت مشارکت آن‌ها نشان داده است. به‌عنوان مثال، تعدادی از مطالعات نشان داده‌اند که والدین با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین، کنترل بیشتری در مورد فرزندان خود دارند (به‌عنوان مثال، چن و بردان^۳، ۲۰۰۶؛ هوف-گینزبرگ و تاردیف، ۱۹۹۵؛ نیگلی، تروتوین، اشنایدر، لودکی و نویمان^۴، ۲۰۰۷)، درحالی‌که گرونیک، رافتری-هلمر، فلام و همکاران^۵ (۲۰۱۴) به رابطه مثبت بین تحصیلات مادر و تدارک ساختار توسط والدین اشاره داشته‌اند. علاوه بر این، چندین مطالعات رابطه معناداری بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین و کیفیت درگیری والدین نیافته‌اند (به‌عنوان مثال، دومونت و همکاران^۶، ۲۰۱۴؛ یوتیودینگ و ویلد^۷، ۲۰۱۴).

تا اینجا باید توجه کنیم که این نتایج متناقض صرفاً به وضعیت کودکان غیر اختلال یادگیری که ممکن است احتمالاً متفاوت از کودکان با اختلال یادگیری باشند مربوط می‌شود. باوجوداین واقعیت، ما وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین را در مدل خود وارد می‌کنیم. مهم‌ترین نکته در زمینه کودکان با نیازهای ویژه آموزشی آن است که این کودکان اغلب در خانواده‌هایی با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین رشد می‌کنند. در ابتدا، می‌توان فرض کرد که والدین کودکان با اختلال یادگیری با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین (الف) کمتر در آموزش فرزندان خود درگیر می‌شوند (ب)

¹³ Vanhee

¹⁴ Pustjens

¹⁵ Yang-Hansen

¹⁶ Park

¹⁷ Wiseman, Sadaawi & Alromi

¹⁸ Damme, Vanhee & Pustjens

¹⁹ Afana & Lietz,

²⁰ Caro & Lenkeit

²¹ Fullarton

²² Howie, Scherman & Venter

²³ Papanastasiou

¹ Lee & Bowen

² Grolnick, Weiss, McKenzie, & Wrightman

³ Chen, & Berdan

⁴ Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke, & Neumann

⁵ Hoff-Ginsberg & Tardif

⁶ Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast

⁷ Yotyodying, & Wild

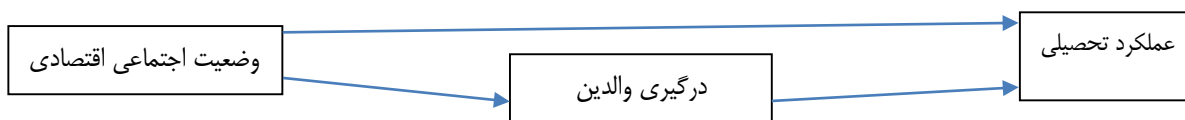
⁸ Krappmann, Leschinsky, & Powell

⁹ Wochon

¹⁰ Monseur & Baye

¹¹ Ogle

¹² Malley



شکل ۱: مدل مفهومی در نظر گرفته شده برای برازش

مقیاس مشارکت والدین اولسون بارنز (۱۹۹۲): برای

ارزیابی درک دانش‌آموزان از روند مشارکت پدر و مادر در امور تحصیلی آنان می‌باشد که شامل ۱۸ سؤال است. این مقیاس در سال ۱۹۹۲ توسط بارنز و اولسون ساخته شد. نمره‌گذاری این مقیاس به روش لیکرت و در ۶ درجه از (کاملاً موافقم) تا (کاملاً مخالفم) رتبه‌بندی می‌شود. لویزر و همکاران (۱۹۹۳) میزان روایی و پایایی این مقیاس را به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۷ به دست آوردند. اولسون و بارنز (۱۹۹۲)، در پژوهش خود، ضرایب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۷ و ۰/۸۰ گزارش کردند؛ و در پژوهش حاضر مقدار ضرایب پایایی پرسشنامه ۰/۷۸ و ۰/۸۲ به دست آمد. متغیر ملاک پژوهش نیز عملکرد تحصیلی است که با جمع‌آوری داده‌های مربوط به معدل پایان‌ترم دانش‌آموزان موردبررسی قرار گرفت.

تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر و نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. قبل از بررسی مدل شاخص‌های توصیفی و ضریب همبستگی متغیرها در جداول زیر گزارش می‌شود. از آنجاکه مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌ها، ماتریس همبستگی می‌باشد. بنابراین ماتریس همبستگی متغیرهای موردبررسی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: ضرایب همبستگی و شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	۱	۲	۳	میانگین	انحراف معیار
درگیری والدین	۱			۳۳/۹۳	۶/۷۹
وضعیت اجتماعی - اقتصادی	۰/۳۹**	۱		۲۴/۹۶	۴/۹۵
عملکرد	۰/۱۲**	۰/۲۴**	۱	۲۳/۱۴	۳/۷۵

**= $p < 0.01$ *= $p < 0.05$

روش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی در قالب تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران می‌باشند که به دلیل مشکلات تحصیلی و یادگیری به ۸ مرکز مشاوره در شهر تهران مراجعه کردند و در ارزیابی توسط روان‌پزشک و بررسی مقیاس هوش کودکان و کسلسر ۴، دارای اختلال یادگیری تشخیص داده و از میان آن‌ها ۱۵۰ نفر از هر دو جنس (۷۰ دختر، ۸۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. لازم به ذکر است که نمونه موردنظر فاقد مشکل رفتاری بودند.

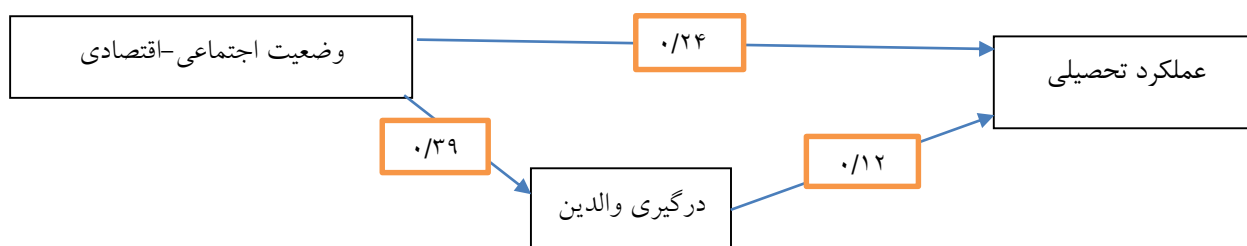
ابزار پژوهش

مقیاس وضعیت اقتصادی - اجتماعی از پاسخ به سؤال‌های؛ تعداد کتاب‌های موجود در خانه، تحصیلات والدین و همچنین متوسط درآمد پدر و مادر ساخته شده است. سؤال مربوط به تعداد کتاب‌های موجود در خانه دارای پنج گویه به صورت زیر است: (۱) کمتر از ۱۰ کتاب (۲) ۱۱-۲۵ کتاب (۳) ۲۶-۱۰۰ کتاب (۴) ۱۰۱-۲۰۰ کتاب و (۵) بیش از ۲۰۰ کتاب. سؤال مربوط به میزان تحصیلات والدین را در ۵ طیف که از سطح مدرسه نرفته یا عدم اتمام دوره ابتدایی تا سطح بالاتر از مدرک کارشناسی ارشد را به تفکیک پدر و مادر موردبررسی قرار گرفت؛ و سؤال مربوط به متوسط درآمد پدر و مادر نیز در ۵ طیف از درآمد کمتر از ۸۰۰ هزار تومان و بیش از ۵ میلیون تومان به تفکیک پدر و مادر موردبررسی قرار گرفت.

شاخص تعدیل‌شده برازندگی انطباق (AGFI)، دوز میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد. ضرایب مسیر مدل بر اساس مسیرهای مستقیم، متغیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی از طریق متغیر واسطه‌ای درگیری والدین بر روی عملکرد تحصیلی در نمودار ۲ آورده شده است. خط‌های ممتد نشان‌دهنده معناداری روابط هستند. شکل نشان می‌دهد که وضعیت اجتماعی-اقتصادی و درگیری والدین بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم معناداری دارد همچنین درگیری والدین بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم معناداری دارد.

با توجه به جدول ۱، رابطه وضعیت اجتماعی-اقتصادی و درگیری والدین ($r=0/39$) مثبت و معنادار است. رابطه وضعیت اجتماعی-اقتصادی و عملکرد تحصیلی ($r=0/24$) مثبت و معنادار است. رابطه درگیری والدین و عملکرد تحصیلی ($r=0/12$) نیز مثبت و معنادار است.

برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق تحلیل مسیر بررسی و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای (X^2) شاخص مجذور کای بر درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$)، شاخص برازندگی انطباق (GFI)،



نمودار ۱- اثرات مستقیم مدل

اثر غیرمستقیم وضعیت اجتماعی-اقتصادی بر عملکرد تحصیلی ($0/05$) مثبت و معنادار است؛ و می‌توان گفت متغیر درگیری والدین می‌تواند نقش واسطه‌ای در میان وضعیت اجتماعی-اقتصادی و عملکرد تحصیلی ایفا می‌کنند.

جدول ۲: خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص	GFI	AGFI	RMSEA	χ^2	df	ρ
برآورد	۱	۰/۹۳	۰/۰۴	۴/۳۷	۱	۰/۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

مدل آزمون شده در این پژوهش اطلاعات مفیدی را در مورد نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی و همچنین در مورد تأثیر درگیری والدین بر عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در اختیار ما قرار داد. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت اجتماعی-اقتصادی به نظر می‌رسد به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده است که نه تنها باعث افزایش عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری می‌شود بلکه درگیری و مشارکت والدین را نیز افزایش می‌دهد. نتایج این مطالعه مبنی بر اهمیت دخالت و درگیری والدین در عملکرد کودکان با اختلال یادگیری همسو با یافته، وایلد و گریب، (۲۰۰۹) و ویتلر، (۲۰۰۹) است. نتایج همچنان نشان داد که تأثیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی بر عملکرد دانش‌آموزان معنادار است. وایت (۱۹۸۲) نیز طی یک

در جدول ۳، شاخص مجذور کای χ^2 ، ۴/۳۷ است. همچنین مقادیر این شاخص‌ها ($GFI=1$) ($AGFI=0/93$)، نیز محاسبه شدند که این شاخص‌ها باید برابر یا بزرگ‌تر از ($0/9$) باشند تا مدل موردنظر پذیرفته شود. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ($RMSEA=0/04$)، به دست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب، کمتر از $0/05$ و بالاتر از آن تا $0/08$ ، نشان‌دهنده خطای تقریب معقول و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن تا $0/10$ است (هومن، ۱۳۸۴). با توجه به مقادیر به‌دست‌آمده، می‌توان نتیجه گرفت که مدل با داده‌ها، برازش مناسبی دارد. پس می‌توان مدلی را که در مقدمه ارائه دادیم مبنی بر اینکه بتای مشخصه‌ها در سطح قابل قبولی هستند و مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد را بپذیریم.

چند محدودیت در پژوهش حاضر وجود دارد. اول، تجزیه و تحلیل بر روی داده‌های مقطعی انجام گرفته است؛ و مطالعات آینده به روش طولی به منظور بررسی بیشتر اینکه آیا مسیر معنادار در مطالعه حاضر به عنوان مثال، نقش والدین به عنوان پیش‌بینی عملکرد دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری ممکن است در طول زمان پایدار باشد یا نه ضروری است دوم، مطالعه حاضر در مورد کودکان با اختلالات یادگیری انجام گرفته لذا، نتایج نمی‌تواند به کودکان معلول و یا کودکان با نیازهای ویژه آموزشی از جمله معلولیت‌های جسمی، عاطفی و اجتماعی تعمیم داده شود. علاوه بر این، درجه اختلال یادگیری در تحقیق حاضر کنترل نشده بود. سوم، باید توجه داشت که سازه پیش‌بینی در مطالعه حاضر تنها شامل ویژگی‌های والدین (درگیری والدین و وضعیت اجتماعی-اقتصادی) است و به تأثیر متغیرهایی از سطح مدرسه (که در پژوهش‌های زیادی از جمله اپستاین، ۲۰۰۵؛ هور-دمپسی و سندلر، ۲۰۰۵ مورد توجه قرار گرفته شده) نپرداخته شده است. به عنوان مثال، اپستین و ون ورلیس، (۲۰۰۱)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که درگیری پدر و مادر در امور تحصیلی فرزندشان، توسط رفتار و نگرش معلم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. نتایج مطالعه گرونلیک و همکاران (۱۹۹۷) نیز در یک مدل چند سطحی نشان داد که علاوه بر نگرش والدین، عوامل زمینه کلاس درس نیز از جمله رفتار و نگرش معلم می‌تواند بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و لذا پژوهش‌های آینده باید پیش‌بینی از بافت مدرسه را در نظر بگیرند.

بر اساس نتایج این پژوهش این احتمال مطرح می‌شود که والدین دانش‌آموزانی که دارای والدین با وضعیت اجتماعی-اقتصادی بهتری هستند، بیشتر در امور تحصیلی فرزندانشان خود درگیر می‌شوند و این نیز به نوبه خود منجر به عملکرد بیشتر فرزندانشان می‌شود. به علاوه والدین تحصیل کرده نگرش‌های مثبت‌تر و راهکارهای مناسب‌تری برای حمایت، تشویق و یاری فرزندانشان خود در اختیار دارند که دست‌اندرکاران جامعه و تعلیم و تربیت با ارائه آموزش‌های مرتبط می‌توانند این نگرش‌ها، راهکارها، حمایت‌ها و یاری‌ها را برای والدین با وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر تدارک ببینند.

منابع

جلیل آبکنار، سیده سمیه و عاشورایی، محمد (۱۳۹۲). نکته‌های کاربردی برای آموزش دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (اختلال در خواندن، نوشتن و دیکته)، تعلیم و تربیت استثنایی، سال سیزده، شماره ۳- پیاپی ۱۱۶.

خرمایی، فرهاد و عباسی، مسلم و رجیبی، سعید (۱۳۹۲). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۱، شماره‌ی ۶۰-۷۷/۱.

پژوهش فراتحلیلی، کلیه تحقیقات انجام شده در مورد رابطه بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و پیشرفت تحصیلی تا سال ۱۹۸۰ را مورد بررسی قرار داد و دریافت با توجه به این که تحقیقات از چه شاخصی برای اندازه‌گیری وضعیت اجتماعی - اقتصادی استفاده کنند و پیشرفت تحصیلی را چگونه مورد سنجش قرار دهند میزان ارتباط این دو متغیر متفاوت خواهد بود. در این راستا سیرین (۲۰۰۵) نیز کلیه تحقیقات انجام شده در این زمینه را که بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰ صورت گرفته بود طی یک مطالعه فراتحلیلی مورد ارزیابی قرار داد و دریافت که میزان ارتباط این دو متغیر به طور متوسط ۰/۳۲ بوده و کمتر از میزان همبستگی گزارش شده توسط وایت (۱۹۸۲) بوده است (۰/۴۲). سیرین (۲۰۰۵) خاطرنشان کرده است که استفاده از شاخص‌های متنوع‌تر در تحقیقات جدید علت کاهش این همبستگی است و همچنین در برخی از تحقیقات هیچ رابطه معناداری بین شاخص‌هایی نظیر تحصیلات و شغل والدین، به ویژه درآمد و شغل پدر با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش نشده است.

مشارکت والدین در منزل به کودکان دارای اختلال یادگیری مهم است. این کودکان نیاز به کمک‌های بیشتری از پدر و مادر خود نسبت به همسالان بدون اختلال دارند (فرل و ۲۰۱۲). پدر و مادری که فرزندان با اختلال یادگیری دارند در مقایسه با سایر والدین در مدرسه فرزندان خود کمتر درگیر می‌شوند، زیرا (الف) آن‌ها در انجام این کار کمتر احساس مؤثر بودن می‌کنند، (ب) زمان و دانش خود را محدود می‌دانند و (ج) آن‌ها احساس می‌کنند کمتر از طرف مدرسه حمایت می‌شوند (راجرز و همکاران، ۲۰۰۹). زمانی که پدر و مادر به نیازهای اساسی فرزند خود توجه دارند، به احتمال بیشتری به درونی کردن ارزش‌های اجتماعی به عنوان رفتارهای شخصی مربوط به خودشان می‌پردازند-ارزش‌هایی که ممکن است لذت بخش نباشند، اما از نظر اجتماعی توصیه می‌شوند (به عنوان مثال، تکمیل تکالیف، حل وظایف مدرسه) - و به نوبه خود، روند درونی کردن عملکرد کودک و همچنین توسعه مثبت نتایج از نظر سلامت روانی و بهزیستی را در فرزند خود پرورش می‌دهند. در مقابل پدر و مادری که کمتر به این نیازهای اساسی کودک توجه دارند، به احتمال بیشتری در توسعه مثبت کودک خود دچار اختلال می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ گرونلیک، ۲۰۰۹). وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین، پیش‌بینی کننده مهمی از مقدار و کیفیت مشارکت والدین نیز است. از یک طرف، تحقیقات گذشته نشان داده است که والدین با سطوح پایین‌تر تحصیلات، کمتر در آموزش فرزندانشان خود هم در خانه و هم در مدرسه درگیر می‌شدند (دوبر و اپستاین، ۱۹۹۳). والدین با تحصیلات پایین کمتر احساس مؤثر بودن در کمک به فرزندان خود در فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر خانه دارند (لی و بوون، ۲۰۰۶).

- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144–161. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034100>.
- Damme, J. V., Vanhee, L., & Pustjens, H. (2008). Explaining reading achievement in PIRLS by age and SES. *Paper presented at the 3rd IEA International Research Conference*, Taipei, Chinese Taipei.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sander, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. *A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the family-school and community partnerships bureau*: Canberra.
- Epstein, J. L. (2005). School-initiated family and community partnerships. In T. Erb (Ed.), *This we believe in action: Implementing successful middle level schools* (pp. 77–96). Westerville, OH: National Middle School Association.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4.
- Ferrel, J. (2012). Family engagement and children with disabilities: A resource guide for educators and parents.
- Fullarton, S. (2004). Closing the gaps between schools: Accounting for variation in mathematics achievement in Australian schools using TIMSS 95 and TIMSS 99. *Paper presented at the First IEA International Research Conference*, Lefkosia, Cyprus.
- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 33–54. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01537379>.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538–548.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Flamm, E. S., Marbell, K. N., & Cardemil, E. V. (2014a). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 668–684. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12161>.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- علیپور، احمد و شقاقی، فرهاد و ازغندی، حمدی و نوفرستی، اعظم و حسینی، علی (۱۳۹۰). شیوع اختلال یادگیری ریاضی در دوره ابتدایی، طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان قم.
- گنجی، مسعود و محمدی، جواد و تبریزیان، شروین (۱۳۹۲). مقایسه‌ی تنظیم هیجان و مکانیسم‌های دفاعی در مادران دارای دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۲، شماره ۳، ۷۲–۵۴.
- گنجی، مهدی (۱۳۹۲). ترجمه و تألیف آسیب‌شناسی روانی بر اساس *DSM-5*، ویراستار دکتر حمزه گنجی، نشر ساوالان، ۱۳۹۲.
- Afana, Y., & Lietz, P. (2010). The Relationship between school resources and mathematics achievement at grade 8: A comparison of Israeli and Palestinian schools in TIMSS 2007. *Paper presented at the 4th IEA International Research Conference*, Gothenburg, Sweden.
- Alivernini, F., Palmerio, L., Vinci, E., & Leo, I. D. (2010). An analysis of factors affecting pupils' science achievement in Italy. *Paper presented at the 4th IEA International Research Conference*, Gothenburg, Sweden.
- Amerongen, M., & Mishna, F. (2004). Learning disabilities and behavior problems: A self psychological and intersubjective approach to working with parents. *Psychoanalytic Social Work*, 11, 33–53. http://dx.doi.org/10.1300/J032v11n02_03.
- Baye, A., & Monseur, C. (2006). Equity of achievement: A matter of education structures? *Paper presented at the Second IEA International Research Conference*, Washington D.C. USA.
- Chen, E., & Berdan, L. E. (2006). Socioeconomic status and patterns of parent-adolescent interactions. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 19–27. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00117.x>.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany: SUNY.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Desforjes, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.

- presented at the Second IEA International Research Conference, Washington D.C. USA.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O., & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 1–14.
- Papanastasiou, C. (2006). Factors that distinguish the most from the least effective schools in reading: A residual approach. *Paper presented at the Second IEA International Research Conference*, Washington D.C. USA.
- Park, H. (2006). Home reading environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Paper presented at the Second IEA International Research Conference*, Washington D.C. USA.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47, 167–185. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>.
- Sacher, W. (2008). Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten [Parental involvement: Scope for design and basic principles for all school types]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A met analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Wochen, H. (2005). Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen [Other countries, other students? Comparative studies of special school students in the states of Brandenburg, Hamburg, and Lower Saxony]. (Retrieved from) <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>
- Wiseman, A. W., Sadaawi, A., & Alromi, N. H. (2008). Educational indicators and national development in Saudi Arabia. *Paper presented at the Second IEA International Research Conference*, Washington D.C. USA.
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 161–188) (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67, 3–42. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067001003>.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI 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.
- Howie, S., Scherman, V., & Venter, E. (2006). Exploring student-level explanatory factors in science achievement in South African secondary schools. *Paper presented at the Second IEA International Research Conference*, Washington D.C. USA.
- Lee, J., & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193–218. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312043002193>.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817–839. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022262625984>.
- Krappmann, L., Leschinsky, A., & Powell, J. (2003). Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen [Children required special educational needs]. In K. S. Cortina (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 755–786). Reinbek: Rowohlt.
- Kabiri, M., & ShavandGharbi, E. S. (2010). Comparing high with low science performance students in some variables of fourth grader in Iran. *Paper presented at the 4th IEA International Research Conference*. Gothenburg, Sweden.
- Kiamanesh, A. R. (2004). Factors affecting Iranian students' achievement in mathematics. *Paper presented at the First IEA International Research Conference*, Lefkosia, Cyprus.
- Ogle, L. T., Miller, D. C., & Malley, L. B. (2006). Characteristics of United States grade 4 language minority students in an international context: Findings from PIRLS 2001. *Paper presented at the Second IEA International Research Conference*, Washington D.C. USA.

- dissertation, Retrieved from <http://pub.unibielefeld.de/publication/2302531>).
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 98–110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.002>.
- Yang-Hansen, K. (2006). Changes in reading variations and their relationship with socioeconomic status at school and individual levels in trend countries. Paper presented at the Second IEA *at the 3rd IEA International Research Conference*, Taipei, Chinese Taipei.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychology Bulletin*, 91, 461-481.
- Wittler, C. (2009). Lernlust statt Lernfrust: Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext [Learning pleasure rather learning frustration: Evaluation of parental training to promote autonomy- supportive instructional strategies at the context of home-based parental involvement]. Bielefeld University (Doctoral International Research Conference, Washington D.C. USA.

1

Socioeconomic status and performance of students with learning disabilities: the mediating role of parent involvement

Zahra Naghsh¹
Sogand Ghasemzadeh²
Leila afzali³

Abstract

Aim: The purpose of this study was to investigate the mediating role of parental involvement in the relationship between the social and economic status of parents and the performance of students with learning disabilities. **Methods:** A sample of 150 students with learning disabilities from all the students were selected by sampling method. In this research, Olson Barnes (1992) parental involvement scale was used. **Results:** The results showed that socioeconomic status has a significant direct effect on the performance of students with learning disabilities. And the effect of parent involvement on performance has also been significant. Also, the socioeconomic status has a significant effect on students' performance due to parental involvement. Model has a good modification and 18% of the variance in performance explained by this model. **Conclusion:** According to results of this study, it is likely that parents of students with better socioeconomic, more involved in the education of their children and also this leads to more performance of their children.

Keywords: *parental involvement, socioeconomic status, performance, learning disabilities*

¹ Assistant Professor, Department of Counselling & Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran

² Assistant Professor, Psychology of Exceptional children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran

³ Ph.D. student, Psychology of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran