

## Research Paper

# The Effect of Attributional Reconstruction Training on Learned Helplessness, Academic Self-Concept, and Academic Procrastination among Students with Specific Learning Disorders



Zeinab Rezapour<sup>1</sup> , Fatemeh Behjati Ardakani<sup>2\*</sup> & Yaser Rezapour Mirsaleh<sup>3</sup>

1. M.A Student in School Counseling, Ardakan University, Ardakan, Iran.
2. Assistant Professor, Counseling Department, Ardakan University, Ardakan, Iran.
3. Associate Professor, Counseling Department, Ardakan University, Ardakan, Iran.

Use your device to scan  
and read article online



### Article Info:

Received: 2025/06/24

Accepted: 2025/09/15

Available Online: 2025/09/22

**Citation:** Rezapour, Z., Behjati Ardakani, F. & Rezapour Mirsaleh, Y. (2025). [The Effect of Attributional Reconstruction Training on Learned Helplessness, Academic Self-Concept, and Academic Procrastination among Students with Specific Learning Disorders (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (4):13-27. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.17704.2261>

[10.22098/jld.2025.17704.2261](https://doi.org/10.22098/jld.2025.17704.2261)

## Extended Abstract

### 1. Introduction

Every year, a large number of students are unable to continue their education on par with their other classmates due to having one of the types of specific learning disabilities and not receiving special education (Mirzai et al., 2024). In his attributional theory of achievement motivation, Weiner states how students' attributions affect their academic achievement, expectations of future performance, and emotional reactions to subsequent achievement and performance. Research has shown that individuals with specific learning disabilities often experience greater learned helplessness (Sandy, 2016). Research shows that children with learning disabilities have lower general and academic self-concepts than those without learning disabilities (Strein, 2006). Research has shown that there is a positive and significant relationship between academic procrastination and academic self-concept (Armanikian et al., 2019). The results of another study show that the presence of high academic procrastination and low academic vitality in students with specific learning disorders, by causing procrastination in academic assignments and lack of positive motivation, plays an effective role in academic decline and, of course, the continuation of this disorder in these students (Pourabdol et al., 2015). The results of the research show that the intervention

based on attributional retraining has a significant effect on reducing academic burnout and academic procrastination in students with learning disabilities. Therefore, the present study sought to answer the question: Does the attributional retraining method have an effect on learned helplessness, academic self-concept, and academic procrastination of students with specific learning disabilities in the elementary school of Qom?

### 2. Materials and Methods

The present research method was a quasi-experimental type with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the research included all students with specific learning disorders in the elementary school of Qom who were being educated in the learning disorders centers of Qom. For the research sample, 30 students who obtained the lowest score in the children's attributional styles questionnaire were selected using the available sampling method and randomly assigned to two experimental groups (15 people) and control groups (15 people). The instruments used in this research were the children's attributional styles questionnaire (CASQ), the learned helplessness questionnaire (LHS), the self-concept questionnaire (SCQ), and the academic procrastination questionnaire (PASS). The attributional retraining training program used in this research is derived from a program based on Bandura's self-efficacy theory, Weiner's attributional model, and Seligman's learned helplessness model.

### \*Corresponding Author:

Fatemeh Behjati Ardakani

Address: Counseling Department, Ardakan University, Ardakan, Iran.

Tel: +98 (913) 3520915

E-mail: [behjati@ardakan.ac.ir](mailto:behjati@ardakan.ac.ir)



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

### 3. Results

In order to test the research hypotheses, the analysis of covariance test was used, the results of which are shown in Table (1).

Table (1) shows that there is a significant difference between the estimated mean scores of academic self-concept, learned helplessness, and academic procrastination of the experimental and control group

subjects ( $P < 0.01$ ). In addition, based on the results, the mean scores of learned helplessness and academic procrastination in the post-test phase in the experimental group were significantly lower than in the control group. However, the mean scores of academic self-concept in the post-test phase in the experimental group were significantly higher than in the control group ( $P < 0.01$ ).

**Table 1.** Results of the analysis of covariance

| Variable                 | Source  | Sum of Squares | df | Mean Squares | F        | Sig.  | Effect Size |
|--------------------------|---------|----------------|----|--------------|----------|-------|-------------|
| Learned helplessness     | Pretest | 3089.674       | 1  | 3089.674     | 247.057  | 0.001 | 0.901       |
|                          | Group   | 214.224        | 1  | 214.224      | 17.130   | 0.001 | 0.388       |
| Academic self-concept    | Pretest | 3104.094       | 1  | 3104.094     | 205.667  | 0.001 | 0.884       |
|                          | Group   | 415.414        | 1  | 415.414      | 27.524   | 0.001 | 0.505       |
| Academic procrastination | Pretest | 5990.246       | 1  | 5990.246     | 2774.834 | 0.001 | 0.990       |
|                          | Group   | 199.097        | 1  | 199.097      | 92.227   | 0.001 | 0.774       |

### 4. Discussion and Conclusion

The results showed that the educational intervention of attributional reconstruction has a significant effect on the learned helplessness of students with specific learning disabilities. Attributional retraining intervention is a solution to improve the severe lack of motivation and performance deficits caused by abnormal attributions of failure and is designed to reconstruct individuals' explanations about the causes of negative outcomes or events in their lives. Also, the educational intervention of attributional reconstruction has a significant effect on the academic self-concept of students with specific learning disabilities. Because by changing attributions and replacing them with optimistic attributions, an attempt is made to improve the psychological state of individuals; Therefore, the main goal of this intervention is to teach optimistic attribution styles through training, cognitive modification, providing models, practicing cognition and behavior, feedback, and, if necessary, changing the program and assignments so that by emphasizing the strengths and positive points of individuals, diverting their attention from their weaknesses will change their pessimistic attribution style to an optimistic attribution style. In this way, individuals can attribute their failures to external, unstable, and specific factors and consider internal, stable, and general factors as the cause of success (Graham, 2020). Also, the educational intervention of attributional reconstruction has a significant effect on academic procrastination of students with specific learning disabilities. Attributional retraining intervention, by

reconstructing students' explanations of their poor performance, seeks to encourage controllable attributions such as effort and replace them with uncontrollable attributions such as intelligence and ability. In other words, in attributional retraining, the goal is to identify the causes of students' success and failure and change the way they think about causal attributions, failures, and successes. In this way, attributing success to ability increases the individual's self-confidence, interest, level of expectation, and interest in achieving subsequent successes (Graham & Taylor, 2022).

### 5. Ethical Considerations

#### Compliance with ethical guidelines

Ethical principles were fully adhered to in this article. Also, the parents of the participants were informed about the research process and the participants' information was kept confidential.

#### Funding

This research has not received any financial support from funding organizations in the public, commercial, or non-profit sectors. This article is an extract from the master's thesis in school counseling, University of Ardakan.

#### Authors' contributions

All authors participated in the design, implementation, and writing of all parts of the present study.

#### Conflicts of interest

To the best of the authors' knowledge, this article has no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## تأثیر روش آموزش بازسازی اسنادی بر درماندگی آموخته شده و خودپنداره‌ی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص

زینب رضاپور<sup>۱</sup> ID، فاطمه بهجتی اردکانی<sup>۲\*</sup> ID و یاسر رضاپور میر صالح<sup>۳</sup> ID

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

۲. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

۳. دانشیار گروه مشاوره، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.



استاددهی: رضاپور، ز، بهجتی اردکانی، ف. و رضاپور میر صالح، ی. (۱۴۰۴). تأثیر روش آموزش بازسازی اسنادی بر درماندگی آموخته شده و خودپنداره‌ی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۴ (۴): ۲۷-۱۳. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.17704.2261>

doi 10.22098/jld.2025.17704.2261

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر روش بازسازی اسنادی بر درماندگی آموخته شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص، انجام شد.

**روش‌ها:** روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص در مقطع ابتدایی شهر قم بود که در مراکز اختلالات یادگیری، در حال آموزش بودند. برای نمونه پژوهش، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که کمترین نمره را در پرسشنامه سبک‌های اسنادی بدست آوردند؛ با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، گمارده شدند. گروه آزمایش، برنامه بازآموزی شناختی را طی ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، دریافت نمودند و گروه کنترل فقط در برنامه‌های متداول مرکز، شرکت کردند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های سبک‌های اسنادی، درماندگی آموخته شده، خودپنداره تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی بود که در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار SPSS-26، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی، درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل وجود دارد و میانگین نمرات درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش، به طور معناداری، پایین‌تر از گروه کنترل بوده و میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش، به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل برآورد شده است ( $P < 0/01$ ).

**نتیجه‌گیری:** براساس نتایج حاصل، آموزش بازسازی اسنادی بر افزایش خودپنداره تحصیلی و کاهش درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص اثربخش بوده است. بنابراین، می‌توان از برنامه آموزشی بازسازی اسنادی در زمینه بهبود خودپنداره تحصیلی و کاهش درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، استفاده نمود.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۳۱

## کلیدواژه‌ها:

اختلالات یادگیری خاص، اهمال-کاری تحصیلی، بازسازی اسنادی، خودپنداره تحصیلی، درماندگی آموخته شده

## مقدمه

اختلال یادگیری خاص<sup>۱</sup>، اصطلاحی کلی است که برای گروه نامتجانسی

از اختلال‌ها کاربرد دارد و به شکل مشکلات عمده در فراگیری و

1. Special learning disorder

\* نویسنده مسئول:

فاطمه بهجتی اردکانی

نشانی: گروه مشاوره، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

تلفن: ۳۵۲۰۹۱۵ (۹۱۳) ۹۸+

پست الکترونیکی: behjati@ardakan.ac.ir



## ناتوانی‌های یادگیری

به کارگیری توانایی‌های گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، استدلال یا محاسبات ریاضی آشکار می‌شود (پریور<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲). از این رو، مشخصه اصلی این اختلال، مشکلات پایدار در زمینه یادگیری مهارت‌های تحصیلی مربوط به خواندن، بیان نوشتاری و ریاضیات است که در اوایل کودکی شروع می‌شود و با توانایی هوشی کلی کودک همخوانی ندارد (کواوا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲) و تشخیص آن در سال‌های قبل از ورود به مدرسه، امری دشوار است و در بیشتر موارد، این اختلال در فاصله زمانی اوایل ورود به مدرسه تا کلاس دوم، به شکل نمره‌های پایین و یادگیری ضعیف مشخص می‌گردد (کاسانا و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). به طور کلی، اختلال یادگیری خاص، یک اختلال عصبی-رشدی است که در اثر تعامل عوامل ارثی و محیطی ویژه بر توانایی مغز در دریافت، پردازش، ادراک، تجزیه و تحلیل و ذخیره اطلاعات کلامی یا غیر کلامی، تأثیر می‌گذارد (ال-دبانه و ال-زبون<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲)؛ و گروه ناهمگونی از کودکان را در برمی‌گیرد که علاوه بر مشکلات تحصیلی در حوزه خواندن، نوشتن و حساب، دارای مشکلات متعدد در حوزه سلامت روان، روابط بین فردی، عزت نفس و غیره می‌باشند (گیسلانزونی و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). از این رو، هرساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان به دلیل داشتن یکی از انواع اختلال یادگیری خاص و ندیدن آموزش‌های ویژه، قادر به ادامه‌ی تحصیل، هم‌قدم با دیگر همکلاسی‌های خود نیستند (میرزائی و همکاران<sup>۶</sup>، ۱۴۰۳). در همین راستا، چاکو و ویدوکومار<sup>۷</sup> (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند میزان شیوع اختلال یادگیری خاص در بین دانش‌آموزان ۱۶/۴۹ درصد و میزان شیوع اختلالات خواندن، نوشتن و ریاضی به ترتیب ۱۲/۵۷، ۱۵/۶۰ و ۹/۹۳ درصد بوده است. در ایران نیز، میزان شیوع اختلال یادگیری خاص بین ۶/۲۲ تا ۱۳ درصد گزارش شده است (سخاوتی و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷).

در این میان، یکی از مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، سبک‌های اسنادی<sup>۹</sup> است (لیدر، گودمن و هایز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳). وینر، در نظریه اسنادی انگیزش پیشرفت خود، اظهار می‌دارد که چگونه اسناد دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی، انتظارات از عملکرد آینده و واکنش هیجانی آن‌ها به پیشرفت و عملکرد بعدی تأثیر می‌گذارد (ماهاتنی، پرادان و جنا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵). مطابق نظریه وینر در محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزانی که الگوهای اسنادی ناپایدار و قابل کنترل را انتخاب می‌کنند، احتمالاً انگیزه بیشتری دارند و موفق‌تر از دانش‌آموزان با الگوهای اسنادی خودشکن و شکست‌خورده هستند که دارای انگیزه پایین و سطوح پایین عملکرد تحصیلی می‌باشند (پارکر و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸). بر این اساس، دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، سبک‌های اسنادی منفی بیشتری را نسبت به همسالان عادی خود، دارا هستند و آن‌ها اغلب شکست خود را

به فقدان توانایی نسبت می‌دهند که یک ویژگی درونی، غیر قابل کنترل و پایدار است و سبب ایجاد درماندگی آموخته‌شده می‌گردد (دویک و گاتز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۸). درماندگی آموخته‌شده در طی دوره یادگیری وجود دارد و به وضعیتی اطلاق می‌شود که در آن فرد به دنبال یک سری شکست پس از یک رشته تلاش و رفتار به نتیجه می‌رسد که رفتار و نتیجه رفتار از یکدیگر مستقل هستند (گلبرچ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰). نتایج تحقیقات نشان داده است افراد با اختلال یادگیری خاص اغلب درماندگی آموخته‌شده بیشتری را تجربه می‌کنند (سندی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۶). درماندگی به علت مشخصه‌ای که دارد، می‌تواند عملکرد تحصیلی فرد را متأثر کند. دانش‌آموزان درمانده، اطمینان کمی به توانایی‌های خود دارند، موفقیت‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و شکست‌هایشان را به بی‌کفایتی، ناتوانی هوشی و حافظه ضعیف نسبت می‌دهند (سورنتی و همکاران<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۶).

از جنبه دیگر، برای تبیین عوامل مؤثر بر فرآیند تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان به دو دسته عوامل بیرونی و درونی اشاره کرد که از جمله آن می‌توان به استعداد، خودکارآمدی، نیاز به پیشرفت و خودپنداره اشاره کرد (یولاه، ریچاردسون و حفیظ<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱). خودپنداره، یکی از مهم‌ترین عوامل درونی و به معنای دید جامع فرد در ارتباط با خود است (پرایس و همکاران<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۱). یکی از ابعاد خودپنداره، خودپنداره‌ی تحصیلی است که به بازنمایی‌های ذهنی، توانایی‌های فرد در مدرسه و محیط‌های تحصیلی و یا بازنمایی‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی اشاره دارد (برونر و همکاران<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۰). به عبارتی، خودپنداره تحصیلی، به ارزیابی‌های دانش‌آموزان از توانایی تحصیلی خودشان گفته می‌شود (بشرپور و حیدری<sup>۲۰</sup>، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان می‌دهد که کودکان دارای ناتوانی یادگیری، نسبت به افرادی که ناتوانی یادگیری ندارند، خودپنداره‌ی عمومی و تحصیلی پایین‌تری دارند (استرین<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۶). همچنین، گاتز، کینی و گانی<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، خودپنداره‌ی تحصیلی

1. Prior
2. Kouvava et al
3. Kosana et al
4. Al-Dababneh & Al-Zboon
5. Ghislanzoni et al
6. Chacko & Vidhukumar
7. Attribution style
8. Lieder, Goodman & Huys
9. Mohanty, Pradhan & Jena
10. Parker et al
11. Dweck & Goetz
12. Gelbrich
13. Sandy
14. Sorrenti et al
15. Ullah, Richardson & Hafeez
16. Price et al
17. Brunner et al
18. Strein
19. Gans, Kenny & Ghany

## ناتوانی‌های یادگیری

است که به منظور تغییر سبک اسناد دانش‌آموزان در مورد موفقیت و شکست آن‌ها صورت می‌گیرد و هدف متخصصان تعلیم و تربیت از اجرای آن، این است که به یادگیرندگان کمک کنند تا به سازگارانه‌ترین نتایج علمی ممکن، دست یابند (لیتون و ترل<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین، براساس این روش، افراد اسنادها را یاد می‌گیرند و از طریق تجربه می‌آموزند ساختار علّیتی جهان را تعبیر کنند. واضح است آن‌ها، اسنادهای بدبینانه را یاد می‌گیرند، پس باید بتوانند اسنادهای خوش‌بینانه را نیز یاد بگیرند (هام<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). به عبارتی، بازآموزی اسنادی با هدف قرار دادن افکاری که ریشه اسنادهای ناسالم هستند و چالش با این اسنادهای بدبینانه و عرضه کردن تبیین‌های جایگزین مبتنی بر اسنادهای سالم باعث ایجاد اسنادهای سازگارانه‌تر و احساس کنترل بیشتر و در نتیجه افزایش سلامت روان می‌شود (واینر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). در این راستا، نتایج پژوهش صرامی و قاسمی (۱۴۰۱) نشان داد مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن تأثیر معناداری دارد و اثربخشی آن در مرحله پیگیری پایدار بوده است. هم‌چنین، یافته‌های پژوهش عظیمی، حسن‌آبادی و عرب‌زاده (۱۳۹۷) نشان داد که آموزش برنامه بازآموزی اسنادی منجر به کاهش معنادار درماندگی آموخته‌شده و سبک اسنادی بدبینانه و افزایش معنادار سبک اسنادی خوشبینانه در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین گروه آزمایش، شده است. در مطالعه دیگری یافته‌ها نشان داد مداخله بازآموزی اسنادی موجب افزایش انگیزه پیشرفت و سبک اسناد خوشبینانه و کاهش سبک اسناد بدبینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، شده است (احمدی، غباری بناب و آذرینا، ۱۳۹۵).

بنابراین، با توجه به اینکه اختلال یادگیری خاص، معضلاتی فراتر از مشکلات تحصیلی به همراه دارد و می‌تواند سبب افت تحصیلی و ضعف در برقراری روابط بین‌فردی گردد (لوک‌وود و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲)؛ و در شکست تحصیلی دانش‌آموزان نقش محوری داشته باشد و در صورت عدم درمان، حالت مزمن پیدا نموده و به دوره‌های پس از کودکی نیز منتقل شود (کلونین، ریسمن و گن<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲)؛ لزوم به کارگیری اقدامات درمانی و آموزشی مؤثر و کارآمد جهت بهبود این اختلال و پیشگیری از شیوع بالای آن در بین دانش‌آموزان، بیش از پیش احساس می‌شود. بر این اساس،

پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان بدون ناتوانایی یادگیری دارند؛ اما در خودپنداره عمومی، بین آن‌ها تفاوت وجود ندارد.

علاوه بر این، اکثریت فراگیران در برهه‌ای از زمان، اهمال‌کاری تحصیلی را تجربه می‌کنند. اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند به عنوان تمایل به تأخیر در انجام وظایف تحصیلی تعریف شود که این امر می‌تواند پیامدهای منفی، به همراه داشته باشد (زاکس و هن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان‌ها است، ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. این رفتار زمانی که شدت می‌یابد و به صورت عادت در می‌آید می‌تواند مسأله‌ساز باشد (رضایی شریف، هرنگز و فتحی، ۱۴۰۰). از جلوه‌های اهمال‌کاری، پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال‌کاری تحصیلی نامیده می‌شود. این نوع اهمال‌کاری، به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن برای شروع یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (آینور، مورات و گن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). طبق پژوهش‌های انجام گرفته، مشخص شده است بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (آرمانی کیان و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج مطالعه دیگری نشان می‌دهد که وجود اهمال‌کاری تحصیلی بالا و سرزندگی تحصیلی پایین در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، با ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی و عدم ایجاد انگیزه مثبت، نقش مؤثری در افت تحصیلی وبالطبع تداوم این اختلال در این دانش‌آموزان می‌شود (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

بر این اساس، با نظر به اینکه شواهد گویای آن است دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، در عملکردهای تحصیلی و اجتماعی با نقایص عمده‌ای روبرو هستند، بهره‌گیری از روش‌های آموزشی و مداخلات مؤثر در این زمینه می‌تواند به بهبود عملکردهای تحصیلی و اجتماعی این دانش‌آموزان کمک کند (گرنیزنکرو و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). لذا، روش‌های آموزشی مختلفی وجود دارد که یکی از آن‌ها، روش بازآموزی اسنادی<sup>۴</sup> (AR) است. سبک اسناد شیوه‌های است که به وسیله آن افراد تلاش می‌کنند تا علل پایدار و زیربنایی رفتار دیگران و دلایلی که افراد به شیوه‌های معین عمل می‌کنند را درک کنند (پترسون و همکاران، ۱۹۸۲، به نقل از جعفرزاده داشبلاغ و همکاران، ۱۴۰۲). روش بازآموزی اسنادی، یکی از روش‌های شناخت‌درمانی است که هدف آن، تمرکز بر اسنادهای بدبینانه و تبدیل آن به اسنادهای مطلوب از طریق به چالش کشیدن صحت افکار بدبینانه است. برای رسیدن به این هدف، اسنادهای ناسالم و بدبینانه از طریق عرضه تبیین‌های جایگزین که مبتنی بر اسنادهای سالم هستند، به چالش گرفته می‌شوند (هاینز و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). بازآموزی اسنادی، آموزشی

1. Zacks & Hen
2. Aynur, Murat & Can
3. Grigorenko et al
4. Attributional retraining
5. Haynes et al
6. Leighton & Terrell
7. Hamm
8. Weiner
9. Lockwood et al
10. Colvin, Reesman & Glen

## ناتوانی‌های یادگیری

ضرورت انجام این پژوهش از آن‌رو می‌باشد که با استفاده از روش بازسازی اسنادی مشخص شود که آیا با تغییر و بازسازی اسنادی، درماندگی آموخته شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال‌کاری این دانش‌آموزان نیز دچار تغییر می‌گردد؟ به طور کلی، پژوهش‌هایی که درباره روش بازسازی اسنادی تاکنون انجام شده است اثربخشی این روش را بر روی فاکتورهای مختلفی در دانش‌آموزان و دانشجویان بررسی کرده است؛ اما تاکنون اثربخشی این روش بر روی درماندگی آموخته شده و اهمال‌کاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بررسی نشده است؛ از این‌رو، نتایج این پژوهش می‌تواند راهگشای خانواده‌ها و مربیان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص برای بهبود خطاهای شناختی و رفع احساس درماندگی و جلوگیری از لطمه‌هایی باشد که به دلیل شکست تحصیلی، به امید و باورهای خودپنداره‌ی فرد وارد می‌شود. بنابراین، در این پژوهش سعی شده است تا به برخی از مشکلات دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شامل درماندگی آموخته شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی آنان پرداخته شود و تأثیر مداخله بازسازی اسنادی به منظور رفع خلأ پژوهشی موجود در این زمینه، بررسی گردد. لذا، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال بوده است که: آیا روش بازسازی اسنادی بر درماندگی آموخته شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در مقطع ابتدایی شهر قم، تأثیر دارد؟

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس-آزمون با گروه کنترل، بود.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص در مقطع ابتدایی شهر قم بود که در مراکز اختلالات یادگیری شهر قم، در حال آموزش بودند. برای نمونه پژوهش، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که کمترین نمره را در پرسشنامه سبک‌های اسنادی کودکان بدست آوردند؛ با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش شامل: ۱- تشخیص و دریافت اختلال یادگیری خاص «خواندن، نوشتن و حساب» توسط روان‌شناسان مراکز اختلالات یادگیری، ۲- کسب نمره پایین در پرسشنامه سبک‌های اسنادی کودکان، ۳- برخورداری از امکانات محیطی و آموزشی نسبتاً مناسب؛ ۴- عدم ابتلا به اختلالات روان‌شناختی دیگر، ۵- عدم شرکت در سایر دوره‌های آموزشی و روان‌شناختی دیگری همزمان با این پژوهش، ۶- نداشتن

هیچگونه نقص حسی- حرکتی و سایر اختلالات رفتاری براساس پرونده آنان، ۷- داشتن بهره هوشی طبیعی (نرمال یا بالاتر از نرمال)، ۸- تکمیل فرم رضایت‌نامه آگاهانه جهت شرکت در پژوهش توسط والدین، بودند. ملاک‌های خروج آزمودنی‌ها از پژوهش شامل: ۱- غیبت بیش از دو جلسه، ۲- مواجهه با رویدادهای استرس‌زای شدید، ۳- ابتلا به بیماری‌های جسمی یا روانی، ۴- عدم تمایل به ادامه‌ی همکاری توسط آزمودنی یا والدین او، ۵- مصرف داروهای محرک از سوی آزمودنی؛ ۶- عدم سابقه شرکت در جلسات مداخله‌ای مشابه با بازآموزی اسنادی، بودند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، به این شرح است:

**پرسشنامه سبک‌های اسنادی کودکان (CASQ):** این پرسشنامه که توسط کازلو و تانن‌بام<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) تهیه شده است، دارای ۴۸ سؤال و دو موقعیت مثبت (خوب) و منفی (بد) می‌باشد و برای کودکان سنین ۸ تا ۱۳ ساله کاربرد دارد. هر موقعیت دارای سه بُعد اسنادی (پایدار، کلی، درونی) و هر بُعد دارای ۸ سؤال است که به صورت صفر و ۱ نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل سبک‌های اسنادی از طریق کم کردن مجموع نمرات برای رویدادهای خوب (پایدار- خوب، کلی- خوب، درونی- خوب)، از مجموع نمرات برای رویدادهای بد (پایدار- بد، کلی- بد، درونی- بد) به دست می‌آید. پترسون و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش روایی همزمان و همبستگی نمره کل پرسشنامه با خرده‌مقیاس‌های رویدادهای مثبت و منفی، مطلوب گزارش کرده‌اند. علاوه بر این، این محققان، اعتبار و پایایی به دست آمده از ترکیب سه بُعد از وقایع خوب (CASQ) را ۶۶ درصد و در مورد وقایع بد، ۵۰ درصد گزارش کرده‌اند. هم‌چنین، در پژوهش ردی، ولف و شارپ<sup>۳</sup> (۲۰۱۳)، روایی این پرسشنامه از طریق همبسته کردن نمره کل پرسشنامه (سبک تبیینی خوش‌بینانه) با خرده‌مقیاس‌های (رویدادهای مثبت و منفی)، بررسی شده است و ضریب منفی ۰/۸۷- و مثبت ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهش گودمن و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای رویدادهای مثبت ۰/۶۲ و برای رویدادهای منفی ۰/۶۳ گزارش شده است که نشان دهنده پایایی ابزار است. در ایران نیز، این پرسشنامه در شماری از پژوهش‌ها به کار رفته و نشان داده شده است که از اعتبار و روایی بالایی برخوردار می‌باشد؛ برای مثال، در پژوهش عباسی و شهینی‌یلاقی<sup>۵</sup> (۱۳۹۶) روایی صوری این پرسشنامه تأیید شده و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه (سبک تبیینی خوش‌بینانه) ۰/۶۰ گزارش شده است.

1. Children attribution style questionnaire
2. Kaslow & Tannenbaum
3. Peterson et al
4. Reddy, Wolfe & Sharp
5. Goodman et al

## ناتوانی‌های یادگیری

توسط سولومون و راثبلوم<sup>۶</sup> (۱۹۸۴) طراحی شده، دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه «آماده شدن برای امتحانات (۸ سؤال)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ سؤال)، آماده شدن برای تکالیف پایان ترم (۸ سؤال)» را مورد بررسی قرار می‌دهد. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (هرگز=۱ تا همیشه=۵) است. این ابزار با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری داشته و بدین ترتیب روایی آن تأیید شده است. علاوه بر آن، پایایی آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شده است (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴). در ایران، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در پژوهشی با استفاده تحلیل عاملی، به ساختار تک عاملی آن پی بردند (مجذور خی بارتلت=۲۱۵/۳۸ در سطح ۰/۰۰۱، KMO=۰/۸۸) که ۳۷ درصد از واریانس را تبیین می‌نمود و همسانی درونی آن را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این، در پژوهش حسینچاری و دهقانی (۱۳۸۷) روایی صوری این پرسشنامه توسط متخصصین روان‌شناسی تأیید شده و ضریب اعتبار آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ، معادل ۰/۷۹ به دست آمده و همسانی درونی آن نیز در بُعد آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقاله ۰/۸۹ گزارش شده است (به نقل از کریمی، رضاخانی و بهبودی، ۱۴۰۱).

**برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی:** برنامه آموزشی مورد استفاده در این پژوهش برگرفته از برنامه مبتنی بر نظریه خودکارآمدی بندورا، مدل اسنادی واینر و مدل درماندگی آموخته‌شده سلیگمن است. این بسته آموزشی برای اولین بار توسط گل‌پرور برای دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی تنظیم شد. وی ضرایب روایی و پایایی این بسته آموزشی را به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش کرده است (گل‌پرور، ۱۳۸۸؛ به نقل از عاشوری و همکاران، ۱۳۹۱). محتوای جلسات این برنامه آموزشی، به این شرح است:

1. Learned helplessness snapshot
2. Quinless & Mcdermott
3. Academic self-concept questionnaire
4. Mendaglio & Pyryt
5. Procrastination assessment scale-student
6. Solomon & Rothblum

**پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده (LHS):** این پرسشنامه توسط کوینلس و مک‌درمات<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) بر اساس مدل درماندگی آموخته‌شده سلیگمن طراحی شده است. در این پرسشنامه، افراد در مورد ۲۷ گزاره، موقعیت خود را بر اساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نشان می‌دهند. حداقل نمره فرد ۲۷ و حداکثر آن ۱۳۵ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده درماندگی آموخته‌شده بیشتر است. روایی این پرسشنامه توسط سازندگان آن، با ارزیابی همبستگی این پرسشنامه با دیگر مقیاس‌ها همچون افسردگی بک (۰/۲۵) و عزت نفس کوپر اسمیت (۰/۶۲-)، تأیید شده و پایایی آن با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. در ایران، در پژوهش میرنسب و قره-آغاجی (۱۳۹۴) برای تعیین روایی سازه این پرسشنامه، از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد که در تحلیل داده‌ها، مقدار ضریب شاخص کفایت نمونه‌گیری ۰/۸۵ و مقدار آزمون بارتلت (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) ۳۲۳۷/۳۰ در سطح معناداری ۰/۰۱ بدست آمد و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۸ گزارش شد.

**پرسشنامه خودپنداره (SCQ<sup>۳</sup>):** به منظور ارزیابی خودپنداره تحصیلی در این پژوهش، از پرسشنامه خودپنداره منداگلیو و پیرت<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه می‌باشد که با استفاده از طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ الی کاملاً موافقم=۴) طراحی شده است. این مقیاس، خودپنداره را در ۵ بُعد (خودپنداره تحصیلی، خودپنداره اجتماعی، خودپنداره جسمانی، خودپنداره ورزشی و خودپنداره ارزشی) می‌سنجد. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط سازندگان آن تأیید شده و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ گزارش شده است. در ایران، این پرسشنامه توسط لاهیجانیان و همکاران (۱۳۸۷) ترجمه و بر روی دانش‌آموزان شهر اصفهان هنجاریابی شده است و روایی محتوایی آن توسط متخصصان روان‌شناسی تأیید شده و اعتبار آن ۰/۹۱ بدست آمده و پایایی آن، به وسیله محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش شده است (به نقل از بابازاده، مجاور و فتحی، ۱۴۰۰). لازم به ذکر است در این پژوهش، صرفاً از خرده مقیاس خودپنداره تحصیلی استفاده شد.

**پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (PASS<sup>۵</sup>):** این پرسشنامه که

جدول ۱. محتوای جلسات مداخله آموزشی بازآموزی اسنادی برگرفته از (گل‌پرور، ۱۳۸۸؛ به نقل از عاشوری و همکاران، ۱۳۹۱)

| جلسات | محتوای آموزشی                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | آشنایی با اعضا و بحث پیرامون اهداف آموزش و ترغیب کودکان به انجام تمرین‌های لازم برای دستیابی به اسنادهای سازگانه همراه با صبر و شکیبایی؛                                                                                                        |
| دوم   | آموزش گفتگوی درونی از طریق ارائه مثال، به منظور آگاه ساختن دانش‌آموزان نسبت به تأثیر گفته‌های خود در مورد رویدادهای ناخوشایند؛                                                                                                                  |
| سوم   | شرح مدل ABC (A: اتفاق ناراحت‌کننده، B: باور، C: پیامد) به زبان ساده همراه با مثال و داستان برای فهماندن این مطلب به دانش‌آموزان که احساسات آنها به طور قطع از یک واقعه ناراحت‌کننده ناشی نمی‌شود؛ بلکه گفتار درونی فراخوان چنین احساسی می‌باشد. |

| جلسات  | محتوای آموزشی                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| چهارم  | تغییر سبک اسناد دانش‌آموزان با ارائه‌ی توضیح در مورد سبک اسناد و اشاره به سه بُعد آن (درونی - بیرونی، کلی - اختصاصی، پایدار - ناپایدار) و توصیف ویژگی‌های اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه نسبت به علل رویدادها با توجه به سه بُعد مذکور؛                                                              |
| پنجم   | ارزیابی درستی باورها و اطمینان یافتن از فهم دانش‌آموزان نسبت به تفاوت ویژگی اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه و آموزش کودکان در خصوص ارزیابی باورها و توضیح مفهوم مسئولیت شخصی یعنی پذیرش مسئولیت خود در مورد علل رویدادها به جای سرزنش عوامل خارج از کنترل؛                                            |
| ششم    | تشخیص سبک سرزنش خود و آشنا نمودن کودکان با تفکر مطلق‌اندیشی، احساس گناه و تأثیر آن در تشدید اسنادهای بدبینانه؛                                                                                                                                                                                       |
| هفتم   | کیک بازی: در این جلسه، رویداد ناراحت‌کننده‌ای توصیف می‌شود و از کودکان خواسته می‌شود تا علل احتمالی آن رویداد را در برش‌های مختلف یک کیک روی کاغذ یادداشت کنند و هر برش را براساس ابعاد اسنادی ذکر شده در جلسه چهارم، تفسیر نمایند. هدف اصلی این جلسه، یافتن دلایل احتمالی متعدد برای یک رویداد بود. |
| هشتم   | آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه‌پندارانه: در این جلسه کودکان با موشکافی دیدگاه خود به مقابله با منفی‌نگری و بدبینی و نپذیرفتن سرزنش‌های کورکورانه‌ای که متوجه خودشان بود، می‌پردازند.                                                                                                        |
| نهم    | شرح ABCDEF به زبان ساده با ارائه‌ی مثال‌هایی از طریق بیان داستان و تقاضا از کودکان برای ارائه فرض‌ها و اسنادهای واقع‌بینانه‌تر به جای اسنادهای منفی بدبینانه؛                                                                                                                                        |
| دهم    | اجتناب از فاجعه‌پنداری: هدف این جلسه، آموزش شیوه دیگر تفکر در زمان مواجه با رویدادهای ناراحت‌کننده از طریق آموزش تفکر در مورد بدترین، بهترین و احتمالی‌ترین وضعی است که ممکن است رخ دهد.                                                                                                             |
| یازدهم | بازی ذهنی: در این جلسه، پژوهشگر در طی بازی وانمودی، افکار بدبینانه‌ای را ارائه می‌دهد. کودکان باید ضمن بیان علل نادرست بودن افکار و مجادله با آنها، افکار خوش‌بینانه‌تری را جایگزین کنند.                                                                                                            |

علاوه بر آموزش‌های معمول مرکز (ترکیبی از روش‌های چندحسی، آموزش تغییر رفتاری، آموزش مستقیم، آموزش شناختی)، برنامه بازآموزی اسنادی، آموزش داده شد؛ ولی به گروه کنترل، فقط آموزش - های معمول مرکز ارائه گردید. در نهایت پس از اتمام دوره آموزشی، از هر دو گروه، پس‌آزمون گرفته شد.

#### یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۰ دانش‌آموز شرکت داشتند که همگی پسر و در بازه سنی ۸ تا ۱۱ سال با میانگین سنی ۹/۸۳ سال بودند و در پایه دوم تا پنجم تحصیلی مشغول به تحصیل بودند. دانش‌آموزان در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. همچنین توزیع فراوانی سنی و پایه تحصیلی تقریباً در گروه آزمایش و کنترل یکسان بود. جدول (۲)، میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودپنداره تحصیلی، درماندگی آموخته‌شده، اهمال‌کاری تحصیلی را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

**روش اجرا:** پس از اخذ مجوز و معرفی‌نامه از سازمان‌های مربوطه به دو مرکز اختلال یادگیری مستقر در استان قم مراجعه شد و پس از ترغیب مسئولین مراکز برای همکاری، به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، برای والدین دانش‌آموزان توضیحاتی پیرامون اهداف و محتوای جلسات آموزشی، عدم ضرر و زیان ناشی از شرکت در پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات و اجازه ترک جلسات و لغو همکاری با پژوهشگر، ارائه شد و از آنان رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. سپس، به منظور بررسی اثربخشی آموزش بازآموزی اسنادی، با توجه به ملاک‌های ورود و خروج از پژوهش، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که کمترین نمره را در پرسشنامه سبک-های اسنادی، به دست آوردند؛ با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند و پیش از شروع برنامه آموزشی مدنظر، از هر دو گروه، آزمایش و کنترل، پیش‌آزمون‌های اهمال‌کاری تحصیلی، درماندگی آموخته‌شده، خودپنداره تحصیلی گرفته شد. سپس، به گروه آزمایش

#### جدول ۲. توصیف آماری نمرات متغیرهای درماندگی آموخته‌شده، خودپنداره تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی

| متغیر               | گروه آزمایش | گروه کنترل  |
|---------------------|-------------|-------------|
|                     | M±SD        | M±SD        |
| درماندگی آموخته‌شده | پیش‌آزمون   | ۷۸/۴۰±۱۰/۸۲ |
|                     | پس‌آزمون    | ۶۸/۷۳±۱۰/۹۲ |
| خودپنداره تحصیلی    | پیش‌آزمون   | ۱۴/۳۳±۳/۳۷  |
|                     | پس‌آزمون    | ۱۵/۱۳±۳/۳۳  |
| اهمال‌کاری تحصیلی   | پیش‌آزمون   | ۹۳/۸۷±۱۳/۰۳ |
|                     | پس‌آزمون    | ۸۸/۴۰±۱۶/۳۲ |

تحصیلی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون، تغییر چندانی را نشان نمی‌دهد؛ اما در گروه آزمایش، میانگین نمرات درماندگی

همانطور که نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد در گروه کنترل، میانگین نمرات درماندگی آموخته‌شده، خودپنداره تحصیلی، و اهمال‌کاری

## ناتوانی‌های یادگیری

تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون-پس-آزمون، برقرار است ( $P < ۰/۰۵$ ). همچنین، آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای درماندگی آموخته‌شده ( $F = ۰/۵۵۳$ ،  $P = ۰/۴۶۳$ )، خودپنداره تحصیلی ( $F = ۱/۱۱۸$ ،  $P = ۰/۲۹۹$ ) و اهمال کاری تحصیلی ( $F = ۱/۶۰۹$ ،  $P = ۰/۲۱۵$ )، به دست آمد. لذا، مفروض همگنی واریانس‌ها مورد تأیید بود. در ادامه، به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده گردید که نتایج آن در جدول (۲)، نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس جهت بررسی تأثیر مداخله آموزشی بازسازی اسنادی بر درماندگی آموخته‌شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی

| متغیر               | منبع تغییرات | SS         | DF | MS       | F        | Sig   | Eta   |
|---------------------|--------------|------------|----|----------|----------|-------|-------|
| درماندگی آموخته‌شده | پیش‌آزمون    | ۳۰۸۹/۶۷۴   | ۱  | ۳۰۸۹/۶۷۴ | ۲۴۷/۰۵۷  | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۰۱ |
|                     | گروه         | ۲۱۴/۲۲۴    | ۱  | ۲۱۴/۲۲۴  | ۱۷/۱۳۰   | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۸۸ |
|                     | خطا          | ۱۵۲۴۸۴/۰۰۰ | ۲۷ | ۱۲/۵۰۶   |          |       |       |
| خودپنداره تحصیلی    | پیش‌آزمون    | ۳۱۰۴/۰۹۴   | ۱  | ۳۱۰۴/۰۹۴ | ۲۰۵/۶۶۷  | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۸۴ |
|                     | گروه         | ۴۱۵/۴۱۴    | ۱  | ۴۱۵/۴۱۴  | ۲۷/۵۲۴   | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۰۵ |
|                     | خطا          | ۱۵۸۶۹۸/۰۰۰ | ۲۷ | ۱۵/۰۹۳   |          |       |       |
| اهمال کاری تحصیلی   | پیش‌آزمون    | ۵۹۹۰/۲۴۶   | ۱  | ۵۹۹۰/۲۴۶ | ۲۷۷۴/۸۳۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۹۰ |
|                     | گروه         | ۱۹۹/۰۹۷    | ۱  | ۱۹۹/۰۹۷  | ۹۲/۲۲۷   | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۷۴ |
|                     | خطا          | ۵۸/۲۸۷     | ۲۷ | ۲/۱۵۹    |          |       |       |

بوده است. بنابراین، مداخله آموزشی بازسازی اسنادی بر خودپنداره تحصیلی، درماندگی آموخته‌شده و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص، تأثیر معنی‌داری داشته است ( $P < ۰/۰۱$ ). در ادامه، به منظور مقایسه زوجی میانگین نمرات در طول مراحل اندازه‌گیری، از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد که نتایج حاصل در جدول (۳)، ارائه شده است.

آموخته‌شده و اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش و میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی در مرحله پس-آزمون نسبت به پیش‌آزمون، افزایش داشته است.

پیش از تحلیل داده‌های پژوهش، مفروضه شاپرو-ویلک و همگنی واریانس‌ها بررسی شد تا اطمینان از نرمال بودن داده‌ها حاصل شود. نتایج آزمون شاپرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها در متغیرهای درماندگی آموخته‌شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال کاری

همانطور که نتایج جدول (۳)، نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری بین میانگین برآورد شده نمرات خودپنداره تحصیلی، درماندگی آموخته‌شده و اهمال کاری تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل وجود دارد و میزان تفاوت‌ها حاکی از آن است که ۵۰/۵ درصد کوواریانس نمرات پس‌آزمون خودپنداره تحصیلی، ۳۸/۸ درصد کوواریانس نمرات پس‌آزمون درماندگی آموخته‌شده و ۷۷/۴ درصد کوواریانس نمرات پس‌آزمون اهمال کاری تحصیلی ناشی از مداخله آموزشی بازسازی اسنادی

جدول ۴. نتایج مقایسه زوجی میانگین نمرات درماندگی آموخته‌شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی

| متغیرهای وابسته     | مرحله    | گروه (I) | گروه (J) | تفاوت میانگین‌ها (I-J) | خطای استاندارد | Sig   | فاصله اطمینان |
|---------------------|----------|----------|----------|------------------------|----------------|-------|---------------|
| درماندگی آموخته‌شده | پس‌آزمون | آزمایش   | کنترل    | -۵/۳۶۸                 | ۱/۲۹۷          | ۰/۰۰۱ | -۸/۰۲۹ -۲/۷۰۷ |
|                     | پس‌آزمون | آزمایش   | کنترل    | ۷/۴۵۰                  | ۱/۴۲۰          | ۰/۰۰۱ | ۴/۵۳۷ ۱۰/۳۶۴  |
| خودپنداره تحصیلی    | پس‌آزمون | آزمایش   | کنترل    | -۵/۱۵۵                 | ۰/۵۳۷          | ۰/۰۰۱ | -۶/۲۵۷ -۴/۰۵۴ |
|                     | پس‌آزمون | آزمایش   | کنترل    |                        |                |       |               |

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر روش بازسازی اسنادی بر درماندگی آموخته‌شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص انجام شد. نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که مداخله آموزشی بازسازی اسنادی بر

براساس نتایج جدول (۴)، میانگین نمرات درماندگی آموخته‌شده و اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش، به طور معناداری، پایین‌تر از گروه کنترل برآورد شده است. اما میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش، به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل برآورد شده است ( $P < ۰/۰۱$ ).

## ناتوانی‌های یادگیری

درماندگی آموخته‌شده دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص تأثیر معنی‌داری دارد و میانگین نمرات درماندگی آموخته‌شده دانش‌آموزان در گروه آزمایش، به طور معناداری پایین‌تر از گروه کنترل، برآورد شده است. این یافته همخوان با پژوهش عظیمی و همکاران (۱۳۹۷)، راجماواتی و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، فرگوسن و والاس<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) می‌باشد که نشان دادند آموزش برنامه بازآموزی اسنادی باعث کاهش معنادار درماندگی آموخته‌شده، شده است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت مداخله بازآموزی اسنادی یک راه‌حل برای بهبود کمبود شدید انگیزش و نقص در عملکرد ایجاد شده توسط اسناد ناهنجار شکست است و برای بازسازی توضیحات افراد درباره علل پیامدها یا رویدادهای منفی در زندگی‌شان، طراحی شده است (لیتون و ترل، ۲۰۲۰). براساس نظریه‌های اسنادی، هدف اصلی مداخله بازآموزی اسنادی، جایگزین کردن اسناد خودتدافیه ناهنجار با اسناد خودیاری‌رسان هنجار است. در واقع، مداخله بازآموزی اسنادی، از طریق ایجاد تغییرات در تفکر اسنادی افراد، قصد ایجاد الگوهای هنجارتر از رفتارها، شناخت، هیجان و انگیزش بعدی دارد (هاینز و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، درماندگی آموخته‌شده، معرف منفی‌ترین حالت خودپنداره فرد می‌باشد و زمانی شکل می‌گیرد که موجود زنده پس از مواجهه با وقایع غیر قابل کنترل یعنی وضعیت‌هایی که پاسخ‌های احتمالی او، پیامدهای مطلوب را برای رهایی از آن واقعه ایجاد نکنند، احساس غیر قابل کنترل بودن امور در او به وجود می‌آید و این ناتوانی در کنترل محیط موجب احساس درماندگی و سه نقص عمده در زمینه‌های (انگیزشی، شناختی و هیجانی) می‌شود که نتیجه‌ی این احساس، درماندگی آموخته شده است (سلیگمن، ۲۰۱۸). چنانچه دانش‌آموزی به این مسئله اعتقاد پیدا کرده باشد که تحصیل هیچ ارزش و اهمیتی ندارد، انگیزش او برای تلاش کردن در زمینه تحصیل، تا حد بسیار زیادی پایین می‌آید یا آنکه اصلاً انگیزشی نخواهد داشت. به عبارت دیگر، این فرد در خود احساس شرمساری و تردید دارد و معتقد است که هر قدر تلاش کند، موفق نخواهد شد. فلذا، یکی از پیچیده‌ترین و مهم‌ترین آسیب‌های محیط‌های آموزشی، انگیزش ناکافی فراگیران برای یادگیری است که اثرات بی‌انگیزشی نه تنها در عملکرد تحصیلی، بلکه در فعالیت‌های غیرتحصیلی آنان، نمود پیدا می‌کند. بر این اساس، واضح است که دانش‌آموزان بدون انگیزه‌ی لازم، بهره‌ای از آموزش نخواهند برد؛ زیرا احساساتی همچون تزلزل، بی‌ثباتی و عدم کنترل بر محیط پیرامون خویش دارند که از این پیامدها، با عنوان درماندگی آموخته شده یاد می‌شود (لترلوف<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، ممکن است در مواجهه مداوم با شکست‌های تحصیلی دچار درماندگی آموخته‌شده، شوند.

آموزش بازسازی اسنادی می‌تواند به اصلاح نگرش‌ها و باورهای دانش‌آموزان در مورد موفقیت‌ها و شکست‌هایشان کمک کند. در واقع، روش آموزش بازسازی اسنادی بر تغییر نحوه تفسیر دانش‌آموزان از تجربیات تحصیلی خود تأکید دارد. دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته‌شده، معمولاً شکست‌های خود را به عوامل ثابت و غیرقابل تغییر، مانند «ناتوانی ذاتی»، نسبت می‌دهند؛ این نوع نگرش باعث می‌شود آنها هنگام مواجهه با چالش‌های جدید، از پیش احساس شکست کنند و تمایلی به تلاش نداشته باشند (یوآن و وانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). هم‌چنین، دانش‌آموزان معمولاً شکست‌های خود را به ناتوانی‌های ذاتی نسبت می‌دهند که در جریان آموزش بازسازی اسنادی، آن‌ها یاد می‌گیرند که شکست‌هایشان را به عوامل قابل تغییر مانند تلاش ناکافی یا راهبردهای اشتباه نسبت دهند؛ نه به عدم توانایی خود؛ زیرا دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند موفقیت‌شان تحت تأثیر تلاش و استراتژی‌هایشان است، انگیزه بیشتری برای یادگیری خواهند داشت و آموزش بازسازی اسنادی به آن‌ها کمک می‌کند تا کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری خود احساس کنند (فرگوسن و والاس، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، در این آموزش، شکست به عنوان یک فرصت برای یادگیری معرفی می‌شود؛ نه نشانه‌ای از ناتوانی؛ لذا، تغییر این نگرش، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از شکست‌ها ترسند و به جای تسلیم شدن، به دنبال راه‌های بهبود باشند و با تمرینات عملی و فعالیت‌های شناختی تشویق شوند تا درباره چالش‌های یادگیری‌شان فکر کنند و راه‌حل‌های جدیدی پیدا کنند که این روند به افزایش اعتمادبه‌نفس و کاهش درماندگی آموخته‌شده آنان کمک می‌کند (راجماواتی و همکاران، ۲۰۱۸).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که مداخله آموزشی بازسازی اسنادی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص تأثیر معنی‌داری دارد و میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل برآورد شده است. این یافته همخوان با پژوهش شیرازی و همکاران (۱۳۹۴) و اوگبن و نوکولو<sup>۵</sup> (۲۰۲۵) است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت در مداخله بازآموزی اسنادی، با استفاده از تغییر اسناد و جایگزینی آن‌ها با اسناد خوشبینانه، برای بهبود وضعیت روان-شناختی افراد تلاش می‌شود؛ از این رو، هدف اصلی این مداخله، آموزش سبک‌های تبیینی خوشبینانه از طریق آموزش، اصلاح شناختی، ارائه مدل، تمرین شناخت و رفتار، بازخورد و در صورت لزوم، تغییر برنامه و تکالیف است تا با تأکید بر نقاط قوت و مثبت افراد منحرف ساختن توجه آن‌ها از

1. Rachmawati et al
2. Ferguson & Wallace
3. Lennerlöf
4. Yuan & Wang
5. Ogben & Nwokolo

## ناتوانی‌های یادگیری

گرفته می‌شود؛ یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد تحصیلی خود مطابق با معیارهای موردنظر خویش؛ که یکی از جلوه‌های این نقصان در خودنظم‌جویی، تمایل فرد به تنزیل موقت ارزش پاداش‌های دریافتی است که در آن فرد، پاداش‌های کوچک، اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ، اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد؛ به عنوان مثال، فراگیر به دلیل این که پاداش زحماتش (نمره خوب آوردن در امتحان) دور از دسترس است، مطالعه برای امتحان را به شب امتحان که فاصله زمانی کمی با پاداش دارد، موکول می‌کند (آسیف، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، معمولاً به این دلیل شکل می‌گیرد که دانش‌آموز ممکن است به این باور برسد که تلاش او بی‌فایده بوده و شکست اجتناب‌ناپذیر است؛ از این رو، ترس از عملکرد ضعیف باعث می‌شود که وی از انجام تکالیف و مسئولیت‌های آموزشی خودداری کند (سلطانی و شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۲)؛ از این رو، آموزش بازسازی اسنادی با تغییر نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان، نه تنها به آنها می‌آموزد که موفقیت و شکست تحت تأثیر کوشش و راهبردهای یادگیری قرار دارد؛ نه ویژگی‌های ذاتی و یا عوامل غیرقابل کنترل؛ بلکه سبب افزایش تلاش و کاهش اجتناب از فعالیت‌های آموزشی می‌شود و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به این درک برسند که عملکرد تحصیلی‌شان تحت کنترل خودشان است و این احساس کنترل باعث افزایش انگیزه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی آنان می‌شود (بهزادی، ۱۴۰۲). علاوه بر این، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص ممکن است در مدیریت زمان مشکل داشته باشند که آموزش بازسازی اسنادی، نه تنها به آنها مهارت‌های هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و تقسیم کار به بخش‌های کوچک را می‌آموزد تا بتوانند به صورت تدریجی، وظایف خود را انجام دهند؛ بلکه به آنها یاد می‌دهد شکست را به عنوان یک فرصت برای یادگیری و هر تلاش ناموفق را به عنوان یک مرحله برای یافتن راه حل بهتر در نظر گیرند که این تغییر نگرش می‌تواند از اهمال‌کاری تحصیلی آنان بکاهد (کرمی مقدم و همکاران، ۱۴۰۱).

پژوهش حاضر مانند تمامی مطالعات، دارای محدودیت‌هایی بوده است. بررسی تأثیر روش بازسازی اسنادی بر درماندگی آموخته شده، خودپنداره تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان را دشوار می‌سازد، لذا پیشنهاد می‌شود این طرح پژوهشی بر روی سایر دانش‌آموزان با جامعه وسیع‌تر و در شهرهای دیگر اجرا شود. هم‌چنین، در این پژوهش، با توجه به محدودیت

نقاط ضعف‌هایشان باعث تغییر سبک اسنادی بدبینانه آنان به سبک اسنادی خوشبینانه شود و از این طریق، افراد بتوانند شکست‌هایشان را به عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نسبت دهند و عوامل درونی، پایدار و کلی را، علت موفقیت در نظر بگیرند (گراهام، ۲۰۲۰). از جنبه دیگر، این افراد تلاش خود را افزایش داده و همواره این افزایش را در طول هدف حفظ می‌کنند و در صورت رویارویی با شکست یا حتی عقب‌نشینی، حس کارآمدی خود را سریعاً ترمیم داده و شکست را به تلاش ناکافی، نقض اطلاعات و نداشتن مهارت کافی که قابل دستیابی هستند، اسناد می‌دهند. لذا، در رویارویی با شرایط تهدیدآمیز با اطمینان و دلگرمی روبرو شده و می‌توانند آنها را مهار کنند که این دیدگاه مؤثر موجب پیشرفت، تقلیل استرس و آسیب‌پذیری کمتر آنان در برابر مشکلات روان‌شناختی از جمله افسردگی، اضطراب و غیره می‌شود (دولاس، ۲۰۱۸). بنابراین آموزش بازآموزی اسنادی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص کمک می‌کند تا باورهای منفی خود درباره توانایی‌هایشان را تغییر دهند. به طور کلی، براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر، آموزش بازسازی اسنادی با تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان باعث تقویت خودپنداره مثبت شده و به آنها کمک می‌کند که نه تنها در مواجهه با چالش‌های یادگیری، مقاومت بیشتری نشان دهند؛ بلکه انگیزه بیشتری برای یادگیری پیدا کنند، از شکست‌ها کمتر بهراسند و اعتماد به نفس بیشتری کسب کنند. از این رو، بازآموزی اسنادی یک راهبرد مؤثر برای تغییر نگرش و بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص است که آنها را قادر می‌سازد با اعتماد به نفس بیشتر، مسیر یادگیری خود را دنبال کنند.

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که مداخله آموزشی بازسازی اسنادی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، تأثیر معنی‌داری دارد و میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش به طور معناداری پایین‌تر از گروه کنترل برآورد شده است. این یافته همخوان با نتایج مطالعات سلطانی و شیخ‌الاسلامی (۱۴۰۲)، صرامی و قاسمی (۱۴۰۱)، کرمی مقدم و همکاران (۱۴۰۱) می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت مداخله بازآموزی اسنادی، با بازسازی توضیح‌های دانش‌آموزان از عملکرد ضعیف خود، در پی تشویق اسناد قابل مهار مانند تلاش و جایگزینی آن‌ها با اسناد غیرقابل مهار مانند هوش و توانایی است. به عبارتی، در بازآموزی اسنادی، هدف، شناسایی علل موفقیت و شکست دانش‌آموزان و تغییر شیوه تفکر آنها در مورد اسناد علی، شکست‌ها و موفقیت‌ها است. به این ترتیب، نسبت دادن موفقیت به توانایی، اعتماد به نفس، علاقه، سطح انتظار و علاقه‌مندی فرد برای رسیدن به موفقیت‌های بعدی را افزایش می‌دهد (گراهام و تایلر، ۲۰۲۲). به بیان دیگر، با توجه به اینکه اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی نقص در خودنظم‌جویی در نظر

1. Graham
2. Dullas
3. Taylor
4. Asif

## ناتوانی‌های یادگیری

زمانی و مقررات خاص مدرسه، امکان انجام آزمون پیگیری به‌منظور ارزیابی تداوم تأثیر درمان وجود نداشت. لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، مرحله پیگیری در فاصله زمانی ۳ ماه پس از اجرای مداخله، انجام شود تا نتایج دقیق‌تر و وسیع‌تری در این زمینه به دست آید. در نهایت، با اتکا به نتایج پژوهش به روان‌شناسان، مشاوران و متخصصان حوزه اختلالات یادگیری پیشنهاد می‌شود ضمن شرکت در کارگاه‌های آموزش بازسازی اسنادی جهت آگاهی بیشتر در این زمینه، در برنامه‌های مداخلاتی خود از این پروتکل آموزشی یاری گرفته تا از این طریق، در بهبودی وضعیت تحصیلی این کودکان، تسریع حاصل شود.

## ملاحظات اخلاقی

## پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین، والدین شرکت کنندگان، در جریان روند پژوهش بودند و اطلاعات شرکت کنندگان محرمانه نگه داشته شد.

## حامی مالی

این تحقیق هیچگونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخشهای عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی را دریافت نکرده است. این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه دانشگاه اردکان می‌باشد.

## مشارکت نویسندگان

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

## تعارض منافع

با اطمینان کامل و اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

## منابع

آرمانی کیان، ع.، توپچی، و.، فتحی، م.، و رستمی، ب. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی و افعال کاری تحصیلی با نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۳۶)، ۳۲-۴۱.  
[DOI: 20.1001.1.22519521.1398.12.36.7.5]  
احمدی، ط.، غباری بناب، ب.، و آذرینا، آ. (۱۳۹۵). اثربخشی بازآموزی اسنادی بر انگیزه پیشرفت و سبک اسنادی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت، ۳ (۴)، ۹۷-۱۱۰.  
[DOI: 20.1001.1.25886657.1395.3.4.2.7]

بابازاده، ز.، مجاور، ش.، و فتحی، ک. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش حل مسئله بر خودپنداره، عزت‌نفس و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۱ (۱)، ۶-۱۹.

[DOI: 10.22098/jld.2021.7340.1786]

بشپور، س.، و حیدری، ف. (۱۴۰۱). الگوی روابط ساختاری انسجام/سازشیافتگی خانواده، خودپنداره تحصیلی و مقبولیت اجتماعی با سازگاری با مدرسه: نقش میانجی اشتیاق تحصیلی. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۱ (۲)، ۶-۲۰.

[http://jss.uma.ac.ir/article\\_1712.html?lang=en](http://jss.uma.ac.ir/article_1712.html?lang=en)

بهزادی، س. (۱۴۰۲). روان‌شناسی افعال کاری تحصیلی: بررسی علل و راه‌های درمان. تهران: انتشارات سیمغ.

پورعبدل، س.، صبحی قراملکی، ن.، و عباسی، م. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی افعال-کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۴ (۳)، ۲۸-۳۲.

[https://jld.uma.ac.ir/article\\_276.html](https://jld.uma.ac.ir/article_276.html)

جعفرزاده داشبلاغ، ح.، همتی، ب.، معراجی، ن.، و فخرذاکری، ن. (۱۴۰۲). تعیین نقش الگوهای روابطی و سبک‌های اسنادی والدین در پیشبینی مدرسه هراسی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۲ (۱)، ۲۰-۳۳.  
[DOI:10.22098/jsp.2023.2248]

جوکار، ب.، و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۴-۳)، ۶۱-۸۰.

[DOI: 10.22051/jontoe.2007.312]

رضایی شریف، ع.، هرنگ‌زا، م.، و فتحی، د. (۱۴۰۰). بررسی نقش واسطه‌ای ترس از شکست و دشواری تنظیم هیجان در رابطه بین کمالگرایی منفی با افعالکاری تحصیلی. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۰ (۳)، ۴۹-۶۴.

[http://jss.uma.ac.ir/article\\_1342.html?lang=en](http://jss.uma.ac.ir/article_1342.html?lang=en)

سلطانی، ن.، و شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی و بازآموزی اسنادی بر بهبود نشانه‌های افعالکاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی آجا. فصلنامه ابن سینا، ۲۵ (۴)، ۴۵-۵۵.

<http://ebnesina.ajauims.ac.ir/article-1-1301-fa.html>

شیرازی، ع.، میردیکوند، ف.، و جاودانی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش بازسازی شناختی در اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان. مطالعات آموزش و آموزشگاه، ۴ (۱۲)، ۶۹-۷۸.

[DOI: 20.1001.1.2423494.1394.4.1.4.7]

عاشوری، م.، پورمحمدرضای تجربی، م.، جلیل آبکنار، س.، و عاشوری، ج. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری و بازآموزی اسنادی بر حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان دارای ناتوانی هوش تحولی. روان‌شناسی تحولی، ۸ (۳۱)، ۲۴۷-۲۵۵.

<https://sanad.iau.ir/fa/Article/1054822>

- between the components of mindfulness and educational procrastination with the mediating role of academic self-concept in medical students. *Journal of Medical Education Development*, 12(36), 31-40. [In Persian] [DOI: 20.1001.1.22519521.1398.12.36.7.5]
- Ashouri, M., PourmohamadRezaeh-Tajrishi, M., JalilAbkenar, S., & Ashouri, J. (2012). The effectiveness of learning strategies and attribution retraining instruction methods on mathematical problem solving in intellectually disabled students. *Journal of Developmental Psychology*, 8(31), 247. [In Persian] <https://sanad.iau.ir/fa/Article/1054822>
- Asif, S. E. (2011). *Clinical implications of academic procrastination*. Alliant International University.
- Aynur, P., Murat, A., & Can, B. (2011). Academic procrastination behavior of preservice teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425. [DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.381]
- Babazadeh, Z., Mojaver, S., & Fati, K. (2021). Investigating the effect of problem-solving training on students' self-concept, self-esteem and self-regulation with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 40-53. [In Persian] [DOI: 10.22098/jld.2021.7340.1786]
- Basharpour, B. & Heidari, F. (2022). The model of structural relationships of family cohesion /adaptability, academic self-concept and social acceptability with school adjustment: The mediator role of educational engagement. (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(2), 6-20. [http://jss.uma.ac.ir/article\\_1712.html?lang=en](http://jss.uma.ac.ir/article_1712.html?lang=en)
- Behzadi, S. (1402). *Psychology of academic procrastination: A study of causes and treatment methods*. Tehran: Simorgh Publications. [In Persian]
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: the nested marsh/shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981. [DOI: 10.1037/a0019644]
- Chacko, D. & Vidhukumar, K. (2020). The prevalence of specific learning disorder among school going children in emakulam district, kerala, India: emakulam learning disorder (ELD) study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(3), 250-255. [DOI: 10.4103/IJPSYM.IJPSYM\_199\_19]
- Colvin, M. K., Reesman, J., & Glen, T. (2022). Reforming learning disorder diagnosis following COVID-19 educational disruption. *Nature Reviews Psychology*, 1(5), 251-252. [DOI: 10.1038/s44159-022-00052-0]
- Dullas, A. R. (2018). *The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students*. Frontiers Media SA.
- Dweck, C. S., & Goetz, T. E. (2018). Attributions and learned helplessness. In *New Directions in Attribution Research*. Psychology Press.
- Ferguson, L., & Wallace, D. (2018). Learned helplessness, computer anxiety, and the effect of attribution retraining: a review of the literature. Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/185327/>
- عباسی، م.، و شهینی ییلاق، م. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سبک تبیینی خوشبینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری. *روان پرستاری*، ۸(۵)، ۱-۸. <http://ijpn.ir/article-1-987-fa.html>
- کریمی، مقدم، پ.، انتصار فومنی، غ.، و حجازی، م. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری بر اساس سبک‌های اسناد و سرسختی روانشناختی با میانجیگری خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۳)، ۷۲-۸۵ [DOI: 10.22098/jsp.2022.1880]
- کریمی، ع.، رضاخانی، س.، و بهبودی، م. (۱۴۰۱). مدل اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دختر: نقش میانجی‌گر ذهن‌آگاهی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۸)، ۱۶۴-۱۵۵. [DOI: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]
- گل‌پور، ف. (۱۳۸۸). تأثیر بازآموزی اسنادی و آموزش خودنظارتی بر عملکرد حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان دارای ناتوانی ریاضی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.
- میرزائی، ح.، فرامرزی، س.، جهانی‌فر، م.، و مثنوی، ا. (۱۴۰۳). اثربخشی بسته آموزشی الگوی محیط یادگیری چندرسانه‌ای بر درگیری تحصیلی و هنجارگریزی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص ریاضی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۴(۵۵)، ۱-۳۶. [DOI: 10.22054/jpe.2024.81352.2727]
- میرنسب، م.، و قره‌آغاجی، س. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده در رابطه‌ی بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی. *آموزش پژوهی نوین*، ۱۱(۱)، ۱-۱۳. [https://researchbt.cfu.ac.ir/article\\_136.html](https://researchbt.cfu.ac.ir/article_136.html)

## References

- Abbasi, M., & Shehni-Yailagh, M. (2017). The effect of teaching self-determination skills on optimistic explanatory style and academic identity of primary male students with learning disabilities. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 5(5), 1-8. [In Persian] <http://ijpn.ir/article-1-987-fa.html>
- Ahmadi, T., GhobariBonab, B., & Azarnia, A. (2016). The effectiveness of attribution retraining on achievement motivation and attributional style of children specific learning disabilities. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 3(4), 97-110. [In Persian] [DOI: 20.1001.1.25886657.1395.3.4.2.7]
- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2022). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism, disability and rehabilitation. *Journal of Assistive Technology*, 17(1), 23-33. [DOI: 10.1080/17483107.2020.1752824]
- ArmaniKian, A., Toupchi, V., Fathi, M., Rostami, B., & Fakour, E. (2020). Evaluation of the relationship

- Gans, A. M., Kenny, M. & Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287–295. [DOI: 10.1177/002221940303600307]
- Gelbrich, K. (2010). Ange, frustration and helplessness after service failure: coping strategies and effective informational support. *Psychological Review*, 38(7), 67–85. [DOI: 10.1007/s11747-009-0169-6]
- Ghislanzoni, L., Tobia, V., Gambarini, A., Rossi, E., Tombini, G., & Ogliari, A. (2022). The psychopathological profile of children with specific learning disorders: the point of view of children and their mothers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 89–103. [DOI: 10.1080/08856257.2020.1847764]
- Golparvar, F. (2009). *The effect of documentary retraining and self-monitoring training on the mathematical problem-solving performance of students with mathematical disabilities*. Master's thesis in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz. [In Persian]
- Goodman, S. H., Tully, E., Connell, A. M., Hartman, C. L., & Huh, M. (2011). Measuring children's perceptions of their mother's depression: the children's perceptions of others' depression scale-mother version. *Journal of Family Psychology*, 25(2), 163–171. [DOI: 10.1037/a0023082]
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. [DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101861]
- Graham, S., & Taylor, A. Z. (2022). The power of asking why? Attribution retraining programs for the classroom teacher. *Theory into Practice*, 61(1), 5–22. [DOI: 10.1080/00405841.2021.1932160]
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American psychologist*, 75(1), 37–47. [DOI: 10.1037/amp0000452]
- Hamm, J. M. (2011). *Attributional retraining: facilitating academic adjustment for failure-prone individuals in an achievement setting*. University of Manitoba Canada.
- Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Daniels, L. M. (2020). *A review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students*. Higher education: Handbook of Theory and Research.
- Jafarzadeh Dashbolagh, H., Hemmati, B., Meraji, M. & Fakhrezakeri, N. (2023). The role of parental communication patterns and attribution styles in prediction school phobia and test anxiety student (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 12 (1):20-33. [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_2248.html?lang=en](https://jsp.uma.ac.ir/article_2248.html?lang=en)
- Jokar, B., & Delavarpour, M. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *Modern Educational Thoughts*, 3(4-3), 61–80. [In Persian] [DOI: 10.22051/jontoe.2007.312]
- Karimi, A., Reza khani, S., & Behboodi, M. (2022). The model of academic procrastination based on perfectionism in female students: the mediating role of mind. *Rooyesh*. 11(8), 155–164. [In Persian] [DOI: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]
- Karami Entesarfoumany, G., & Haghazi, M. (2022). Predicting academic procrastination based on attributional style and psychological hardiness with the meditation of academic self-concept in second year students. *Journal of School Psychology*, 11(3), 72–85. [In Persian] [DOI: 10.22098/jsp.2022.1880]
- Kaslow, N., & Tanenbaum, R. L. (1996). *Children's Attributional Style Questionnaire*. APA PsycTests.
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Ralli, A. M., Kokkinos, C. M., & Maridaki-Kassotaki, K. (2022). Children's vocabulary and friendships: A comparative study between children with and without Specific Learning Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Dyslexia*, 28(2), 149–165. [DOI: 10.1002/dys.1709]
- Kosana, D., Sagar, R., K, D. K., Bhargava, R., Patra, B. N., & Chandran, D. S. (2022). Evaluation of sympathetic and parasympathetic tone and reactivity in adolescents with specific learning disorder (dyslexia). *Indian Journal of Pediatrics*, 89(7), 657–664. [DOI: 10.1007/s12098-022-04156-6]
- Leighton, K. N., & Terrell, H. K. (2020). *Attributional styles*. Encyclopedia of Personality and Individual Differences, Springer, Cham.
- Lennerlöf, L. (2020). *Learned helplessness*. The Psychosocial Work Environment (pp. 73–88). Routledge.
- Lieder, F., Goodman, N. D., & Huys, Q. J. (2013). Learned helplessness and generalization. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 35(35), 900–905. <https://escholarship.org/uc/item/31362551>
- Lockwood, A. B., Farmer, R. L., Winans, S., & Sealander, K. (2022). Specific learning disability identification practices in the USA: A survey of special education administrators. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 535–544. [DOI: 10.1007/s40688-021-00375-4]
- Mendaglio, S., & Pyryt, M. C. (1995). Self-concept of gifted student's assessment based intervention. *Teaching Exceptional Children*, 27(3), 40–45. [DOI: 10.1177/004005999502700309]
- Menon, M., & Perry, L. C. (2016). Peer reputations and gender differences in academic self-concept. *Psychological Studies*, 61, 21–31. [DOI: 10.1007/s12646-015-0345-3]
- Mimasab, M., & Garaaghaji, S. (2015). The mediating role of goal orientation and learned helplessness in the relationship between implicit theories of intelligence and academic achievement, *Journal of Modern Educational Research*, 1(1), 1–20. [In Persian] [https://researchbt.cfu.ac.ir/article\\_136.html](https://researchbt.cfu.ac.ir/article_136.html)
- Mirzai, H., Faramarzi, S., Jahanifar, M., & Masnavi, A. (2024). The effectiveness of the educational package of the multimedia learning environment model on academic engagement and academic incivility in students with specific learning disorders. *Psychology of Exceptional Individuals*, 14(55), 1–36. [In Persian] [DOI: 10.22054/jpe.2024.81352.2727]

- Mohanty, A., Pradhan, R. K., & Jena, L. K. (2015). Learned helplessness and socialization: a reflective analysis. *Psychology*, 6(7), 885-895. [DOI: 10.4236/psych.2015.67087]
- Ogben, L. O., & Nwokolo, C. N. (2025). Effect of Self-Management Technique on Academic Self-Concept of Secondary School Students from Broken Homes in Delta State. *Guidance and Counselling Studies*, 9(1), 119-135. <https://journals.unizik.edu.ng/jgcs/article/view/5546>
- Parker, P. C., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Hamm, J. M., & Pekrun, R. (2018). An attribution-based motivation treatment for low control students who are bored in online learning environments. *Motivation Science*, 4(2), 177-184. [DOI: 10.1037/mot0000081]
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 6(3), 287-299. [DOI: 10.1007/BF01173577]
- Prior, M. (2022). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press.
- Pourabdol, S., Sobhi-Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 22-38. [In Persian] [https://jld.uma.ac.ir/article\\_276.html](https://jld.uma.ac.ir/article_276.html)
- Price, L., Richardson, J. T., Robinson, B., Ding, X., Sun, X., & Han, C. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 159-175. [DOI: 10.1080/02188791.2011.566996]
- Quinless, F. W., & McDermott, N. A. M. (1982). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15. [DOI: 10.1097/00006199-198801000-00003]
- Reddy, R., Wolfe, R., & Sharp, C. (2013). Gender as a longitudinal moderator of the relationship between attributional style and depressive symptoms over a 1-year period in preadolescent children. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 77(3), 233-249. [DOI: 10.1521/bumc.2013.77.3.233]
- Rezaeisharif, A., Harangza, M., & Fathi, D. (2021). Investigating the mediating role of fear of failure and difficulty in regulating emotion in the relationship between negative perfectionism and academic procrastination (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 10(3), 49-64. [http://jss.uma.ac.ir/article\\_1342.html?lang=en](http://jss.uma.ac.ir/article_1342.html?lang=en)
- Rachmawati, U., Purwanto, E., & Awalya, A. (2018). Attribution retraining group counseling technique to reduce students learned helplessness behavior. *Journal Bimbingan Konseling*, 7(2), 101-105. [DOI: 10.15294/jubk.v7i2.23905]
- Sandy, P. T. (2016). The use of observation on patients who self-harm: lessons from a learning disability service. *Health SA Gesondheid*, 21(1), 253-260. [DOI: 10.1016/j.hsag.2016.04.004]
- Sekhavi, E., Rahimian Boogar, M., Bostani, S & Raeisi, Z. (2017). An explanation on the prevalence of learning disorders in terms of socioeconomic factors of health among the elementary school students in larestan city. *Shiraz E-Medical Journal*, 18, e58669. [DOI: 10.5812/semj.58670]
- Seligman, M. (2018). *The hope circuit: A psychologist's journey from helplessness to optimism*. Hachette UK.
- Shirazi, A., Mirdarikond, F., & Javedani, M. (2015). The effectiveness of cognitive restructuring training in modifying the students' attributional style. *Educational and Scholastic studies*, 4(1), 69-78. [In Persian] [DOI: 20.1001.1.2423494.1394.4.1.4.7]
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. (1988). Procrastination assessment scale students. *Dictionary of Behavioral Assessment Techniques*, 358-360. [DOI: 10.1037/t09250-000]
- Soltani, N., & Shikholeslami, A. (2023). Comparative effectiveness of emotional regulation training and attributional retraining on reducing procrastination symptoms among students at Aja University of medical sciences. *Journal of Ebnesina*, 25(4), 45-55. [In Persian] <http://ebnesina.ajau.ac.ir/article-1-1301-fa.html>
- Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: Role played in school refusal, a study on Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(21), 1-17. [DOI: 10.6092/2282-1619/2016.4.1235]
- Strein, W. (2006). Self-concept and learning disabilities: the early childhood longitudinal study results. *The Annual Convention of the National Association of School Psychologists Anaheim*. [DOI: 10.13016/M25G69]
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: how the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349. [DOI: 10.1037/0022-3514.90.2.334]
- Ullah, R., Richardson, J. T., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Journal Human*, 41(1), 113-127. [DOI: 10.1080/03057921003647065]
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36. [DOI: 10.1080/00461520903433596]
- Yuan, W., & Wang, L. (2016). Optimism and attributional style impact on the relationship between general insecurity and mental health. *Personality and Individual Differences*, 101, 312-317. [DOI: 10.1016/j.paid.2016.06.005]
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: a review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117-130. [DOI: 10.1080/10852352.2016.1198154]