

## Research Paper

# The Effectiveness of the Academic Resilience Training Program on Academic Self-efficacy and Motivational Structure of Students with Specific Learning Disability



Shahrooz Nemati<sup>1\*</sup>, Rahim Badri Gargari<sup>2</sup>, Roghayeh Sarvazad Sofiyani<sup>3</sup> & Hamed Hamzehei<sup>4</sup>

1. Associate professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. Master of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
4. Master of Educational Psychology, University of Farhangian, Tehran, Iran.



**Citation:** Nemati, S., Badri Gargari, R., Sarvazad Sofiyani, R. & Hamzehei, H. (2023). [The Effectiveness of the Academic Resilience Training Program on Academic Self-efficacy and Motivational Structure of Students with Specific Learning Disability (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1):71-85. <https://doi.org/10.22098/jld.2023.13482.2115>

[10.22098/jld.2023.13482.2115](https://doi.org/10.22098/jld.2023.13482.2115)



### Article Info:

Received: 2023/09/06

Accepted: 2023/11/04

Available Online: 2023/12/21

### Key words:

Academic Resilience Training, Academic Self-Efficacy, Motivational Structure, Specific Learning Disability

## ABSTRACT

**Objective:** The purpose of this research was to investigate the effectiveness of an academic resilience training program on the academic self-efficacy and motivational structure of students with Specific Learning Disabilities.

**Methods:** The research method employed in this study was a semi-experimental design, utilizing an experimental-control group and a follow-up phase. The statistical population for this research consisted of fourth-, fifth-, and sixth-grade students with Specific Learning Disabilities who were referred to the Tabriz City Disabilities Center during the academic year of 2022-2023. The sample size included 32 individuals who were selected based on availability and assigned to two groups of 16 people each, namely the experimental and control groups. The experimental group underwent academic resilience training, which was implemented over 8 sessions of 60 minutes, once a week. In contrast, the control group did not receive any intervention. The research utilized the academic self-efficacy scale developed by McIlroy and Bunting (2002), as well as the motivational structure questionnaire developed by Cox and Klinger (2004) as the research tools. Data analysis was conducted using SPSS version 28 software, employing multivariate analysis of variance (repeated measurement).

**Results:** The results of the multivariate analysis of variance (repeated measurement) indicated a significant difference between the average scores of the experimental and control groups in terms of academic self-efficacy and motivational structure variables. This suggests that following the implementation of the academic resilience training program, the average grades of students with Specific Learning Disabilities showed a significant increase and improvement compared to the control group ( $p < 0.05$ ).

**Conclusion:** According to the obtained results, it is clear that the academic resilience training program can be considered an effective method for improving the academic self-efficacy and motivational structure of students with specific learning disabilities. Therefore, psychologists and counselors can utilize this educational package to increase academic self-efficacy and motivational structure in students with specific learning disabilities.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

**S**

pecific learning disability is a neurodevelopmental disorder that

includes reading, writing and math disorders (American Psychiatric Association, 2022) The main feature of this disorder is that it occurs in

\*Corresponding Author:

Shahrooz Nemati

Address: Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Tel: +98 (41) 33392079

E-mail: [sh.nemati@Tabrizu.ac.ir](mailto:sh.nemati@Tabrizu.ac.ir)

people with average IQ and without neurological or sensory defects, psychopathology and socio-cultural injuries (Romano, Angelini, Consiglio and Fiorilli 2021). Children with Specific learning disability with academic problems such as They face low academic resilience (Pourtaleb, Badri Gargari, Nemati and Hashemi, 2019), low self-efficacy (Niazov, Hen and Ferrari, 2022), and motivational problems (Louick and Muenks, 2022). Academic self-efficacy refers to children's perceived ability to manage learning behavior, master academic subjects, and meet academic expectations. The motivational structure expresses the individual's motivation in pursuing goals and has two adaptive and non-adaptive components. Children with a Specific learning disabilities have a sense of control and low self-esteem and self-efficacy, as a result, they make less effort to achieve their goals and have less commitment to achieve the goal (Niazov, Hen & Ferrari, 2022). So, Resilience is defined as the capacity of a dynamic system to overcome adverse experiences (García-Martínez, Augusto-Landa, Quijano-López and León, 2022). Academic resilience has the components of perseverance, adaptive help-seeking, and negative affect, the teaching of which is likely to affect the structures of academic self-efficacy and the motivational structure of these weak students (Aliyev, Akbaş and Özbay, 2021). The research results can be used as a solution for students with Specific learning disabilities. The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of education based on academic resilience on the motivational structure and academic self-efficacy of students with Specific learning disabilities.

## 2. Materials and Methods

The current research was a semi-experimental type with an experimental-control group and a follow-up phase. The statistical population of this research included fourth, fifth, and sixth grade students with Specific learning disabilities who referred to Tabriz City Disabilities Center in the academic year of 1401-

1402. The sample size included 32 people who were selected as available and replaced by simple random in two groups of 16 people, test and control. The experimental group underwent academic resilience training and the intervention was implemented for 8 sessions of 60 minutes and once a week on the experimental group. This was while the control group did not receive any intervention, and finally, a follow-up test was taken from the experimental and control groups after two months. The criteria for entering the research are: the age range of 10-12 years and the absence of other behavioral and emotional disorders, and the exit criteria included not consenting to participate in the research and receiving intervention within six months for the treatment of special learning disorder. The research tools included the academic self-efficacy scale of McIlroy and Bunting (2002) and the motivational structure questionnaire of Cox and Klinger (2004). The data obtained from the research were analyzed using SPSS version 28 software and the statistical method of multivariate analysis of variance with repeated measurements.

## 3. Results

The results of Table 1 showed that the effect of time and the interaction effect of time and group were significant for all three dependent variables and it meant that the mean of academic self-efficacy, non-adaptive motivational structure and adaptive motivational structure were significantly different over time and compared to each other ( $p < 0.05$ ). The repeated measures analysis of variance test showed that the group effect was significant for all three dependent variables ( $p < 0.05$ ) and indicated that the educational resilience training program on academic self-efficacy ( $p < 0.001$  and  $F = 22.40$ ), structure non-adaptive motivation ( $p < 0.001$  and  $F = 70.37$ ) and adaptive motivational structure ( $p = 0.041$  and  $F = 4.59$ ) were effective. Examining the effect size values showed that the academic resilience training program had the greatest effect on non-adaptive motivational structure ( $\eta_p^2 = 0.72$ ) and then academic self-efficacy ( $\eta_p^2 = 0.45$ ).

**Table 1. Results of mixed analysis of variance with repeated measurements in two groups**

Variable	Source of changes	SS	MS	F	p	Eta	Power
Academic self-efficacy	Group	523/65	523/65	22/40	<0/001	0/45	<b>0/99</b>
	Time	183/63	123/67	8/65	0/002	0/24	<b>0/91</b>
	Group*Time	213/62	143/87	10/07	0/001	0/26	<b>0/98</b>
Non-adaptive motivational structure	Group	2220/27	2220/27	70/37	<0/001	0/72	<b>1</b>
	Time	612/42	546/52	24/43	<0/001	0/47	<b>0/99</b>
	Group*Time	637/09	568/53	25/42	<0/001	0/48	<b>0/99</b>
Adaptive motivational structure	Group	2796/88	2796/88	4/59	0/041	0/13	<b>0/54</b>
	Time	2696/09	1583/84	8/84	<0/001	0/24	<b>0/94</b>
	Group*Time	1027/82	603/80	3/37	0/042	0/11	<b>0/61</b>

#### 4. Discussion and Conclusion

The purpose of this study was to investigate the effect of academic resilience training program on academic self-efficacy and motivational structure in students with Specific learning disabilities. The analysis of the research findings indicated the effectiveness of the educational program based on academic resilience on the academic self-efficacy of students with Specific learning disability in the post-test and follow-up stages. In explaining this finding, it can be said that students with learning disabilities face more problems when facing academic challenges such as reading, writing and solving math problems. These problems can cause a decrease in self-confidence, academic self-efficacy and failure in their studies (Mawila, 2023). Educational resilience training program helps to recognize negative thoughts and replace them with positive thoughts in students with learning disabilities (Mohebi, Shokri and Pourshahriar, 2017). Also, the results showed that the educational program based on academic resilience was effective on the motivational structure of students with a Specific learning disability. In explaining these results, it can be said that students with Specific learning disabilities have a weak motivational structure and equate motivational problems with ability problems (Filippello, Buzzai, Messina, Mafodda and Sorrenti, 2020). Academic resilience training program with emphasis on internal motivation causes these students to choose achievable and positive goals and their behaviors are formed

around the achievement of goals. They are also better able to deal with academic and social pressures placed on them and at the same time enjoy experiencing small successes in learning (Tuckman and Kennedy, 2011). In general, it can be said that academic resilience can be a suitable solution for increasing the academic self-efficacy and motivational structure of students with Specific learning disabilities.

#### 5. Ethical Considerations

##### Compliance with ethical guidelines

Ethical principles are fully observed in this article. Participants were allowed to withdraw from the study at any time. Also, all participants were aware of the research process. Their information was kept confidential.

##### Funding

This research has not received any financial support from funding organizations in the public, commercial or non-profit sector.

##### Authors' contributions

All the authors have participated in the design, implementation 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

## اثر بخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

شهرزاد نعمتی<sup>۱\*</sup>، رحیم بدری گرگری<sup>۲</sup>، رقیه سرو آزاد صوفیانی<sup>۳</sup> و حامد حمزه‌ای<sup>۴</sup>

۱. دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

## چکیده

**هدف:** هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود.

**روش‌ها:** روش پژوهش حاضر، از نوع نیمه آزمایشی با گروه آزمایش و کنترل و مرحله پیگیری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دارای اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مراکز اختلالات شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. حجم نمونه شامل ۳۲ نفر بود که به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه ۱۶ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش، تحت آموزش تاب‌آوری تحصیلی قرار گرفت و مداخله به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و یک‌بار در هفته بر روی گروه آزمایش اجرا شد. گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) و پرسشنامه ساختار انگیزشی کاکس و کلینگر (۲۰۰۴) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ و روش تحلیل واریانس چند متغیره (اندازه‌گیری مکرر) بررسی شد.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (اندازه‌گیری مکرر) نشان داد که میانگین گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی به طور معناداری متفاوت است. بدین معنی که بعد از اجرای برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه نسبت به گروه کنترل به طور معناداری افزایش و بهبود یافته است. ( $P < 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** بنا بر نتایج به دست آمده مشخص می‌شود که برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به عنوان روشی مؤثر در بهبود خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در نظر گرفته شود. بنابراین روانشناسان و مشاوران می‌توانند برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه از این بسته آموزشی استفاده نمایند.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

## کلیدواژه‌ها:

بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، ساختار انگیزشی، اختلال یادگیری ویژه

## مقدمه

در درک و پردازش دقیق اطلاعات کلامی و غیرکلامی تأثیر می‌گذارند (نریمانی و طاهری فرد، ۱۳۹۸).

1. specific learning disabilities
2. neurodevelopmental disorder
3. Reading Disorder
4. Written Expression
5. Mathematics disorder
6. American psychiatric Association

اختلال یادگیری ویژه<sup>۱</sup> اختلالی عصب-تحوالی<sup>۲</sup> است که به صورت مداوم یادگیری درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این اختلال شامل اختلال خواندن<sup>۳</sup>، اختلال نوشتن<sup>۴</sup> و اختلال ریاضیات<sup>۵</sup> است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). ریشه زیستی علائم، شالوده‌ای از تعامل عوامل ژنتیکی، اپی ژنتیک و عوامل محیطی هستند که بر توانایی مغز

\* نویسنده مسئول:

شهرزاد نعمتی

نشانی: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

تلفن: ۳۳۳۹۲۰۷۹ (۴۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: sh.nemati@Tabrizu.ac.ir

## توانایی‌های یادگیری

عاطفی در دستیابی به اهداف و تعهد به تعقیب هدف هستند. احساس کنترل و انگیزش درونی از تعیین‌کننده‌های مهم ساختار انگیزشی انطباقی است (کاکس و کلینگر، ۲۰۲۳).

کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه احساس کنترل و عزت‌نفس و خودکارآمدی پایینی دارند تلاش آن‌ها برای رسیدن به هدف‌هایشان کاهش می‌یابد و تعهد کمتری برای دستیابی به هدف دارند (نیازو، هن و فراری، ۲۰۲۲). این کودکان، مشکلات انگیزشی را با مشکلات توانایی یکی می‌دانند و برای رویارویی با چالش‌ها مجهز نیستند و عملکرد اجتنابی دارند (فیلیپو و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۰). مطالعات نشان داده‌اند که کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه ساختار انگیزشی ضعیفی دارند (لوئیک و مونتس، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه ساختار انگیزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا شکست در دستیابی به اهداف دارد، افزایش اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی و درک توانایی‌های خاص خود باعث ارتقای انگیزه انطباقی می‌شود (سورنتی و همکاران<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۹).

در سال‌های اخیر، رویکردهای درمانی بسیاری برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی برای دانش‌آموزان طراحی شده است (حیدریان و سلیمی، ۱۴۰۰). از رویکردهای درمانی رایج برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی می‌توان به درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد اشاره نمود (سلیمانی، ۱۳۹۹). همچنین درمان مشاوره انگیزشی نظام‌مند توسط کاکس و کلینگر در سال ۱۹۹۵ ارائه گردید. این درمان به ماهیت اهداف درمان‌جویان می‌پردازد و به آن‌ها کمک می‌کند تا در جهت اصلاح ساختار انگیزشی تلاش کنند (رزاقیان و بیگدلی، ۱۳۹۴).

تاب‌آوری تحصیلی یک مفهوم مهم برای توضیح عملکرد در محل کار یا محیط‌های تحصیلی است (دنگ، داورپناه و ایزدپناه<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۳). تاب‌آوری به‌عنوان یک فرایند، ظرفیت یا نتیجه سازگاری موفق در طول و بعد از قرار گرفتن در معرض یک موقعیت خطر و یا ظرفیت یک سیستم پویا برای غلبه بر تجربیات نامطلوب تعریف می‌شود

1. Goegan & Daniels
2. learned helplessness
3. Niazov, Hen & Ferrari
4. Etherton, Steele-Johnson, Salvano & Kovacs
5. Heiman & Olenik-Shemesh
6. Schunk & DiBenedetto
7. Commodari, La Rosa, Sagone & Indiana
8. Pekrun & Marsh
9. Cox & Klinger
10. adaptation
11. non-conformity
12. Filippello, Buzzai, Messina, Mafodda & Sorrenti
13. Sorrenti, Spadaro, Mafodda, Scopelliti, Orecchio & et al
14. Deng, Daverpanah & Izadpanah

کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه، با طیف وسیعی از مشکلات تحصیلی و اجتماعی مواجه می‌شوند (گواجان و دانلیز<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). از جمله مشکلات تحصیلی این کودکان می‌توان به استرس تحصیلی، درماندگی آموخته‌شده<sup>۲</sup>، عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس کمتر و تاب‌آوری تحصیلی پایین (پورطالب و همکاران، ۱۳۹۹) و اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی پایین (نیازو، هن و فراری<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲) اشاره کرد.

یکی از عواملی که تاب‌آوری بر آن تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی است (اسرتون و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). خودکارآمدی عبارت از تجربه-های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک است (داداش‌زاده، کله‌سر، نریمانی و رضایی‌راد، ۱۳۹۸). هنگامی که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه عملکرد خود را با همسالان عادی مقایسه می‌کنند، تمایل دارند خود را کم‌ارزش و بامهارت کمتری بدانند (هیمان و اولنیک-شمش<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین آن‌ها سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی تحصیلی را گزارش می‌کنند (اسچونک و دیندتو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه سطوح بالایی از درماندگی آموخته‌شده، از جمله کاهش پشتکار، کاهش انتظارات تحصیلی و عزت‌نفس پایین را نشان می‌دهند. بنابراین خودکارآمدی نقش محافظتی در سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در زمینه تحصیلی ایفا می‌کند (کمودری و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲).

متغیر دیگری که تاب‌آوری بر آن اثر می‌گذارد، ساختار انگیزشی است (عبدی‌خان و همکاران، ۱۴۰۱). انگیزش به‌عنوان فرایندی که راه رسیدن به هدف را می‌سازد (پکرون و مارش<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲). ساختار انگیزشی بیانگر انگیزش فرد در دنبال کردن اهداف است. کاکس و کلینگر<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) برای این ساختار دو نوع انطباقی<sup>۱۰</sup> و غیر انطباقی<sup>۱۱</sup> را معرفی کرده‌اند. افرادی با ساختار انگیزشی انطباقی، می‌توانند اهداف مثبتی را که به آن‌ها متعهد هستند را شناسایی کنند و انتظار دارند از دستیابی به آن‌ها رضایت عاطفی کسب کنند و نسبت به انجام آن احساس خوش‌بینی داشته باشند. افراد با ساختار انگیزشی غیر انطباقی، بیشتر به دنبال اهداف اجتنابی هستند، فاقد یک یا چند مؤلفه لازم برای انگیزش قوی هستند. آن‌ها ممکن است انتظار نداشته باشند که از دستیابی به اهداف خود سود عاطفی زیادی کسب کنند؛ حتی اگر موفق باشند یا شانس زیادی برای موفقیت داشته باشند (ابراهیمی و ابوالحسینی، ۱۳۹۸). افراد با ساختار انگیزشی انطباقی در مقایسه با افراد غیر انطباقی دارای ویژگی‌هایی از قبیل انگیزش اشتیاقی، خوش‌بینی نسبت به دستیابی به اهداف، درگیری

## ناتوانی‌های یادگیری

(گارسیا-مارتینز و همکاران، ۲۰۲۲). تاب‌آوری در مفهوم کلی، اشاره به پروسه، ظرفیتی از سازگاری موفقیت‌آمیز با وجود شرایط نامطلوب دارد (بهزادپور و همکاران، ۱۳۰۲). همچنین افراد تاب‌آور دارای عوامل محافظتی هستند که آن‌ها را برای مقابله با شرایط نامطلوب توانمند می‌کند درحالی‌که افراد دارای اختلال یادگیری ویژه عوامل محافظتی کمی از خود نشان می‌دهند؛ زیرا به‌طور مداوم در چرخه شکست قرار می‌گیرند و آسیب‌پذیر می‌شوند (ماویلا، ۲۰۲۲). عوامل محافظتی تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط افراد دارای اختلال یادگیری ویژه عبارت‌اند از: ظرفیت‌های فردی و منابع زیست‌محیطی (کوب، ۲۰۲۳). عوامل محافظتی فردی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه عوامل ذاتی هستند که به اهمیت کنار آمدن فرد دارای اختلال یادگیری ویژه با اختلال خود و نیز احساس کنترل فرد بر خودش اشاره دارد. هرچه دانش‌آموز از اختلال یادگیری و نقاط قوت خود آگاه‌تر باشد و قدرت کنترل سرنوشت خود و تأثیرگذاری بر نتیجه زندگی خود را داشته باشد موفق‌تر خواهند بود (ویلیامز و کومار، ۲۰۲۳). منابع زیست‌محیطی منابع بیرونی هستند که به نظر می‌رسد رشد مثبت کودکان مبتلابه اختلال یادگیری ویژه را تسهیل کرده و حمایت و مشارکت والدین و سایر بزرگسالان و همسالان را شامل می‌شوند (ماویلا، ۲۰۱۹). تحقیقات نشان داده است که کمک‌های معلمان و مربیان و دوستان دانش‌آموزان مبتلابه اختلال یادگیری ویژه، باعث تغییر در زندگی و کمک به آن‌ها در امور تحصیلی می‌شود (یو، زوک و قاب، ۲۰۱۸). امروزه یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش، گسترش توانایی‌ها و ارتقای مهارت‌ها است (حسن و ابراهیم، ۲۰۲۲). بنابراین می‌توان با ارتقای تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان کمک کرد تا توانایی مدیریت رویدادهای استرس‌زا و واقعیت‌های ناخوشایند زندگی تحصیلی را داشته باشند و سطوح بهینه انگیزه را حفظ کنند و علی‌رغم مشکلات، عملکرد بالایی داشته باشند. لو، تایلور و دی فالکو (۲۰۱۸) گزارش دادند که آموزش تاب‌آوری تحصیلی باعث افزایش ساختار انگیزشی دانش‌آموزان می‌شود. از طرفی اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی (صدری دمیچی و همکاران، ۱۳۹۶) و انگیزش تحصیلی (یانگ و وانگ، ۲۰۲۲) تأیید شده است. اما تاکنون برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی تنظیم نشده است که تأثیر آن بر متغیرهای وابسته این پژوهش بررسی شود. بنابراین، مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی دارای مؤلفه‌های پشتکار (تعهد)، خودباوری (اعتماد به نفس)، احساس کنترل، اضطراب کم و عاطفه منفی است که

آموزش آن احتمال دارد سازه‌های خودکارآمدی و ساختار انگیزشی که در این دانش‌آموزان ضعیف است را تحت تأثیر قرار دهد (علی اف، آکباش و اوزبای، ۲۰۲۱). این موارد در حوزه اختلال یادگیری ویژه و در ارتباط با متغیرهای حاضر کمتر مورد بررسی قرار گرفته است که با توجه به اثربخشی آموزش تاب‌آوری تحصیلی در زمینه‌های روانی و تحصیلی انجام آن به‌عنوان یک خلأ پژوهشی توجیه می‌شود. نتایج پژوهش می‌تواند به‌عنوان راهکاری برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه باشد. بر اساس آنچه گفته شد، پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی بر ساختار انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام شد.

## روش پژوهش

پژوهش از نوع کار آزمایشی بالینی غیر تصادفی، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری دوماهه بود.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دارای اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مرکز اختلالات شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. از میان این جامعه آماری، با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی حداقل حجم نمونه برای هر گروه ۱۵ نفر مطرح شده است (دلور، ۱۳۸۵) نمونه‌ای شامل ۳۲ نفر، گروه آزمایش ۱۶ نفر، گروه کنترل ۱۶ نفر به‌صورت در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی ساده در دو گروه ۱۶ نفری آزمایش و کنترل گمارده شدند. گروه آزمایش تحت آموزش تاب‌آوری تحصیلی قرار گرفت و مداخله به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) بر روی گروه آزمایش اجرا شد. در این مدت دانش‌آموزان گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. پس از پایان ۸ جلسه درمان، پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی از هر دو گروه گرفته شد. معیارهای ورود به پژوهش عبارت‌اند از: دامنه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال، تشخیص اختلال یادگیری ویژه بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، نبود سایر اختلالات رفتاری و هیجانی، هوش متوسط و متوسط به بالا (عدم کم‌توانی ذهنی) و

1. García-Martínez, Augusto-Landa, Quijano-López & León
2. Mawila
3. Cobb
4. Williams & Kumar
5. Yu, Zuk & Gaab
6. Lou, Taylor & Di Folco
7. Yang & Wang
8. Aliyev, Akbaş & Özbay



## ناتوانی‌های یادگیری

(۱۳۹۸) ضریب اعتبار پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش برجلی لو (۱۳۸۶) برای بررسی روایی تحلیل عاملی استفاده شده که شاخص‌های برازش به دست آمده ۰/۸۷  $GFI=$  ۰/۹۷  $AGEI=$  نمایانگر اعتبار بالای این پرسشنامه است. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس، ۰/۷۳ به دست آمد.

### روش اجرا

پژوهشگر با اخذ نامه به‌عنوان معرفی‌نامه از دانشگاه تبریز و سپس اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش شهر تبریز به مرکز توان‌بخشی اختلالات یادگیری شهر تبریز مراجعه کرده و پس از انجام پیش‌آزمون از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، دانش‌آموزانی که نمره لازم برای ورود به پژوهش را گرفتند در دو گروه ۱۶ نفری آزمایش و کنترل به‌صورت تصادفی جایگزین شدند. سپس برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی برای گروه آزمایش در ۸ جلسه به مدت ۶۰ دقیقه و یک‌بار در هفته اجرا گردید. گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. در انتها، پس از اتمام جلسات آموزشی از هر دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون و پیگیری به عمل آمد. به‌منظور رعایت اخلاق پژوهشی ابتدا از والدین فرم رضایت و تعهد جهت شرکت در پژوهش گرفته شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات فرزندانشان محرمانه باقی خواهد ماند.

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ انجام شد و از روش آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر به‌منظور بررسی اثربخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر ساختار انگیزشی و خودکارآمدی استفاده شد.

### برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی

برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در ۸ جلسه و هر جلسه به مدت ۶۰ دقیقه و یک‌بار در هفته به گروه آزمایش ارائه شد. این برنامه بر اساس بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸)، فتاحی، جدیدی، احمدیان و مرادی (۱۳۹۹) و محمدی، تجلی و قنبری پناه (۱۴۰۱) به‌صورت ترکیبی انجام شد. هر جلسه، دربرگیرنده معرفی اهداف و عناوین مباحث مربوط به آن جلسه، بحث و تمرینات داخل جلسه و همچنین تمرینات خارج جلسه بود. خلاصه جلسات آموزشی به شرح زیر است:

1. Cox & Klinger
2. McIlroy & Bunting

رضایت والد کودک جهت شرکت در پژوهش بود و معیارهای خروج شامل عدم رضایت برای شرکت در پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه، ناقص بودن پرسشنامه‌ها و دریافت مداخله در طی شش ماه جهت درمان اختلال یادگیری ویژه بود. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید:

**پرسشنامه اهداف فردی/ ساختار انگیزشی:** این پرسشنامه توسط کاکس و کلینگر<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) باهدف ارزیابی ساختار انگیزشی طراحی شده است. این پرسش‌نامه دارای گویه ۱۰ است. روش نمره‌گذاری به‌صورت یک مقیاس لیکرت از ۰ تا ۱۰ شامل: (۱) دستیابی: میزان تمایل برای رسیدن به هدف (۲) اجتناب: پیشگیری از رسیدن به هدف (۳) کنترل: میزان کنترل در مورد آن هدف (۴) میزان اطلاعات در مورد نحوه رسیدن به هدف (۵) احتمال موفقیت در صورت تلاش (۶) شانس: اعتقاد شرکت‌کننده برای رسیدن به هدف بدون تلاش (۷) خشنودی در صورت رسیدن به هدف (۸) ناخشنودی در صورت رسیدن به هدف (۹) ناراحتی حاصل از نرسیدن به هدف (۱۰) تعهد: میزان مصمم بودن برای رسیدن به هدف (۱۱) مدت‌زمان احتمالی برای دستیابی به هدف. تحلیل عاملی، پرسش‌نامه نشان‌دهنده دو عامل ساختار انگیزش انطباقی و غیر انطباقی بوده است (کاکس و کلینگر، ۲۰۰۴). در پژوهش ابراهیمی و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۶) همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ برای ساختار انگیزشی انطباقی ۰/۷۳، و غیر انطباقی ۰/۷۷ و نمره کل آزمون معادل ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش فدردی، آزاد و نعمتی (۲۰۱۰) ساختار انگیزشی با ده شاخص بر روی دو نمونه از دانشجویان عادی و دانشجویان الکلی صورت گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه دانشجویان و سوء‌مصرف کنندگان مواد به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۵ محاسبه شد. در این پژوهش نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس انطباقی ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس غیر انطباقی ۰/۷۸ به دست آمد.

**پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی:** این پرسش‌نامه توسط مک ایلروی و بانتینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) باهدف ارزیابی خودکارآمدی تحصیلی ساخته شده و شامل ۱۰ سؤال است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای (کاملاً موافقم نمره ۱، تا کاملاً مخالفم نمره ۷) است. دامنه نمرات آن بین ۷ تا ۷۰ قرار دارد. سؤالات ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری شده‌اند. مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) پایایی این پرسش‌نامه را برحسب ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ درصد اعلام کردند. صدوقی و حسام‌پور

جدول ۱. ساختار و محتوای جلسات برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی (فتاحی و همکاران، ۱۳۹۹؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۱؛ یاراحمدی و همکاران، ۱۳۹۸)

جلسات	محتوای جلسات
اول (آشنایی با برنامه و معارفه اعضای گروه)	آشنایی اعضا با یکدیگر و با پژوهشگر، تبیین هدف، بیان قوانین جلسات، برگزاری پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی.
دوم (آشنایی با مفهوم تاب‌آوری)	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم تاب‌آوری تحصیلی و عوامل مؤثر در افزایش ظرفیت تاب‌آوری
سوم (آشنایی با خودکارآمدی تحصیلی ۱)	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم خودکارآمدی تحصیلی و اهمیت آن، آشنایی با افکار منفی و ارائه تکلیف
چهارم (آموزش خودکارآمدی ۲)	مرور جلسه قبل، به چالش کشیدن افکار منفی و جانشین‌سازی افکار مثبت به جای افکار منفی
پنجم (آشنایی با ساختار انگیزشی ۱)	آشنایی دانش‌آموزان با ابعاد ساختار انگیزشی، راه‌های کنترل رفتار و تقویت انگیزه درونی
ششم (آموزش راهکارهای افزایش ساختار انگیزشی ۲)	ارائه راه‌هایی برای اولویت‌بندی رفتار جهت افزایش انگیزه برای تغییر رفتار و ارائه تکلیف
هفتم (آموزش راهکارهای پذیرش و تعهد)	ارائه راه‌حلهایی برای افزایش کنترل و احساس تعهد در دستیابی به اهداف
هشتم (جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون‌ها)	مرور و جمع‌بندی جلسات قبل، نتیجه‌گیری نهایی و اجرای پس‌آزمون و تشکر از گروه

## یافته‌ها

دامنه سنی شرکت‌کنندگان از ۱۰ تا ۱۳ سال بود که میانگین سن گروه آزمایش ۱۱/۲۰ سال با انحراف استاندارد ۱/۰۸ و گروه کنترل ۱۱/۰۷ با انحراف استاندارد ۱/۱۰ بود. آزمون دقیق فیشر برای جنسیت با انحراف استاندارد ۰/۳۴ (t=۰/۳۴) نشان از همگنی ویژگی‌های زمینه‌ای در دو گروه داشت.

دامنه سنی شرکت‌کنندگان از ۱۰ تا ۱۳ سال بود که میانگین سن گروه آزمایش ۱۱/۲۰ سال با انحراف استاندارد ۱/۰۸ و گروه کنترل ۱۱/۰۷ با انحراف استاندارد ۱/۱۰ بود. آزمون دقیق فیشر برای جنسیت

## جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای وابسته در گروه‌ها

متغیر	مؤلفه‌ها	گروه	زمان			
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	SD
خودکارآمدی تحصیلی		آزمایش	۳۷/۶۰	۶/۲۵	۴۳/۷۳	۵/۳۹
		کنترل	۳۹/۰۷	۷/۳۵	۳۹/۸۰	۷/۰۹
غیر انطباقی		آزمایش	۵۴/۲۰	۱۶/۷۷	۴۳/۲۰	۱۳/۰۴
		کنترل	۵۸/۲۰	۱۹/۵۶	۵۸/۰۷	۱۵/۰۷
ساختار انگیزشی	انطباقی	آزمایش	۲۱۹/۶۷	۵۲/۱۱	۲۴۰/۴۰	۴۶/۱۹
		کنترل	۲۱۳/۵۳	۴۰/۷۲	۲۱۸/۰۰	۵۲/۸۲

نتایج جدول ۲ نشان داد میانگین خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش روندی افزایشی در زمان پس‌آزمون و پیگیری داشت و از ۳۷/۶۰ به ۴۳/۷۳ در پس‌آزمون و ۴۳/۵۳ در زمان پیگیری رسید. میانگین ساختار انگیزشی غیر انطباقی در گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری کاهش داشت به طوری که از ۵۴/۲۰ در پیش‌آزمون به ۴۳/۲۰ در پس‌آزمون و ۴۲/۸۷ در پیگیری رسید. میانگین ساختار انگیزشی انطباقی در گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری کاهش داشت به طوری که از ۲۴۰/۴۰ در پیش‌آزمون به ۲۱۸/۰۰ در پس‌آزمون و ۲۱۳/۵۳ در پیگیری رسید.

همگنی واریانس طبق آزمون لوین بررسی و مورد تأیید قرار گرفت ( $p > 0.05$ ). نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی پیش‌فرض تساوی واریانس-کوواریانس نشان داد  $F$  به دست آمده برای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی ( $p = 0.076$ )، ساختار انگیزشی غیر انطباقی ( $p = 0.160$ ) و ساختار انگیزشی انطباقی ( $p = 0.067$ ) معنی‌دار نبود و این به معنی برقراری مفروضه تساوی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس بود. بررسی نتایج آزمون کرویت مویلی نشان داد فرض برابری واریانس‌های درون آزمودنی برای دو متغیر ساختار انگیزشی غیر انطباقی و انطباقی برقرار نبود و در نتیجه از آزمون جایگزین محافظه‌کارانه گرینهاوس-گیزر برای این دو متغیر استفاده شد. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر به منظور بررسی اثر گروه و زمان بر سه متغیر وابسته پژوهش آمده است.



جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در دو گروه

متغیرها	منبع تغییرات	SS	MS	F	P	Eta	توان آماری
خودکارآمدی تحصیلی	گروه	۵۲۳/۶۵	۵۲۳/۶۵	۲۲/۴۰	<۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۹۹
	زمان	۱۸۳/۶۳	۱۲۳/۶۷	۸/۶۵	۰/۰۰۲	۰/۲۴	۰/۹۱
	گروه × زمان	۲۱۳/۶۲	۱۴۳/۸۷	۱۰/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۸
ساختار انگیزشی غیر انطباقی	گروه	۲۲۲۰/۲۷	۲۲۲۰/۲۷	۷۰/۳۷	<۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱
	زمان	۶۱۲/۴۲	۵۴۶/۵۲	۲۴/۴۳	<۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۹۹
	گروه × زمان	۶۳۷/۰۹	۵۶۸/۵۳	۲۵/۴۲	<۰/۰۰۱	۰/۴۸	۰/۹۹
ساختار انگیزشی انطباقی	گروه	۲۷۹۶/۸۸	۲۷۹۶/۸۸	۴/۵۹	۰/۰۴۱	۰/۱۳	۰/۵۴
	زمان	۲۶۹۶/۰۹	۱۵۸۳/۸۴	۸/۸۴	<۰/۰۰۱	۰/۲۴	۰/۹۴
	گروه × زمان	۱۰۲۷/۸۲	۶۰۳/۸۰	۳/۳۷	۰/۰۴۲	۰/۱۱	۰/۶۱

و ساختار انگیزشی انطباقی ( $F=۴/۵۹$  و  $p=۰/۰۴۱$ ) اثربخش بود. بررسی مقادیر اندازه اثر نشان داد برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بیشترین تأثیر را بر ساختار انگیزشی غیر انطباقی ( $\eta^2=۰/۷۲$ ) و بعد از آن خودکارآمدی تحصیلی ( $\eta^2=۰/۴۵$ ) داشت. برای بررسی تفاوت اثرات مداخله در گروه آزمایش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (درون‌گروهی) برای هر یک از متغیرهای وابسته از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آمده است.

نتایج جدول ۳ نشان داد که اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه برای هر سه متغیر وابسته معنی‌دار بود و بدین معنا بود که میانگین خودکارآمدی تحصیلی، ساختار انگیزشی غیر انطباقی و ساختار انگیزشی انطباقی در طول زمان و در مقایسه با یکدیگر تفاوت معنی‌داری داشت ( $p<۰/۰۵$ ). آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد اثر گروه برای هر سه متغیر وابسته معنی‌دار شده بود ( $p<۰/۰۵$ ) و بیانگر این بود که برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی ( $p<۰/۰۰۱$ ) و ساختار انگیزشی غیر انطباقی ( $F=۲۲/۴۰$  و  $p<۰/۰۰۱$ ) اثر معنی‌داری داشت.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در سه زمان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش

متغیرها	پس‌آزمون - پس‌آزمون			پیش‌آزمون - پیگیری			پیش‌آزمون - پس‌آزمون		
	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	۶/۱۳	۰/۹۴۵	<۰/۰۰۱	۵/۹۳	۱/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۲۰	۰/۴۸۰	۱
ساختار انگیزشی غیر انطباقی	۱۱/۰۰	۱/۳۷۰	<۰/۰۰۱	۱۱/۳۳	۱/۶۳۸	<۰/۰۰۱	۰/۳۳	۰/۵۶۶	۱
ساختار انگیزشی انطباقی	۲۰/۷۳	۳/۴۵۰	<۰/۰۰۱	۴۵/۶۷	۴/۱۳	۰/۰۰۶	۵/۰۷	۴/۸۶۲	۰/۹۴۵

بونفرونی و عدم معنی‌دار شدن مقایسه میانگین زمان پیگیری با پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که اثربخشی برنامه آموزشی تاب‌آوری در طول زمان، پایدار و ماندگار بود ( $p>۰/۰۵$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی

نتایج جدول ۴ نشان داد میانگین دو زمان پس‌آزمون و پیگیری برای هر سه متغیر وابسته خودکارآمدی تحصیلی، ساختار انگیزشی غیر انطباقی و انطباقی به‌طور معنی‌داری بیشتر از پیش‌آزمون بود و بیانگر این بود که تغییر قابل‌اعتنایی از نظر آماری در زمان پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون مشاهده شد ( $p<۰/۰۵$ ). با توجه به میانگین‌ها در جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که میانگین خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی انطباقی در پس‌آزمون و پیگیری افزایش پیدا کرد و میانگین ساختار انگیزشی غیر انطباقی در پس‌آزمون و پیگیری، کاهش داشت. با توجه به نتایج آزمون

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه اثربخش بود و به‌طور معناداری نمرات ساختار انگیزشی انطباقی را افزایش و نمرات ساختار انگیزشی غیر انطباقی را در مراحل پس‌آزمون و پیگیری کاهش داد. این یافته با نتایج پژوهش‌های صالحی فدردی و همکاران (۱۳۹۰) و سلیمانیان، گل پیچ و دررودی (۱۳۹۱) و ابراهیمی و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۸) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه کاکس و کلینگر اشاره کرد. طبق گفته کاکس و کلینگر، اهداف نقش اساسی در هدایت رفتارهای انسان دارد چراکه هر فعالیت و رفتار در زندگی روزمره مستلزم انتخاب و تعقیب یک هدف است و لذت رسیدن به آن انگیزه‌ای است که به فرد نیرو می‌دهد تا بتواند آن فعالیت را تکمیل کند. ساختار انگیزشی الگوی شناختی و رفتاری هر فرد در پیگیری اهداف خود است که در نظریه کاکس و کلینگر به‌صورت انطباقی و غیر انطباقی معرفی شده است. افراد دارای ساختار انگیزشی انطباقی بیشتر احتمال دارد که به اهداف خود دست یابند. زیرا در برخورد با چالش‌ها و ناکامی‌ها به پیشبرد یادگیری خود ادامه می‌دهند و معمولاً برای پایداری در یادگیری خود تحرک می‌کنند و تاب آور تر هستند (عبدی خان و همکاران، ۱۴۰۱). ایساکسون<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که افراد تاب آور می‌توانند تعهد به اهدافشان را تقویت کنند و رفتار انگیزشی را افزایش دهند.

بنا بر تحقیقات انجام‌گرفته دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، ساختار انگیزشی ضعیفی داشته و مشکلات انگیزشی را با مشکلات توانایی یکی می‌بینند (فیلیلو و همکاران، ۲۰۲۰). برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با تأکید بر انگیزه درونی، سبب می‌شود که این دانش‌آموزان اهداف محقق‌پذیر و مثبت انتخاب نموده و رفتارهایشان حول محور دستیابی به اهداف شکل بگیرد. همچنین بهتر می‌توانند با فشارهای تحصیلی و اجتماعی که بر آنها وارد می‌شود مقابله کنند و در عین حال از تجربه موفقیت‌های کوچک در یادگیری لذت ببرند (تاجمن و کندی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). در نتیجه پیامدهای مثبتی به دست می‌آوردند که باعث تقویت انگیزه درونی‌شان به‌عنوان یکی از

دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه اثربخش است. این یافته با نتایج پژوهش نیازو و همکاران (۲۰۲۲) و باباجانی گرجی و همکاران (۱۳۹۸) و امینی و سادات خشوعی (۱۳۹۶) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی تحصیلی عامل روان‌شناختی و انگیزشی است و با انجام مداخلات و آموزش‌های مناسب می‌توان آن را بهبود بخشید (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). آفوسو، زونونه، اسپستو، پونونه، میراندا و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) و منسا، آزیلا-گبتور، نونیونام، آپیتو و آمدوم<sup>۲</sup> (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، بهترین راهکارها را در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی انتخاب می‌کنند و به‌صورت مثبت به خطاها و شکست‌ها نگاه می‌کنند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری دارند. این در حالی است که شناخت افکار منفی و جان‌نشین‌سازی آن‌ها با افکار مثبت از عوامل مهمی است که در برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی گنجانده شده است.

دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مواجهه با چالش‌های تحصیلی مانند خواندن، نوشتن و حل مسائل ریاضی با مشکلات بیشتری روبرو هستند. این مشکلات می‌تواند باعث کاهش اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی تحصیلی و شکست در تحصیلات آن‌ها شود (ماویلا<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی باعث شناخت افکار منفی مثل خودانتقادی، خودسرزنش‌گری و اعتقاد به عدم توانایی در انجام وظایف و جان‌نشین‌سازی آن‌ها با افکار مثبت مثل خود احترامی، خود‌پذیرشی و اعتقاد به توانایی در انجام وظایف در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری می‌شود (محبی، شکرکی و پورشهریار، ۱۳۹۷). همچنین برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی این دانش‌آموزان را قادر می‌سازد مهارت‌های تمرین در تفکر مثبت و استفاده از تکنیک‌های مثبت‌گرایی مثل افزایش خود اعتمادی، تمرین و تصویرسازی مثبت یاد بگیرند تا در مواجهه با مشکلات و ناکامی‌های تحصیلی نگرش مثبت خود را حفظ کنند که این مهارت‌ها منجر به ارتقای خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها می‌شود (رزکی و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). به نظر مارتین و مارش<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) یادگیرندگان تاب آور به خود باور دارند، برای آموزش ارزش‌فائل هستند، بر یادگیری تمرکز می‌کنند و موقعیت خوبی را بعد از شکست برای خودشان ایجاد می‌کنند. در واقع آن‌ها با چالش‌ها مقابله می‌کنند و از آن‌ها فرصت می‌سازند. با افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد (باباجانی گرجی و همکاران، ۱۳۹۸).

1. Affuso, Zannone, Esposito, Pannone, Miranda & et al

2. Mensah, Azila-Gbetteor, Nunynameh, Appietu & Amedome

3. Mawila

4. Rezeki, Mayrosa, Luthfiyyah, Mazaya, Sukamto & et al

5. Martin & Marsh

6. Isakson

7. Tuckman & Kennedy

## ناتوانی‌های یادگیری

یادگیری ویژه مؤثر بود. بنابراین تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند راهکار مناسبی برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه باشد. پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی همراه بود، از جمله اینکه: این پژوهش با حجم جامعه محدود و فقط بر روی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شهر تبریز اجرا شد. بنابراین تعمیم دهی آن به سایر گروه‌های با نیازهای ویژه باید با احتیاط انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده بر روی گروه‌های تحصیلی و سنی دیگر انجام شود. همچنین، این مطالعه تنها به بررسی اثرات مداخله در شهر تبریز پرداخته است که کاربرد آن را در سایر مناطق جغرافیایی محدود می‌کند. بنابراین، انجام مطالعات مشابه در مکان‌های مختلف، درک جامع‌تری از اثربخشی مداخله در بین جمعیت‌های مختلف فراهم می‌کند. همچنین بهتر است برنامه آموزشی تاب‌آوری که به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه که توسط معلمان و متخصصان آموزش داده می‌شود در خانه توسط والدین تداوم یابد. پیشنهاد دیگر به معلمان و مدیران مدارس در راستای شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی و ارجاع آن‌ها به مراکز مشاوره جهت دریافت آموزش تاب‌آوری تحصیلی است.

### ملاحظات اخلاقی

#### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه‌داشته شد.

#### حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

#### مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش تمام بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

#### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

.....  
I. Seligman

مؤلفه‌های ساختار انگیزشی انطباقی می‌شود (صالحی فردری و همکاران، ۱۳۹۰). به علاوه برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه را قادر می‌سازد احساس کنترل بیشتری بر زندگی‌شان داشته باشند. این احساس تسلط بر شرایط باعث می‌شود نسبت به دستیابی به اهدافشان در آینده نزدیک خوش‌بین شده و در نتیجه تلاششان را در رسیدن به اهدافشان افزایش دهند و کمتر تحت تأثیر ترس از شکست قرار بگیرند (سلیگمن، ۱۹۹۱). این ویژگی‌ها، احساس کنترل را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های ساختار انگیزشی انطباقی ارتقا می‌دهد. با توجه به این که قسمتی از برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی مربوط به آموزش احساس تعهد در دستیابی به اهداف است، این آموزش باعث می‌شود که یادگیرندگان ناکامی در رسیدن به اهدافشان را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری قلمداد کنند. همچنین به آسانی دست از تلاش برنداشته و برای تسلط بر محتوای یادگیری و رسیدن به اهداف، تعهد و پایداری بیشتری داشته باشند (صدوقی، ۱۳۹۷). این احساس تعهد و پایداری به اهداف باعث افزایش ساختار انگیزشی انطباقی دانش‌آموزان می‌شود. در مجموع ویژگی‌های احساس کنترل و انگیزش درونی در شکل‌گیری انگیزش انطباقی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (کاکس و کلینگر، ۲۰۲۳). طبق این یافته‌ها افراد با ساختار انگیزشی انطباقی باهدف‌هایی که خود انتخاب کرده‌اند برانگیخته‌شده و روی آن‌ها احساس کنترل و تعهد دارند.

طبق نظر کاکس و کلینگر (۲۰۰۲) دانش‌آموزان با ساختار انگیزشی غیر انطباقی اهداف اجتنابی دارند، حداقل امیدواری در رسیدن به هدف، کمترین تعهد نسبت به اهداف، احساس کنترل پایین نسبت به شرایط، کمترین ناراحتی در صورت نرسیدن به هدف و احساسات منفی بیشتر از ویژگی‌های این دانش‌آموزان است. پژوهش سلیمانیان و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد تاب‌آوری افرادی ساختار انگیزشی انطباقی به‌طور معناداری بالاتر از تاب‌آوری افرادی است که ساختار انگیزشی غیر انطباقی دارند. می‌توان گفت که برنامه آموزشی تاب‌آوری تحصیلی موجب کاهش ساختار انگیزشی غیر انطباقی دانش‌آموزان شده است. در مجموع طبق مدل 5C مارتین و مارش (۲۰۰۶) پنج عامل اعتمادبه‌نفس (خودکارآمدی)، هماهنگی (برنامه‌ریزی)، کنترل، خونسردی (اضطراب کم) و تعهد (پشتکار) را پیش‌بینی‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی در نظر می‌گیرند.

نتایج این پژوهش نشان داد، آموزش تاب‌آوری تحصیلی بر ساختار انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال

## منابع

- سلیمانیان، ع.، گل پیچ، ز.، و درودی، ح. (۱۳۹۲). مقایسه تاب‌آوری و رفتارهای پرخطر بر اساس ساختار انگیزشی در نوجوانان، نشریه دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، ۵(۲)، ۳۸۷-۳۹۴  
[Doi:10.29252/jnkums.5.2.387]
- صالحی فدردی، ج.، باقری نژاد، م.، فرزانه، ز.، و طالبیان شریف، ج. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ساختار انگیزشی و رضایت زناشویی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره.  
[Doi:10.22067/IJAP.V11I1.2353]
- صدری دمیرچی، ا.، بشرپور، س.، رضانی، ش.، و کریمی‌انپور، غ. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش برنامه تاب‌آوری بر خشم و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تکانشور. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۶(۴)، ۱۲۰-۱۳۹.  
[Doi:10.22098/JSP.2018.6.07]
- صدوقی، م. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی، نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۷-۱۴.  
[Doi:10.29252/edcbmj.11.02.02]
- صدوقی، م.، و حسام‌پور، ف. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای شادکامی در رابطه میان امید و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی، نشریه رویش روان‌شناسی، ۸(۹)، ۲۱-۳۰.  
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.9.21.3>
- عبدی خان، ز.، برجعلی، ا.، بلیاد، م.، ابوالمعالی الحسینی، خ.، و مشایخ، م. (۱۴۰۱). ارائه مدل ساختاری پیش‌بینی تاب‌آوری بر اساس تیپ‌های شخصیتی اینی‌گرام با میانجیگری ساختار انگیزشی انطباقی در دانشجویان، مجله سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۳(۳)، ۱۱۰-۱۱۹.
- فتاحی، ا.، جدیدی، ه.، احمدیان، ح.، و مرادی، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دل‌بسنگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۳)، ۸۴-۶۳.  
[Doi:10.22111/JEPS.2021.6485]
- محبی، س.، شگری، ا.، و پورشهریار، ح. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها، فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۵(۵۷)، ۸۳-۹۹.  
[https://jip.stb.iau.ir/article\\_545697.html](https://jip.stb.iau.ir/article_545697.html)
- محمدی، خ.، تجلی، پ.، و قنبری پناه، ا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش برنامه تاب‌آوری بر استرس فرزند پروری مادران دانش‌آموزان دختر با اختلال فلج مغزی. فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده، ۱۷(۶۰)، ۲۲۳-۲۴۹.
- [Doi:20.1001.1.26454955.1401.17.60.9.2]
- ابراهیمی، ع.، و ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای ساختار انگیزشی در رابطه بین توانایی‌های شناختی با رفتارهای پرخطر در نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۴۶)، ۱۷۱-۱۹۰.  
[DOI:10.22054/jep.2018.8481]
- امینی، س.، سادات خشوعی، م. (۱۳۹۶). رابطه تاب‌آوری و شادکامی والدین با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۷(۲۶)، ۱۵۹-۱۷۶.
- بهزادپور، س.، سادات مطهری، ز. و گودرزی، پ. (۱۳۹۲). رابطه ی بین حلم‌سأله و تاب‌آوری با میزان رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۲(۴)، ۲۵-۴۲.
- [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_2.html](https://jsp.uma.ac.ir/article_2.html)
- باباجانی گرگی، ل.، حجازی، م.، مروتی، ذ.، و یوسفی افراشته، م. (۱۳۹۸). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی. مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور / هموز، ۱۰(۴)، ۲۹۴-۳۰۵.  
[DOI:10.22118/edc.2019.99560]
- برجعلی لو، س. (۱۳۸۶). تفکر انتقادی، سبک‌های هویت و تعهد هویت‌بینی: پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. <https://noordoc.ir/thesis/81897>
- پور طالب، ن.، بدری گرگری، ر.، نعمتی، ش.، و هاشمی، ت. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزش پذیرش و تعهد بر میزان تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۱(۴)، ۱۳۱-۱۴۷.  
[DOI:10.22059/JAPR.2021.301283.643504]
- جمالی، م.، نوروزی، آ.، طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۸)، ۶۲۹-۶۴۱.  
<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-2638-fa.html>
- داداش‌زاده کله سر، ر.، نریمانی، م. و رضایی‌راد، م. (۱۴۰۰). نقش تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مدارس متوسطه دوم شهرداری. روانشناسی مدرسه، ۱۰(۱)، ۸۶-۱۰۳.  
[https://jsp.uma.ac.ir/article\\_1139.html](https://jsp.uma.ac.ir/article_1139.html)
- دل‌اور، ع. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: کلک آزاد.

- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 th. Washington, DC: American psychiatric association.
- Amini, S., & Khoshouei, M. S. (2017). Relationship between Resilience and Happiness in Parents with Behavioral Problems in Elementary School Students. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7(26), 159-176. (Persian)
- Behzadpour, S., Sadat Motahari, Z., & Gudarzi, P. (2012). The relationship between problem solving and resilience with the amount of high-risk behaviors among students with high and low academic achievement. *Journal of school psychology*, 2(4), 25-42. [https://jps.uma.ac.ir/article\\_2.html](https://jps.uma.ac.ir/article_2.html)
- Babajani gorji, L., Hejazi, M., Morovvati, Z., & Yoosefi Afrashteh, M. (2019). The Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Resilience and Academic Engagement in Medical and Paramedical Students. *Educational Development of Judishapur*, 10(4), 294-305. (Persian)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 6, 1781. [DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01781]
- Cobb, C., Xie, J., Gallo, K., Boyd, M., Wilkins, M., Wadsworth, M., & Brake, L. (2023). Protective Factors Contributing to Academic Resilience in College Students During COVID-19. *American Journal of Distance Education*, 1-12. [DOI: 10.1080/08923647.2023.2168106]
- Commodari, E., La Rosa, V. L., Sagone, E., & Indiana, M. L. (2022). Interpersonal Adaptation, Self-Efficacy, and Metacognitive Skills in Italian Adolescents with Specific Learning Disorders: A Cross-Sectional Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 1034-1049. [DOI: 10.3390/ejihpe12080074]
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2002). Motivational structure: Relationships with substance use and processes of change. *Addictive behaviors*, 27(6), 925-940. [Doi:10.1016/S0306-4603(02)00290-3]
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2004). Measuring motivation: the motivational structure questionnaire and personal concerns inventory. *Handbook of motivational counseling: Concepts, approaches, and assessment*, 141-175. [DOI:10.1002/9780470713129.ch8]
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2011). *Handbook of motivational counseling: Goalbased approaches to assessment and intervention with addiction and other problems* (2nd Ed.). Wiley-Blackwell. [DOI:10.1002/9780470979952]
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2011). Measuring motivation: The motivational structure questionnaire and personal concerns inventory and their variants. *Handbook of motivational counseling: Goal-based approaches to assessment and intervention with addiction and other problems*, 159-204. [DOI:10.1002/9780470979952]
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2023). Assessing current concerns and goals idiographically: A review of the Motivational Structure Questionnaire family of instruments. *Journal of Clinical Psychology*, 79(3), 667-682. [DOI: 10.1002/jclp.23256]
- نریمانی، م.، و طاهری فرد، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و پریشانی روان‌شناختی نوجوانان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۱۱۰-۱۳۳). [Doi:10.22098/JLD.2019.823]
- یاراحمدی، ی.، نادری، ن.، اکبری، م.، و یعقوبی، ا. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهی*، ۱۷(۱)، ۲۳۳-۲۴۹. [Doi:10.34785/J012.2019.330]
- حیدریان، م.، و سلیمی، ن. (۱۳۹۰). اثربخشی رویکرد گروه‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و راهبردهای مقابله با استرس دانش‌آموزان. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۲(۲)، ۲۷-۳۶. [https://ael.uma.ac.ir/article\\_1529.html](https://ael.uma.ac.ir/article_1529.html)
- رزاقیان، ف.، و بیگدلی، ا. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام‌مند گروهی با دارودرمانی در کاهش علائم اختلال افسرده خویی. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۲۰)، ۱-۲۳. [https://jcps.atu.ac.ir/article\\_1852.html](https://jcps.atu.ac.ir/article_1852.html)
- حیدریان، م.، و سلیمی، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی رویکرد گروه‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و راهبردهای مقابله با استرس در دانش‌آموزان. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۲(۲)، ۲۷-۳۶. [https://ael.uma.ac.ir/article\\_1529.html](https://ael.uma.ac.ir/article_1529.html)
- سلیمانی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصل‌نامه روان‌شناسی و علوم رفتاری ایران*، ۳۲(۵)، ۵۹-۶۸. <https://www.sid.ir/paper/833004/fa>

## References

- Abdi Khan Z, Borjali A, Beliad M, Abul Maali Al-Hussaini K, Mashayekh M. Presenting a Structural Model of Predicting Resilience based on Enneagram Personality Types with the Mediation of Adaptive Motivational Structure in Students. *Islamic Life Style* 2022; 6 (3):110-119. (Persian)
- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., ... & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 1-23. [DOI: 10.1007/s10212-021-00594-6]
- Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(3), 236-251. [Doi:10.1080/21683603.2021.1904068]



- Dadashzadeh, R., Narimani, M., & Rezaei rad, M. (2021). The role of resilience, emotional regulation and self-efficacy in predicting academic burnout of female students in senior high schools of Ardabil, *Journal of school psychology*, 10(1), 207-216. [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_1139.html](https://jsp.uma.ac.ir/article_1139.html)
- Deng, L., Daverpanah, N., & Izadpanah, S. (2023). The effect of educational computer games on the academic resilience, academic self-regulation, and academic achievement of EFL students. *Frontiers in Psychology*, 13, 8347. [DOI: 10.3389/fpsyg.2022.947577]
- Dwiastuti, I., Hendriani, W., & Andriani, F. (2022). The impact of academic resilience on academic performance in college students during the COVID-19 pandemic. *KnE Social Sciences*, 25-41. [DOI:10.18502/kss.v7i1.10198]
- Ebrahimi, E., & Abolmaali Alhosseini, K. (2017). The Mediating Role of Motivational Structure in the Relationship between Cognitive Abilities and High-Risk Behaviors in Adolescents. *Educational Psychology*, 13(46), 171-190. (Persian)
- Esmail Sadri Damirchi, (2018). Effectiveness of resilience training on anger control and psychological well-being in impulsive students, *Journal of School Psychology*, 6(4), 120-139. (Persian)
- Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., & Kovacs, N. (2022). Resilience effects on student performance and well-being: the role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *The Journal of general psychology*, 149(3), 279-298. [DOI:10.1080/00221309.2020.1835800]
- Fadardi, J. S., Azad, H., & Nemati, A. (2010). The relationship between resilience, motivational structure, and substance use. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1956-1960.
- Fattahi, O., Jadidi, H., Ahmadiyan, H., & Moradi, O. (2021). The effectiveness of the training package of educational resilience, school attachment, academic self-concept and academic engagement on academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(43), 84-63. (Persian)
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V., & Sorrenti, L. (2020). School refusal in students with low academic performances and specific learning disorder. The role of self-esteem and perceived parental psychological control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607. [DOI:10.1080/1034912X.2019.1626006]
- 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. [DOI:10.3389/fpsyg.2021.747168]
- Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2020). Students with LD at postsecondary: Supporting success and the role of student characteristics and integration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 45-56. [DOI:10.1111/ldrp.12212]
- Hassan, H. H. F., & Ibraheem, M. M. K. (2022). Using Strategies of Multiple Intelligences Among Students with and Without Learning Disabilities in Mathematics and Their Impact on Academic Self-Efficacy. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(1), 3098-3125. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/4799>
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-Emotional Profile of Children with and without Learning Disabilities: The Relationships with Perceived Loneliness, Self-Efficacy and Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7358. [DOI:10.3390/ijerph17207358]
- Isakson B. (2002). Characteristics and enhancement of resiliency in young people. A research paper for master of science degree with major in guidance and counseling. University of Wisconsin-Stout. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/40465>
- Jamali, M., Noroozi, A., & Tahmasebi, R. (2013). Factors affecting academic self-efficacy and its association with academic achievement among students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13. *Iranian Journal of Medical Education*, 13(8), 629-641.
- Lou, Y., Taylor, E. P., & Di Folco, S. (2018). Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 89, 83-92. [DOI:10.1016/j.childyouth.2018.04.010]
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment. <https://www.researchgate.net/publication/249941419>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. [DOI:10.1002/pits.20149]
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. [DOI: 10.1111/cdev.12205]
- Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103858. [DOI: 10.1016/j.ridd.2021.103858]
- Mawila, D. (2019). Relationship between resilience and social ecological support among learners with specific learning disability in LSEN schools (Doctoral dissertation, University of Johannesburg).
- Mawila, D. (2022). The Mediation role of Caregivers and Context on Individual Factors in Enabling Resilience Among Learners with Specific Learning Disability. *Interchange*, 1-14. [DOI:10.1007/s10780-022-09484-2]
- Mawila, D. (2023). Growing resilience capacity for learners presenting with specific learning disability in learners with Specific education needs schools. *African Journal of Disability (Online)*, 12, 1-8.
- McIllroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality behavior and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-337. [DOI: 10.1006/ceps.2001.1086]
- Mensah, C., Azila-Gbetteor, E. M., Nunynameh, C. R., Appietu, M. E., & Amedome, S. N. (2023). Research methods anxiety, attitude, self-efficacy and academic effort: a social cognitive theory perspective. *Cogent Psychology*, 10(1), 2167503. [DOI: 10.1080/23311908.2023.2167503]



- Mohammadi, K., Tajalli, P., & Ghanbari Panah, A. (2022). The Effectiveness of Resilience Training Program on Parenting Stress of Mothers' Female Students With Cerebral Palsy. *The Women and Families Cultural-Educational*, 17(60), 223-249. (Persian)
- Mohebi, S., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2018). Effect of Resilience Education on Cognitive Appraisals, Coping and Emotions. *Developmental Psychology*, 15(57), 83-99. (Persian)
- Narimani, M., & Taherifard, M. (2019). The effectiveness of acceptance/commitment training to decrease experiential avoidance and psychological distress in teenagers with specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 8(4), 110-133. (Persian)
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: the impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports*, 125(2), 890-912. [DOI: 10.1177/0033294120988113]
- Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2022). Research on situated motivation and emotion: Progress and open problems. *Learning and Instruction*, 81, 101664. [DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101664]
- Pourtaieb, N., Badri Gargari, R., Nemati, S., & Hashemi, T. (2021). The Effect of Acceptance and Commitment Training on Academic Resiliency in Students with Specific Learning Disability. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(4), 131-147. (Persian)
- Rezeki, S., Mayrosa, U., Luthfiyyah, M. H. A., Mazaya, F., Sukanto, A., Malfiro, A., ... & Jubta, N. (2022). THE EFFECT OF POSITIVE THINKING TRAINING ON ACADEMIC SELF-EFFICACY STUDENTS OF PSYCHOLOGY UIN PALEMBANG. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Sciences (IJoMS)*, 1(2), 236-247. [DOI:10.59066/ijoms.v1i2.164]
- Sadoughi, M. (2018). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience, academic adjustment, and academic performance among medical students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 7-14. (Persian)
- Sadoughi, M., & Hesampour, F. (2019). The mediating role of happiness in the relation between hope and academic self-efficacy with academic buoyancy among students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 8(9), 21-30. (Persian) [DOI:20.1001.1.2383353.1398.8.9.21.3]
- Sadri Damirchi, E., Bashorpoor, S., Ramezani, S., & Karimanpour, G. (2018). Effectiveness of resilience training on anger control and psychological well-being in impulsive students. *Journal of School Psychology*, 6(4), 120-139. (Persian)
- Salehi Fadardi, J., Bagherinezhad, M., Farzaneh, Z., & Talebian Sharif, J. (2011). The relationship between motivational structure and marital satisfaction. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 1(1). (Persian) doi: 10.22067/ijap.v1i1.2353
- heydarian, M., & salimi, N. (2021). Effectiveness of mindfulness-based group therapy approach on academic self-efficacy, achievement motivation and stress coping strategies in students. *Applied Educational Leadership*, 2(2), 27-36. (Persian)
- Soleimani, M. (2019). The effectiveness of treatment based on acceptance and commitment on academic self-efficacy and academic procrastination of students. *Psychology and Behavioral Sciences of Iran*, 32 (5), 59-68. (Persian)
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Social cognitive theory, self-efficacy, and students with disabilities: Implications for students with learning disabilities, reading disabilities, and attention-deficit/hyperactivity disorder. In Handbook of educational psychology and students with Specific needs (pp. 243-261). Routledge. [DOI:10.1016/bs.adms.2020.10.001]
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shamloo, Z. S., & Cox, W. M. (2010). The relationship between motivational structure, sense of control, intrinsic motivation and university students' alcohol consumption. *Addictive behaviors*, 35(2), 140-146. [DOI:10.1016/j.addbeh.2009.09.021]
- Soleimani Aa, Golpich Z., Darrodi H, (2013). A comparison of resilience and risky behaviors based on motivational structure among the youth, *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*, 5(2), 387-394. (Persian)
- razzaghan, F., & Bigdeli, I. (2015). Comparison of Systematic Motivational Counseling with Pharmacotherapy on Decrease of Dysthymic Disorder Symptoms. *Clinical Psychology Studies*, 5(20), 1-23. (Persian)
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2). [DOI:10.6092/2282-1619/2019.7.2035]
- Tuckman, B. W., & Kennedy, G. J. (2011). The impact of resilience on academic success for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 401-409.
- heydarian, M., & salimi, N. (2021). Effectiveness of mindfulness-based group therapy approach on academic self-efficacy, achievement motivation and stress coping strategies in students. *Applied Educational Leadership*, 2(2), 27-36. (Persian)
- Williams, J., & Kumar, A. (2023). Mediating role of self-concept on character strengths and well-being among adolescents with specific learning disorder in India. *Research in Developmental Disabilities*, 132, 104372. [DOI:10.1016/j.ridd.2022.104372]
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 6548. [DOI: DOI:10.3389/fpsyg.2021.823537]
- Yu, X., Zuk, J., & Gaab, N. (2018). What factors facilitate resilience in developmental dyslexia? Examining protective and compensatory mechanisms across the neurodevelopmental trajectory. *Child development perspectives*, 12(4), 240-246. [DOI:10.1111/cdep.12293]