MEJDS. 2021; 11:40.

Published online 2021 June. **Research Article**

Comparing Educational Engagement and Educational Self-Regulation in Students With and Without Behavioral-Emotional Problems

Sharifmanesh M[1], *Ghamarani A[2], Nadi Khorasgani MA[3], Sajjadian I[4]

Author Address
1. PhD of Educational Psychology, Islamic Azad University Isfahan Branch (Khorasgan), Psychology Department, Isfahan, Iran;
2. Assistant Professor, University of Isfahan, Department of Psychology of Children with Special Needs, Isfahan, Iran;
3. Associate Professor, Islamic Azad University Isfahan Branch (Khorasgan), Psychology Department, Isfahan, Iran;
4. Associate Professor, Islamic Azad University Isfahan Branch (Khorasgan), Psychology Department, Isfahan, Iran.
***Corresponding author's email:** a.ghamarani@edu.ui.ac.ir

Received: 2019 May 3; **Accepted:** 2019 September 3

Abstract

Background & Objectives: Behavioral–Emotional problems are debilitating disorders that could be related to academic failure and learning. Reviews suggested that only a few students with internalizing behavioral problems are successful in school. They are often less educated than their peers in school. As a result, they have lower self–confidence. One of the challenges of education is facing these students. Academic engagement is among the important variables concerning education and learning; thus, it is necessary to recognize the associated underlying factors. Academic self–regulation is also essential in learning as well as academic and career success. Therefore, the present study aimed to compare academic engagement and academic self–regulation in students with and without behavioral–emotional problems.

Methods: This was a causal–comparative study. The study population was all female high school students (first period) form Isfahan City, Iran, in the academic year of 2018–2019. Initially, 320 students were chosen by cluster random sampling method. The Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach & Rescorla, 2001) was used for screening. Then, 50 students with internalizing behavioral problems were selected as the study sample. Additionally, 50 students without internalizing behavioral problems were chosen as the controls; they were matched with the test group in demographic information. Finally, the Academic Engagement Questionnaire (Zerang, 2012) and the Academic Self–Regulation Questionnaire (Boufard et al., 1995) were performed in the study groups. The inclusion criteria of the study were as follows: students' informed consent to participate in research; having moderate and higher intelligence quotient (no intellectual disabilities and educating in schools for typically–developing children); healthy eyesight and hearing; not presenting concurrent acute psychiatric disorders (the absence of disorders, such as depression and anxiety and psychosis in the student records). The exclusion criteria of the study included failure to complete research questionnaires and participating in behavior change and life skills training courses during the research period. The obtained data were analyzed using SPSS at a significance level of 0.05. Descriptive statistics (mean & standard deviation) were used to describe the collected data. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was used to analyze the study data.

Results: The obtained results indicated a significant difference between the study groups in academic conflict ($p<0.001$) and its dimensions, i.e., cognitive conflict ($p=0.004$), motivational conflict ($p=0.004$), and behavioral conflict ($p<0.001$). The value of ETA–squared for academic engagement and its dimensions were calculated as 10.4%, 8.2%, 8.9%, and 12.6%, respectively. Furthermore, there was a significant difference between the research groups in academic self–regulation ($p<0.001$). The ETA–squared value for academic self–regulation was measured as 16.7%.

Conclusion: According to the current study findings, students with behavioral–emotional problems in terms of academic engagement and academic self–regulation encounter complications and feel helpless in this regard.

Keywords: Behavioral–Emotional problems, Educational engagement, Educational self–regulation.

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]

[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۰؛ (۱۱):۴۰.

انتشار برخط خرداد ۱۴۰۰ مقاله پژوهشی اصیل

بررسی مقایسه‌ای درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون مشکلات رفتاری- هیجانی

مریم شریف‌منش[۱]، *امیر قمرانی[۲]، محمدعلی نادی[۳]، ایلناز سجادیان[۴]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان(خوراسگان)، گروه روان‌شناسی، اصفهان، ایران؛

۲. استادیار دانشگاه اصفهان، گروه کودکان با نیازهای خاص، اصفهان، ایران؛

۳. دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان(خوراسگان)، گروه روان‌شناسی، اصفهان، ایران؛

۴. دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان(خوراسگان)، گروه روان‌شناسی، اصفهان، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** a.ghamarani@edu.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳ اردیبهشت ۱۳۹۸؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۲ شهریور ۱۳۹۸

چکیده

زمینه و هدف: مشکلات رفتاری- هیجانی، اختلالات ناتوان‌کننده‌ای هستند که ارتباط مؤثری با مشکلات یادگیری دارند. هدف این پژوهش بررسی مقایسه‌ای درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون مشکلات رفتاری- هیجانی بود.

روش‌بررسی: طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی- مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری تمامی دانش‌آموزان دختر دورهٔ اول دبیرستان بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. از بین آن‌ها ابتدا با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای تعداد ۳۲۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و برای آنان چک‌لیست رفتاری کودک (آخنباخ و رسکولار، ۲۰۰۱)، به‌منظور غربالگری و شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری- هیجانی اجرا شد. سپس تعداد ۵۰ دانش‌آموز دارای مشکلات مشکلات رفتاری- هیجانی، به‌عنوان نمونهٔ نهایی در نظر گرفته شدند. به‌علاوه ۵۰ دانش‌آموز بدون مشکلات رفتاری- هیجانی برای مقایسه انتخاب شدند. سپس پرسشنامهٔ درگیری تحصیلی (زرنگ، ۱۳۹۱) و پرسشنامهٔ خودتنظیمی تحصیلی (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵) در بین آن‌ها اجرا شدند. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۱ به‌کار رفت. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، بین دانش‌آموزان با و بدون مشکلات رفتاری- هیجانی در متغیر درگیری تحصیلی ($p<$۰/۰۰۱) و مؤلفه‌های آن یعنی درگیری شناختی ($p=$۰/۰۰۴)، درگیری انگیزشی ($p=$۰/۰۰۴) و درگیری رفتاری ($p<$۰/۰۰۱) و نیز متغیر خودتنظیمی تحصیلی ($p<$۰/۰۰۱) تفاوت معناداری وجود داشت؛ به عبارت دیگر درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری- هیجانی کمتر بود.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های این پژوهش، دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری- هیجانی از نظر درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دچار مشکل هستند و در این زمینه احساس ناتوانی می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: مشکلات رفتاری- هیجانی، درگیری تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار- غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]

[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]

۱ مقدمه

مشکلات رفتاری آن دسته از رفتارهای ناهنجار تلقی می‌شوند که ضمن تناسب‌نداشتن با سن، شدید، مزمن یا مداوم‌اند و گسترهٔ آن‌ها شامل مشکلات برونی‌سازی[1] شده مانند فزون‌کنش[2]، تضادورزی، پرخاشگری و نیز مشکلات درونی‌سازی[3] شده مانند گوشه‌گیری، انزوا و افسردگی است (۱). مشکلات درونی‌سازی‌شده از نظر ماهیت درون‌فردی هستند و به‌شکل کناره‌گیری از تعامل‌های اجتماعی، بازدارندگی، اضطراب و افسردگی متجلی می‌شوند. این مشکلات بیش از آنکه اطرافیان را آزار دهند، موجب آزار خود فرد شده و هستهٔ اصلی آن‌ها اختلال خلق یا هیجان است (۱).

بررسی‌ها نشان می‌دهد، تنها معدودی از دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری در تحصیل موفق‌اند و اغلب درمقایسه با سایر همسالان خود در مدرسه ضعیف‌تر هستند. این امر باعث می‌شود آن‌ها اعتمادبه‌نفس کمتری داشته باشند (۲)؛ بنابراین ازجمله چالش‌های پیش روی نظام‌های آموزشی، همواره مواجهه با دانش‌آموزانی است که به‌دلیل اختلالات رفتاری در خطر افت تحصیلی قرار دارند. بسیاری از دانش‌آموزان با احساسات و انگیزش‌های خاصی دربارهٔ تحصیل وارد عرصهٔ تحصیل (مدرسه) می‌شوند که دیدگاه آن‌ها در رفتار تحصیلی‌شان اثرگذار است. در برخی مواقع این دیدگاه بنا به دلایلی که ممکن است جنبهٔ بافتی یا زمینه‌ای داشته باشد، تغییر می‌کند (۳)؛ بنابراین در اینجا توجه به مفاهیم و مقوله‌هایی در یادگیری که به نقش فرد و محیط آموزشی در فرایند یادگیری می‌پردازند، اهمیت دارد؛ ازجملهٔ این مفاهیم درگیری (مشغولیت) تحصیلی[4] و خودتنظیمی تحصیلی[5] است.

درگیری تحصیلی از متغیرهای مهم در حوزهٔ آموزش و یادگیری است که شناخت عوامل زمینه‌ساز آن ضرورت دارد. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین‌بار به‌منظور درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزهٔ تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (۳). درگیری تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای برای معرفی تمایل دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های روزانهٔ مدرسه، شرکت در کلاس‌ها، انجام تکالیف کلاسی و دنبال‌کردن دستورات معلم در کلاس به‌کار می‌رود (۴).

باید در نظر داشت که به‌طورکلی دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند؛ بلکه آن‌ها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجربه یادگیری می‌شود. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در تکلیف یا فعالیتی است (۵). به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از معنایی که تکلیف برای دانش‌آموزان دارد، بررسی کرد. زمانی که تکلیف برای دانش‌آموزان معنا و ارزش داشته باشد، توجه آن‌ها را به خود جلب می‌کند و دانش‌آموزان نوعی تعهد به این تکلیف و فعالیت احساس می‌کنند. این احساس تعهد باعث می‌شود دانش‌آموزان برای اتمام تکلیف تلاش کنند؛ بنابراین توجه و تعهد دو بُعد مهم از درگیری تحصیلی است (۵).

از سوی دیگر، اهمیت خودتنظیمی تحصیلی در یادگیری و موفقیت تحصیلی و شغلی به‌حدی است که صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند؛ ازجمله زیمرمن معتقد است که خودتنظیمی به‌معنای فرایند فعال نگه‌داشتن افکار، رفتارها و هیجان‌ها برای دستیابی به اهداف است (۶). در تعریفی دیگر، زیمرمن اعتقاد دارد افراد خودتنظیم‌یافته اشخاصی هستند که اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند، راهبردهای مناسب یادگیری را گزینش می‌کنند، انگیزش خود را حفظ می‌کنند، به نظارت عملکرد خود می‌پردازند و پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنند (۶).

در باب اهمیت نقش درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی می‌توان به نتایج تحقیق پیرانی و همکاران، مبنی‌بر تأثیر درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی مطلوب دانش‌آموزان اشاره کرد (۷). همچنین نتایج تحقیق استادزاده و همکاران بیانگر آن بود که بین پیشرفت تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی رابطهٔ مثبت و معنادار وجود دارد (۸). به‌علاوه وجود خلأ پژوهشی در ایران در این حوزه که به بررسی این دو متغیر و ارتباط آن با مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی پرداخته باشد، پژوهشگران را بر آن داشت تا تحقیق حاضر را با هدف مقایسهٔ درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی انجام دهند.

۲ روش‌بررسی

طرح پژوهش حاضر از نوع علّی‌ـ مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دورهٔ اول دبیرستان تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۸ـ۱۳۹۷ در شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. به‌منظور انجام این پژوهش تعداد ۳۲۰ دانش‌آموز به‌شیوهٔ نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از بین شش ناحیهٔ آموزش‌وپرورش ناحیهٔ ۳ و از بین مدارس ناحیهٔ ۳ سه مدرسه انتخاب شدند. با مراجعه به مدارس با اجرای چک‌لیست رفتاری کودک[6] (۹)، دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی شناسایی شدند و نهایتاً ۵۰ دانش‌آموز با مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی و ۵۰ دانش‌آموز بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس پرسشنامهٔ درگیری تحصیلی (۱۰) و پرسشنامهٔ خودتنظیمی تحصیلی[7] (۱۱) بر گروه نمونه اجرا شد. در این مطالعه پرسشنامه‌های بدون نام و نشان و فقط دارای کد به‌کار رفت. ملاک‌های شرکت‌کنندگان ورود به پژوهش عبارت بود از: ۱. تمایل آگاهانهٔ دانش‌آموزان به شرکت در پژوهش؛ ۲. داشتن هوش متوسط و بیشتر (وجودنداشتن عقب‌ماندگی ذهنی و تحصیل در مدارس عادی آموزش‌وپرورش)؛ ۳. حواس بینایی و شنوایی سالم؛ ۴. مبتلانبودن به اختلالات حاد روان‌پزشکی هم‌زمان (وجودنداشتن اختلالاتی مانند افسردگی و اضطراب و سایکوزها در پروندهٔ دانش‌آموز). ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش عبارت

1. Externalizing
2. Hyperactivity
3. Internalizing
4. Engaging of education
5. Self-regulation of education
6. Child Behavior Checklist (CBCL)
7. Academic Self-Regulation Questionnaire

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]

بود از: ۱. تکمیل‌نکردن پرسشنامه‌های پژوهش؛ ۲. شرکت در کلاس‌های آموزشی تغییر رفتار و مهارت‌های زندگی در طول دورهٔ انجام تحقیق. رعایت نکات اخلاقی بخشی از هر پژوهش است. در این پژوهش نیز سعی شد نکات اخلاقی مانند کسب مجوز از سازمان‌های مربوط (دانشگاه و آموزش‌وپرورش)، محرمانه‌ماندن اطلاعات دانش‌آموزان و رضایت آگاهانهٔ آن‌ها از شرکت در پژوهش رعایت شود.

ـ چک‌لیست رفتاری کودک: چک‌لیست رفتاری کودک، پرسشنامه‌ای غربالگری از مجموعه فرم‌های موازی آخنباخ و رسکولار ASEBA[1] است و مشکلات کودکان و نوجوانان را در هشت عامل اضطراب/افسردگی، انزوا/افسردگی، شکایت‌های جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، نادیده‌گرفتن قواعد و رفتار پرخاشگرانه ارزیابی می‌کند. دو عامل نادیده‌گرفتن قواعد و رفتار پرخاشگرانه عامل مرتبهٔ دوم مشکلات برون‌سازی‌شده را تشکیل می‌دهند. این پرسشنامه مشکلات عاطفی‌ـ‌رفتاری و همچنین توان‌مندی‌ها و شایستگی‌های تحصیلی و اجتماعی کودکان ۶تا۱۸ سال را از دیدگاه والدین می‌سنجد و در ۲۰تا۲۵ دقیقه تکمیل می‌شود (۹). پرسشنامه از ۱۱۵ سؤال در رابطه با انواع حالات رفتاری کودکان تشکیل شده است. پاسخ به سؤالات پرسشنامه به‌صورت لیکرت ۳گزینه‌ای از صفرتا۲ است. بدین ترتیب که نمرهٔ «صفر» به حالاتی تعلق می‌گیرد که هرگز در رفتار کودک وجود ندارد. نمرهٔ «۱» به حالات و رفتارهایی داده می‌شود که گاهی اوقات در کودک مشاهده می‌گردد و نمرهٔ «۲» نیز به حالاتی داده می‌شود که بیشتر مواقع یا همیشه در رفتار کودک وجود دارد. این فرم، هشت مشکل یا سندرم عاطفی‌ـ‌رفتاری را اندازه می‌گیرد که عبارت است از: اضطراب/افسردگی (شامل مواد ۱۲، ۱۴، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۵، ۴۵، ۵۰، ۵۲، ۷۱، ۹۱، ۱۱۲)؛ گوشه‌گیری/افسردگی (شامل مواد ۵، ۴۲، ۶۵، ۶۹، ۷۵، ۱۰۲، ۱۰۳، ۱۱۱)؛ شکایات جسمانی (شامل مواد ۴۷، ۴۹، ۵۱، ۵۴، ۵۶a، ۵۶b، ۵۶c، ۵۶d، ۵۶e، ۵۶f، ۵۶g و در صورت امکان ۵۶h)؛ مشکلات اجتماعی (شامل مواد ۱۱، ۱۲، ۲۵، ۲۷، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۸، ۶۲، ۶۴، ۷۹)؛ مشکلات تفکر (شامل مواد ۹، ۱۸، ۴۰، ۴۶، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۶، ۷۰، ۷۶، ۸۰، ۸۳، ۸۴، ۸۵، ۹۲، ۱۰۰)؛ مشکلات توجه (مربوط به اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی) (شامل مواد ۱، ۴، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۷، ۴۱، ۶۱، ۷۸، ۸۰)؛ رفتار قانون‌شکنی (شامل مواد ۲، ۲۶، ۲۸، ۳۹، ۴۳، ۶۳، ۶۷، ۷۲، ۷۳، ۸۱، ۸۲، ۹۰، ۹۶، ۹۹، ۱۰۱، ۱۰۵، ۱۰۶)؛ رفتار پرخاشگری (شامل مواد ۳، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۳۷، ۵۷، ۶۸، ۸۶، ۸۷، ۸۸، ۸۹، ۹۴، ۹۵، ۹۷، ۱۰۴) (۹). علاوه‌براین، CBCL سه نمره پهن باند[2] شامل مشکلات رفتاری درونی‌سازی‌شد ه[3] و مشکلات برونی‌سازی‌شده[4] و مشکلات کلی[5] دارد. مقیاس مشکلات رفتاری درونی‌سازی‌شده شامل گویه‌های خرده‌مقیاس‌های گوشه‌گیری/افسردگی و شکایات جسمانی و مقیاس اضطراب/افسردگی است. مقیاس مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده شامل گویه‌های خرده‌مقیاس‌های رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگری است. مقیاس مشکلات کلی شامل همهٔ گویه‌ها به‌جز گویه‌های ۲ و ۴ (آلرژی و آسم) است. ضرایب کلی اعتبار فرم‌های CBCL با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و با استفاده از اعتبار بازآزمایی ۰/۹۴ عنوان شد (۹). روایی محتوایی (انتخاب منطق سؤالات و استفاده از تحلیل کلاس یک سؤالات)، روایی ملاکی (با استفاده از مصاحبهٔ روان‌پزشکی با کودک و نیز همبستگی با مقیاس CSI-4) و روایی سازه (روابط درونی مقیاس‌ها و تمایزگذاری گروهی) این فرم‌ها مطلوب گزارش شد (۹). در پژوهش مینایی دامنهٔ ضرایب همسانی درونی مقیاس‌ها با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ از ۰/۶۳تا۰/۹۵ به‌دست آمد. ثبات زمانی مقیاس‌ها با استفاده از روش آزمون‌ـ‌بازآزمون با فاصلهٔ زمانی ۵تا۸هفته‌ای بررسی شد که دامنهٔ ضرایب ثبات زمانی از ۰/۳۲تا۰/۶۷ بود. همچنین توافق بین پاسخ‌دهندگان ارزیابی شد که دامنهٔ این ضرایب از ۰/۰۹تا۰/۶۷ نوسان داشت (۱۲). به‌طورکلی در تحقیق مینایی مشخص شد که این پرسشنامه از اعتبار و روایی مطلوب و خوبی برخوردار است و با اطمینان می‌توان از آن برای سنجش اختلالات عاطفی‌ـ‌رفتاری کودکان و نوجوانان ۶تا۱۸ساله استفاده کرد. ضریب اعتبار آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در فرم کودک ۰/۸۲ به‌دست آمد و اعتبار سازهٔ همبستگی خرده‌مقیاس‌های بخش مشکلات رفتاری‌ـ‌هیجانی با نمرهٔ کلی این بخش در نسخهٔ کودک ۰/۵۱تا۰/۸۵ و همبستگی خرده‌مقیاس‌های بخش مهارت‌ها با نمرهٔ کلی این بخش در نسخهٔ کودک ۰/۶۴تا۰/۸۷ گزارش شد (۱۲). در پژوهش حاضر به‌علت بررسی مشکلات درونی (سازی) شده فقط از خرده‌مقیاس‌های گوشه‌گیری/افسردگی و شکایت جسمانی و اضطراب/افسردگی استفاده شد.

ـ پرسشنامهٔ درگیری تحصیلی: پرسشنامهٔ درگیری تحصیلی در سال ۱۳۹۱ توسط زرنگ طراحی شد (۱۰). زرنگ در پژوهش خود برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از پرسشنامهٔ محقق‌ساخته استفاده کرد؛ بدین صورت که ابتدا مؤلفه‌های درگیری تحصیلی استخراج شد. این مؤلفه‌ها شامل درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری و گویه‌های متناسب با آن‌ها به تعداد ۴۵ گویه بود که از مبانی نظری مدل لینن برینک و پینتریچ[6] استخراج شد و پس از اینکه با افراد صاحب‌نظر مصاحبه شد به ۴۱ گویه تقلیل یافت. سپس براساس گویه‌ها عباراتی تنظیم شد و در مطالعه‌ای مقدماتی پرسشنامه‌ای با ۳۸ گویه اجرا شد که ۳ خرده‌مقیاس دارد: درگیری شناختی (۱۹ گویه)؛ درگیری انگیزشی (۱۰ گویه)؛ درگیری رفتاری (۹ گویه). گزینه‌ها براساس طیف لیکرت ۵درجه‌ای (همیشه درست=۵، گاهی درست=۴، گاهی درست و گاهی نادرست=۳، گاهی نادرست=۲ و همیشه نادرست=۱) تنظیم می‌شود. حداقل نمره‌ای که از این مقیاس به‌دست می‌آید، ۳۸ و حداکثر نمرهٔ حاصل از آن ۱۹۰ است. روایی این پرسشنامه ازطریق روایی صوری و محتوایی به‌شیوهٔ داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن

1. Achenbach System of Empirically Based Assessment
2. Broad-band scores
3. Internalizing Behavior Disorder
4. Externalizing Behavior Disorder
5. Total problems
6. Linnenbrink & Pintrich

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]

توسط سه تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت. همچنین روایی سازه از تحلیل آماری تأییدی در نرم‌افزار لیزرل محاسبه شد و پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۲ به‌دست آمد. همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی ۰/۸۴ و درگیری رفتاری ۰/۷۶ و درگیری انگیزشی ۰/۸۸ محاسبه شد (۱۰).

ـ پرسشنامهٔ خودتنظیمی تحصیلی: برای اندازه‌گیری میزان استفادهٔ آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از پرسشنامه‌ای استفاده شد که بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ آن را طراحی کردند (۱۱). این پرسشنامه سازهٔ خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۴ گویه است. برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته شده است که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است و به‌ترتیب دارای ۱ تا ۵ امتیاز هستند؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵ و ۱۳ و ۱۴ به‌صورت معکوس است. این پرسشنامه ۳ مؤلفه دارد که دربردارندهٔ راهبردهای شناختی (۵ گویه) شامل سؤالات ۳، ۷، ۹، ۱۰ و ۱۲، راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) شامل سؤالات ۶ و ۸ و ۱۱ و راهبردهای فراشناختی (۶ گویه) شامل سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴ است. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی در یادگیری، میانگین نمرات شش مؤلفه باهم جمع می‌شود و نمرهٔ کلی خودتنظیمی را شکل می‌دهد. ضریب اعتبار با روش آلفای کرونباخ، ۷۱درصد گزارش شد. نتایج تحلیلی عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤالات مناسب است و پرسشنامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. اعتبار پرسشنامه براساس اجرای آزمایشی روی ۳۰ دانشجو و با آلفای کرونباخ، ۰/۷۶ به‌دست آمد (۱۱). عطاردی و کارشکی ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۲ گزارش کردند. روایی این پرسشنامه ازطریق روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی و تأیید شد (۱۳).

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۱ در سطح معناداری ۰/۰۵ تجزیه‌وتحلیل شدند. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره به‌کار رفت.

۳ یافته‌ها

در این قسمت ابتدا تجزیه‌وتحلیلی توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار مربوط به دو گروه دانش‌آموزان با و بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی در رابطه با درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی ارائه شده است. نتایج نشان داد، میانگین سن دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی ۱۳/۰۷±۰/۸۶ سال و میانگین سن دانش‌آموزان بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی ۱۲/۹۳±۰/۷۷ سال است؛ همچنین نتایج آزمون لون تساوی واریانس‌های نمرات درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی را نشان داد؛ بنابراین فرضیهٔ تساوی واریانس‌ها برقرار است ($p>۰/۰۵$). نتایج آزمون کولموگروف‌اسمیرنوف نیز حاکی‌از آن بود که نمرات درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نرمال است ($p>۰/۰۵$).

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی به‌همراه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره

شاخص‌های آماری	دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی		دانش‌آموزان بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی		مقدار F	مقدار p	مجذور اتا	توان آماری
متغیرها	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار				
درگیری تحصیلی	۱۳۱/۹۲	۳۱/۴۴	۱۵۱/۹۶	۲۷/۷۳	۱۱/۴۲۱	<۰/۰۰۱	۰/۱۰۴	۰/۹۱۷
درگیری شناختی	۶۷/۹۶	۱۶/۱۰	۷۷/۰۴	۱۴/۵۷	۸/۷۳۸	۰/۰۰۴	۰/۰۸۲	۰/۸۸۳
درگیری انگیزشی	۳۳/۰۶	۸/۶۱	۳۸/۰۲	۷/۳۳	۹/۶۱۰	۰/۰۰۳	۰/۰۸۹	۰/۸۸۶
درگیری رفتاری	۳۰/۹۰	۸/۸۴	۳۶/۹۰	۶/۹۷	۱۴/۱۷۳	<۰/۰۰۱	۰/۱۲۶	۰/۹۶۱
خودتنظیمی تحصیلی	۴۶/۴۷	۹۶/۹	۵۴	۶/۱۳	۱۹/۶۸۸	<۰/۰۰۱	۰/۱۶۷	۰/۹۹۳

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین نمرات درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در گروه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی درمقایسه با گروه دانش‌آموزان بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی کمتر است. همچنین نتایج این جدول مشخص می‌کند، میانگین نمرات درگیری شناختی و درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری در گروه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی درمقایسه با گروه دانش‌آموزان بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی کمتر است. براساس داده‌های جدول، بین دو گروه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی و دانش‌آموزان بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی در متغیر درگیری تحصیلی ($p<۰/۰۰۱$) و ابعاد آن یعنی درگیری شناختی ($p=۰/۰۰۴$)، درگیری انگیزشی ($p=۰/۰۰۴$) و درگیری رفتاری ($p<۰/۰۰۱$) تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار مجذور اتا برای درگیری تحصیلی و ابعاد آن به‌ترتیب برابر ۱۰/۴، ۸/۲، ۸/۹، ۱۲/۶درصد است. همچنین داده‌های جدول نشان می‌دهد، بین دو گروه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی و دانش‌آموزان بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی در متغیر خودتنظیمی تحصیلی تفاوت معناداری دیده می‌شود ($p<۰/۰۰۱$). مقدار مجذور اتا برای خودتنظیمی تحصیلی برابر ۱۶/۷درصد است.

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف کلی مقایسهٔ درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون مشکلات رفتاری‌ـ هیجانی انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد، بین درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]

مشکلات رفتاری_ هیجانی تفاوت معناداری وجود داشت. به عبارت دیگر مشکلات رفتاری_ هیجانی می‌تواند تأثیر منفی بر ظرفیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

یکی از یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی می‌تواند به‌طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری_ هیجانی تأثیرگذار باشد. این نتایج با یافته‌های تحقیق پیرانی و همکاران، مبنی‌بر تأثیر درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی مطلوب دانش‌آموزان (۷) همسوست. در نتایج تحقیق آزفنداک و عبداله‌پور، متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی قابلیت پیش‌بینی متغیر درگیری تحصیلی را دارند (۱۴). نتایج تحقیق لانت و لاوسون نشان می‌دهد، درگیری تحصیلی و مشارکت دانش‌آموزان ضرورتی برای رسیدن به موفقیت تحصیلی آنان است (۱۵).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این است که خودتنظیمی تحصیلی به‌طور معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری_ هیجانی ارتباط دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت آگاهی دانش‌آموزان از اثربخشی خودتنظیمی، انگیزهٔ آن‌ها را برای یادگیری زیاد می‌کند. افزایش انگیزه، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را تداوم می‌بخشد؛ بنابراین درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد. نتایج تحقیق استادزاده و همکاران بیانگر این است که بین پیشرفت تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی رابطهٔ مثبت و معنادار وجود دارد (۸) و همچنین در تحقیق نیک‌پی و همکاران، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قابلیت آموزش و یادگیری دارند و آموزش این راهبردها در افزایش جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان تأثیرگذار است (۱۶) که این یافته‌ها با نتایج این پژوهش همسوست.

در تبیین اینکه دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری درونی‌شده از نظر درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی درمقایسه با دانش‌آموزان بدون مشکلات رفتاری درونی‌شده عملکرد ضعیف‌تری دارند و درنتیجه ظرفیت‌های تحصیلی آن‌ها نیز کمتر است به مطالب زیر اشاره می‌شود.

اختلالات رفتاری_ هیجانی بر انتقال‌دهنده‌های عصبی تأثیر دارند. این دانش‌آموزان افسردگی و اضطراب و انگیزهٔ کمتری را تجربه می‌کنند؛ درنتیجه افت تحصیلی بیشتری دارند. نتایج تحقیق ناطقیان و همکاران، اثربخشی نوروفیدبک اسیمتری آلفا را بر کاهش نشانه‌های افسردگی نشان می‌دهد و بر این تبیین تأکید دارد (۱۷)؛ همچنین نتایج تحقیق جوادی و همکاران نشان می‌دهد سبک‌های تفکر ازطریق خودتنظیمی با اضطراب امتحان رابطهٔ مستقیم دارند (۱۸). به‌علاوه نتایج پژوهش حاضر در راستای یافته‌های تحقیق دیانت و همکاران است که عنوان کردند رابطهٔ خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب منفی و معنادار است (۱۹). یافته‌های تحقیق زرندی و همکاران با نتایج پژوهش حاضر همسوست و مشخص می‌کند تنظیم هیجان راهگشای انسجام‌بخشی در حوزهٔ نظریه‌پردازی‌های خودتنظیمی و کارکردهای اجرایی است (۲۰).

علاوه بر این تأثیرات اجتماعی مشکلات رفتاری را نمی‌توان نادیده گرفت. این دانش‌آموزان در تعاملات اجتماعی و رفتارهای اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تر هستند و به‌نظر می‌رسد رفتارهایی نظیر پرسشگری و کمک‌طلبی تحصیلی و کنجکاوی در موقعیت‌های کلاسی را کمتر داشته باشند. نتایج تحقیق شیخ‌الاسلامی و وحدت نشان می‌دهد، مشغولیت تحصیلی و پیوند اجتماعی با مدرسه بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم مثبت و معنادار دارد (۲۱) که با نتایج تحقیق حاضر همسوست.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به اجرای پژوهش بر دختران و دامنهٔ سنی ۱۳ تا ۱۶ سال اشاره کرد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های بعدی در بین پسران و همچنین گروه‌های سنی مختلف ازجمله کودکان و دانشجویان انجام شود. همچنین در پژوهش‌های آتی مؤلفه‌های تحصیلی مانند تاب‌آوری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی تحصیلی بررسی شود. از نظر کاربردی یافته‌های این پژوهش برای معلمان و مشاورانی که در مدارس فعالیت می‌کنند، دارای اهمیت زیادی است؛ زیرا درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی قابل آموزش به دانش‌آموزان داری مشکلات درونی‌شده هستند و این آموزش‌ها می‌توانند به پیشرفت تحصیلی و ایجاد انگیزه برای بهبود تحصیلی دانش‌آموزان کمک شایانی کنند.

۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان با و بدون مشکلات رفتاری_ هیجانی در مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و خودتنظیمی وجود دارد. دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری_ هیجانی از نظر درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نیز دچار مشکل هستند و حتی در این زمینه احساس ناتوانی می‌کنند. این دو مقوله به‌قدری مهم‌اند که بر عملکرد تحصیلی و ارتباطشان با معلمان و سایر هم‌کلاسی‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارند؛ به‌طوری‌که ممکن است دانش‌آموزان به‌سمت بی‌تفاوتی و افت تحصیلی پیش بروند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی با شناخت این دانش‌آموزان و ویژگی‌های رفتاری_ هیجانی آن‌ها با برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی در پی کمک به دانش‌آموزان مذکور برای پیشرفتشان ازطریق آموزش خودتنظیمی و ایجاد شرایطی برای درگیری تحصیلی آن‌ها در امور تحصیلی باشند. همچنین به معلمان و دبیران و دست‌اندرکاران آموزشی پیشنهاد می‌شود در کلاس‌ها و برنامه‌های آموزشی به انگیزش در یادگیری دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشند.

۶ تشکروقدردانی

از تمامی عزیزانی که به‌نوعی در اجرای این پژوهش نقش داشتند و روند اجرای آن را تسهیل کردند، قدردانی می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تاییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری در رشتهٔ روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) با کد اخلاق به شناسهٔ IR.IAU.KHUISF.REC.1397.224 است. از تمامی افراد شرکت‌کننده در پژوهش رضایت‌نامهٔ کتبی گرفته شد تا در صورت تمایل در پژوهش شرکت کنند. ملاحظات اخلاقی رعایت‌شده در این پژوهش

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]

عبارت بود از: توضیح کامل اهداف پژوهش به شرکت‌کنندگان در پژوهش؛ اطمینان‌دادن به شرکت‌کنندگان در پژوهش در رابطه با رعایت اصل رازداری؛ تکمیل فرم رضایت‌نامهٔ آگاهانه توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش.

رضایت برای انتشار

این امر غیر قابل اجرا است.

دردسترس‌بودن داده‌ها و مواد

داده‌ها در نرم‌افزار SPSS ذخیره شده است و در صورت نیاز به بررسی، داده‌های پژوهش از طریق ارسال نامهٔ الکترونیکی به رایانامهٔ نویسندهٔ اول دردسترس خواهد بود.

تزاحم منابع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

منابع مالی انجام پژوهش از هزینه‌های شخصی تأمین شده و توسط هیچ نهاد یا سازمانی صورت نگرفته است.

مشارکت نویسندگان

در این پژوهش نویسندهٔ اول پژوهشگر اصلی بود و نگارش نسخهٔ اولیهٔ دست‌نوشته را برعهده داشت. نویسندگان دوم و سوم به‌عنوان اساتید راهنما و نویسندهٔ چهارم به‌عنوان استاد مشاور در کل فرایند انجام پژوهش، بازبینی و مرور نقادانهٔ نسخهٔ اولیهٔ دست‌نوشته همکاری مؤثر و درخور توجهی داشتند. همهٔ نویسندگان نسخهٔ دست‌نوشتهٔ نهایی را خواندند و تأیید کردند.

References

1. Satoorian SA, Haratian AA, Tahmassian K, Ahmadi M. The internalizing and externalizing behavioral problems in children: birth order and age spacing. Developmental Psychology. 2015;12(46):187–173. [Persian] http://jip.azad.ac.ir/article_518893_6b6e932ba057811010ec0f54270a9c18.pdf
2. Lovio R, Halttunen A, Lyytinen H, Näätänen R, Kujala T. Reading skill and neural processing accuracy improvement after a 3-hour intervention in preschoolers with difficulties in reading-related skills. Brain Res. 2012;1448:42–55. doi: 10.1016/j.brainres.2012.01.071
3. Farhadi A, Saki K, Ghadampour E, Khalili Geshnigani Z, Chehri P. Predictions dimensions of academic engagement based capital components psychological. Education Strategies in Medical Sciences. 2016;9(2):127–33. [Persian] http://edcbmj.ir/article-1-969-en.pdf
4. Hughes JN, Cao Q. Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. J Sch Psychol. 2018;67:148–62. doi: 10.1016/j.jsp.2017.10.003
5. Samavi SA, Ebrahimi K, Javdan M. relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas. Cognitive Strategies in Learning. 2017;4(7):71–92. [Persian] doi: 10.22084/j.psychogy.2017.1654
6. Zimmerman BJ. Chapter 2 - Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M, editors. Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press; 2000. pp: 13–39. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7
7. Pirani A, Yarahmadi Y, Ahmadian H, Pirani Z. Structural model of academic engagement based on the achievement and self-regulation goals by the mediating role of educational motivation in the second-cycle secondary school female students of the city of Ilām. Educational Innovations. 2018;17(3):149–72. [Persian] http://noavaryedu.oerp.ir/article_82391_17ab8cbb1a4f9302eb75600567ffc61a.pdf
8. Ostadzadeh Z, Davoudi H, Zare A. Relationship Between Self-regulation, and Motivation of Educational Development in the female student Qom. Journal of New Advances in Behavioral Sciences. 2017;1(2):58–66. [Persian] http://ijndibs.com/article-1-35-fa.pdf
9. Achenbach TM, Rescorla LA. Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington, US: ASEBA; 2001.
10. Minaee A. Adaptation and standardization of child behavior checklist, youth self-report, and teacher's report forms. Journal of Exceptional Children. 2006;6(1):529–58. [Persian] http://joec.ir/article-1-416-en.pdf
11. Zerang R. Rabete Sabk-haye yadgiri va dargiri tahsili ba amalkard tahsili daneshjouyan daneshgah Ferdowsi Mashhad [The relationship between learning styles and academic engagement and academic performance in students of Mashhad Ferdowsi University]. [Thesis foe M.Sc.]: Ferdowsi University of Mashhad; 2012. [Persian]
12. Bouffard T. Boisvert JV, Larouche C. The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology. 1995;65:317-29. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x
13. Atarodi M, Kareshki H. Role of components of perfectionism and goal orientations in prediction of self-regulation in students. Knowledge and Research in Applied Psychology. 2013;14(52):100–8. [Persian] http://journals.khuisf.ac.ir/jsr-p-old/article-1-505-en.pdf
14. Azfandak K, Abdolahpur MA. Relationship between academic optimism and academic self-efficacy with academic engagement. Sociology of Education Journal. 2018;7(7):63–78. [Persian] http://iase-jrn.ir/article-1-311-en.pdf

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]

15. Lant CL, Lawson MJ. A new student engagement observational instrument for use with students with intellectual disability. Journal of Research in Special Educational Needs. 2019;19(4):304–14. doi: 10.1111/1471-3802.12449
16. Nikpay I, Farahbakhsh S, L. Yousefvand L. The effect of self-regulated learning strategies (cognitive and meta cognitive) on goal orientation in second grade girl high school students by 60 day follows up. New Educational Approaches. 2016;11(2):71–86. [Persian] doi: 10.22108/nea.2016.21382
17. Nateghian S, Sepehri Shamloo Z, Fadardi Salehi J, Mashhadi A. Clinical trial of frontal alpha asymmetry neurofeedback for the improvement executive functions and the reduction of rumination in reactive depression result of love trauma. Journal of Cognitive Psycholog. 2018;6(2):31–40. [Persian] https://jcp.khu.ac.ir/article-1-2958-en.pdf
18. Javadi V, Khamesan A, Rastgoo Moghaddam M. the mediating role of self-regulation in the relationship between thinking styles and student's test anxiety in Birjand university. Journal of Cognitive Psycholog. 2017;4(4):11–20. [Persian] https://jcp.khu.ac.ir/article-1-2527-fa.pdf
19. Dianat H, Razaee A, Talepasand S, Mohammadifar M. Predictive effect of self-regulation and academic self-efficacy on the test anxiety: the mediating role of academic procrastination. Studies in Learning and Instruction. 2017;9(2):122–45. [Persian] http://jsli.shirazu.ac.ir/article_4733_7b237c611a62c49ea9805e5891dccace.pdf
20. Zarandi A, Amiri S, Moulavi H. Designing processes and strategies model of children emotion regulation based on self-regulation developmental model. Journal of Cognitive Psycholog. 2017;5(1):21–30. [Persian] https://jcp.khu.ac.ir/article-1-2583-fa.pdf
21. Sheikholeslami M, Vahdat R. Relationship of media literacy with academic satisfaction via academic engagement and social bonding with school in high school students of Urmia city. Journal of Social Psychology.2018;5(46):61–73. [Persian] http://psychology.iauahvaz.ac.ir/article_540449_4fa144b668561de802d6275b44a77718.pdf

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.0.0.64.3]
[DOI: 10.29252/mejds.0.0.62]