

Research Paper

The Role of Perceived Teacher Expectations in Predicting Cognitive Engagement and Academic Self-efficacy of Students with Learning Disabilities



Mohadeseh Morteza pour¹ , Hossein Jenaabadi^{2*} & Afsaneh Marziyeh³

1. Master's student in educational psychology, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
3. Associate Professor and Faculty Member of Faculty of Educational Sciences, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran.

Use your device to scan and read article online

Article Info:
Received: 2024/03/15
Accepted: 2024/05/15
Available Online: 2024/06/19

Citation: Morteza pour, M., Jenaabadi, H. & Marziyeh, A. (2024). [The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training on Anger Control, Resilience in Parents of Children with Learning Disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (3):58-69. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.14774.2157>

[10.22098/jld.2024.14774.2157](https://doi.org/10.22098/jld.2024.14774.2157)

Extended Abstract

1. Introduction

One of the consequences of learning disorders is the reduction of academic involvement in students. Students with high academic involvement participate more in challenging academic activities and enjoy it, they show more effort, persistence and perseverance, they have more self-confidence and adaptability, and to achieve their goals, they use behavior use self-regulation (Gremmen et al., 2018). The teacher's expectations lead to different behaviors in the student and are formed through positive or negative beliefs about the student's abilities that affect his performance. The high expectation of the teacher from the student causes more attention to the student, they receive more opportunities to show their abilities, which gives more encouragement and opportunities for self-expression, thus causing a feeling of self-satisfaction and the formation of a positive self-concept. This is a factor for growth and prosperity and vice versa. Likewise, the teacher's expectations and motivation determine the use of different methods to achieve the goal and success of students (Heydari et al., 2022). In a research, (Islami & Amir Ahmadi 2016) showed that there is a significant relationship between teacher's expectations, academic self-efficacy and students' academic progress. When it seems that a child has the potential ability to learn and the situation and the possibility of learning in school and yet after

receiving sufficient education, he is not able to learn, he can be considered as a person unable to learn in the fields He considered reading, writing, hajji, eloquent expression or mathematics (Hasani, 2023).

2. Materials and Methods

According to the subject, this research is a correlational descriptive research and applied in terms of its purpose. The statistical population of this research includes all students with learning disabilities in the fourth, fifth and sixth grades in Birjand city in the academic year 2022-2023, according to the announcement of the administration. The total number of education in Birjand city was 140, based on the table of Morgan and Karjesi, the statistical sample of this research was 103 students with learning disabilities selected by random stratified sampling method according to gender. The research tool was the teacher's perceived expectations questionnaire (Bulach, 2002), cognitive engagement (Zarang, 2013) and academic self-efficacy (Midgley et al., 2000). Pearson's correlation coefficient and multiple regression were used to analyze the statistical data.

3. Results

Considering that the value of the Tolerance statistic is greater than the cut-off value of 0.1 and the factor density factor (VIF) is less than the cut-off value of 10, it can be concluded that there is no violation of the assumption of collinearity. Therefore, the assumption of linear regression is maintained.

*Corresponding Author:

Hossein Jenaabadi

Address: Department of Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan Iran.

Tel: +98 (937) 3776982

E-mail: hjenaabadi@ped.usb.ac.ir



The results of table (3) show that the dimensions of perceived teacher's expectations have been able to simultaneously predict the cognitive engagement of students with the value of explanation coefficient (R^2) of 0.69, so it can be concluded that the dimensions of perceived teacher's expectations can predict 69% of changes in cognitive engagement of students with learning disabilities. The value of the standardized regression coefficient (Beta) of cognitive involvement for the teacher's support and guidance dimension equals 0.660 and values ($t=10.07$, $P<0.01$), for the teacher's uncertainty dimension equals -0.170 and values ($t=-2.65$, $P<0.01$), and for teacher control and

guidance it is equal to -0.148 and values ($t=-2.16$, $P<0.01$) which according to the value of t statistic The result is significant at the alpha level of 0.01. Therefore, it is concluded that the teacher's support and guidance dimension positively and the dimensions of teacher's uncertainty and teacher's control and orientation negatively and significantly predict the cognitive engagement of students with learning disabilities, and the teacher's support and guidance dimension is perceived teacher's expectations. It has the highest prediction for students' cognitive engagement.

Table 1. Summary of the regression model for predicting students' academic self-efficacy based on perceived teacher expectations

predictor variable	Criterion variable: cognitive involvement									
	R	R^2 adjusted	F	Non-standard coefficients		Standard coefficient Beta	T	sig	Tolerance	VIF
				B	error					
Teacher support and guidance	0.836	0.69	76.74	2.58	0.25	0.666	10.07	0.0001	0.70	1.41
Uncertainty of the teacher				-0.438	0.16	-0.170	-2.65	0.0001	0.74	1.34
Teacher control and direction				-0.413	0.19	-0.148	-2.16	0.0001	0.64	1.54

4. Discussion and Conclusion

The results showed that the dimensions of perceived teacher's expectations could predict 69% of the changes in the cognitive engagement of students with learning disabilities, and the dimension of teacher's support and guidance was positively and the dimensions of teacher's uncertainty and teacher's control and direction were positively negatively and significantly predict the cognitive involvement of students with learning disabilities, and the most predictive cognitive involvement of students with learning disabilities was for the dimension of teacher support and guidance. Another finding of this research also showed that the dimensions of perceived teacher expectations could predict 78% of the changes in academic self-efficacy of students with learning disabilities. The dimension of teacher's support and guidance positively and dimensions of teacher's uncertainty and teacher's control and direction negatively and significantly predicted the academic self-efficacy of students with learning disabilities, and the dimension of uncertainty of teacher's expectations perceived negatively predicted the most. for the academic self-efficacy of students. Therefore, it can be

explained that by increasing the support and guidance of teachers and reducing the control and direction of students by the teacher and creating a sense of trust and confidence in students with learning disabilities, the level of academic self-efficacy of these students can be improved. Students made an impact and improved.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles are fully observed in this article.

Funding

This research did not receive any funding from funding organizations in the public, commercial or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors participated in the design, execution and writing of all parts of this research.

Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

نقش انتظارات معلم ادراک شده در پیش‌بینی درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری

محدثه مرتضی پور^۱، حسین جناآبادی^{۲*} و افسانه مرزیه^۳

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۳. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

Use your device to scan
and read article online

ستاددهی: مرتضی پور، م؛ جناآبادی، ح و مرزیه، ا. (۱۴۰۳). نقش انتظارات معلم ادراک شده در پیش‌بینی درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی

دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۳ (۳): ۵۸-۶۹. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.14774.2157>

doi 10.22098/jld.2024.14774.2157

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف تعیین نقش انتظارات معلم ادراک شده در پیش‌بینی درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری انجام گرفت.**روش‌ها:** روش انجام پژوهش توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پایه چهارم، پنجم و ششم شهرستان بیرجند در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که براساس جدول مورگان تعداد ۱۰۳ نفر دانش‌آموز به صورت طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه انتظارات معلم ادراک شده (بولاج، ۲۰۰۲)، درگیری شناختی (زرننگ، ۱۳۹۱) و خودکارآمدی تحصیلی (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد.**یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد بین انتظارات معلم ادراک شده با درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری رابطه معناداری وجود داشت ($P < 0/01$). همچنین رابطه معناداری بین انتظارات معلم ادراک شده با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری وجود داشت ($P < 0/01$). ابعاد انتظارات معلم ادراک شده توانستند ۶۹ درصد از تغییرات درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را پیش‌بینی نمایند ($P < 0/01$). ابعاد انتظارات معلم ادراک شده نیز ۷۸ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را پیش‌بینی کردند ($P < 0/01$).**نتیجه‌گیری:** می‌توان نتیجه گرفت که درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی از متغیرهای مرتبط و اثرگذار با پیوند با مدرسه دانش‌آموزان هستند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

کلیدواژه‌ها:

اختلالات یادگیری، انتظارات معلم ادراک شده، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی

مقدمه

دارای اعتماد به نفس و سازگاری بالاتری هستند و برای تحقق اهداف خود از رفتارهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند (جرمن^۱ و همکاران، ۲۰۱۸).

درگیری تحصیلی عبارت است از کیفیت پشتکاری که

1. learning disabilities
2. Gremmen

یکی از پیامدهای اختلالات یادگیری^۱، کاهش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان دارای درگیری تحصیلی بالا بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی چالش‌انگیز شرکت می‌کنند و از آن لذت می‌برند، از خود تلاش، پافشاری و پشتکار بیشتری را نشان می‌دهند

* نویسنده مسئول:

حسین جناآبادی

نشانی: گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

تلفن: ۳۷۷۶۹۸۲ (۹۳۷) ۰۹۸+

پست الکترونیکی: hjenaabadi@ped.usb.ac.ir

دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند که به صورت مستقیم در رسیدن به نتایج مطلوب نقش دارد (دهقانی، و همکاران، ۱۳۹۷). درگیری تحصیلی عاملی دیگر برای موفقیت و پیشرفت تحصیلی است که نشان دهنده مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکلیف‌ها و فعالیت‌های تحصیلی است (بورنس^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). نیومن و همکاران^۲ ۲۰۱۰ نیز درگیری تحصیلی را به عنوان درگیری دانش‌آموزان در کارهای آموزشی تعریف می‌کنند و درگیری را به سرمایه‌گذاری روان‌شناختی دانش‌آموز و تلاش جهت یادگیری، فهم یا به دست آوردن دانش و مهارتی که قصد پرورش آن را دارد اطلاق می‌کنند (افروز و همکاران، ۱۳۹۸). (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که ادراک از محیط یادگیری با درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبتی دارد. (کوبی رحمان و همکاران، ۱۴۰۱) در پژوهشی نشان دادند که تأثیر آموزش راهبرد آموزشی شناختی و فراشناختی بر افزایش انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی معنادار بود. همچنین میزان انگیزش و درگیری تحصیلی^۳ دانش‌آموزان با اختلال یادگیری پایین بود. (گروتان و همکاران^۴، ۲۰۱۹). خودکارآمدی یک متغیر روان‌شناختی واسطه‌ای در سلامت و پیشرفت تحصیلی است (مایر و کیم، ۲۰۰۰؛ جرسوزه و همکاران، ۱۴۰۲). خودکارآمدی به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی‌کننده می‌تواند در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی عامل مؤثری باشد (زارع و همکاران، ۱۴۰۱). در پژوهشی با عنوان رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و ترک تحصیل با نقش میانجی درگیری تحصیلی بر روی دانشجویان دانشگاه‌های نوژن نشان دادند که درگیری تحصیلی توانسته نقش میانجی بین خودکارآمدی تحصیلی پیشرفت تحصیلی و ترک تحصیل داشته باشد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و ترک تحصیل رابطه مستقیم و معناداری مشاهده شد. و بین خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری بود. (گوا و همکاران، ۲۰۲۳) نیز نشان دادند بین حمایت ادراک شده معلم با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. به علاوه خودکارآمدی تحصیلی با بعد عاطفی درگیری تحصیلی مرتبط است (مرادی و همکاران، ۱۴۰۱).

انتظارات معلم رفتارهای متفاوت در دانش‌آموز را به همراه دارد و از طریق باورهای مثبت یا منفی نسبت به توانایی‌های خود در دانش‌آموز که عملکرد وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد شکل می‌گیرد. انتظار بالای معلم از دانش‌آموز، باعث توجه بیشتر به دانش‌آموز می‌شود، فرصت‌های بیشتری برای بروز توانایی‌های خود دریافت کنند، که

تشویق بیشتر و فرصت‌های ابراز وجود، در نتیجه باعث احساس رضایت از خود و شکل‌گیری خودپنداره مثبت شود و این عاملی برای رشد و شکوفایی است و برعکس. همین طور انتظارات و انگیزه معلم تعیین‌کننده استفاده از روش‌های مختلف برای رسیدن به هدف و موفقیت دانش‌آموزان است (حیدری و همکاران، ۱۴۰۱). (صفری و جعفری زاده، ۱۴۰۲) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهنی‌سازی بر شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأثیر معناداری بر ادراک و فهم دانش‌آموزان دارد. پژوهش (حیدری و همکاران، ۱۴۰۱) نشان داد انتظارات معلم می‌تواند بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته باشد و رابطه معناداری میان انتظارات معلم و خلاقیت وجود داشت. (مگان^۵ و همکاران، ۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی ادراک معلمان متوسطه از اهمیت رویکردهای آموزشی برای حمایت از مشارکت رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان مدارس استرالیا پرداختند نتایج نشان داد که چگونه انتخاب‌های آموزشی معلمان بر مشارکت دانش‌آموز به شیوه‌ای بر رفتارهای بیرونی، احساسات درونی و شناخت‌های درونی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که زنان معلم شرکت‌کننده به آموزش‌هایی که از مشارکت شناختی و رفتاری دانش‌آموزان حمایت می‌کنند، اهمیت بیشتری می‌دهند و شرکت‌کنندگان با نقش‌های رهبری اهمیت بیشتری به آموزش‌هایی می‌دهند که از مشارکت شناختی و عاطفی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. همچنین از این تحقیق یک همبستگی منفی بین اهمیتی که معلمان برای آموزش‌هایی که از مشارکت شناختی و رفتاری حمایت می‌کنند و ارزش مدرسه آنها (معیار مزیت اجتماعی- آموزشی در مدارس استرالیا) قائل می‌شوند، نشان داد. (گوا و همکاران، ۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی رابطه بین حمایت ادراک شده معلم و مشارکت دانش‌آموز در تربیت بدنی: مروری سیستماتیک بر روی دانش‌آموزان مالزی پرداختند. نتایج نشان داد که بین حمایت ادراک شده معلم و ابعاد چندگانه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه درگیری رفتاری و عاطفی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. انگیزه خودمختار و ارضای نیاز روان‌شناختی نقش میانجی در حمایت ادراک شده معلم داشتند. حمایت معلم نقش حیاتی در تعاملات مثبت دانش‌آموز و معلم ایفا نمود در نتیجه با افزایش استقلال، شایستگی و

1. Burns
2. Newman, Village & Lamborn
3. Academic conflict
4. Grötan, Sund & Bjerkeset
5. Guo
6. Megan

ناتوانی‌های یادگیری

معلم ادراک شده از عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان است، شناسایی پیامدها و پیش‌بینی‌های آن‌ها از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. همچنین از آنجایی که درباره فرآیندها و پیش‌بینی‌های درگیری شناختی دانش بسیار کمی به‌خصوص بر روی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری وجود دارد و از طرف دیگر، مطالعه پژوهش‌های پیشین نشان داد که در زمینه نقش انتظارات معلم ادراک شده در پیش‌بینی درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پژوهشی در ایران انجام نشده است و در این زمینه خلاء پژوهشی وجود دارد. بنابراین، مسأله اساسی این پژوهش این است که آیا انتظارات معلم ادراک شده در پیش‌بینی درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری نقشی دارد؟

روش پژوهش

با توجه به موضوع، این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و به لحاظ هدف از نوع کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پایه چهارم، پنجم و ششم در شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که براساس اعلام اداره کل آموزش و پرورش شهرستان بیرجند تعداد آن‌ها ۱۴۰ نفر بود که بر اساس جدول مورگان و کرجسی نمونه آماری این پژوهش ۱۰۳ نفر از دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی برحسب جنسیت انتخاب شدند. گردآوری داده‌های آماری با سه ابزار پرسشنامه انجام شد:

پرسشنامه انتظارات معلم ادراک شده^۴ (بولاج، ۲۰۰۲): برای اندازه‌گیری انتظارات معلم ادراک شده، از مقیاس انتظارات مربوط به مقیاس اندازه فرهنگ و جو مدرسه با نام "بررسی رشد تدریس" که توسط بولاج (۲۰۰۲) ساخته شده، استفاده شد. این مقیاس ۱۲ گویه دارد و دارای سه مؤلفه حمایت و هدایت معلم، عدم اطمینان معلم و کنترل و جهت‌دهی معلم که پاسخ‌های آن بر روی پیوستاری از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۱) قرار دارد. روایی این مقیاس توسط (خوشبخت، ۱۳۸۷) احراز و مطلوب گزارش شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه مورد تأیید اساتید و مدرسان روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز قرار گرفته است. روایی سازه‌های این مقیاس به شیوه همبستگی نمره هر گویه با نمره کل محاسبه شده است.

1. Academic self-efficacy
2. Ren
3. Waber
4. Perceived teacher expectations questionnaire

حمایت عاطفی معلمان، دانش‌آموزان مشارکت بیشتری در یادگیری نشان دادند. پژوهش‌ها نشان داده انتظارات معلم ادراک شده با خودکارآمدی تحصیلی^۱ دانش‌آموزان رابطه دارد. در پژوهشی (اسلامی و امیر احمدی آهنگ، ۱۳۹۶) نشان دادند بین انتظار معلم با خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری است. (حریریزاده و همکاران، ۱۴۰۲) به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی اثر غیرمستقیم مثبت بر درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی دانش‌آموزان دارد. (رن^۲ و همکاران، ۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند که اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی می‌توانند رابطه بین حمایت ادراک شده معلم و خودکارآمدی تحصیلی را میانجی‌گری کنند. همچنین تجزیه و تحلیل بیشتر نشان داد که اهداف پیشرفت و احساسات تحصیلی ممکن است نقش میانجی زنجیره‌ای بین حمایت ادراک شده معلم و خودکارآمدی تحصیلی ایفا کنند. و نیز این یافته‌ها نقاط مرجعی را برای اصلاح بیشتر مکانیسم نقش حمایت ادراک شده معلم بر خودکارآمدی تحصیلی فراهم می‌کند. آن‌ها همچنین به معلم در خط مقدم یادآوری می‌کنند که بر نحوه ارائه حمایت معلم کافی از دانش‌آموزان در زمینه آموزش آنلاین، به ویژه با توجه به احساسات تحصیلی دانش‌آموزان تمرکز کند. (داوودی، ۱۳۹۳) نیز نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیمی بر درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری دانش‌آموزان دارد.

یکی از مسائلی که از دیر باز تاکنون متوجه پژوهشگران قرار گرفته اختلالات یادگیری است. در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی اختلال‌های روانی که توسط انجمن روان‌پزشکی آمریکا منتشر شده است اختلالات یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر اسم داده است و هر کدام از اختلال خواندن، اختلال نوشتن، اختلال ریاضی، اختلال مستقل و مجزا محسوب شده‌اند. اکنون به عنوان تعیین کننده در اختلال یادگیری خاص نام برده شده است (وایر^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). اختلالات یادگیری مشکلاتی هستند که به طور اصولی به وسیله کودکان سنین پیش دبستانی و نمونه بارزتر آن در کودکان دبستانی تجربه می‌شوند. هنگامی که به نظر می‌رسد کودکی توانایی بالقوه یادگیری و موقعیت و امکان یادگیری در مدرسه را دارد و باز هم پس از دریافت آموزش‌های کافی، قادر به یادگیری نیست، می‌توان او را به عنوان فرد ناتوان در یادگیری در زمینه‌های خواندن، نوشتن، هجی کردن، بیان فصیح و یا ریاضیات در نظر گرفت (حسنی، ۱۴۰۲). با توجه به اینکه درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی و انتظارات

ناتوانی‌های یادگیری

تحلیل عاملی این مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی توسط (خوشبخت، ۱۳۸۷) مورد بررسی قرار گرفت. اعتبار این مقیاس توسط بولاچ (۲۰۰۱) به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شده است و روایی صورتی آن مورد تأیید قرار گرفت. در ایران نیز آلفای کرونباخ این مقیاس توسط (خوشبخت، ۱۳۸۷) مطلوب (معادل ۰/۷۹) برآورد شد. همچنین اعتبار این پرسشنامه در پژوهش (غلامی، ۱۳۹۰) از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش شده است.

پرسشنامه درگیری شناختی^۱ (زرننگ، ۱۳۹۱): پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط زرننگ (۱۳۹۱) و بر اساس مبانی نظری (مدل نظری لینن برینگ و پینتریج) و به منظور سنجش درگیری تحصیلی طراحی شد. این مقیاس ۳۸ سؤالی دارای سه بعد (شناختی، انگیزشی و رفتاری) است که بعد شناختی آن با ۱۹ گویه، بعد انگیزشی آن با ۱۰ گویه و بعد رفتاری آن با ۹ گویه سنجیده می‌شود و در مجموع ۳۸ گویه را تشکیل می‌دهند که در این پژوهش فقط مقیاس درگیری شناختی مورد استفاده قرار گرفته است. شیوه نمره‌گذاری در این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت نمره‌گذاری شده است که برای پاسخ همیشه درست نمره ۵، گاهی درست نمره ۴، گاهی درست و گاهی نادرست نمره ۳، گاهی نادرست نمره ۴، و همیشه نادرست نمره ۱ اختصاص می‌یابد. در پژوهش زرننگ (۱۳۹۱) اعتبار پرسشنامه به وسیله آزمون آلفای کرونباخ، در مرحله مقدماتی با ۳۸ سوال ۰/۹۲ به دست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی با ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶، درگیری انگیزشی ۰/۸۶ برآورد شد. همچنین اعتبار کل پرسشنامه در مرحله نهایی نیز با ۳۸ سوال ۰/۹۰ به دست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی ۰/۸۳، درگیری رفتاری ۰/۷۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۰ بود که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند. بنابراین، پرسشنامه درگیری تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن از ثبات (همسانی) درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار است. در پژوهش (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای درگیری‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در مطالعه (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۴) اعتبار پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ و برای

درگیری‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ برآورد شد. در پژوهش پینتریج و همکاران (۱۹۹۴) نیز مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ گزارش شده است و روایی صورتی نیز مورد تأیید قرار گرفت.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۲ (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰): به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۵ گویه است که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. حداقل نمره این پرسشنامه ۵ و حداکثر آن ۲۵ است. در پژوهش (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰) اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آوردند و روایی صورتی نیز مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش (آرین فر و همکاران، ۱۳۹۸) میزان اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۶ به دست آمده است. در پژوهش (حریری زاده و همکاران، ۱۴۰۲) اعتبار پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: با توجه به موضوع پژوهش و روش مورد نیاز برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق از آمار توصیفی و استنباطی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. در سطح آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده. لازم به ذکر است تمامی محاسبات آماری با نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ صورت پذیرفته است.

یافته‌ها

تعداد ۱۰۳ نفر از دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پایه چهارم، پنجم ششم در شهرستان بیرجند در این مطالعه حضور داشتند. وضعیت آمار توصیفی متغیرهای پژوهش انتظارات معلم ادراک شده، درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در جدول شماره ۱ آمده است. دو آماره کجی و کشیدگی نشان می‌دهد که شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر نرمال است.

1. Cognitive conflict questionnaire
2. Academic self-efficacy questionnaire

جدول ۱. شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه	کجی	کشدگی
حمایت و هدایت معلم	۱۴/۶۱	۱/۴۳	۱۰	۱۶	-۰/۸۸۷	۰/۱۱۲
عدم اطمینان معلم	۶/۱۶	۲/۱۶	۴	۱۲	۰/۸۳۸	-۰/۰۳۰
کنترل و جهت‌دهی معلم	۶/۸۵	۱/۹۸	۴	۱۲	۰/۵۲۹	-۰/۱۵۴
درگیری شناختی	۱۲/۶۷	۲/۲۲	۷	۱۸	۰/۰۹۴	۰/۰۸۰
خودکارآمدی تحصیلی	۴۲/۷۴	۵/۵۸	۳۱	۵۸	-۰/۴۸۹	-۰/۲۷۷

جدول ۲. ماتریس ضریب همبستگی پیرسون انتظارات معلم ادراک شده با درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
حمایت و هدایت معلم	۱				
عدم اطمینان معلم	-۰/۳۹۲ ^{oo}	۱			
کنترل و جهت‌دهی معلم	-۰/۵۱۵ ^{oo}	۰/۴۷۶ ^{oo}	۱		
درگیری شناختی	۰/۸۰۳ ^{oo}	-۰/۴۹۹ ^{oo}	-۰/۵۶۹ ^{oo}	۱	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۰۰ ^{oo}	-۰/۷۴۷ ^{oo}	-۰/۷۵۱ ^{oo}	۰/۷۰۳ ^{oo}	۱

N=۱۰۳،۰۰/۰۱**

مؤلفه حمایت و هدایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار ($t=۰/۶۰۰$ ، $P<۰/۰۱$)، ضریب همبستگی بین مؤلفه عدم اطمینان معلم خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنادار ($t=-۰/۷۴۷$ ، $P<۰/۰۱$) و ضریب همبستگی بین مؤلفه کنترل و جهت‌دهی معلم با خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنادار ($t=-۰/۷۵۱$ ، $P<۰/۰۱$) است.

نتایج جدول (۲) بیانگر این است که ضریب همبستگی بین مؤلفه حمایت و هدایت معلم با درگیری شناختی مثبت و معنادار ($t=۰/۸۰۳$ ، $P<۰/۰۱$)، ضریب همبستگی بین مؤلفه عدم اطمینان معلم با درگیری شناختی منفی و معنادار ($t=-۰/۴۹۹$ ، $P<۰/۰۱$) و ضریب همبستگی بین مؤلفه کنترل و جهت‌دهی معلم با درگیری شناختی منفی و معنادار ($t=-۰/۵۶۹$ ، $P<۰/۰۱$) است. همچنین ضریب همبستگی بین

جدول ۳. خلاصه الگوی رگرسیون پیش‌بینی درگیری شناختی دانش‌آموزان بر اساس انتظارات معلم ادراک شده

متغیر ملاک: درگیری شناختی						F	R ² تعدیل شده	R	متغیر پیش‌بین	
VIF	Tolerance	sig	T	ضریب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد					
				Beta	B					
۱/۴۱	۰/۷۰	۰/۰۰۱	۱۰/۰۷	۰/۶۶۰	۰/۲۵	۲/۵۸			حمایت و هدایت معلم	
۱/۳۴	۰/۷۴	۰/۰۰۱	-۲/۶۵	-۰/۱۷۰	۰/۱۶	-۰/۴۳۸	۷۶/۷۴	۰/۶۹۰	۰/۸۳۶	عدم اطمینان معلم
۱/۵۴	۰/۶۴	۰/۰۰۱	-۲/۱۶	-۰/۱۴۸	۰/۱۹	-۰/۴۱۸				کنترل و جهت‌دهی معلم

مقادیر ($t=۱۰/۰۷$ ، $P<۰/۰۱$)، برای بعد عدم اطمینان معلم برابر با $-۰/۱۷۰$ و مقادیر ($t=-۲/۶۵$ ، $P<۰/۰۱$)، و برای کنترل و جهت‌دهی معلم برابر با $-۰/۱۴۸$ و مقادیر ($t=-۲/۱۶$ ، $P<۰/۰۱$) است که با توجه به مقدار آماره t به دست آمده در سطح آلفای $۰/۰۱$ معنادار است. بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که بعد حمایت و هدایت معلم به شکل مثبت و ابعاد عدم اطمینان معلم و کنترل و جهت‌دهی معلم به شکل منفی و معناداری درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند که بعد حمایت و هدایت معلم انتظارات معلم ادراک شده بیشترین پیش‌بینی را برای درگیری شناختی دانش‌آموزان دارد.

در جدول (۳) با توجه به اینکه مقدار آماره تحمل (Tolerance) از مقدار برش $۰/۱$ بیشتر است و آماره تراکم عاملی (VIF) که از مقدار برش ۱۰ کمتر است، نتیجه می‌شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صورت نگرفته است. بنابراین، پیش‌فرض رگرسیون خطی برقرار است. نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که ابعاد انتظارات معلم ادراک شده توانسته‌اند به طور همزمان با مقدار ضریب تبیین ($R^2=۰/۶۹$) درگیری شناختی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت ابعاد انتظارات معلم ادراک شده می‌توانند ۶۹ درصد از تغییرات درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را پیش‌بینی نمایند. مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده (Beta) درگیری شناختی برای بعد حمایت و هدایت معلم برابر با $۰/۶۶۰$ و

جدول ۴. خلاصه الگوی رگرسیون پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس انتظارات معلم ادراک شده

متغیر ملاک: خودکارآمدی تحصیلی							R ² تعدیل شده	R	متغیر پیش‌بین	
VIF	Tolerance	sig	T	ضرایب غیراستاندارد		F				
				Beta	خطا	B				
۱/۴۱	۰/۷۰	۰/۰۰۱	۳/۵۸	۰/۱۹۷	۰/۰۸	۰/۳۰۷	حمایت و هدایت معلم			
۱/۳۴	۰/۷۴	۰/۰۰۱	-۸/۶۷	-۰/۴۶۶	۰/۰۵	-۰/۴۷۹	۱۲۲/۶۱	۰/۷۸۲	۰/۸۸۸	عدم اطمینان معلم
۱/۵۴	۰/۶۴	۰/۰۰۱	-۷/۴۳	-۰/۴۲۸	۰/۰۶	-۰/۴۸۰	کنترل و جهت‌دهی معلم			

درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را پیش‌بینی نمایند که بیشترین پیش‌بینی درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری برای بعد حمایت و هدایت معلم بود. این نتایج با مطالعات قبلی (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۰)، (ملفت و همکاران، ۱۳۹۸)؛ (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۷) و (گوا و همکاران، ۲۰۲۳) همخوانی دارند که نشان می‌دهند انتظارات معلمان ادراک شده بر درگیری شناختی دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند. (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که ادراک از محیط یادگیری با درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد. (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۷) نیز به این نتیجه رسیدند که حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم اثر مثبت و معناداری روی درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. (ملفت و همکاران، ۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد که ادراک از کلاس درس بطور مستقیم و معناداری با درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن تأثیر داشت. (گوا و همکاران، ۲۰۲۳) نیز نشان دادند بین حمایت ادراک شده معلم با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یکی از دلایل افت تحصیلی دانش‌آموزان وجود اختلالات یادگیری است. اختلالات یادگیری یکی از بزرگ‌ترین و شاید جنجال‌برانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش است (پندریل^۱، ۲۰۲۲). اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان منجر به ضعف انگیزه، عزت نفس پایین، احساس ناکامی مزمن و روابط ضعیف با همکلاسی‌ها می‌شود. به عبارتی شکست‌های تحصیلی ناشی از اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان منجر به ضعف انگیزه تحصیلی، عزت نفس پایین و روابط ضعیف با همکلاسی‌ها و از دست دادن مشغولیت و درگیری نسبت تحصیل می‌شود (ماتسامی و ساهو^۲، ۲۰۲۰). یکی از ابعاد درگیری تحصیلی، درگیری شناختی است. درگیری شناختی یک نشان روان‌شناختی در فرآیند یادگیری است و اساساً به عنوان انگیزه و کوشش مؤثر به کار می‌رود.

1. Pendrill
2. Muthusamy & Sahu

در جدول (۴) با توجه به اینکه مقدار آماره تحمل (Tolerance) از مقدار برش ۰/۱ بیشتر است و آماره تراکم عاملی (VIF) که از مقدار برش ۵ کمتر است، نتیجه می‌شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صورت نگرفته است. بنابراین پیش‌فرض رگرسیون خطی برقرار است. یافته‌های جدول (۴) نشان می‌دهد که ابعاد انتظارات معلم ادراک شده توانسته‌اند به‌طور همزمان با مقدار ضریب تبیین (R²) ۰/۷۸۲ خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت ابعاد انتظارات معلم ادراک شده می‌توانند ۷۸ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را پیش‌بینی نمایند. مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده (Beta) خودکارآمدی تحصیلی برای بعد حمایت و هدایت معلم برابر با ۰/۱۹۷ و مقادیر (t=۳/۵۸، P<۰/۰۱)، برای بعد عدم اطمینان معلم برابر با -۰/۴۶۶ و مقادیر (t=-۸/۶۷، P<۰/۰۱) و برای کنترل و جهت‌دهی معلم برابر با -۰/۴۲۸ و مقادیر (t=-۷/۴۳، P<۰/۰۱) است که با توجه به مقدار آماره t به‌دست آمده در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که بعد حمایت و هدایت معلم به شکل مثبت و ابعاد عدم اطمینان معلم و کنترل و جهت‌دهی معلم به شکل منفی و معناداری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند که بعد عدم اطمینان انتظارات معلم ادراک شده بیشترین پیش‌بینی را برای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نقش انتظارات معلم ادراک شده در پیش‌بینی درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پایه چهارم، پنجم و ششم در شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام گرفت. نتایج نشان داد که ابعاد انتظارات معلم ادراک شده توانستند ۶۹ درصد از تغییرات درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را پیش‌بینی نمایند که بعد حمایت و هدایت معلم به شکل مثبت و ابعاد عدم اطمینان معلم و کنترل و جهت‌دهی معلم به شکل منفی و معناداری

ناتوانی‌های یادگیری

موفقیت آمیزی در رویارویی با چالش‌های تحصیلی داشته باشند. آن‌ها در مواجهه با تجربیات مربوط به مدرسه و مقابله با مشکلات تحصیلی و کنار گذاشتن آن‌ها احساس شایستگی می‌کنند. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا به دلیل کوشش فراوان و پافشاری در برطرف نمودن موانع، از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و از حمایت بیشتر از سوی معلمان بهره‌مند می‌شوند (تمنایی‌فر و اربابی قهرودی، ۱۴۰۱). بنابراین، چنین می‌توان تبیین نمود که می‌توان با افزایش حمایت و هدایت معلمان و کاهش کنترل و جهت‌دهی دانش‌آموزان توسط معلم و ایجاد حس اعتماد و اطمینان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بر میزان خودکارآمدی تحصیلی این دانش‌آموزان اثر گذاشت و بهبود بخشید.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش به دلیل استفاده از پرسشنامه تمامی محدودیت‌های پرسشنامه را داراست و چون این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پایه چهارم، پنجم و ششم شهرستان بیرجند انجام گرفته است برای تعمیم باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

در مجموع می‌توان بیان کرد، معلمان در فرآیند تدریس باید به روان‌شناسی یادگیری خود توجه کنند و برای دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، حمایت، تشویق و راهنمایی‌های مفید ارائه دهند تا بتوانند درگیری شناختی آن‌ها را تحریک نمایند. همچنین، آن‌ها را در توسعه خودکارآمدی تحصیلی یاری کنند و این دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری تشویق کنند. به این ترتیب، با خودکارآمدی تحصیلی، معلمان می‌توانند انتظارات خود را درک کنند و درگیری شناختی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را بهبود بخشند. براساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی برای معلمان در زمینه راه‌های افزایش انتظارات معلم ادراک شده، درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری برگزار شود. همچنین برنامه‌های مدون جهت آموزش مهارت درگیری شناختی به صورت کارگاه‌های آموزشی برای والدین دارای فرزند مبتلا به اختلالات یادگیری توسط آموزش و پرورش در نظر گرفته شود. پیشنهاد می‌شود که مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان راه‌های افزایش درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی را به دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری آموزش دهند. در این راستا آموزش مهارت‌های موثر حل مسئله، تمرین‌های تقویت اعتمادبه‌نفس از جمله اقدامات لازم برای ایجاد و تقویت درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی است.

با افزایش درگیری شناختی انگیزه و تلاش برای یادگیری در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری نیز افزایش می‌یابد (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷). طبق یافته‌های این پژوهش با توجه به اینکه معلم به عنوان پیشگام اجرای برنامه‌های آموزشی به شمار می‌رود و به طور دائم با دانش‌آموزان در ارتباط است و رفتارها و ارتباط او با دانش‌آموزان و با انتظارات ادراک شده دانش‌آموزان از معلم نقشی شگرف در پدیدآوری عواطف و ایجاد درگیری شناختی و تحصیلی در دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دارد که معلمان می‌توانند با افزایش حمایت و هدایت و کاهش عدم اطمینان و کنترل و جهت‌دهی میزان درگیری شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را افزایش دهند.

یافته دیگر این پژوهش نیز نشان داد که ابعاد انتظارات معلم ادراک شده توانستند ۷۸ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری را پیش‌بینی نمایند. بعد حمایت و هدایت معلم به شکل مثبت و ابعاد عدم اطمینان معلم و کنترل و جهت‌دهی معلم به شکل منفی و معناداری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را پیش‌بینی کردند که بعد عدم اطمینان انتظارات معلم ادراک شده به طور منفی بیشترین پیش‌بینی را برای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشت. این نتایج با یافته (رن و همکاران، ۲۰۲۲)، (اسلامی و امیر احمدی آهنگ، ۱۳۹۶)، (غلامی و حسین چاری، ۱۳۹۰)، (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲) مطابقت و همخوانی دارد. (رن و همکاران، ۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند که حمایت ادراک شده معلم بر خودکارآمدی تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی تأثیر دارد. در پژوهشی (اسلامی و امیر احمدی آهنگ، ۱۳۹۶) نشان دادند بین انتظار معلم با خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. (غلامی و حسین چاری، ۱۳۹۰) در بررسی خود نشان دادند که ابعاد تعامل معلم-دانش‌آموز و انتظارات معلم ادراک شده پیش‌بینی کننده مستقیم خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان هستند. (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲) به این نتیجه رسیدند که درک حمایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطه معناداری دارد و درک حمایت معلم توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری را داشت.

از سویی دیگر، بر اساس نظریه بندورا دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی توانایی‌های خود را سازماندهی می‌کنند تا نتیجه

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماما در این مقاله رعایت شده است.

حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان های تامین مالی در بخش های عمومی، تجاری یا غیر انتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش های پژوهش حاضر مشارکت داشته اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

آرین فر، ع.، سرمدی، م.، صیف، م.، ضرابیان، ف. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی عوامل مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۹، ۱۶۹-۱۷۹.

اسلامی، ن.، امیر احمدی آهنگ، م. (۱۳۹۶). بررسی رابطه انتظار معلم و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان بیرجند. *فصل نامه مطالعات روان شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۲)، ۱۴۱-۱۵۵.

افروز، ح.، اژه ای، ج.، حجازی، ا.، مقدم زاده، ع. (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی. *مجله روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۲۳(۴)، ۳۵۴-۳۷۱.

اوضاعی، ن.، احمدی، غ.، عظیم پور، ا. (۱۴۰۰). تأثیر ادراک از محیط یادگیری و درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دوره ی دوم متوسطه: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۲(۱) پیاپی ۸۳، ۱۸۱-۱۶۸.

تمنایی فر، م.، و اربابی قهرودی، ف. (۱۴۰۱). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان: نقش واسطه ای تابآوری تحصیلی. *مجله مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۳۹-۶۱.

ثمره، س.، و خضری مقدم، ن. (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، نقش میانجی درگیری تحصیلی. *مجله راهبردهای آموزشی*، ۸(۶)، ۲۰-۱۲.

حسنی، م. (۱۴۰۲). نقش سازگاری اجتماعی و اهداف پیشرفت در پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری، *ایده های نوین روان شناسی*، ۱۶(۲۰)، ۲۷-۲۰.

حریریزاده، ف.، برزگر بفرویی، ک.، و زندوانیان، ا. (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین چشمانداز زمان و درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان. *مجله تازه های علوم شناختی*، ۲۵(۱)، ۴۶-۵۹.

حیدری، م.، خلیلی، ف.، جعفری، ع.، گل محمدی، م.، نعمتی، آ. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی و رابطه متقابل انتظارات معلم با خلاقیت در دانش آموزان. *همایش ملی علمی پژوهشی روان شناسی و علوم تربیتی*، ۲-۹.

خوشبخت، ف. (۱۳۸۷). *بررسی اثرات مدرسه، کلاس و ویژگی های دانش آموزان در تبیین عملکرد ریاضی و نگرش نسبت به تحصیل در مدارس ابتدایی: شوهده تجربی مدل اثربخشی*. پایان نامه دکتری. شیراز: دانشگاه شیراز

داوودی، س. (۱۳۹۳). ارائه مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱(۴)، ۷۶-۷۰.

دهقانی، ی.، حکمتیان فرد، ص.، و پاسالاری، م. (۱۳۹۷). مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی. *روان شناسی افراد استثنایی*، ۸(۳۱)، ۲۱۵-۲۳۶.

رمضانی، م.، خامسان، ا.، راستگومقدم، م. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه ای خودتنظیمی تحصیلی. *نوآوری آموزشی*، ۱۷(۴۸)، ۱۰۷-۱۲۴.

زارع، ا.، حیدری، ح.، داوودی، ح.، و معینی کیا، م. (۱۴۰۱). مدل یابی تأثیر خودارزیابی بر پیشرفت درس ریاضی دانش آموزان دوره دوم متوسطه با میانجیگری خودتنظیمی و خودکارآمدی ریاضی. *فصلنامه روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۲)، ۶۲-۷۰.

[DOI: 10.22098/jsp.2022.1717]

- Burns, E.C., Martin, A.J., Collie, R.J. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. *Journal of School Psychology*, 84: 109-123. [DOI: 10.1016/j.jsp.2020.12.003]
- Bulach, C. R. (2001). A four step process for identifying and reshaping school culture. *Principal Leadership*, 1(8), 48-51. <https://www.researchgate.net/publication/234755546>
- Davoudi, S. (2013). Presenting a model for predicting academic progress in English, emphasizing the role of academic self-efficacy, cognitive engagement, motivation and behavior. *Quarterly journal of research in school learning*, 1(4):76-70. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_1190.html
- Dehghani, Y., Hekmatian Fard, S., & Pasalari, M. (2017). Comparison of educational hope, academic vitality and academic involvement in students with learning disabilities and normal students. *Psychology of exceptional people*, 8(31), 215-236. https://jpe.atu.ac.ir/article_9587.html
- Gholami, S., & Hossein Chari, M. (2018). Predicting students' happiness according to their perception of teacher's expectations, and self-efficacy. *Journal of Education Studies*, 3(1), 85-109. [DOI:10.22099/jjsli.2011.217]
- Gremmen, M.C., Vanden Berg, Y. H. M., Steglich, C., & Dijkstra, J. K. (2018). The importance of near-seated peers for elementary students' academic engagement and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 57: 42-52. [DOI: 10.1016/j.appdev.2018.04.004]
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental Health, Academic Self-Efficacy and Study Progress among College Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11 [DOI:10.3389/fpsyg.2019.00045]
- Guo, Q., Samsudin, S., Yang, X., Gao, J., Ramlan, M. A., Abdullah, B., Farizan, N. H. (2023). Relationship between Perceived Teacher Support and Student Engagement in Physical Education: A Systematic Review. *Sustainability*, 15(7), 6039. [DOI: 10.3390/su15076039]
- Hasani, M. (2023). The role of social compatibility and achievement goals in predicting academic engagement of students with learning disabilities. *New Ideas of Psychology*, 16(20), 20-27. <http://jnip.ir/article-1-879-fa.html>
- Haririzadeh, F., Barzegar Bafroei, K., & Zandavani, A. (2023). Investigating the relationship between time perspective and academic involvement with the mediating role of self-efficacy in students. *New Journal of Cognitive Sciences*. <https://icssjournal.ir/article-1-1507-fa.html>
- Heydari, M., Khalili, F., Jafari, A., Gul Mohammadi, M., Nemati, A. (2022). Investigating the effectiveness and mutual relationship between teacher expectations and creativity in students, National Scientific Research Conference of Psychology and Educational Sciences, 9-2. . <https://civilica.com/doc/1575066/>
- صفری، ز، و جعفری زاده، ف. (۱۴۰۲). تأثیر ذهنی سازی بر ادراک و فهم دانش آموزان ابتدایی دارای مشکل یادگیری. پنجمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در روان‌شناسی، حقوق و مدیریت فرهنگی، تهران. <https://civilica.com/doc/1751437>
- غلامی، س. و حسین چاری، م. (۱۳۹۰). پیش بینی شادمانی دانش آموزان با توجه به اراک آنها از انتظارات معلم، و خودکارآمدی، مجله مطالعات آموزش و پرورش، ۳(۱)، ۸۵-۱۰۹. [DOI:10.22099/jjsli.2011.217]
- قدم پور، ع. و بیرانوند، ک. (۱۳۹۶). اثر آموزش معنادرمانی بر شادکامی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. مجله تازه های علوم شناختی، ۱۹(۴)، ۴۳-۵۶. <http://icssjournal.ir/article-1-752-fa.html>
- کوکبی رحمان، ا.، تقوایی، د.، پیرانی، ذ. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص شهر همدان. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۷، ۶۲-۵۴. <https://islamiclifej.com/article-1-1857-fa.html>
- مرادی، ج.، یار احمدی، ی.، گودرزی، م.، مردای، ا. (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی موفق، باورهای معرفت شناختی، نیازهای اساسی روان‌شناختی با انگیزش پیشرفت دانش آموزان. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۱(۳)، ۹۷-۸۶. https://jisp.uma.ac.ir/article_1810.html?lang=en
- ملفت، ق.، تقوایی نیاء، ع. و ایول، ا. (۱۳۹۸). بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی. مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، ۱۱(۲)، ۱۳۴-۱۱۵. [DOI:10.22099/jjsli.2020.5569]
- نریمانی، م.، خشنودنیای چماچایی، ب.، زاهد، ع. و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱)، ۱۱۰-۱۲۸. https://jld.uma.ac.ir/article_146.html

References

- Arin Far, A., Sarmadi, M., Seif, M., & Zarabian, F. (2018). Presenting a causal model of factors affecting self-regulation learning among paramedical master's students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 19, 169-179. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4905-fa.html>
- Afroz, H., Aje-ay, J., Hejazi, E., Moghadam-zadeh, A. (2018). Academic involvement in Iranian high school students: a qualitative study. *Journal of School Psychology*, (23) 4, (92), 354-371. <http://www.iranapsy.ir/Article/21660/FullText>

- Islami, N., & Amir Ahmadi, M. (2016). Examining the relationship between teacher expectation and self-efficacy with the academic achievement of middle school students in Birjand city. *Psychology and Educational Sciences Quarterly*, 2(2), 141-155. <https://civilica.com/doc/1501412>
- Jarsozeh, G., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H. & Akbari, M. (2023). Casual modeling of academic well-being based on motivational self-regulation and emotional self-efficacy by mediating role of academic hardiness in students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12 (2), 59-74. [\[DOI.org/10.22098/jsp.2023.6956.4131\]](https://doi.org/10.22098/jsp.2023.6956.4131)
- Kadampour, E., & Biranvand, K. (2016). The effect of semantic therapy education on the happiness and academic vitality of students. *New Journal of Cognitive Sciences*, 19(4), 43-56. <http://icssjournal.ir/article-1-752-fa.html>
- Khoshbakht, F. (2010). *Investigating the effects of school, class and students' characteristics in explaining math performance and attitude towards education in primary schools: the empirical evidence of the effectiveness model*, Decneri's Thesis. Shiraz: Shiraz University
- Kokbi Rahman, I., Taqvai, D., & Pirani, Z (2022). The effectiveness of teaching cognitive and metacognitive strategies on academic motivation and academic engagement of students with specific learning disorders in Hamadan city. *Islamic lifestyle with a focus on health*, 7, 62-54. <https://islamiclifej.com/article-1-1857-fa.html>
- Megan, L., Kelly Tony, Y., Suzanne H., Royce W., & Megan L. (2023). Secondary teachers' perceptions of the importance of pedagogical approaches to support students' behavioural, emotional and cognitive engagement. *The Australian Educational Researcher*, 2(3), 1025-1047. [\[Doi: 10.1007/s13384-022-00540-5\]](https://doi.org/10.1007/s13384-022-00540-5)
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan. [http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.47083](https://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.47083)
- Moltafet, Q., Taqwai Niya, A., & Eyol, A. (2018). Investigating the relationship between class perception and academic engagement through academic motivation. *Teaching and Learning Studies*, 11(2 (77-2)), 115-134. <https://doi.org/10.22099/jsli.2020.5569>
- Moradi, J., Yarahmadi, Y., Goodarzi, M & Moradi, O. (2022). Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between successful academic identity, epistemological beliefs, basic psychological needs, and students' achievement motivation. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(3), 86-97. https://jsp.uma.ac.ir/article_1810.html?lang=en
- Muthusamy, K., & Sahu, J. K. (2020). Specific learning disability in India: Challenges and opportunities. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(2), 91-92. [\[Doi: 10.1007/s13384-022-00540-5\]](https://doi.org/10.1007/s13384-022-00540-5)
- Narimani, M., Khushnodunya Chamachai, B., Zahid, A., & Abul Qasimi, A. (2012). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy of students with learning disabilities. *Learning disabilities*, 3(1 (serial 8)), 110-128. https://jld.uma.ac.ir/article_146.html
- Ozayi, N., Ahmadi, G., & Azimpour, E. (2021). The effect of perception of the learning environment and academic involvement on the academic performance of male students of the second year of high school: the mediating role of academic self-efficacy. *Knowledge and research in applied psychology*, 22(1). https://sanad.iau.ir/journal/jsrparticle_682114
- Pendrill, A. M. (2022). Teacher interventions and student strategies for circular motion problems: a matrix representation. *Physics Education*, 57(3), 1-10. [\[DOI: 10.1088/1361-6552/ac4987\]](https://doi.org/10.1088/1361-6552/ac4987)
- Pintrich, P., Roeser, R., & DeGroot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescent motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-162. [http://dx.doi.org/10.1177/027243169401400204](https://dx.doi.org/10.1177/027243169401400204)
- Ramezani, M., Khamsan, A., & Rastgomghadam, M. (2017). The relationship between perceived social support from the teacher and academic engagement: the mediating role of academic self-regulation. *Educational Innovation*, 17(4(68)), 124-107. https://noavaryedu.oerp.ir/article_84342.html
- Ren, X., Jing, B., Li, H., & Wu, C. (2022). The impact of perceived teacher support on Chinese junior high school students' academic self-efficacy: The mediating roles of achievement goals and academic emotions. *Front. Psychol*, 13:1028722. [\[Doi: 10.3389/fpsyg.2022.1028722\]](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1028722)
- Safari, Z., & Jafarizadeh, F. (2023). The effect of mentalization on the perception and understanding of elementary school students with learning difficulties. *The fifth national conference on innovation and research in psychology, law and cultural management, Tehran*. <https://civilica.com/doc/1751437>
- Samre, S., & Khazri Moghadam, N. (2014). The relationship between achievement goals and academic self-efficacy, the mediating role of academic engagement, *Journal of Educational Strategies*, 8(6), 13-20 <http://edcbmj.ir/article-1-917-fa.html>
- Tamnai Far, M., & Arbabi Kahrodi, F. (2022). The relationship between self-regulation and self-efficacy with students' academic vitality: the mediating role of academic resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 61-39. https://jeps.usb.ac.ir/article_7168.html
- Waber, D. P., Boiselle, E. C., Forbes, P. W., Girard, J. M., Sideridis, G. D. (2019). "Quality of Life in Children and Adolescents with Learning Problems: Development and Validation of the LD/QOL15 Scale". *Journal of learning disabilities*, 52(2), 146-157. [\[Doi: 10.1177/0022219418775119\]](https://doi.org/10.1177/0022219418775119)
- Zare, A., Heidari, H., Davoodi, H. & Moeini Kia, M. (2022). Modeling self-assessment impact on math achievement with mediated by self-regulation and self-efficacy of high school students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(2), 62-70. [\[DOI.org/10.22098/jsp.2022.1717\]](https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1717)