

شناخت، رفتار، یادگیری

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تدریس مؤثر و برنامه مدیریت رفتار بر پیشرفت تحصیلی و خودمدیریتی و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی

مژگان رحمانی^۱، شعبان حیدری^{۲*}، سیده حمیده سلیم بهرامی^۱

۱. گروه روانشناسی تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

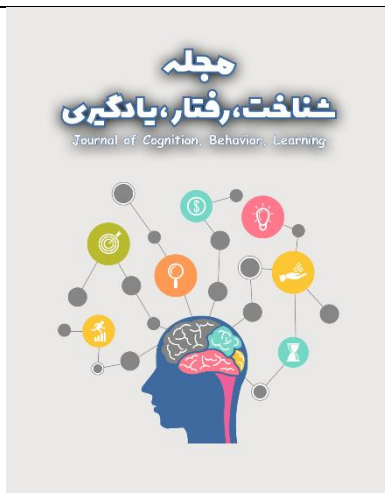
* ایمیل نویسنده مسئول: Shabanheydari@iaui.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۱/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۴

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۲/۲۱



چکیده

هدف این پژوهش بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تدریس مؤثر و برنامه مدیریت رفتار بر پیشرفت تحصیلی، خودمدیریتی و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی (ADHD) بود. این مطالعه به روش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری پنج‌ماهه انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان ابتدایی مبتلا به ADHD در شهرستان میاندورود در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. از میان آن‌ها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره (آموزش تدریس مؤثر، مدیریت رفتار، و کنترل) جای گرفتند. گروه‌های آزمایش تحت هشت جلسه مداخله قرار گرفتند، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای جمع‌آوری داده شامل معدل دروس اصلی، پرسشنامه مهارت‌های خودمدیریتی هاثون و نک (۲۰۰۲)، و پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی راین و کانل (۱۹۸۹) بودند. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی در نرم‌افزار SPSS-۲۷ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که هر دو مداخله آموزش تدریس مؤثر و مدیریت رفتار در افزایش معنادار نمرات پیشرفت تحصیلی، خودمدیریتی و خودنظم‌دهی نسبت به گروه کنترل مؤثر بودند ($p < 0.001$). همچنین، آموزش راهبردهای تدریس مؤثر در مقایسه با برنامه مدیریت رفتار تأثیر بیشتری بر هر سه متغیر وابسته داشت. آموزش راهبردهای تدریس مؤثر و برنامه مدیریت رفتار، هر دو به عنوان مداخلات سودمند برای ارتقاء عملکرد تحصیلی و مهارت‌های خودتنظیمی در کودکان مبتلا به ADHD توصیه می‌شوند، با این تفاوت که آموزش تدریس مؤثر در بهبود مؤلفه‌های شناختی-تحصیلی اثربخش‌تر بوده است.

کلیدواژه‌گان: اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی، آموزش تدریس مؤثر، مدیریت رفتار، خودمدیریتی، خودنظم‌دهی، پیشرفت تحصیلی.

شیوه استناددهی: رحمانی، مژگان، حیدری، شعبان، و سلیم بهرامی، سیده حمیده. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تدریس مؤثر و برنامه مدیریت رفتار بر پیشرفت تحصیلی و خودمدیریتی و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۱۲(۱)، ۱-۱۳.



Cognition, Behavior, Learning

Comparison of the Effectiveness of Effective Teaching Strategies Training and Behavior Management Program on Academic Achievement, Self-Management, and Self-Regulation in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Mozhgan Rahmani¹, Shaban Heydari^{1*}, Seyedeh Hamideh Salim Bahrami¹

1. Department of Educational Psychology, Sari.C., Islamic Azad University, Sari, Iran

*Corresponding Author's Email: Shabanheydari@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-03-22

Revise Date: 2025-04-26

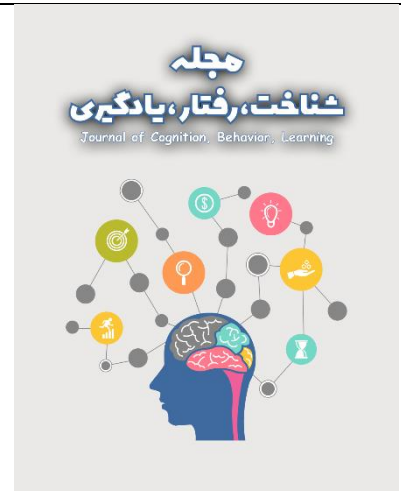
Accept Date: 2025-05-04

Publish Date: 2025-05-11

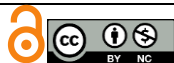
Abstract

This study aimed to compare the effectiveness of effective teaching strategies training and behavior management program on academic achievement, self-management, and self-regulation in students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). This quasi-experimental study employed a pretest–posttest control group design with a five-month follow-up. The statistical population included all elementary students diagnosed with ADHD in Miandoroud County during the 2023–2024 academic year. A total of 30 students were selected through convenience sampling and randomly assigned to three groups (15 each): effective teaching strategies, behavior management, and control. The intervention groups received eight sessions of training, while the control group received no intervention. Data collection tools included average scores in core subjects, the Self-Management Skills Questionnaire (Houghton & Neck, 2002), and the Academic Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989). Data were analyzed using repeated measures ANOVA and Bonferroni post-hoc test via SPSS-27. Results indicated that both the effective teaching and behavior management interventions significantly improved academic achievement, self-management, and self-regulation compared to the control group ($p < .001$). Furthermore, effective teaching strategies training showed greater impact than behavior management across all dependent variables. Both interventions are recommended as beneficial strategies to enhance academic performance and self-regulatory skills in students with ADHD, with effective teaching strategies showing superior results in cognitive–academic domains.

Keywords: ADHD, effective teaching strategies, behavior management, self-management, self-regulation, academic achievement.



How to cite: Rahmani, M., Heydari, S., & Salim Bahrami, S. H. (2025). Comparison of the Effectiveness of Effective Teaching Strategies Training and Behavior Management Program on Academic Achievement, Self-Management, and Self-Regulation in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(1), 1-13.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی (ADHD) یکی از رایج‌ترین اختلالات تحولی عصب‌شناختی در دوران کودکی است که پیامدهای منفی متعددی در عملکرد تحصیلی، خودنظم‌دهی و مهارت‌های مدیریتی دانش‌آموزان دارد (Yousefi, 2022). کودکان مبتلا به ADHD اغلب با مشکلاتی در زمینه توجه پایدار، کنترل تکانه‌ها، تنظیم هیجانات و برقراری تعاملات آموزشی مؤثر مواجه‌اند که این موارد می‌تواند منجر به افت تحصیلی و ناتوانی در مدیریت مؤثر رفتارهای درون و برون‌کلاسی شود (Henry et al., 2022; Superbia-Guimarães et al., 2022). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مداخلات آموزشی و روان‌شناختی ساختاریافته می‌توانند در بهبود عملکرد تحصیلی و روانی این گروه از دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا کنند (Bayanlou, 2023; Nikokho et al., 2023).

از جمله مداخلات مؤثر، استفاده از راهبردهای تدریس فعال، مشارکتی و چندحسی است که می‌تواند با تقویت انگیزش درونی و تنظیم شناختی، زمینه یادگیری مؤثرتر را در این دانش‌آموزان فراهم سازد (Asadi & Ahmadi Abadi, 2023; Taghipour Javi, 2023). این شیوه‌های تدریس با بهره‌گیری از محیط یادگیری مشارکتی و معنادار، به ارتقاء حس شایستگی و خودکارآمدی تحصیلی کمک می‌کنند (Sepahvand, 2024; Zakeri et al., 2024). همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد روش‌های تدریس هدف‌مدار با تأکید بر مهارت‌های شناختی و اجتماعی می‌تواند منجر به بهبود توجه و خودمدیریتی در کودکان مبتلا به ADHD شود (Khademi et al., 2022; Latifi & Ravankhani, 2022). به‌ویژه، تمرکز بر راهبردهای شناختی در فرایند آموزش از طریق کتاب‌های درسی، تعامل کلاسی و بازخورد منظم، موجب افزایش مشارکت و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان می‌شود (Zakeri et al., 2024).

در کنار مداخلات آموزشی، مدیریت رفتار یکی از مؤلفه‌های کلیدی در کنترل نشانه‌های ADHD و ارتقاء نظم شخصی است. استفاده از برنامه‌های مدیریت رفتاری ساختاریافته مانند تقویت افتراقی، بازخورد فوری و آموزش خودنظارتی می‌تواند به کاهش رفتارهای ناسازگار و افزایش خودنظم‌دهی دانش‌آموزان منجر شود (Bahrami et al., 2024; Bayanlou, 2023). چنین مداخلاتی نه تنها در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و بی‌توجهی مؤثر بوده، بلکه در ارتقاء مهارت‌های مقابله‌ای، بازداری رفتاری و عملکرد اجرایی نیز نقش دارند (Aghajan Beyk, 2024; Roghani et al., 2024). افزون بر آن، آموزش والدین و معلمان در شناسایی نشانه‌های ADHD و اجرای سازوکارهای حمایتی از عوامل موفقیت این برنامه‌ها به‌شمار می‌رود (Arnold, 2024; Bröning & Wartberg, 2024).

پژوهش‌های متعددی به تأثیر مهارت‌های خودتنظیمی، خودآگاهی و خودمدیریتی در عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند. بر اساس یافته‌های (Martela et al., 2023)، احساس معناداری، نیاز به خودمختاری و حس شایستگی از عوامل کلیدی در ایجاد انگیزش تحصیلی هستند که مستقیماً به خودمدیریتی تحصیلی ارتباط می‌یابند. همچنین (Barghaei & Hamvatan, 2024) نشان داد که سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم هیجانی بر کیفیت روابط بین‌فردی و به تبع آن بر توانمندی‌های مدیریتی اثرگذارند. در همین راستا، یافته‌های (Namani et al., 2024) حاکی از آن است که تمایز یافتگی خود با افزایش انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی رابطه دارد و می‌تواند از طریق برنامه‌های مداخلاتی تقویت شود.

در پژوهشی دیگر، (Eghbali et al., 2024) بر نقش کیفیت تجربه یادگیری و انگیزش تحصیلی در توسعه خودنظم‌دهی در دانشجویان پزشکی تأکید کرده است. همچنین (García-Martínez et al., 2022)، خودپنداره را به عنوان میانجی بین تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی معرفی نموده که این یافته‌ها اهمیت تقویت مولفه‌های شخصیتی و شناختی در کنار آموزش رسمی را دوجندان می‌کند. از سوی دیگر، نتایج (Varshney & Varshney, 2023) نشان می‌دهد که تاب‌آوری با افزایش خودپنداره، عملکرد شغلی و یادگیری را ارتقا می‌دهد که می‌تواند در حوزه آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز تعمیم یابد.

در حوزه روان‌شناسی رشد، توجه ویژه‌ای به مداخلات شناختی-هیجانی برای بهبود کارکردهای اجرایی کودکان با اختلالات رشد عصبی شده است. برای مثال، (Roghani et al., 2024) نشان داد که بسته مداخله‌ای مبتنی بر هوش سیال می‌تواند تنظیم شناختی-هیجانی را در

کودکان ADHD بهبود دهد. همچنین (Henry et al., 2022) با طراحی مداخله حافظه کاری تطبیقی، اثرات مثبتی بر زبان و حافظه کودکان دارای اختلالات رشدی گزارش کرد. این نتایج با یافته‌های (Rapp et al., 2023) که افزایش پاسخ‌های مغزی مرتبط با ضربان قلب را در نوجوانان دارای علائم ADHD گزارش کرده، هم‌راستا هستند و بر تفاوت‌های شناختی-عصبی این کودکان تأکید دارند.

در حوزه آموزش اجتماعی-هیجانی، مطالعاتی نظیر (Bahrami et al., 2024) نشان داده‌اند که برنامه‌های مبتنی بر مدل CASEL می‌توانند مهارت‌هایی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط را در کودکان ارتقا دهند که این مهارت‌ها به عنوان زیرساخت‌هایی برای خودنظم‌دهی و موفقیت تحصیلی عمل می‌کنند. یافته‌های (Elliott et al., 2023) نیز مؤید آن است که در شرایط فشار روانی مانند همه‌گیری کووید-۱۹، افراد دارای تاب‌آوری بیشتر، دچار پریشانی روان‌شناختی کمتری شده‌اند، که نقش مداخلات مبتنی بر ارتقاء مهارت‌های روانی-اجتماعی را برجسته می‌کند.

همچنین، در سطح نورولوژیکی، یافته‌های (Pavinato et al., 2023) از تأثیر نقص در ژن CAPRIN1 بر بروز مشکلات زبانی، ADHD و طیف اوتیسم حکایت دارند و لزوم رویکرد چندبعدی در درمان و آموزش این کودکان را نشان می‌دهند. مطالعه (Rádosi et al., 2023) نیز ارتباط پاسخ به پاداش در کودکان ADHD با مشکلات عاطفی و اعتیاد را مورد تأکید قرار داده و بر لزوم توسعه ظرفیت‌های خودتنظیمی از سنین پایین تأکید کرده است.

در نهایت، مرور پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد که استفاده از آموزش راهبردهای تدریس مؤثر در کنار برنامه‌های مدیریت رفتار می‌تواند به‌صورت مکمل بر بهبود مؤلفه‌های حیاتی همچون پیشرفت تحصیلی، خودمدیریتی و خودنظم‌دهی در کودکان مبتلا به ADHD اثرگذار باشد. با توجه به کمبود پژوهش‌های داخلی که به‌صورت همزمان این سه متغیر را در قالب یک طرح شبه‌تجربی مقایسه‌ای بررسی کرده باشند، پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تدریس مؤثر و برنامه مدیریت رفتار بر این سه مؤلفه در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی انجام شده است.

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری پنج‌ماهه است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی در مقطع ابتدایی شهرستان میاندورود در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. پس از انجام غربالگری اولیه با استفاده از ملاک‌های تشخیصی مندرج در DSM-5 و تأیید نهایی توسط روان‌شناس بالینی، تعداد ۳۰ دانش‌آموز دارای شرایط ورود به پژوهش با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره تقسیم شدند: گروه اول شامل آموزش راهبردهای تدریس مؤثر، گروه دوم شامل آموزش برنامه مدیریت رفتار، و گروه سوم به‌عنوان گروه کنترل که هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. هر سه گروه در مرحله پیش‌آزمون با استفاده از ابزارهای استاندارد مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس دو گروه آزمایش تحت مداخلات مربوط به خود در قالب ۸ جلسه آموزشی قرار گرفتند و پس از اتمام دوره، مجدداً ارزیابی (پس‌آزمون) انجام شد. در ادامه، جهت بررسی ماندگاری اثر مداخلات، پس از پنج ماه مرحله پیگیری برگزار گردید.

در این پژوهش، متغیر پیشرفت تحصیلی از طریق میانگین نمرات دروس اصلی شامل فارسی، دیکته، ریاضی و علوم طی سال تحصیلی محاسبه می‌شود. این شیوه سنجش، یکی از معیارهای عینی و کاربردی در ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که در پژوهش‌های پیشین به عنوان شاخص معتبر برای سنجش پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است. نمره کمتر از ۵۰ در این میانگین به عنوان شاخص افت تحصیلی تلقی می‌شود. استفاده از این شاخص به دلیل اتکا به نمرات واقعی و ثبت‌شده دانش‌آموزان در پرونده‌های تحصیلی، از روایی محتوایی و اعتبار کافی برخوردار است و در بسیاری از مطالعات داخلی و خارجی نیز تأیید شده است.

پرسشنامه مهارت‌های خودمدیریتی (Self-Management Skills Questionnaire - SMSQ) توسط هاوون و نک در سال ۲۰۰۲ طراحی شده است. این ابزار شامل ۳۴ گویه است که به صورت مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این

پرسشنامه دارای ۹ زیرمقیاس اصلی است که شامل مهارت‌های هدف‌گذاری، سازمان‌دهی، پایش عملکرد، مدیریت زمان، حل مسئله، مقابله با استرس، کنترل انگیزش، مسئولیت‌پذیری و خودارزیابی می‌باشد. اعتبار و پایایی این ابزار در مطالعات مختلفی تأیید شده است؛ به گونه‌ای که ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه بیش از ۰.۸۰ گزارش شده و روایی محتوایی آن از طریق نظر خبرگان حوزه روانشناسی و آموزش و پرورش مورد تأیید قرار گرفته است.

پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی (Self-Regulation Questionnaire – Academic Version) توسط ریان و کانل در سال ۱۹۸۹ با هدف سنجش سبک‌های انگیزشی دانش‌آموزان در حوزه تحصیلی طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۲ گویه می‌باشد که چهار سبک تنظیمی را ارزیابی می‌کند: تنظیم بیرونی، درون‌فکنی، همانندسازی و درونی‌سازی. این سبک‌ها به ترتیب بیانگر سطوح مختلف خودنظم‌دهی و انگیزش درونی هستند. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود. روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعات متعدد بین‌المللی و داخلی مورد تأیید قرار گرفته است. در ایران نیز نسخه بومی‌شده آن مورد استفاده قرار گرفته و ضریب آلفای کرونباخ مناسبی (بیش از ۰.۷۵ برای تمامی خرده‌مقیاس‌ها) گزارش شده است، که نشان‌دهنده اعتبار مناسب این ابزار در سنجش خودنظم‌دهی تحصیلی در بین دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی است.

در مداخله آموزش راهبردهای تدریس مؤثر، هدف ارتقای توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان از طریق آشنایی با تکنیک‌های تدریس فعال، مشارکتی و شناختی-رفتاری بود. در این برنامه، معلمان طی ۸ جلسه آموزشی با محوریت اصول یادگیری فعال، کاربرد پرسش‌های سطح بالا، استفاده از روش‌های متنوع ارزیابی تکوینی، تقویت بازخورد مؤثر، و چگونگی درگیر ساختن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری آموزش دیدند. در این جلسات، بر اهمیت ایجاد محیط کلاس حمایتی، استفاده از سبک‌های مختلف یادگیری، طراحی تکالیف هدفمند، و پرورش مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان تأکید شد. همچنین، مدرسين به معلمان آموزش دادند که چگونه از الگوهای تدریس مؤثر مانند مدل‌های یادگیری ساخت‌گرایانه، تدریس به شیوه حل مسئله، و روش‌های یادگیری گروهی بهره‌گیرند و فعالیت‌هایی طراحی نمایند که همزمان حافظه، توجه و خودتنظیمی دانش‌آموزان را تقویت کند. تمامی جلسات به صورت کارگاه‌های تعاملی همراه با تمرین عملی، بازخورد گروهی، و تحلیل نمونه‌های واقعی تدریس برگزار شد.

در مداخله برنامه مدیریت رفتار، تمرکز اصلی بر آموزش راهبردهای مدیریت کلاس و به‌کارگیری تکنیک‌های رفتاری جهت بهبود رفتار و نظم دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی بود. این برنامه نیز شامل ۸ جلسه آموزشی بود که در آن معلمان با مفاهیم بنیادین رفتارگرایی، اصول شرطی‌سازی کنش‌گر، تقویت مثبت و منفی، خاموشی، تنبیه منطقی، و اقتصاد ژتونی آشنا شدند. در جلسات آموزش، نحوه طراحی برنامه‌های مداخله رفتاری فردی، تحلیل رفتار عملکردی، ثبت رفتارهای مسئله‌دار، استفاده از قراردادهای رفتاری، و تقویت خودنظارتی دانش‌آموزان آموزش داده شد. همچنین تأکید ویژه‌ای بر همکاری با خانواده‌ها، ایجاد سیستم‌های انگیزشی سازگار با ساختار مدرسه، و کاهش رفتارهای برون‌ریزی دانش‌آموزان از طریق مداخلات مثبت رفتاری صورت گرفت. در این مداخله، شرکت‌کنندگان به صورت فعال در طراحی نمونه‌هایی از برنامه‌های مدیریت رفتار کلاس و تحلیل موردهای خاص دانش‌آموزان با رفتارهای چالش‌برانگیز مشارکت داشتند.

داده‌های گردآوری‌شده از طریق آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (Repeated Measures ANOVA) مورد تحلیل قرار گرفت تا تفاوت میان نمرات در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سه گروه بررسی شود. برای مقایسه زوجی میانگین‌ها، از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده گردید. کلیه تحلیل‌های آماری با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شد. پیش از تحلیل اصلی، مفروضه‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و کرویت داده‌ها بررسی و تأیید گردید.

یافته‌ها

از مجموع ۳۰ شرکت‌کننده، ۱۸ نفر (۶۰٪) پسر و ۱۲ نفر (۴۰٪) دختر بودند. در گروه آموزش راهبردهای تدریس مؤثر، ۱۰ نفر پسر و ۵ نفر دختر؛ در گروه آموزش برنامه مدیریت رفتار، ۱۱ نفر پسر و ۴ نفر دختر؛ و در گروه کنترل، ۷ نفر پسر و ۸ نفر دختر حضور داشتند. توزیع سنی

شرکت‌کنندگان بین ۸ تا ۱۰ سال بود و میانگین سنی آن‌ها برابر با ۹.۳۷ سال با انحراف معیار ۰.۶۲ گزارش شد. از نظر پایه تحصیلی، ۶ نفر (۲۰٪) در پایه دوم، ۹ نفر (۳۰٪) در پایه سوم، ۸ نفر (۲۶.۶٪) در پایه چهارم، و ۷ نفر (۲۳.۳٪) در پایه پنجم مشغول به تحصیل بودند. همچنین از نظر تحصیلات والدین، ۱۶ نفر (۵۳.۳٪) دارای والدینی با تحصیلات دیپلم و پایین‌تر و ۱۴ نفر (۴۶.۷٪) دارای والدینی با تحصیلات دانشگاهی بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در سه گروه و سه مرحله

متغیر	گروه	پیش‌آزمون (M ± SD)	پس‌آزمون (M ± SD)	پیگیری (M ± SD)
پیشرفت تحصیلی	آموزش تدریس مؤثر	۴۸.۵۳ ± ۴.۳۷	۷۱.۲۰ ± ۳.۹۸	۶۹.۸۰ ± ۴.۲۶
	مدیریت رفتار	۴۷.۴۶ ± ۳.۹۵	۶۶.۸۷ ± ۴.۲۱	۶۵.۴۰ ± ۴.۳۳
	کنترل	۴۸.۸۰ ± ۴.۲۲	۴۹.۴۶ ± ۴.۱۵	۴۹.۰۰ ± ۴.۳۰
خودمدیریتی	آموزش تدریس مؤثر	۹۱.۴۰ ± ۵.۶۲	۱۰۸.۵۳ ± ۴.۸۳	۱۰۷.۱۳ ± ۵.۱۲
	مدیریت رفتار	۹۲.۶۶ ± ۶.۱۴	۱۰۴.۳۳ ± ۵.۰۰	۱۰۲.۶۶ ± ۴.۹۴
	کنترل	۹۱.۹۳ ± ۵.۸۷	۹۳.۰۶ ± ۵.۶۳	۹۲.۲۰ ± ۵.۷۵
خودنظم‌دهی تحصیلی	آموزش تدریس مؤثر	۷۸.۲۶ ± ۴.۹۴	۹۴.۶۶ ± ۴.۷۱	۹۳.۰۶ ± ۴.۶۳
	مدیریت رفتار	۷۷.۸۶ ± ۵.۱۵	۹۰.۶۰ ± ۴.۵۷	۸۹.۲۰ ± ۴.۸۶
	کنترل	۷۸.۱۳ ± ۵.۲۴	۷۸.۹۳ ± ۵.۰۲	۷۸.۰۰ ± ۵.۱۳

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، میانگین نمرات در گروه‌های آموزش تدریس مؤثر و مدیریت رفتار در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون افزایش قابل توجهی داشته است. این افزایش در هر سه متغیر پژوهش دیده می‌شود، در حالی که در گروه کنترل تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود.

به‌منظور بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که برای تمامی متغیرهای وابسته در هر سه گروه نتایج غیرمعنادار به دست آمد ($p > 0.078$)، که حاکی از نرمال بودن داده‌ها بود. همچنین، آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها در مرحله پیش‌آزمون، تفاوت معناداری میان گروه‌ها نشان نداد ($F = 1.04, p = 0.36$)، که این نتیجه بیانگر رعایت فرض همگنی واریانس‌ها بود. در نهایت، آزمون کرویت ماچلی (Mauchly's Test) برای متغیرهای وابسته معنادار نبود ($Mauchly's W = 0.861, \chi^2 = 3.97, p = 0.14$) و این یافته نشان‌دهنده رعایت مفروضه کرویت برای اجرای تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بود. بنابراین، شرایط لازم برای تحلیل آماری داده‌ها فراهم بود.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع	SS	df	MS	F	p	η^2
پیشرفت تحصیلی	بین گروهی	۱۲۴۷.۳۲	۲	۶۲۳.۶۶	۴۵.۲۹	< .۰۰۱	۰.۷۶
	درون گروهی	۶۰۰.۱۳	۲۷	۲۲.۲۳			
خودمدیریتی	بین گروهی	۱۸۹۶.۲۴	۲	۹۴۸.۱۲	۴۱.۸۶	< .۰۰۱	۰.۷۵
	درون گروهی	۶۱۱.۸۳	۲۷	۲۲.۶۶			
خودنظم‌دهی تحصیلی	بین گروهی	۱۷۲۰.۸۵	۲	۸۶۰.۴۲	۳۸.۰۲	< .۰۰۱	۰.۷۳
	درون گروهی	۶۱۰.۲۰	۲۷	۲۲.۶۰			

نتایج جدول فوق نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین سه گروه در متغیرهای پیشرفت تحصیلی ($F = 45.29, p < .001$)، خودمدیریتی ($F = 41.86, p < .001$) و خودنظم‌دهی تحصیلی ($F = 38.02, p < .001$) است. مقادیر اثر η^2 نیز نشان‌دهنده اندازه اثر بزرگ برای هر سه متغیر است.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه اثربخشی هر مداخله در سه متغیر پژوهش

متغیر	گروه مقایسه	تفاوت میانگین	SE	p
پیشرفت تحصیلی	آموزش تدریس مؤثر - مدیریت رفتار	۴.۳۳	۱.۱۱	.۰۰۱
	آموزش تدریس مؤثر - کنترل	۲۱.۷۴	۱.۲۴	<.۰۰۱
	مدیریت رفتار - کنترل	۱۷.۴۱	۱.۳۰	<.۰۰۱
خودمدیریتی	آموزش تدریس مؤثر - مدیریت رفتار	۴.۲۰	۱.۳۳	.۰۰۴
	آموزش تدریس مؤثر - کنترل	۱۴.۰۶	۱.۴۱	<.۰۰۱
	مدیریت رفتار - کنترل	۹.۸۶	۱.۳۶	<.۰۰۱
خودنظم‌دهی تحصیلی	آموزش تدریس مؤثر - مدیریت رفتار	۴.۰۶	۱.۲۷	.۰۰۳
	آموزش تدریس مؤثر - کنترل	۱۵.۰۶	۱.۳۸	<.۰۰۱
	مدیریت رفتار - کنترل	۱۱.۰۰	۱.۳۳	<.۰۰۱

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که هر دو مداخله تأثیر معناداری نسبت به گروه کنترل در تمامی متغیرها داشته‌اند. همچنین، آموزش تدریس مؤثر در هر سه متغیر نسبت به مدیریت رفتار تفاوت معنادار و عملکرد مؤثرتری داشته است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه دو مداخله (آموزش تدریس مؤثر و مدیریت رفتار)

متغیر	آموزش تدریس مؤثر - مدیریت رفتار	تفاوت میانگین	SE	p
پیشرفت تحصیلی		۴.۳۳	۱.۱۱	.۰۰۱
خودمدیریتی		۴.۲۰	۱.۳۳	.۰۰۴
خودنظم‌دهی تحصیلی		۴.۰۶	۱.۲۷	.۰۰۳

در جدول بالا، تفاوت معناداری بین دو مداخله مشاهده می‌شود که نشان می‌دهد آموزش راهبردهای تدریس مؤثر در بهبود پیشرفت تحصیلی، خودمدیریتی و خودنظم‌دهی عملکرد بالاتری نسبت به برنامه مدیریت رفتار داشته است. این نتایج بر برتری نسبی راهبردهای آموزشی با تأکید شناختی-تعامل محور نسبت به مداخلات رفتاری صرف دلالت دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان داد که هر دو مداخله آموزشی-آموزش راهبردهای تدریس مؤثر و برنامه مدیریت رفتار-در بهبود پیشرفت تحصیلی، خودمدیریتی و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی تأثیر معناداری داشته‌اند. همچنین، بررسی مقایسه‌ای میان دو گروه مداخله نشان داد که آموزش راهبردهای تدریس مؤثر تأثیر بیشتری بر مؤلفه‌های شناختی-تحصیلی نظیر پیشرفت در درس اصلی و خودنظم‌دهی تحصیلی داشته، در حالی که برنامه مدیریت رفتار بیش‌تر بر بهبود مهارت‌های رفتاری و خودمدیریتی اثرگذار بوده است. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که رویکردهای آموزشی ساختاریافته، به‌ویژه زمانی که با مداخلات رفتاری مکمل شوند، می‌توانند نقش مؤثری در ارتقای عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی کودکان دارای ADHD ایفا کنند.

در تبیین تأثیر مثبت آموزش راهبردهای تدریس مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، می‌توان به پژوهش (Asadi & Ahmadi Abadi, 2023) اشاره کرد که استفاده از راهبردهای فعال در آموزش جغرافیا را عاملی کلیدی در بهبود مشارکت تحصیلی و عمق یادگیری دانسته است. در همین راستا، یافته‌های (Taghipour Javi, 2023) نیز نشان دادند که آموزش مشارکتی و تعاملی در درس تاریخ منجر به افزایش درک و خودتنظیمی دانش‌آموزان شده است. این نتایج با یافته‌های (Zakeri et al., 2024) هم‌راستا هستند که بر نقش محتوای کتاب‌های درسی و روش‌های تدریس در پرورش تفکر و مهارت‌های شناختی تأکید کرده‌اند. به‌ویژه، استفاده از روش‌هایی چون حل مسئله، یادگیری همیارانه و بازخورد منظم، از جمله مؤلفه‌هایی بودند که در جلسات این پژوهش نیز به آن‌ها پرداخته شد و می‌تواند عامل افزایش نمرات تحصیلی در گروه مداخله آموزش مؤثر تلقی شود.

در خصوص تأثیر برنامه مدیریت رفتار بر خودمدیریتی، یافته‌های این پژوهش با نتایج (Bahrami et al., 2024) همخوان است که اثربخشی آموزش اجتماعی-هیجانی مبتنی بر مدل CASEL را در بهبود خودآگاهی و مدیریت اجتماعی نشان داده‌اند. به علاوه، مطالعه (Bayanlou, 2023) نشان داد که تقویت افتراقی و حمایت اجتماعی می‌تواند در کاهش رفتارهای ناسازگار کودکان دارای ADHD بسیار مؤثر باشد. یافته‌های (Barghaei & Hamvatan, 2024) نیز حاکی از آن‌اند که راهبردهای خودنظارتی و مهارت‌های تنظیم هیجانی نقش میانجی در کیفیت روابط اجتماعی ایفا می‌کنند که این امر، با تمرکز این پژوهش بر بهبود خودمدیریتی هم‌راستا است. همچنین، پژوهش (Kazempour & Sabahi, 2024) نشان داد که در افراد مبتلا به اختلالات روان‌شناختی، ترکیب آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان و آگاهی بدنی می‌تواند به بهبود خودکنترلی منجر شود، که با رویکرد رفتاری این پژوهش همخوانی دارد.

یافته‌های مربوط به خودنظم‌دهی نیز با پژوهش‌های پیشین هم‌راستاست. برای نمونه، (Eghbali et al., 2024) ارتباط مستقیم بین انگیزش تحصیلی، تجربه یادگیری و خودتنظیمی را در دانشجویان تأیید کرده است. از سوی دیگر، (Martela et al., 2023) بر نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی مانند شایستگی و خودمختاری در بهبود معناداری و بهزیستی روانی تأکید داشته است که این موارد از طریق آموزش‌های خودتنظیمی قابل پرورش است. همچنین، (Namani et al., 2024) به این نتیجه رسیدند که تمایز یافتگی خود در دانش‌آموزان استثنایی منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌شود؛ مفهومی که به‌طور غیرمستقیم با نتایج این پژوهش درباره خودنظم‌دهی هم‌راستاست.

در سطح شناختی-عصبی، پژوهش (Henry et al., 2022) تأکید کرده که مداخلات تطبیقی در حوزه حافظه کاری می‌تواند اثرات مثبتی بر عملکرد زبانی و حافظه‌ای کودکان دارای اختلالات رشدی داشته باشد. همچنین، (Superbia-Guimarães et al., 2022) با بررسی عملکرد حافظه در کودکان ADHD، نشان دادند که اختلال در جهت‌گیری توجهی، عامل مهمی در افت تحصیلی است و آموزش‌های شناختی می‌تواند این مسئله را تا حدی جبران کند. پژوهش (Rapp et al., 2023) نیز با بررسی شاخص‌های نوروفیزیولوژیک، تأیید کرده است که کودکان دارای ADHD در پردازش ضربان قلب و آگاهی بدنی تفاوت‌هایی دارند که می‌تواند بر خودتنظیمی و عملکرد آن‌ها تأثیر بگذارد.

در حیطه اجتماعی-هیجانی، (Bröning & Wartberg, 2024) نیز با تحلیل جهت‌گیری‌های دلبستگی و نقش آن‌ها در تنظیم رابطه زوجین، بر اهمیت خودنظم‌دهی هیجانی تأکید نموده‌اند؛ این در حالی است که نتایج (Arnold, 2024) نشان داد که دیدگاه والدین و معلمان در خصوص دلبستگی و روابط اجتماعی با مهارت‌های خودنظم‌دهی کودکان ارتباط دارد. این یافته‌ها گویای آن‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی و رفتاری نه تنها در بهبود روابط بین‌فردی، بلکه در ارتقاء خودتنظیمی تحصیلی نیز نقش دارد.

در تحلیل مقایسه‌ای، مشاهده شد که آموزش راهبردهای تدریس مؤثر بیشتر بر جنبه‌های شناختی و تحصیلی مؤثر بوده، در حالی که برنامه مدیریت رفتار بر جنبه‌های رفتاری و اجتماعی بیشتر تأثیرگذار بوده است. این تفاوت در نتایج با یافته‌های (Latifi & Ravankhani, 2022) همسوست که نشان دادند مداخلات آموزشی در مدیریت هدف‌محور عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ADHD مؤثر است. همچنین، پژوهش (Aghajan Beyk, 2024) که بر تأثیر آموزش چندحسی در کاهش مشکلات حافظه و توجه تمرکز داشته، مؤید آن است که آموزش‌های تعاملی و هدفمند می‌توانند در بازسازی شناختی و توجه مؤثر باشند.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که استفاده ترکیبی از مداخلات آموزشی و رفتاری، به‌ویژه در محیط مدرسه، می‌تواند اثربخشی بالایی در بهبود عملکرد تحصیلی، ارتقاء مهارت‌های خودمدیریتی و افزایش سطح خودنظم‌دهی در کودکان مبتلا به ADHD داشته باشد. این نتایج هم‌راستا با پژوهش (Roghani et al., 2024) و (Javan Mojarad, 2024) است که بر اهمیت تاب‌آوری و تنظیم شناختی-هیجانی در ارتقاء سلامت روان و موفقیت تحصیلی تأکید دارند.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از نمونه نسبتاً کوچک و انتخاب نمونه به‌صورت در دسترس بود که ممکن است قابلیت تعمیم نتایج را کاهش دهد. همچنین، با وجود تلاش در کنترل متغیرهای مزاحم، عوامل محیطی، خانوادگی و تفاوت‌های شخصیتی شرکت‌کنندگان ممکن

است بر نتایج تأثیر گذاشته باشند. علاوه بر این، با وجود پیگیری پنج‌ماهه، بررسی تأثیرات بلندمدت‌تر مداخلات نیازمند بازه‌های زمانی پیگیری طولانی‌تری است تا پایداری اثرات سنجیده شود.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از نمونه‌های بزرگ‌تر و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شود تا تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. همچنین، مقایسه مداخلات مشابه در گروه‌های سنی مختلف، به‌ویژه در مقاطع متوسطه اول و دوم، می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری در خصوص اثربخشی راهبردهای آموزشی ارائه دهد. بررسی ترکیب مداخلات آموزشی با رویکردهای شناختی-رفتاری فردمحور نیز می‌تواند مسیرهای جدیدی برای بهبود عملکرد شناختی و تحصیلی در کودکان دارای ADHD فراهم آورد.

با توجه به نتایج پژوهش، توصیه می‌شود که معلمان مدارس ابتدایی به‌ویژه در مناطق دارای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، آموزش‌های تخصصی در زمینه تدریس مؤثر و مدیریت رفتار دریافت کنند. طراحی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت معلمان با محتوای مبتنی بر راهبردهای فعال و شناختی، به‌همراه آموزش تکنیک‌های مدیریت رفتاری برای کلاس‌های متنوع، می‌تواند کیفیت آموزش را به شکل چشمگیری افزایش دهد. همچنین، لازم است همکاری میان مشاوران، والدین و معلمان برای اجرای پیوسته برنامه‌های حمایتی و تنظیمی تقویت شود تا نتایج مداخلات در محیط خانه و مدرسه یکپارچه و پایدار باشد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a common neurodevelopmental condition that affects a significant number of elementary school students, with a profound impact on academic performance, self-management abilities, and behavioral regulation (Yousefi, 2022). Students with ADHD often exhibit symptoms such as inattentiveness, hyperactivity, impulsivity, and poor executive functioning, which collectively hinder their ability to achieve academic success and manage daily tasks independently (Rapp et al., 2023; Superbia-Guimarães et al., 2022). Research has increasingly focused on developing educational and behavioral interventions that enhance self-regulatory capacities and academic outcomes in students with ADHD (Henry et al., 2022; Nikokho et al., 2023).

Among the various interventions proposed, effective teaching strategies rooted in cognitive and participatory methods have gained considerable attention. These approaches emphasize active student engagement, differentiated instruction, and metacognitive development to boost intrinsic motivation and academic responsibility (Asadi & Ahmadi Abadi, 2023; Taghipour Javi, 2023). Studies have shown that when students are involved in interactive learning environments, their performance improves due to increased cognitive engagement and perceived competence (Sepahvand, 2024; Zakeri et al., 2024). In parallel, behavior management programs focusing on reinforcement, behavioral monitoring, and classroom discipline have demonstrated effectiveness in reducing disruptive behaviors and promoting adaptive functioning in students with ADHD (Bahrami et al., 2024; Bayanlou, 2023).

Furthermore, emotional and social components such as self-awareness, emotional regulation, and interpersonal skills play a pivotal role in the academic journey of ADHD-affected students (Barghaei & Hamvatan, 2024; Kazempour & Sabahi, 2024). Cognitive-behavioral frameworks highlight that both instructional quality and behavioral regulation must be addressed simultaneously to yield lasting outcomes in attention control and academic performance (Arnold, 2024; Bröning & Wartberg, 2024). In addition, motivational constructs such

as self-concept and resilience mediate the relationship between classroom environment and educational success (Eghbali et al., 2024; Martela et al., 2023).

Recent studies have suggested the integration of teaching strategies with targeted behavioral interventions to address the multifaceted needs of ADHD learners. For instance, multisensory instruction and reinforcement-based behavior management, when combined, can optimize attention span, reduce behavioral issues, and increase task completion rates (Aghajan Beyk, 2024; Roghani et al., 2024). Nonetheless, there remains a gap in comparative research that evaluates the differential effectiveness of such approaches on core academic and psychological variables in ADHD populations. Therefore, the current study was designed to compare the effectiveness of effective teaching strategies and behavior management training on academic achievement, self-management, and self-regulation in elementary students diagnosed with ADHD. This investigation aims to fill the theoretical and practical gap by empirically examining which approach produces greater improvements in target outcomes, thereby guiding evidence-based practices in educational and clinical settings.

Methods and Materials

This research employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group structure and a five-month follow-up. The study population consisted of all elementary students diagnosed with ADHD in Miandoroud County during the 2023–2024 academic year. Following diagnostic confirmation based on DSM-5 criteria by a clinical psychologist, 30 eligible students were selected through convenience sampling. These students were then randomly assigned to three groups of 15 each: (1) an effective teaching strategies training group, (2) a behavior management program group, and (3) a control group receiving no intervention.

Participants in the two intervention groups underwent eight training sessions tailored to the respective approaches. The effective teaching strategies program included active learning, metacognitive prompts, and interactive instruction, while the behavior management program focused on classroom discipline, reinforcement, and behavior tracking. Assessment tools included the mean scores of core academic subjects, the Self-Management Skills Questionnaire (SMSQ) by Houghton and Neck (2002), and the Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) by Ryan and Connell (1989). Data were analyzed using repeated measures ANOVA and Bonferroni post-hoc tests with SPSS version 27.

Findings

Descriptive statistics revealed marked improvements across both intervention groups compared to the control. The mean academic achievement score in the effective teaching group increased from 48.53 (SD = 4.37) in the pretest to 71.20 (SD = 3.98) in the posttest, while the behavior management group improved from 47.46 (SD = 3.95) to 66.87 (SD = 4.21). The control group remained relatively unchanged.

In terms of self-management, the effective teaching group showed an increase from 91.40 (SD = 5.62) to 108.53 (SD = 4.83), while the behavior management group moved from 92.66 (SD = 6.14) to 104.33 (SD = 5.00). For self-regulation, the effective teaching group rose from 78.26 (SD = 4.94) to 94.66 (SD = 4.71), and the behavior management group from 77.86 (SD = 5.15) to 90.60 (SD = 4.57).

Repeated measures ANOVA showed statistically significant differences among groups for all three variables: academic achievement ($F = 45.29$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.76$), self-management ($F = 41.86$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.75$), and self-regulation ($F = 38.02$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.73$). Post-hoc Bonferroni tests confirmed that both interventions significantly outperformed the control group, with the effective teaching strategy showing a stronger effect compared to behavior management across all variables. The five-month follow-up results demonstrated the durability of both interventions' effects.

Discussion and Conclusion

The results of this study confirm the effectiveness of both instructional and behavioral interventions in improving academic performance and self-regulatory abilities among students with ADHD. However, the

superior outcomes of the effective teaching strategy training suggest that cognitively engaging instructional methods can yield more pronounced improvements, particularly in academic achievement and internal regulation.

The findings align with the theoretical premise that ADHD-related academic and behavioral challenges can be mitigated by interventions targeting both cognitive engagement and external behavioral cues. Effective teaching strategies offer structured yet flexible learning environments that not only promote focus and motivation but also foster metacognitive skills critical for long-term educational success. These results are consistent with prior studies emphasizing the role of active learning and teacher-student interaction in enhancing executive functions and attention control.

Meanwhile, the effectiveness of behavior management confirms the importance of reinforcement, structure, and routine in addressing the externalizing behaviors commonly associated with ADHD. However, its comparatively lower impact on cognitive and academic outcomes highlights the need for integrated approaches that transcend behavioral containment and promote deeper learning processes.

Overall, the study suggests that while behavior management remains essential for foundational behavioral improvements, the inclusion of instructional interventions that enhance motivation, attention, and strategy use is indispensable for fostering holistic development in ADHD students. The data underscore the potential of combining both strategies for maximal impact, especially in inclusive educational settings.

In conclusion, educators, school psychologists, and intervention designers should consider implementing multi-tiered intervention models that include both cognitive-instructional and behavioral components. Such a comprehensive approach not only addresses the immediate behavioral challenges but also supports the cognitive and emotional growth necessary for sustained academic success in children with ADHD.

References

- Aghajan Beyk, M. (2024). The effectiveness of multisensory cognitive control training on reducing memory and attention problems in children with ADHD. *Raviyan-e Ravanshenasi Journal*, 2(59), 256-270. <https://frooyesh.ir/article-1-4862-en.html>
- Arnold, E. (2024). *Parent and Teacher Perspectives on Attachment/Relationships and Children's Self-Regulation*. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5286/>
- Asadi, M., & Ahmadi Abadi, A. (2023). Effective teaching strategies in geography education (Case study: 10th-grade humanities). *Specialized Journal of Research in Social Studies Education*, 5(4), 95-106. https://alborzmag.cfu.ac.ir/article_3480.html?lang=en
- Bahrami, F., Ashayeri, H., Rahmanifar, S., & Jadidi, H. (2024). The effectiveness of online social-emotional learning based on the CASEL model on self-awareness, social awareness, and social management. *Journal of Applied Psychology*, 1(69), 84-106. <https://ensani.ir/fa/article/567676/>
- Barghaei, F., & Hamvatan, T. (2024). The mediating role of self-regulation strategies (self-restraint and integrative self-knowledge) in the relationship between attachment styles and interpersonal relationship quality. *Journal of Research in Psychological Health*, 2(20), 80-92. <https://rph.khu.ac.ir/article-1-4509-en.html>
- Bayanlou, A. (2023). The effectiveness of differential reinforcement of incompatible behavior and social support on problematic behaviors in children with comorbid attention deficit hyperactivity disorder and separation anxiety (single-subject study). *Journal of Exceptional Children*, 24(3), 7-20. https://joec.ir/browse.php?a_id=1886&sid=1&slc_lang=en
- Bröning, S., & Wartberg, L. (2024). Attachment Orientations: Associations with Romantic Partners' Self-Regulation and Dyadic Coping. *Journal of sex & marital therapy*, 50(4), 512-526. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2024.2322566>
- Eghbali, B., Salehi Torabi, K., & Rameh, M. (2024). Academic motivation and its relationship with learning experience quality and self-regulation in medical students of Birjand. *[Journal Name]*, 1(83), 92-105. <https://edcbmj.ir/article-1-3204-en.html>
- Elliott, T. R., Perrin, P. B., Powers, M. B., Duffeck, D., & Warren, A. M. (2023). Resilience and Distress among Individuals with Chronic Health Conditions During the Initial Wave of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Affective Disorders Reports*, 100710. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100710>

- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). Self-concept as a mediator of the relation between university students' resilience and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 12, 747168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747168>
- Henry, L. A., Christopher, E., Chiat, S., & Messer, D. J. (2022). A Short and Engaging Adaptive Working-Memory Intervention for Children with Developmental Language Disorder: Effects on Language and Working Memory. *Brain Sciences*, 12(5), 642. <https://doi.org/10.3390/brainsci12050642>
- Javan Mojarad, A. (2024). The mediating role of resilience in the relationship between self-concept and negative emotions in university students. *Raviyan-e Ravanshenasi Monthly*, 1(94), 11-18. <https://frooyesh.ir/article-1-5134-en.html>
- Kazempour, M., & Sabahi, P. (2024). Comparison of body awareness, emotion regulation difficulties, and self-management in patients with panic disorder, depression, and non-clinical individuals. *Journal of Psychological Sciences*, 23(140), 107-122. <https://doi.org/10.61186/jps.23.140.107>
- Khademi, N., AmirAhmadi, F., & Majooni, H. (2022). Effective teaching strategies in multi-grade elementary classrooms with typically developing students, learning disabilities, and ADHD in Iran. *Research in Multi-Grade and Inclusive Classes*, 2(3), 1-30. https://educt.cfu.ac.ir/article_2481.html?lang=en
- Latifi, R., & Ravankhani, S. (2022). Effective educational strategies for goal-directed academic achievement management in elementary students with ADHD. *Research in Multi-Grade and Inclusive Classes*, 1(3), 1-15.
- Martela, F., Lehmus-Sun, A., Parker, P. D., Pessi, A. B., & Ryan, R. M. (2023). Needs and well-being across Europe: Basic psychological needs are closely connected with well-being, meaning, and symptoms of depression in 27 European countries. *Social Psychological and Personality Science*, 14(5), 501-514. <https://doi.org/10.1177/19485506221113678>
- Namani, E., Mohammadi Hosseini, A., Jamalain, M., & Mazhab Yusofi, A. (2024). The effect of self-differentiation on academic self-efficacy in elementary exceptional students: The mediating role of academic achievement motivation and goal orientation. *Journal of Modern Thoughts in Education*, 20(1), 91-108. https://jontoe.alzahra.ac.ir/jufile?ar_sfile=220726
- Nikokho, F., Rasakhinejad, M., & Rezaei, S. (2023). The effectiveness of emotional intelligence training on problem-solving in male students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children*, 24(3), 91-100. https://joec.ir/browse.php?a_id=1853&sid=1&slc_lang=en
- Pavinato, L., Delle Vedove, A., Carli, D., Ferrero, M., Carestiatto, S., Howe, J. L., Agolini, E., Coviello, D. A., van de Laar, I., Au, P. Y. B., Di Gregorio, E., Fabbiani, A., Croci, S., Mencarelli, M. A., Bruno, L. P., Renieri, A., Veltra, D., Sofocleous, C., Faivre, L., . . . Brusco, A. (2023). CAPRIN1 haploinsufficiency causes a neurodevelopmental disorder with language impairment, ADHD and ASD. *Brain: a journal of neurology*, 146(2), 534-548. <https://doi.org/10.1093/brain/awac278>
- Rádosi, A., Ágrez, K., Pászthy, B., Réthelyi, J. M., Ulbert, I., & Bunford, N. (2023). Concurrent and Prospective Associations of Reward Response with Affective and Alcohol Problems: ADHD-Related Differential Vulnerability. *Journal of youth and adolescence*, 52(9), 1856-1872. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01794-7>
- Rapp, L., Mai-Lippold, S. A., Georgiou, E., & Pollatos, O. (2023). Elevated EEG heartbeat-evoked potentials in adolescents with more ADHD symptoms. *Biological Psychology*, 184. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37775030/>
- Roghani, F., Shamir, A., Abdollahpour, A., & Hashemi, N. (2024). The effectiveness of the "Maher Fluid Intelligence Psycho-Educational Intervention Package" on cognitive-emotional regulation in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 3(2), 189-202. <https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.3.2.16>
- Sepahvand, A. (2024). The effectiveness of cooperative teaching methods on academic self-concept and school engagement in elementary students in Khorramabad. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 9(57), 83-93. <http://ijndibs.com/article-1-976-fa.html>
- Superbia-Guimarães, L., Bader, M., & Camos, V. (2022). Attentional Orienting in Working Memory in Children with ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 47(8), 384-400. <https://doi.org/10.1080/87565641.2022.2155164>
- Taghipour Javi, A. (2023). Effective teaching strategies in history education with an emphasis on active and collaborative learning. *Specialized Journal of Research in History Education*, 4(4), 44-56. https://historyedu.cfu.ac.ir/article_3575.html?lang=en
- Varshney, D., & Varshney, N. K. (2023). Self-concept and job performance: the mediating role of resilience. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 6, 1-14. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijppm-10-2022-0548/full/html>
- Yousefi, F. (2022). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and its relationship with demographic characteristics and academic achievement in elementary students in Sanandaj. *Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences*, 3(3), 7-12.

Zakeri, M., Bahramshahi, A., & Bagherzadeh Homaei, M. (2024). Teaching thinking to children and adolescents through instructional strategies and textbook content. *Journal of Modern Educational Research*, 10(37), 51-63.
https://researchbt.cfu.ac.ir/article_3627.html