

Research Paper

The Effectiveness of Attribution Style Training on Academic Self-Efficacy and Self-Regulation Strategies in Learning Among Students with Specific Learning Disabilities



Hassan Garibavi ^{1*} & Ahmad Mansouri ²

1. Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Department of Educational Sciences Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran.

2. M.A. in Educational Research Department, Educational Sciences Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2025/07/18

Accepted: 2025/12/21

Available Online: 2025/12/21

Citation: Garibavi, H. & Mansouri, A. (2025). [The Effectiveness of Attribution Style Training on Academic Self-Efficacy and Self-Regulation Strategies in Learning Among Students with Specific Learning Disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 15(1): 39-53. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.17867.2264>



10.22098/jld.2025.17867.2264

Extended Abstract

1. Introduction

Learning disabilities encompass a wide spectrum of developmental and cognitive conditions that manifest as significant difficulties in core educational processes such as listening, speaking, reading, writing, reasoning, and mathematical problem-solving. According to Githin, et al (2018), students who experience these challenges—particularly those diagnosed with Specific Learning Disabilities (SLD)—require targeted educational interventions to achieve optimal academic outcomes. In recent years, researchers and educators have increasingly focused on the psychological and motivational factors that influence academic success among students with SLD. One prominent concept in this field is academic self-efficacy, defined as a student's belief in their ability to complete academic tasks successfully. Studies such as those by Zare et al (2022) and Basharpour & Eyni (2023) have underscored the predictive power of self-efficacy in determining educational achievement. Notably, students with SLD often exhibit lower levels of academic self-efficacy, alongside deficits in self-regulated learning strategies—cognitive and behavioral tools that enable learners to manage and direct their educational progress. Against this backdrop, the current study investigates the effectiveness of attribution style training as an intervention aimed at improving academic self-efficacy and self-regulation in students with SLD. Attribution style refers to the habitual way individuals

explain the causes of their successes and failures. By fostering more optimistic attribution patterns (e.g., viewing success as due to internal, stable factors and failure as external or changeable), such training can recalibrate students' cognitive frameworks, enabling more constructive emotional responses and enhanced academic resilience. (Hou & Zhang, 2023; Salehi & Sadipour, 2023; Lin, Wang & Hsieh, 2024).

2. Materials and Methods

The study employed a quasi-experimental design featuring a pretest-posttest setup with control and experimental groups. The research was conducted among sixth-grade students in Hoveyze city who were referred to a comprehensive assessment center during the 2024–2025 academic year due to suspected symptoms of SLD. A purposive sampling technique was used to select 30 students meeting the inclusion criteria. These individuals were subsequently assigned at random to the experimental group (n = 15) and the control group (n = 15). Initial coordination was established with the comprehensive assessment and rehabilitation center, and eligible participants were identified through teacher evaluations and clinical assessments. Ethical guidelines—including informed consent, participant confidentiality, and the right to withdraw—were meticulously observed throughout the study. Prior to any intervention, both groups were administered standardized instruments designed to measure academic self-efficacy and self-regulated learning strategies. The experimental group then received eight structured sessions of attribution style training, facilitated by a qualified professional. These sessions focused on identifying maladaptive attribution

*Corresponding Author:

Hassan Garibavi

Address: Department of Educational Sciences Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran.

Tel: +98 (916) 9134307

E-mail: HassanGaribavi@gmail.com



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.

patterns, reconstructing belief systems, and enhancing personal responsibility for academic outcomes. The control group, meanwhile, received no intervention and continued their standard educational routine.

3. Results

To assess the impact of the attribution style training, the researchers conducted an Analysis of Covariance (ANCOVA). Before performing the analysis, all statistical assumptions were checked and met, including normality of distribution, homogeneity of regression

slopes, and homogeneity of variances. The ANCOVA findings demonstrated statistically significant improvements in both academic self-efficacy and self-regulated learning strategies for the experimental group compared to the control group.

These results indicate that attribution style training is a highly effective intervention for promoting psychological and cognitive strengths in students with SLD. The notably large effect sizes suggest that the improvement was not only statistically significant but also practically meaningful.

Table 1. Results of analysis of covariance to measure the effectiveness of teaching the attribution style model on academic self-efficacy and self-regulation strategies variables

Source of Change	SS	DF	MS	F	P	Eta
Academic Self-Efficacy	17.58	1	17.58	264.78	0.01	0.95
Self-Regulated Learning Strategies	631.32	1	631.32	531.37	0.01	0.96

4. Discussion and Conclusion

The purpose of the present study was to investigate the impact of attribution style training and its evaluation on academic self-efficacy and self-regulatory strategies in the learning of students with specific learning disabilities. The results showed that the effectiveness of teaching the attribution style model on academic self-efficacy and self-regulatory strategies was confirmed at a significant level ($P < 0.01$) consistent with prior findings (Baird et al., 2009; Pajares, 2002). The training appears to alter how students interpret success and failure, thereby reshaping their underlying academic beliefs and emotional responses. By teaching students to attribute success to effort and controllable internal factors—and to view failure as a temporary, external issue—the intervention helps cultivate a growth-oriented mindset (Dweck, 2006; Weiner, 2013). Importantly, these changes translate into measurable increases in academic self-efficacy. As students begin to see themselves as capable learners, they are more willing to engage with academic tasks, persist through challenges, and take ownership of their learning journeys (Margolis & McCabe, 2006). This heightened sense of agency contributes directly to better academic performance and emotional wellbeing. In addition to improving self-efficacy, attribution training also reinforces the use of self-regulated learning strategies. These include goal-setting, self-monitoring, time management, and reflective thinking—skills that empower students to take charge of their learning processes (Zimmerman, 2000). Improved self-regulation reduces emotional reactivity, enhances academic confidence, and promotes resilience in the face of academic stress. Together, the dual benefits of this intervention—enhanced self-efficacy and improved self-regulation—form a robust psychological foundation for lifelong learning. Students with SLD, often vulnerable to academic disengagement and low motivation, stand to gain significant advantages from such targeted educational support. The findings of this study strongly support the integration of attribution style training into

the educational programs tailored for students with learning disabilities. This type of intervention can transform not only individual academic outcomes but also classroom dynamics, as students develop more constructive behaviors and positive attitudes (Seligman et al., 1995). Based on the findings of this research, it is recommended that structured attribution style training be formally implemented in special education schools and rehabilitation centers. Additionally, educating teachers, counselors, and educational psychologists in the principles of attribution theory is essential to enable more effective support for students with specific learning disabilities. Furthermore, developing digital training packages based on attribution style can significantly enhance accessibility and broaden the application of this educational method. These recommendations are strongly supported by the study conducted by HAN, LI, LIU, and SONG (2019), which demonstrated that attribution style training led to a positive transformation in the academic attributions of middle school students with learning disabilities. The intervention improved their expectations for future success and fostered more positive emotional responses toward academic challenges—highlighting the practical value and psychological impact of this educational approach.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles were adhered to in this study.

Funding

This research did not receive any financial support from any private or governmental organization.

Authors' contributions

All stages of design, implementation, and writing of all sections of this research were carried out by the first author.

Conflicts of interest

According to the author, this article has no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری
دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاصحسن گریبایوی^{۱*} و احمد منصوری^۲

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.

۲. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.

Use your device to scan
and read article online

استاددهی: گریبایوی، ح. و منصوری، ا. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۵(۱): ۵۳-۳۹. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.17867.2264>

doi 10.22098/jld.2025.17867.2264

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص بود.**روش‌ها:** روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان پایه ششم دارای نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص ارجاع شده به مرکز سنجش و آموزش جهت مداخله که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ در شهر هویزه مشغول به تحصیل هستند تشکیل دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از میان دانش‌آموزان ارجاع شده تعداد ۳۰ نفر به عنوان گروه نمونه با توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بود. آموزش سبک اسناد در قالب ۸ جلسه و طی دو ماه بر روی گروه آزمایش اجرا گردید اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام پذیرفت.**یافته‌ها:** نتایج نشان داد تفاوت معناداری بین گروه‌ها در خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی وجود دارد. میانگین خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی گروه آزمایش در پس‌آزمون در مقایسه با گروه کنترل، بیشتر بود ($P < 0.01$).**نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج به‌دست‌آمده این نوع آموزش می‌تواند توانمندی‌های تحصیلی و تنظیم رفتار یادگیری این دانش‌آموزان را ارتقاء دهد. بنابراین، به کارگیری آن در برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای بسیار توصیه می‌شود. اجرای این شیوه در محیط‌های یادگیری موجب بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش انگیزه دانش‌آموزان خواهد شد. پیشنهاد می‌شود متخصصان آموزش و درمان، این رویکرد را در فرآیند کاری خود لحاظ کنند.

کلیدواژه‌ها:

ناتوانی یادگیری خاص، آموزش سبک اسناد، خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری^۱ اصطلاحی کلی است که به گروه ناهمگنی از ناتوانی‌ها را شامل می‌شود که به شکل مشکلات عمده در کسب و استفاده از توانش‌های گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، استدلال یا

محاسبات ریاضی مشخص می‌شود (گیتین^۲ و همکاران، ۲۰۱۸).

1. learning disability
2. Githin

* نویسنده مسئول:

حسن گریبایوی

نشانی: گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.

تلفن: +۹۸ (۹۱۶) ۹۱۳۴۳۰۲

پست الکترونیکی: HassanGeribavi@gmail.com



ناتوانی‌های یادگیری

ناتوانی یادگیری خاص توسط راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۱ (DSM-5) به عنوان یک اختلال عصبی رشدی با منشاء زیستی که موجب نابهنجاری‌هایی در سطح شناختی و دارای مشکلات در خواندن، بیان نوشتاری و ریاضیات مشخص می‌شود، تعریف شده است. میزان شیوع این اختلال در کودکان مدرسه‌ای ۳ تا ۱۷/۵ درصد گزارش شده است (آنتونی و همکاران،^۲ ۲۰۲۴). این اختلال بر توانایی مغز برای دریافت، فرآیند، ذخیره و پاسخ به اطلاعات تأثیر می‌گذارد (ابوبکر عثمان و همکاران،^۳ ۲۰۲۳). یکی از ویژگی‌های اصلی ناتوانی یادگیری خاص، مشکلات مستمر در مهارت‌های تحصیلی اصلی است که شامل سیال خواندن، درک خواندن، بیان نوشتاری و استدلال ریاضی است. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص به طور معمول از هوش متوسط و یا بالاتر برخوردارند ولی شرایط یکسان آموزشی نسبت به دانش‌آموزان عادی عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهد و علی‌رغم قرار داشتن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان آسیب زیست شناختی بارز و عدم مشکلات اجتماعی و روانی‌ها قادر به یادگیری مهارت‌های ویژه نمی‌باشند (احمدی و همکاران،^۴ ۱۴۰۲). همچنین کیوان فرد^۵ (۱۴۰۴) در پژوهشی نشان می‌دهد که میانگین شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش‌آموزان ابتدایی بین ۵ تا ۱۵ درصد متغیر است. در همین راستا با توجه به شیوع بالای ناتوانی یادگیری خاص در میان دانش‌آموزان، شناسایی، آموزش و توانبخشی بهنگام می‌تواند مشکلات و آسیب‌های موجود در راه آموزش و مداخله این کودکان را کاهش دهد؛ چرا که در صورتی که این کودکان در زمان مناسب تشخیص داده نشوند مشکلات یادگیری آنها ادامه می‌یابد و می‌تواند منجر به ایجاد مشکلات رفتاری، مشکلات تحصیلی، ترک تحصیل و بحران هویت گردد (یاراحمدیان و همکاران،^۶ ۱۴۰۲). به همین خاطر و در راستای پژوهش‌های انجام گرفته جهت پیشگیری از پیامدهای ناتوانی‌های یادگیری از جمله افت تحصیلی^۴ (شریفی و کاظمی، ۱۴۰۳) و درگیری تحصیلی (جرمن و همکاران،^۵ ۲۰۱۸) که یکی از چالش‌های مهم سیستم آموزشی که می‌تواند منجر به کاهش عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گردند، در سال‌های اخیر توجه به این مقوله و لزوم چاره‌اندیشی برای حل و جبران مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان با نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص افزایش پیدا کرده و این گروه در زیر مجموعه دانش‌آموزان نیازمند توجه خاص آموزشی قلمداد و در کانون توجه قرار گرفته‌اند. در این جهت پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یکی از حوزه‌هایی که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در آن با مشکل مواجه هستند، خودکارآمدی تحصیلی^۶ است (بشرپور و عینی، ۲۰۲۳؛ مرتضی پور و همکاران،^۷ ۱۴۰۳). خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از باور خودکارآمدی عمومی است که به طور خاص به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف الزام برای رسیدن به اهداف

تحصیلی تعریف شده است (تورس و سولبرگ،^۸ ۲۰۰۱؛ به نقل از شریفی درآمدی، در تاج و وکیلی،^۹ ۱۴۰۳). خودکارآمدی در تحصیل یعنی توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد و به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی‌کننده، می‌تواند در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی عامل مؤثری باشد (زارع و همکاران،^{۱۰} ۱۴۰۱). الیور و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۸) خودکارآمدی را یک متغیر با بعد عاطفی درگیری تحصیلی و مرتبط با پیشرفت تحصیلی عنوان کرده‌اند (به نقل از مرادی و همکاران،^{۱۲} ۱۴۰۱) که با یافته آرموم و چلیپان^{۱۳} (۲۰۱۶) یعنی باورهای خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم از طریق درگیری تحصیلی بر مشکلات آموزشی و مدرسه‌ای تأثیر می‌گذارند، همخوانی دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پنداری بالایی دارند شکستشان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم. این دانش‌آموزان به احتمال زیاد درگیر مشکلاتی چون اهمال کاری در تحصیل و شکست نمی‌شوند و همچنین خودکارآمدی به واسطه ارتباطی که با انگیزش و تصمیم‌گیری دارد (نوانکو،^{۱۴} ۲۰۲۴) باعث می‌شود که این دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات و موانع، پافشاری بیشتری داشته باشند که در نهایت به موفقیت آن‌ها منجر می‌شود. اما دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین به دلیل مقاومت پایین در برابر فشارهای اجتماعی، همیشه نگران مقایسه شدن با دیگران، ناشایسته به نظر رسیدن نزد دیگران و عدم تایید از سوی آنها هستند (لین و همکاران،^{۱۵} ۲۰۱۶). همچنین دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین تمایل دارند اهداف یادگیری پایین‌تری را تعیین کنند، وظایف یادگیری با اعتماد به نفس و آسان را انتخاب کنند و از کارهای یادگیری که احساس می‌کنند غیرقابل کنترل هستند اجتناب می‌کنند تا از تجربیات ناخوشایند ناشی از شکست جلوگیری کنند و ارزش خود را حفظ کنند (رن و همکاران،^{۱۶} ۲۰۲۲). بنابراین دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به دلیل عدم موفقیت تحصیلی به باورهای خودکارآمدی آنها آسیب وارد می‌گردد (شانگ،^{۱۷} ۲۰۱۲) و ۳۸ تا ۷۸ درصد آنها دچار ناسازگاری تحصیلی خواهند شد که در مقایسه با همسالان عادی خود سطح بالایی از مشکلات خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهند که از این رو میزان ترک تحصیل در آن‌ها در دوران نوجوانی ۱/۵ برابر حد متوسط است (ساهو و همکاران،^{۱۸} ۲۰۱۵).

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
2. Anthony, Reupert & McLean
3. Abo-Bakr Osman & et al
4. Academic failure
5. Gremmen & et al
6. Academic self-efficacy
7. Olivier & et al
8. Armum & Chellappan
9. Nwankwo
10. Lin-Siegler, Dweck & Cohen
11. Ren, Jing, Li & Wu
12. Shunck
13. Sahoo, Biswas & Padhy

ناتوانی‌های یادگیری

دانش‌آموزان، آموزش سبک و الگوی اسنادی^۱ و بازآموزی آن است. می‌توان اذعان کرد که اسنادها و نحوه اثرگذاری آنها بر انتظارات و عملکردهای آتی افراد، توانسته به دانش‌آموزان کمک کند تا هنگام مواجهه با رویدادها، اسنادهای سازگار را جانشین اسنادهای ناسازگار کنند. **آبرامسون و سلینگمن**^۲ (۱۹۸۴) اظهار داشتند که چگونگی تفسیر فرد از رویدادها (سبک اسناد) از اهمیت قابل توجهی برخوردار است، زیرا که تبیین‌ها و اسنادهای فرد از رویداد، واکنش و حالات هیجانی متعاقب وی را نسبت به رخداد مشخص می‌کند. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که استفاده از سبک اسناد خوشبینانه و مثبت منجر به افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود (**پهلوان نشان و همکاران**، ۱۳۹۳). همچنین از طریق اصلاح دیدگاه منفی و توجه به جنبه‌های مثبت آنها سبب شده تا دانش‌آموزان با انعطاف بیش‌تری به امور تحصیلی و زندگی خود بنگرند و در زمان مواجهه با شکست‌ها، در جستجوی راه‌هایی برای رهایی و پیشگیری از شکست‌های آتی باشند و دانش‌آموزان بر اساس تقویت خودتنظیمی، خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی است بتوانند به هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی به شیوه کارآمد و سازگارانه پاسخ دهند (**آف اورسین و همکاران**، ۲۰۲۱). از طرفی بهبود راهبردهای خودتنظیمی و خودکارآمدی از طریق تحلیل و آموزش سبک‌های اسنادی (تغییر اسناد-ها و جایگزین نمودن آنها با اسنادهای قابل کنترل) بعنوان عامل حفاظتی در برابر عدم پیشرفت تحصیلی احتمالی و تأثیر آنها بر آسیب‌های روانشناختی ضرورت و اهمیت خاصی پیدا می‌کند. بررسی متون و مطالعات روانشناختی نشان می‌دهد که تأثیر سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان تأثیر مثبتی داشته که با توجه به اهمیت سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، باید بهبود یابند و سبک اسناد می‌تواند یک عامل تأثیرگذار مستقل بر خودکارآمدی تحصیلی باشد (**یانگمی و کياتو**، ۲۰۲۴). تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهند که محیط یادگیری خودحمایتگر، از طریق تقویت سبک‌های اسنادی مثبت، موجب افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (**پرس و همکاران**، ۲۰۲۳). در همین راستا نوع فعالیت‌های یادگیری و روابط درون‌کلاسی نیز با اثرگذاری بر سبک‌های اسنادی، نقش مهمی در ارتقای خودکارآمدی ایفا می‌کنند؛ عاملی که خود واسطه‌ای در رابطه

همچنین بررسی ادبیات و پیشینه پژوهشی (**الجدی و همکاران**، ۲۰۲۱؛ **مانا و همکاران**، ۲۰۲۰؛ **گنگ و وای**، ۲۰۲۳؛ **کریاسدهی و همکاران**، ۱۳۹۷؛ **تیموری و همکاران**، ۱۳۹۸) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص در بهره‌گیری از راهبردهای خودتنظیمی^۳ که یک پیش شرط برای پیشرفت تحصیلی تلقی می‌گردند، دارای نقص هستند. این راهبردها اشاره به توانایی افزایش آگاهی هیجانی و توانایی تنظیم و تعدیل فشارهای درونی و حالت‌های برانگیختگی هیجانی از طریق فرآیندهای شناختی گفته می‌شود (**سادات اسلامی و همکاران**، ۱۴۰۲). مفهوم خودتنظیمی در زمینه تحصیلی به عنوان خودتنظیمی آمادامیک شناخته می‌شود و معیاری است که فراگیران از طریق آن، یادگیری خود را کنترل و هدایت می‌کنند (**عبداللهی و عیسی‌نژاد**، ۱۴۰۲). به باور **گنگ و وای** (۲۰۲۳) راهبردهای خودتنظیمی به عنوان توانایی دانش‌آموز در سبک کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز در بر می‌گیرد و معتقدند که افراد خودتنظیم دارای سرشتی خودآگاه که با استفاده از راهبردهای لازم ضمن مدیریت هیجانات، سطح انگیزش خود را حفظ کرده و باعث کاهش ترس و اضطراب می‌شود. همچنین راهبردهای خودتنظیمی بر مهارت‌های مدیریت شخصی دانش‌آموزان تمرکز دارند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا با تعیین اهداف، برنامه‌ریزی، و پایش پیشرفت خود، به طور مستقل به یادگیری بپردازند (**ایمانی و همکاران**، ۱۴۰۳). از طرفی از بازدهی این راهبردها این است که شرایط لازم برای بهبود دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به الگوی اسنادی را ایجاد کرده و به شرکت فعالانه یادگیرنده به جای تجربه یادگیری انفعالی که از مشخصات دانش‌آموزان با نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص قلمداد می‌شود، تاکید دارد (**نریمانی و همکاران**، ۱۳۹۴). به کارگیری مؤثر راهبردهای خودتنظیمی نه تنها زمینه‌ساز افزایش احساس خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌گردد، بلکه موجب تقویت انگیزه درونی آنان نیز می‌شود؛ موضوعی که در پژوهش **ژو و همکاران**، ۲۰۲۴) به عنوان یکی از عوامل کلیدی در پایداری یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی مورد تأکید قرار گرفته است. هنگامی که دانش‌آموزان توانایی مدیریت فرآیند یادگیری خود را به دست می‌آورند، نقش فعال‌تری در فعالیت‌های آموزشی ایفا کرده و از حالت منفعلانه به مشارکت مؤثر در کلاس درس می‌رسند. این تحول در نگرش و عملکرد می‌تواند به کاهش احساس ناتوانی و افزایش اعتماد به نفس در مواجهه با چالش‌های آموزشی منجر شود، به‌ویژه در دانش‌آموزانی که علائم ناتوانی یادگیری خاص را نشان می‌دهند.

در همین جهت به باور **وانگ^۴ و همکاران** (۲۰۱۸) یکی از روی آورد های مؤثر برای پیشگیری از مشکلات تحصیلی این گروه از

1. Elgendi & et al
2. Mana & et al
3. Geng & Wei
4. Self-regulation strategies
5. Xu, Li & Yang
6. Wang
7. Documentary style and pattern
8. Abramson & Seligman
9. Af Ursin, Järvinen & Pihlaja
10. Yongmei & Qiao

ناتوانی‌های یادگیری

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش بصورت آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل انجام شد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی دارای نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که به مرکز سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام رشدی تربیتی شهر هویزه جهت دریافت خدمات ارجاع داده شده‌اند. در مجموع ۹۰ دانش‌آموز به این مرکز ارجاع شدند که پس از بررسی ملاک‌های ورود، شامل داشتن نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص، دارا بودن برگه ارجاع رسمی از مدرسه، و تکمیل چک‌لیست‌های ارزیابی تحصیلی توسط معلم مربوطه، تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان واجد شرایط در محدوده سنی ۱۱ تا ۱۳ سال، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. پس از انتخاب، آزمودنی‌ها به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم رضایت والدین یا دانش‌آموز برای شرکت در ادامه مداخله و غیبت‌های مکرر در جلسات بود. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: به‌منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی، از پرسشنامه استاندارد **میجلی^۱ و همکاران^۲ (۲۰۰۰)** استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۵ گویه بوده و بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) طراحی شده است که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ می‌باشد. بنابراین، حداقل نمره ممکن در این مقیاس برابر با ۵ و حداکثر نمره برابر با ۲۵ است. برای بررسی پایایی و انسجام درونی ابزار، ضریب آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت که در مطالعه حاضر، پیش از مداخله ۰/۸۷ و پس از مداخله ۰/۹۰ گزارش شده است. این مقادیر بیانگر سطح بالایی از همسانی درونی گویه‌ها و پایایی مطلوب ابزار هستند. پژوهش‌های مختلف نیز اعتبار این پرسشنامه را تأیید کرده‌اند؛ به‌طور مثال، **میجلی و همکاران^۳ (۲۰۰۰)** ضریب آلفای ۰/۹۱ را گزارش کرده‌اند و روایی صوری آن را مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین، **آرین‌فر و همکاران^۴ (۱۳۹۸)** ضریب آلفای ۰/۸۶ و **حریری‌زاده و همکاران^۵ (۱۴۰۲)** مقدار ۰/۸۸ را برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. برای تعیین نقطه برش نیز، از میانگین نظری نمرات استفاده شده که بر اساس تقسیم مجموع حداقل و حداکثر نمره بر دو، مقدار ۱۵ به‌دست آمده است. این مقدار به‌عنوان بنای طبقه‌بندی سطح خودکارآمدی تحصیلی در نظر گرفته شده است؛ به‌گونه‌ای که نمرات بالاتر از آن نشان‌دهنده سطح خودکارآمدی تحصیلی مطلوب و نمرات

میان محیط یادگیری و خودتنظیمی است (دو و لای، ۲۰۲۴). این یافته‌ها با مطالعه **شیردل و همکاران^۶ (۱۳۹۹)** هم‌راستا هستند، جایی که نشان داده شد افزایش مؤلفه‌های سبک اسنادی به بهبود خودتنظیمی تحصیلی منجر می‌گردد. همچنین نتایج پژوهش **رن و همکاران^۷ (۲۰۲۳)** نشان داد که نوجوانانی با سبک اسنادی بیرونی، سطح بالاتری از افسردگی و اضطراب را تجربه می‌کنند و این سبک اسنادی تأثیر منفی بر خودپنداره و تنظیم هیجانی دارد. همچنین، مقایسه اجتماعی نقش واسطه‌ای بین پذیرش خود و سلامت روان ایفا می‌کند، که نشان‌دهنده اهمیت محیط روانی و اجتماعی در شکل‌گیری سبک‌های اسنادی و خودتنظیمی است. در نهایت، پژوهش **اسکندری و همکاران^۸ (۱۳۹۹)** بیان می‌کند که آموزش هدفمند سبک‌های اسنادی می‌تواند با ارتقای خودکارآمدی و تقویت راهبردهای خودتنظیمی، بدبینی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری را کاهش داده و آنان را به سوی خوش‌بینی و عملکرد تحصیلی بهتر سوق دهد. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به‌طور مکرر با شکست‌های تحصیلی مواجه می‌شوند که این امر منجر به کاهش خودکارآمدی، افت انگیزه، و ضعف در به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی می‌گردد؛ چالش‌هایی که نه‌تنها عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه موجب اتلاف منابع آموزشی، افزایش هزینه‌های درمانی، و فشار روانی بر خانواده‌ها و نظام آموزشی می‌شود. در این میان، بازآموزی اسنادی به‌عنوان یک مداخله شناختی - انگیزشی، با هدف اصلاح نحوه تبیین علل موفقیت و شکست، می‌تواند نقش مؤثری در ارتقاء باورهای مثبت، افزایش خودکارآمدی، و بهبود راهبردهای یادگیری ایفا کند. مطالعه **هان، لی، لیو و سونگ^۹ (۲۰۱۹)** نیز نشان داد که آموزش سبک اسنادی تأثیر مثبتی بر دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در دوره متوسطه اول دارد؛ این مداخله باعث شد دانش‌آموزان موفقیت‌های خود را بیشتر به تلاش و توانایی نسبت دهند، انتظار موفقیت در آینده در آن‌ها افزایش یابد و واکنش‌های هیجانی مثبت‌تری مانند انگیزه و اعتماد به نفس در مواجهه با چالش‌های تحصیلی نشان دهند. با وجود این، بررسی پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات در زمینه بازآموزی اسنادی، بر جمعیت‌های عادی یا دانشجویان تمرکز داشته‌اند و کمتر به دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری پرداخته‌اند. همچنین، ارتباط میان بازآموزی اسنادی با مؤلفه‌های کلیدی چون خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی، در این گروه خاص کمتر به‌صورت مداخله‌ای و تجربی بررسی شده است. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ علمی و پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، به بررسی اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی آنان می‌پردازد.

1. Ruan & et al

2. HAN & et al

3. Midgley

ناتوانی‌های یادگیری

→ ۸۱/۰)، مسئولیت‌پذیری (۷۶/۰ → ۸۴/۰) و سازماندهی (۷۳/۰ → ۸۰/۰). افزایش پایایی پس از مداخله بیانگر بهبود کیفیت پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان و انسجام بیشتر در سنجش راهبردهای خودتنظیمی است. برای تحلیل سطح خودتنظیمی تحصیلی، نقطه‌ی برش پرسشنامه بر اساس میانگین نظری نمرات تعیین شد. با توجه به حداقل و حداکثر نمره قابل کسب، مقدار ۱۰۵ به‌عنوان نقطه‌ی برش در نظر گرفته شد؛ به‌طوری‌که نمرات بالاتر از آن نشان‌دهنده‌ی خودتنظیمی مطلوب‌تر و نمرات پایین‌تر بیانگر نیاز به مداخله‌های آموزشی و توانمندساز می‌باشد (سواری و عرب‌زاده، ۱۳۹۲).

روش اجرا: پس از هماهنگی و مراجعه به مرکز جامع سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله رشدی تربیتی شهر هویزه تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه ششم که توسط آموزگاران خود با استفاده از چک‌لیست‌های ارزیابی تحصیلی به مرکز معرفی شده بودند براساس ملاک‌های ورودی، به عنوان گروه نمونه انتخاب و در مرحله بعد گروه نمونه انتخاب شده بصورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. سپس از دو گروه آزمایش و کنترل با استفاده از ابزارهای پژوهش از دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد و بعد از آن برنامه مداخله در قالب ۸ جلسه روی گروه آزمایش اجرا اما گروه کنترل برنامه‌ای دریافت نکرد. در مرحله آخر با استفاده از ابزارهای پژوهش از دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. همچنین در این تحقیق ملاحظات اخلاقی شامل رضایت در شرکت و شرایط اجرا و اصل رازداری رعایت گردید. **برنامه مداخله آموزش سبک اسناد:** این برنامه توسط سلیگمن^۱ طراحی شده است و در ۸ جلسه یک ساعته طی دو ماه (هر هفته یک جلسه) به گروه آزمایش ارائه گردید. در جدول شماره ۱، خلاصه‌ای از محتوای آموزشی ارائه شده است:

پایین‌تر نیازمند توجه یا مداخله آموزشی تلقی می‌شوند.

پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری: برای سنجش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی، از پرسشنامه سواری و عرب‌زاده (۱۳۹۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه و ۶ خرده‌مقیاس است: راهبرد حافظه (۵ ماده)، هدف‌گزینی (۳ ماده)، خودارزیابی (۶ ماده)، کمک‌خواهی (۶ ماده)، مسئولیت‌پذیری (۴ ماده) و سازماندهی (۶ ماده) (سواری و عرب‌زاده، ۱۳۹۲). ابزار مذکور با هدف سنجش مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی مرتبط با خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی طراحی و بومی‌سازی شده است. روایی این ابزار از دو جنبه‌ی داخلی و خارجی بررسی و تأیید شده است. روایی داخلی (درونی) از طریق تحلیل عاملی تأییدی و بررسی همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل پرسشنامه مورد سنجش قرار گرفته و ساختار شش‌عاملی ابزار با داده‌های تجربی همخوانی دارد. همچنین، همبستگی بالای بین نمرات خرده‌مقیاس‌ها و نمره کل، بیانگر انسجام مفهومی و هم‌راستایی درونی مؤلفه‌هاست. روایی خارجی ابزار نیز از طریق مقایسه نمرات بین گروه‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون پس از اجرای مداخله آموزشی بررسی شده و نتایج نشان داده‌اند که پرسشنامه توانایی تمایز سطح خودتنظیمی تحصیلی را در موقعیت‌های آموزشی مختلف داراست (سواری و عرب‌زاده، ۱۳۹۲). پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی شد. ضریب آلفا برای کل پرسشنامه در مرحله‌ی پیش‌آزمون برابر با ۰/۸۶ و در مرحله‌ی پس‌آزمون ۰/۹۱ گزارش شده است که نشان‌دهنده‌ی همسانی درونی مطلوب ابزار می‌باشد. همچنین، ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب به شرح زیر است: راهبرد حافظه (۸۰/۰ → ۸۵/۰)، هدف‌گزینی (۸۸/۰ → ۸۲/۰)، خودارزیابی (۷۷/۰ → ۸۳/۰)، کمک‌خواهی (۷۴/۰

جدول ۱. محتوای جلسات برنامه سبک اسناد (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۹)

جلسه	محتوای آموزشی
اول	معارفه، آموزش مفاهیم فکر، احساس و رفتار به عنوان پیش زمینه آشنایی با مدل شناختی ABC
دوم	آموزش مدل شناختی ABC از طریق تمرین با تصاویر کارتون و نمونه‌های شفاهی
سوم	آموزش سبک اسناد خوشبینانه و بدبینانه
چهارم	آموزش ابعاد سه گانه سبک اسناد شامل تداوم، شخص‌سازی و فراگیر بودن
پنجم	آموزش مدل شناختی ABCDE و نحوه مجادله موثر با نگرش‌های فاجعه آمیز
ششم	آموزش مجادله سریع، کاربرد مدل شناختی ABCDE و آموزش اجتناب از فاجعه پنداری
هفتم	آموزش مهارت حل مسئله
هشتم	آموزش مهارت جرات مندی

تجزیه و تحلیل اطلاعات داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده و سطح معناداری ۰/۰۱ در نظر گرفته شد.

.....
1. Seligman

در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و شاخص‌های آمار استنباطی شامل تحلیل کواریانس چند متغیری MANCOVA استفاده شد. در

یافته‌ها

و گروه کنترل برابر با ۱/۷۰ بود. برای کنترل متغیرهای مزاحم از روش‌های کنترل سن، جنس، اجرای جلسات آموزشی در زمان و فضای یکسان، استفاده از تحلیل آماری برای حذف اثر متغیرهای زمینه‌ای و بررسی سابقه آموزش روان‌شناختی از طریق مصاحبه یا چک لیست استفاده شد.

یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد ۶۰ درصد از شرکت کنندگان را پسران و ۴۰ درصد را دختران تشکیل دادند. محدوده سنی مشارکت کنندگان بین ۱۱ الی ۱۳ سال بودند. همچنین میانگین سن گروه آزمایش برابر ۱۱/۸۰

جدول ۲. آماره‌های توصیفی نمرات پیش آزمون - پس آزمون متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خود تنظیمی

گروه	متغیرها	پیش آزمون		پس آزمون	
		M	SD	M	SD
آزمایش	خودکارآمدی تحصیلی	۱/۶۰	۰/۳۵	۴/۰۲	۰/۲۹
	راهبردهای خودتنظیمی	۸/۵۲	۱/۰۱	۲۲/۰۲	۱/۲۷
گواه	خودکارآمدی تحصیلی	۱/۷۷	۰/۳۱	۱/۸۵	۰/۲۰
	راهبردهای خودتنظیمی	۸/۸۳	۱/۰۲	۹/۲۵	۰/۷۹

آزمون خودکارآمدی ($R=0/23, P<0/01$) همبستگی معنادار وجود دارد. مفروضه همگی شیب رگرسیون نمرات در دو گروه به عنوان یکی از مفروضه‌های اصلی تحلیل کوواریانس نیز مورد بررسی شد. خطوط میزان و جهت شیب رگرسیون نمرات پس آزمون و پیش آزمون خودکارآمدی در دو گروه مشابه است و بین متغیر وابسته و همپراش آن رابطه خطی برقرار است. آزمون اثرات بین آزمودنی همگی شیب خطوط رگرسیون نمرات پس آزمون و پیش آزمون خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه را تأیید کرد. بر پایه نتایج آزمون لوین، واریانس نمرات پس آزمون خودکارآمدی در دو گروه گواه و آزمایش همگون است. مفروضه‌های تحلیل کوواریانس برای متغیر راهبردهای خود تنظیمی نیز بررسی و تأیید شد.

جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون - پس آزمون گروه آزمایش و گواه را در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خود تنظیمی نشان می‌دهد.

در ادامه پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس (نرمال بودن، همگی شیب‌های رگرسیونی وجود رابطه خطی، همگی واریانس‌ها) بررسی شد. برای نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروفسمیرنف استفاده شد، مقدار آزمون کولموگروفسمیرنف برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۲۰۰ و برای متغیر راهبردهای خودتنظیمی ۰/۱۳۳ به دست آمد و این مقادیر در سطح $P<0/01$ معنادار نشد که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پیش آزمون است. تحلیل همبستگی نشان داد که بین نمرات پس آزمون و پیش

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس گروههای آزمایش و گواه در متغیرهای خودکارآمدی و راهبردهای خودتنظیمی

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P
خودکارآمدی تحصیلی	پیش آزمون	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۳۶/۵۹	۰/۶۰
	گروه‌ها	۱۷/۸۵	۱	۱۷/۸۵	۲۶۴/۷۸	۰/۰۱
	خطا	۰/۸۷	۱۳	۰/۰۶		
راهبردهای خود تنظیمی	پیش آزمون	۰/۲۴	۱	۰/۲۴	۰/۲۰	۰/۶۵
	گروه‌ها	۶۳۱/۳۲	۱	۶۳۱/۳۲	۵۳۱/۳۷	۰/۰۱
	خطا	۱۵/۴۴	۱۳	۱/۱۸		

گواه به سؤالات آزمون خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که میزان خودکارآمدی تحصیلی در یادگیری دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص که با استفاده از الگوی سبک اسناد آموزش دیده اند بیشتر از دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص که در معرض این الگو قرار نگرفته اند در سطح معناداری $P<0/01$ مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیر راهبردهای خود تنظیمی نیز جدول ۳ نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود به وسیله تحلیل

نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۳ نشان داده شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود به وسیله تحلیل کوواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی هر دو گروه آزمایش و گواه را پس از منظور داشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش آزمون، آزموده شد و این نتیجه حاصل شد که دو گروه در پس آزمون باهم تفاوت معناداری نداشته‌اند، یعنی پس از ارائه جلسات آموزش الگوی سبک اسناد به دان آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه

ناتوانی‌های یادگیری

آزمون راهبردهای خودتنظیمی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که میزان راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص که با استفاده از الگوی سبک آموزش دیده‌اند بیشتر از دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ناتوانی یادگیری خاص که در معرض این الگو قرار نگرفته‌اند در سطح معناداری $P < 0/01$ مورد تایید قرار گرفت.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس به منظور سنجش اثربخشی آموزش الگوی سبک اسناد در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی

منبع تغییر	SS	df	MS	F	P	Eta
خودکارآمدی تحصیلی	۱۷/۵۸	۱	۱۷/۵۸	۲۶۴/۷۸	۰/۰۱	۰/۹۵۳
راهبردهای خودتنظیمی	۶۳۱/۳۲	۱	۶۳۱/۳۲	۵۳۱/۳۷	۰/۰۱	۰/۹۷۶

شناختی فرد نسبت به اتفاقات روزمره است. طبق مدل‌های شناختی-هیجانی، تفسیر فرد از رویدادها و نحوه نسبت دادن علل آن‌ها، نقش کلیدی در شکل‌گیری هیجانات، رفتارها و واکنش‌های انگیزشی دارد (جلیل نصرآباد سفلی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین، اسناد نقش مهمی در چگونگی قضاوت و تصمیم‌گیری افراد در واکنش به موقعیت‌های خاص ایفا می‌کند. به همین دلیل **کرک و لاو (۱۹۹۲)** معتقدند که دانش‌آموزان برای لذت بردن از موفقیت‌های اجتماعی و سازگاری مناسب با شکست‌های تحصیلی، نیازمند سبک اسنادی انطباقی هستند (**خلیلی مقدم، ۱۴۰۲**). در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص، شکست‌های مکرر تحصیلی اغلب منجر به شکل‌گیری سبک اسنادی منفی و احساس ناتوانی می‌شود. آموزش سبک اسناد با مداخله هدفمند، این چرخه معیوب را قطع کرده و زمینه‌ای برای بازسازی اعتماد به نفس تحصیلی فراهم می‌سازد (**احمدی و همکاران، ۱۳۹۵**). این فرآیند نه تنها موجب افزایش خودکارآمدی، بلکه بهبود نگرش کلی دانش‌آموز نسبت به یادگیری را نیز در پی دارد (**صدری دمیچی، غلامی و مجرد، ۱۳۹۹**). مطالعات نیز نشان دادند که آموزش سبک اسناد نه تنها در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص، بلکه در گروه‌های مختلفی از افراد، می‌تواند منجر به بهبود کیفیت عملکرد، افزایش انگیزه و اصلاح نگرش‌های منفی شود. آموزش سبک اسناد مثبت، نوعی بازسازی شناختی محسوب می‌شود که از طریق اصلاح تفسیرهای شناختی، به ارتقاء سازگاری روانی و انگیزشی دانش‌آموز کمک می‌کند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش سبک اسناد، از طریق تأثیرگذاری بر نحوه تبیین موفقیت‌ها و شکست‌ها، به اصلاح باورهای تحصیلی، افزایش خودکارآمدی، ارتقاء انگیزه درونی و کاهش اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص منجر می‌شود. این مداخله آموزشی، با تغییر در الگوهای شناختی-انگیزشی دانش‌آموزان، زمینه‌ساز دستیابی به کیفیت بهتر زندگی آموزشی، تعامل مؤثرتر با

کوواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون راهبردهای خودتنظیمی هر دو گروه آزمایش و گواه پس از منظور داشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون آزموده شد و این نتیجه حاصل شد که دو گروه در پس‌آزمون با باهم تفاوت معناداری نداشته‌اند، یعنی پس از ارائه جلسات آموزش الگوی سبک اسناد به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد اثر بخشی آموزش الگوی سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در سطح معناداری ($P < 0/01$) تایید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص بود. در بررسی یافته اول، نتایج تحلیل آماری نشان داد که آموزش سبک اسناد موجب افزایش معنادار خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش شده است. یافته این بخش با مطالعات پیشین هم‌راستا هستند. **یانگمی و کیائو (۲۰۲۴)** نشان دادند که آموزش سبک اسنادی مثبت موجب کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود. **اسکندری و همکاران (۱۳۹۹)** نیز رابطه مستقیم سبک اسناد مثبت با خودکارآمدی تحصیلی را تأیید کردند. **وانگ و همکاران (۲۰۱۸)** و **خلیلی مقدم (۱۴۰۲)** نیز به نقش سبک‌های شناختی در ارتقاء عملکرد تحصیلی و کاهش فشار روانی اشاره کرده‌اند. آموزش سبک اسناد با هدف تغییر نحوه تفسیر موفقیت‌ها و شکست‌ها، به دانش‌آموزان می‌آموزد که موفقیت‌های خود را به عوامل درونی مانند تلاش، پشتکار و توانایی نسبت دهند و شکست‌ها را به عوامل بیرونی و قابل اصلاح مانند شرایط محیطی یا روش‌های نادرست مطالعه. این بازسازی شناختی موجب تقویت حس کنترل شخصی و افزایش انگیزه درونی می‌شود (**اسکندری و همکاران، ۱۳۹۹**). بر اساس نظریه **بندورا (۱۹۹۷)** خودکارآمدی زمانی افزایش می‌یابد که فرد باور داشته باشد توانایی غلبه بر چالش‌ها را دارد. آموزش سبک اسناد دقیقاً در همین راستا عمل می‌کند: با تغییر سبک تفسیر رویدادها، باورهای ناکارآمد را به باورهای توانمندکننده تبدیل می‌نماید (**گیلبراید، ۲۰۲۵**). از منظر روان‌شناسی شناختی رفتاری، سبک اسناد بخشی از فرایند ارزیابی

ناتوانی‌های یادگیری

چالش‌های تحصیلی، و تقویت احساس توانمندی در آنان می‌گردد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش سبک اسناد تأثیر معناداری بر بهبود راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با مطالعات پرس و همکاران (۲۰۲۳)، دو و لای (۲۰۲۴)، شیردل و همکاران (۱۳۹۹)، نیک‌پی و همکاران (۱۳۹۵) و شاکری‌نسب و همکاران (۱۴۰۲) هم‌راستا است. این پژوهش‌ها نقش سبک اسناد را در ارتقاء راهبردهای شناختی رفتاری، کاهش اسناد منفی و بهبود عملکرد تحصیلی تأیید کرده‌اند. در این راستا یکی از چالش‌های اساسی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص، ضعف در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در فرآیند یادگیری است. این راهبردها که از مولفه‌های مهم در یادگیری مؤثر محسوب می‌شوند، شامل مهارت‌هایی نظیر هدف‌گذاری، خودارزیابی، مدیریت زمان و کنترل هیجانات تحصیلی هستند (زیمرن، ۲۰۱۵). فقدان این مهارت‌ها منجر به وابستگی شدید به منابع بیرونی، عملکرد تحصیلی ضعیف و کاهش انگیزش یادگیری در این دانش‌آموزان می‌شود (عزیزی و همکاران، ۱۴۰۴). در این میان، آموزش مؤلفه‌های شناختی انگیزشی مؤثر نظیر سبک اسناد، می‌تواند زمینه‌ساز ارتقاء توانمندی‌های خودتنظیمی در یادگیری باشد. سبک اسناد به‌عنوان بخشی از ساختار انگیزشی شناختی یادگیرنده، نقش مهمی در ارزیابی ظرفیت‌های فردی و برنامه‌ریزی برای یادگیری ایفا می‌کند. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، به‌دلیل تجربه‌های مکرر شکست تحصیلی، معمولاً رویدادهای منفی را به عوامل درونی، پایدار و غیرقابل کنترل نسبت می‌دهند. این سبک اسنادی منفی موجب شکل‌گیری درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از تلاش مجدد و کاهش انگیزش درونی می‌شود (شانک و ارتمر، ۲۰۰۰). در مقابل، آموزش سبک اسناد مثبت می‌تواند چارچوب شناختی جدیدی برای درک موفقیت و شکست‌های تحصیلی فراهم آورد. هنگامی که دانش‌آموز موفقیت‌ها را به تلاش، توانایی و عوامل قابل کنترل نسبت می‌دهد و شکست‌ها را به شرایط محیطی و قابل اصلاح مرتبط می‌سازد، احساس کنترل شخصی در یادگیری شکل گرفته و انگیزه او برای مشارکت فعال در فرآیند آموزش افزایش می‌یابد (واینر، ۲۰۱۳). این بازسازی شناختی نه‌تنها موجب افزایش خودکارآمدی، بلکه به فعال‌سازی رفتارهای خودتنظیمی و مشارکت هدفمندتر در یادگیری منجر می‌شود. بر اساس مدل زیمرن (۲۰۱۵)، راهبردهای خودتنظیمی از طریق آموزش بازسازی اسنادی فعال می‌گردند. در این مدل، دانش‌آموزی که موفقیت را به تلاش و توانایی نسبت می‌دهد، برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود برنامه‌ریزی می‌کند، عملکردش را به‌طور منظم ارزیابی می‌کند و هیجانات منفی را بهتر مدیریت می‌نماید. خودکارآمدی حاصل از سبک اسناد مثبت نیز موجب تعهد بیشتر دانش‌آموز به اهداف آموزشی می‌شود. وقتی دانش‌آموز باور دارد که

موفقیتش حاصل تلاش و مدیریت درست است، از راهبردهایی چون هدف‌گذاری، سازماندهی زمان، یادداشت‌برداری، مرور فعال و خودارزیابی استفاده می‌کند (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴). این راهبردها منجر به یادگیری فعال، پایدار و مستقل می‌شوند. کنترل هیجانات تحصیلی نیز یکی دیگر از مزایای استفاده از سبک اسناد مثبت است. نسبت دادن شکست‌ها به عوامل بیرونی و موقتی، مانع بروز اضطراب، ناامیدی و اجتناب از یادگیری می‌شود و تاب‌آوری شناختی-هیجانی فرد را افزایش می‌دهد. نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود نشان دادند که یادگیری راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش انگیزش درونی، تنظیم اهداف و خودارزیابی در دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌شود. در نهایت، آموزش سبک اسناد نه‌تنها به اصلاح سبک‌های شناختی منجر می‌شود، بلکه به‌عنوان محرکی برای فعال‌سازی راهبردهای خودتنظیمی عمل کرده و دانش‌آموز را از حالت منفعل و وابسته خارج کرده و به یادگیرنده‌ای فعال، خودآگاه و هدف‌مند تبدیل می‌نماید (خلیلی مقدم، ۱۴۰۲).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر در راستای مطالعه هان، لی، لیو و سونگ (۲۰۱۹) قرار دارد؛ آن‌ها نشان دادند که آموزش سبک اسنادی موجب می‌شود دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، موفقیت‌های خود را بیشتر به تلاش و توانایی‌های درونی نسبت دهند. این تغییر در سبک تفسیر، نه‌تنها انتظار موفقیت در آینده را در آنان افزایش می‌دهد، بلکه واکنش‌های هیجانی مثبت‌تری مانند انگیزه، امید و اعتماد به نفس را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی به همراه دارد. بر همین اساس، آموزش سبک اسناد با اصلاح نگرش‌ها و چارچوب‌های شناختی دانش‌آموزان، زمینه‌ساز تحولی بنیادین در فرآیند یادگیری آنان می‌شود. این آموزش با تغییر نحوه تفسیر رویدادهای تحصیلی، موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی، ارتقاء راهبردهای خودتنظیمی، کاهش هیجانات منفی و بهبود کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص می‌گردد. در واقع، سبک اسنادی مثبت به دانش‌آموزان می‌آموزد که موفقیت‌های خود را نتیجه تلاش، پشتکار و توانایی بدانند و شکست‌ها را به عوامل قابل اصلاح نسبت دهند. یانگمی و کیائو (۲۰۲۴). این بازسازی شناختی، احساس کنترل شخصی را تقویت کرده و انگیزه درونی را افزایش می‌دهد. در نتیجه، دانش‌آموزان نه‌تنها با اعتماد به نفس بیشتری در فعالیت‌های یادگیری مشارکت می‌کنند، بلکه در برابر چالش‌های آموزشی نیز مقاوم‌تر و هدفمندتر عمل می‌نمایند. این مداخله آموزشی، بستری قدرتمند برای شکل‌گیری یادگیرنده‌ای مستقل، آگاه و تاب‌آور فراهم می‌سازد؛ یادگیرنده‌ای که به‌جای اجتناب از شکست، آن را فرصتی برای رشد و اصلاح می‌داند و با بهره‌گیری از راهبردهای خودتنظیمی، مسیر یادگیری خود را با انگیزه و برنامه‌ریزی طی می‌کند.

ناتوانی‌های یادگیری

احمدی، ط.، غباری بناب، ب.، و آذرینا، آ. (۱۳۹۵). اثر بخشی بازآموزی اسنادی بر انگیزه پیشرفت و سبک اسنادی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۳ (۴)، ۹۷-۱۱۰. <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-261-fa.html>

اسکندری، ا.، امیری، ش.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش سبک اسناد خوشبینانه بر خودکارآمدی پسران عادی و نارساخوان. *مجله تازه های علوم شناختی*، ۲۲ (۳): ۱۳۶-۱۲۳.

<http://icssjournal.ir/article-1-915-fa.html>

اسلامی سادات، ا.، غنی فر، م.، و آهی، ق. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان نوجوان. *رویش روان شناسی*، ۱۲ (۱۲): ۱۱۷-۱۲۶.

<http://frooyesh.ir/article-1-4775-fa.html>

ایمانی، ز.، جاجرمی، م.، و ماهور، ح. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی یادگیری مغز محور و راهبردهای خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۴ (۲)، ۱۰۹-۱۲۴. [DOI:10.61838/jsied.4.2.7]

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

پهلوان‌نشان، س.، پورمحمدرضای تجریشی، م.، ساجدی، ف.، و شکری، ا. (۱۳۹۳). تأثیر برنامه ایمن سازی روانی بر سبک اسناد بدبینانه دانش آموزان پسر با اختلال نارساخوانی. *مجله توانبخشی*، ۱۵ (۳): ۵۲-۶۳.

<http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-1498-fa.html>

تیموری، ل.، رضایی، ا.، و محمدزاده، ع. (۱۳۹۸). مقایسه امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی های یادگیری*، ۹ (۲)، ۷-۳۵.

[DOI:10.22098/jld.2020.854]

جلیل نصرآباد سفلی، ک.، کدیور، پ.، و صرامی، غ. (۱۳۹۹). نقش واسطه گری خودکارآمدی در ارتباط بین سبکهای دلبستگی و سبکهای اسنادی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۶ (۵۷)، ۹۷-۱۱۸. [DOI:10.22054/jep.2021.35224.2376]

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

<http://icssjournal.ir/article-1-1507-fa.html>

خلیلی مقدم، م. (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین انطباق پذیری مسیر شغلی با رغبت شغلی و استرس شغلی در بین مدیران آموزشی شهرستان لردگان، *مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۵ (۵۳).

<https://civilica.com/doc/1705289/>

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به نمونه گیری در دسترس و محدود بودن آن به مرکز جامع سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام رشدی تربیتی شهر هویزه اشاره کرد. این روش، به‌ویژه در مطالعات مداخله‌ای، ممکن است به سوگیری در انتخاب نمونه منجر شود که ترکیب نمونه را تحت تأثیر قرار داده و تعمیم نتایج را به جامعه گسترده‌تر محدود سازد. همچنین، عدم اجرای مرحله پیگیری به دلیل محدودیت‌های زمانی و مکانی، امکان بررسی پایداری اثرات مداخله را کاهش داد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از حجم نمونه بیشتر و متنوع‌تر استفاده شود و مرحله پیگیری نیز در طراحی مطالعات لحاظ گردد. همچنین با توجه به اثربخشی آموزش سبک اسناد، توصیه می‌شود برنامه‌های آموزشی مبتنی بر این سبک در مدارس ویژه و مراکز توانبخشی گنجانده شود و معلمان، مشاوران و روان‌شناسان آموزشی با سبک‌های اسنادی آشنا شوند تا بتوانند در طراحی مداخلات آموزشی مؤثرتر عمل کنند.

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.

حامی مالی

پژوهش حاضر هیچ گونه حمایت مالی از طرف نهاد یا سازمانی خصوصی یا دولتی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام مراحل طراحی، اجرا و نگارش همه بخشهای پژوهش بر عهده نویسندگان بود.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

منابع

عبداللهی، ب.، و عیسی نژاد، ا. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه خود-دلسوزی ذهن آگاهی (MSC) بر فرسودگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه (فارسی). *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲ (۴): ۱۰۹-۱۲۴.

https://jsp.uma.ac.ir/article_2798.html?lang=en

احمدی، ش.، شیخ الاسلامی، ع.، و نخستین گلدوست، ا. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های ابراز وجود و راهبردهای خودنظارتی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری. *ناتوانی های یادگیری*، ۱۳ (۲)، ۶-۱۷. [DOI:10.22098/jld.2024.14482.2147]

خلیلی مقدم، م. (۱۴۰۲). بررسی رابطه سبک اسناد با خودناتوان سازی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه ای تنظیم شناختی مطالعه موردی: (دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان دلگان استان سیستان و بلوچستان). *مجله پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۶(۶۲)، ۳۷۷-۳۵۵.

رهبر کرباسدهی، ف.، حسین خانزاده، ع.، و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر بهبود مهارت خواندن دانش آموزان پسر دارای اختلال یادگیری ویژه با نوع خواندن. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷۷-۷۷:۸. <http://jdisabilstud.org/article-1-938-fa.html>

زارع، ا.، حیدری، ح.، داوودی، ح.، و معینی کیا، م. (۱۴۰۱). مدل یابی تأثیر خودارزایی بر پیشرفت درس ریاضی دانش آموزان دوره دوم متوسطه با میانجیگری خودتنظیمی و خودکارآمدی ریاضی. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۲)، ۶۲-۷۰. [DOI:10.22098/jsp.2022.1717]

زکی بی، ع.، علیخانی، م.، و کرمی، ج. (۱۳۹۰). رابطه بین سبک های اسناد علی و خودکارآمدی با راهبردهای یادگیری. *همایش ملی روان شناسی و آموزش، دانشگاه رازی*.

سواری، ک.، و عرب زاده، ش. (۱۳۹۲). ساخت و تعیین ویژگی های روان سنجی پرسش نامه خودتنظیمی تحصیلی. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۲) (پیاپی ۶)، ۹۲-۷۵. https://jsp.uma.ac.ir/article_64.html

شاکری نسب، م.، مهدیان، ح.، و قاسمی مطلق، م. (۱۴۰۲). مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک های اسناد دانش آموزان. *نواآوری های آموزشی*، ۲۲(۲)، ۲۲۱-۲۳۹. [DOI:10.22034/jei.2023.362880.2458]

شریفی، ش.، و کاظمی، ا. (۱۴۰۳). راهکارهای کاهش افت تحصیلی. *فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۱۱(۱۴)، ۳۳۱-۳۲۳. <https://civilica.com/doc/1975884>

شریفی درآمدی، م.، درتاج، ف. و وکیلی، س. (۱۴۰۳). اثربخشی مواجهه درمانی روایتی بر تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان قربانی خشونت خانگی. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۴)، ۸۷-۹۸. [DOI:10.22098/jsp.2025.15365.5899]

شیردل، خ.، فخری، م.، و میرزائیان، ب. (۱۳۹۹). پیش بینی خودتنظیمی تحصیلی براساس مؤلفه های سبک های اسنادی دانش آموزان دوم متوسطه ناحیه یک شهر ساری. *سلامت اجتماعی*، ۷(۲)، ۱۷۵-۱۸۲. [DOI:10.22037/ch.v7i2.25256]

صدری دمیچی، ا.، غلامی، س.، و مجرد، آ. (۱۳۹۹). مقایسه سبک های اسنادی و اجتناب شناختی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

خاص و دانش آموزان عادی. ناتوانی های یادگیری، ۹(۴)، ۷۳-۸۸. [DOI: 10.22098/jld.2020.955]

عزیزی، ز.، هاشمی، ن.، هاشمی، م.، عبداللهی مقدم، ز. (۱۴۰۴). راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و نقش آن ها در موفقیت تحصیلی دانش آموزان مستعد، اولین همایش بین المللی هوش مصنوعی در آموزش و پرورش، روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات دینی، فرهنگی، اجتماعی و مدیریتی در هزاره سوم، بوشهر. <https://civilica.com/doc/2400530>

کیوان فرد، ا. (۱۴۰۴). بررسی شیوع اختلالات یادگیری خاص در دانش آموزان دوره ابتدایی: یک مطالعه مروری نظام مند، *فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۱۵(۴۳). <https://civilica.com/doc/2277669/>

مرادی، ج.، یاراحمدی، ی.، گودرزی، م.، و مرادی، ا. (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی موفق، باورهای معرفت شناختی، نیازهای اساسی روانشناختی با انگیزش پیشرفت دانش آموزان. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۳)، ۸۶-۹۷. [DOI:10.22098/jsp.2022.1810]

مرتضی پور، م.، جناآبادی، ح.، و مرزیه، ا. (۱۴۰۳). نقش انتظارات معلم ادراک شده در پیش بینی درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری. *ناتوانی های یادگیری*، ۱۳(۳)، ۵۸-۶۹. [DOI:10.22098/jld.2024.14774.2157]

نریمانی، م.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت های ارتباط مؤثر بر امیدواری تحصیلی و بهزیستی روان شناختی در دانش آموزان مستعد رفتارهای پرخطر. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴(۱)، ۸۲-۹۵. [DOI:10.22098/jsp.2025.16465.6043]

نریمانی، م.، محمدامینی، زرار، زاهد، ع.، و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۴). مقایسه ای اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهل کار. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴(۱)، ۱۳۹-۱۵۵. https://jsp.uma.ac.ir/article_290.html

نیک پی، ا.، فرحبخش، س.، و یوسف وند، ل. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت گیری هدف در دانش آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت روزه. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۷۱-۸۶. [DOI:10.22108/nea.2016.21382]

یاراحمدیان، م.، دستجردی، م.، چنوری، پ.، و جهانیان، ف. (۱۴۰۲). تشخیص به هنگام و غربالگری اختلالات یادگیری در مدرسه. *تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۱۱(۱۰)، ۴۰۷-۴۲۳. <https://civilica.com/doc/1928691/>

گریبای، حسن و منصوری، احمد. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای *فصلنامه ناتوانی های یادگیری*، ۱۵(۱)، ۵۳-۳۹.

References

- Abo-Bakr Osman, O. Ibraheem El-Malky, M. Mahmoud Zaki, M. & Fathi Abd-Elmaksoud, S. (2023). Effect of Psycho-Social Program on Caregiver's Emotional Distress and Perceived Social Skills of their Children Suffering from Learning Disabilities. *Journal of Nursing Science Benha University*, 4(1), 532-550. [DOI:10.21608/jnsbu.2023.278830]
- Abdollahi, B. & Isanejad, O. (2024). The effectiveness of Mindful Self-Compassion (MSC) program on school burnout, academic self-regulation and academic resilience in secondary school students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12(4):109-124. https://jstps.uma.ac.ir/article_2798.html?lang=en
- Af Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 661-675. [DOI:10.1080/00313831.2020.1739135]
- Ahmadi, S., Sheykholeslami, A. & Nakhostin Goldoost, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Training of Self-Expression Skills and Self-Monitoring Strategies on Academic Self-Efficacy in Students with Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (2):6-17. https://jld.uma.ac.ir/article_2774.html?lang=en
- Ahmadi, T., Ghobari Bonab, 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. <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-261-fa.html>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author. [DOI:10.1176/appi.books.9780890425596]
- Anthony, H., Reupert, A., & McLean, L. (2024). Parent experiences of specific learning disorder diagnosis: A scoping review. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 30(1), Article e1757. [DOI:10.1002/dys.1757]
- Armum, P., & Chellappan, K. (2016). Social and emotional self-efficacy of adolescents: Measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 279–288. [DOI:10.1080/02673843.2015.1067894]
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 480–493. [Doi:10.1177/0022219409338747]
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Basharpoor, S., & Eyni, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 18–33. [DOI:10.22098/jld.2022.7608.1814]
- Do, M. N., & Lai, P. H. (2024). The mediating role of self-efficacy in the relationship between the online learning environment and academic self-regulation. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(2), 540–553. [DOI:10.1108/JARHE-11-2022-0371]
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elgendi, M. M., Stewart, S. H., MacKay, E. J., & Deacon, S. H. (2021). Two aspects of psychological functioning in undergraduates with a history of reading difficulties: Anxiety and self-efficacy. *Annals of Dyslexia*, 71(1), 84–102. [DOI:10.1007/s11881-021-00223-3]
- Eskandari, E., Amiri, S., Ghamarani, A. (2022). The effect of optimistic attributional style training on self-efficacy of normal and dyslexic boys. *Advances in Cognitive Sciences*, 22 (3), 123-136. <http://icssjournal.ir/article-1-915-fa.html>
- Eslami, A. S., Ghanifar, M., Ahi, G. (2024). The effectiveness of Cognitive emotion regulation training on Aggression and Academic Self-Handicapping of adolescent students. *Rooyesh*. 12(12), 117-126. <http://frooyesh.ir/article-1-4775-fa.html>
- Geng, H., & Wei, H. (2023). The relationship between self-discipline and academic achievement of Chinese undergraduate students in the E-learning environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14), 1–10. [DOI:10.33423/jhetp.v23i14.6637]
- Gilbride, N. (2025). *Bandura's self-efficacy theory in action*. John Catt Educational Ltd.
- Githin, V. G., Jasseer, J., & Raju. (2018). Neuroplasticity phenomena in the remediation of learning disabilities. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 23(4), 33–38. [DOI:10.9790/0837-2304033338]
- Gremmen, M. C., van den Berg, Y. H. M., Steglich, C., & Dijkstra, J. K. (2018). The importance of near-seated peers for elementary students' academic engagement and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 57, 42–52. [Doi:10.1016/j.appdev.2018.04.004]
- Haririzade, F., Barzegar Bafrooei, K., Zandevanian, A. (2023). Investigating the relationship between time perspective and academic engagement with the mediation of self-efficacy in students. *Advances in Cognitive Sciences*, 25 (1), 46-59. <http://icssjournal.ir/article-1-1507-fa.html>
- Hegazy, A. Z., & Elballah, K. A. (2023). The relative contribution of self-regulation skills in motivational styles according to the ARCS model for students with learning disabilities. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(1), 147–157. [DOI:10.14527/kuey.2023.012]
- Hou, Y., & Zhang, Q. (2023). The influence of attribution style on academic self-efficacy among college students. *Biores Scientia*. Retrieved from https://bioresscientia.com/uploads/articles/1707763309GalleyProof-TheInfluenceofAttributionStyleonAcademicSelf-efficacyamongCollege_Students.pdf
- Imani, Z., Jajarmi, M., & Mahoor, H. (2014). Comparing the effectiveness of brain-based learning and self-regulation strategies on the academic achievement of students with specific learning disabilities. *Journal of Research and Innovation in Education and Development*, 4(2), 109-124. [DOI:10.61838/jsied.4.2.7]

- Jalil Nasrabad Sofli, K., Kadivar, P., & Sarami, G. (2019). The mediating role of self-efficacy in the relationship between attachment styles and attributional styles with students' academic progress. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 16(57), 97-118. [DOI:10.22054/jep.2021.35224.2376]
- Keyvan Fard, A. (2015). Investigating the prevalence of specific learning disorders in elementary school students: A systematic review. *Quarterly Journal of Strategic Research in Education*, 5(43). <https://civilica.com/doc/2277669/>
- Khalili Moghadam, M. (2023). Investigating the relationship between career path adaptability, job interest and job stress among educational administrators in Lordegan city. *Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 5(53). <https://civilica.com/doc/1705289/>
- Kirk, J., & Lowe, R. (1992). Attributional style and learned helplessness in academic settings. *Educational Review*, 44(3), 231-245.
- Lin, Y.-L., Wang, W.-T., & Hsieh, M.-J. (2024). The effects of students' self-efficacy, self-regulated learning strategy, perceived and actual learning effectiveness. *Education and Information Technologies*. [DOI:10.1007/s10639-024-12700-4]
- Lin-Siegler, X. Dweck, C. S. & Cohen, G. L. (2016). Instructional interventions that motivate classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 295-299. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2016-15978-001.html>
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2022). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 85-95. [Doi:10.1177/0731948720918821]
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227. [Doi:10.1177/10534512060410040401]
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Moradi, J., Yarahmadi, Y., Goodarzi, M & Moradi, O. (2022). Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between successful academic identity, epistemological beliefs, basic psychological needs, and students' achievement motivation. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(3):86-97. https://jisp.uma.ac.ir/article_1810.html?lang=en
- Mortezapour, M., Jenaabadi, H. & Marziyeh, A. (2024). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training on Anger Control, Resilience in Parents of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (3), 58-69. [DOI:10.22098/jld.2024.14774.2157]
- Narimani, M., Mohammad Amini, Zarar; Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2015). Comparing the effectiveness of teaching self-regulated learning strategies and problem solving on the academic motivation of procrastinating students. *School and Educational Psychology*, 4(1), 139-155. https://jisp.uma.ac.ir/article_290.html
- Narimani, M., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of effective communication skills training on academic hope and psychological well-being in students prone to high-risk behaviors. *Journal of School Psychology*, 14(1), 82-95. (Persian) [DOI:10.22098/jisp.2025.16465.6043]
- Nik Pay, A., Farahbakhsh, S., & Yousef Vand, L. (2016). The effect of teaching self-regulated learning strategies (cognitive and metacognitive) on goal orientation in female students of the second grade of secondary school with a sixty-day follow-up. *New Educational Approaches*, 11(2), 71-86. [DOI:10.22108/nea.2016.21382]
- Nwankwo, B. C. (2024). *The role of self-efficacy in the academic achievement of students with special needs: A social psychological perspective*. Ebonyi State University, Department of Psychology. Retrieved from
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Parse, A., Barzegar Bafrooei, K., Hassani, H. (2023). Examining the Attributional Style as a Mediator of the Relationship between Supportive Self-Environment and Academic Self-Regulation. *IEEPJ*. 5(3), 199-222. [DOI:10.22034/5.3.199]
- Press, M., Chen, L., & Gomez, R. (2023). Cognitive-motivational interventions for self-regulation in special education. *Learning Disabilities Quarterly*, 46(2), 115-130.
- Rahbar Karbasdehi F, Hossein Khanzadeh A, Abolghasemi A. (2018). Self-Regulation Strategies Training on Improving Reading Skills of Male Students with Specific Learning Disabilities with Specifier Dyslexia. *MEJDS*. 8, 77-77. <http://jdisabilstud.org/article-1-938-fa.html>
- Ren, X., Jing, B., Li, H., & Wu, C. (2022). The impact of perceived teacher support on Chinese junior high school students' academic self-efficacy: The mediating roles of achievement goals and academic emotions. *Front. Psychol*, 13:1028722. [Doi:10.3389/fpsyg.2022.1028722]
- Ruan, Y., Zhang, L., Liu, Y., & Yang, Y. (2023). Attributional style, self-acceptance, and social comparison as predictors of mental health in adolescents. *BJPsych Open*, 9(3), e102. [DOI:10.1192/bjo.2023.594]
- Sahoo, M. K., Biswas, H., & Padhy, S. K. (2015). Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(1), 21-25. [DOI:10.4103/2249-4863.152243]
- Salehi, Z. M., & Sadipour, E. (2023). The effectiveness of attribution training on student's self-esteem, resilience and achievement emotions. *Journal of Educational Psychology*, 14(2), 45-62. Retrieved from <https://jep.atu.ac.ir/article1823065aa9f54ced38b5386b04722d6b370fe.pdf>
- Savari, K., & Arabzadeh, S.H. (2013). Construction and determination of psychometric properties of the academic self-regulation questionnaire. *School Psychology*, 2(2 (6)), 75-92. https://jisp.uma.ac.ir/article_64.html?lang=en

- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press.
- Seligman, M. E. P., Kaslow, N. J., Alloy, L. B., Peterson, C., Tanenbaum, R. L., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(2), 235–238. [DOI:10.1037/0021-843X.93.2.235]
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). The optimistic child: Proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience. Houghton Mifflin.
- Shakeri-Nasab, M., Mahdian, H., & Ghasemi-Motlaq, M. (2013). Comparing the effects of cognitive restructuring training and self-directed learning strategies on students' attribution styles. *Educational Innovations*, 22(2), 221–239. [DOI:10.22034/jei.2023.362880.2458]
- Sharifi, S.H., & Kazemi, A. (2014). Strategies for reducing academic dropout. *Quarterly Journal of Strategic Research in Education*, 1(14), 323–331. <https://civilica.com/doc/1975884/>
- Sharifi Daramadi, M., Dortaj, F. & Vakili, S. (2025). The Effectiveness of Narrative Exposure Therapy on Cognitive Emotion Regulation and Academic Self-efficacy in Students Who Are Victims of Domestic Violence. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13(4):87-98. [DOI:10.22098/jsp.2025.15365.5899]
- Shirdel, K.H., Fakhri, M., & Mirzaeian, B. (2019). Predicting academic self-regulation based on the components of attributional styles of second-year high school students in District 1 of Sari city. *Social Health*, 7(2), 175–182. [DOI:10.22037/ch.v7i2.25256]
- Shunck, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Teimouri, A., Rezaei, A., Mohammadzadeh, L. (2020). A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 171–178. [DOI:10.22098/jld.2020.854]
- Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P., Ma, M., Li, Y., Cheng, L., Gu, W., & Wang, M. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between self-esteem and school bullying in middle school students: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 991. [DOI:10.3390/ijerph15050991]
- Weiner, B. (2013). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 48(1), 1–9. [DOI:10.1080/00461520.2012.748358]
- Xu, J., Li, J., & Yang, J. (2024). *Self-regulated learning strategies, self-efficacy, and learning engagement of EFL students in smart classrooms: A structural equation modeling analysis*. School of Foreign Languages, Huazhong University of Science and Technology.
- Yarahmadian, M., Dastjerdi, M., Chenuri, P., & Jahanian, F. (2014). Early detection and screening of learning disabilities in school. *Strategic Research in Education*, 1(10), 407–423. <https://civilica.com/doc/1928691/>
- Yongmei, H., & Qiao, Z. (2024). The influence of attribution style on academic self-efficacy among college students. *Journal of Clinical Psychology and Mental Health*, 3(1), 1–5. [DOI:10.59657/2993-0227.brs.24.021]
- Zare, A., Heidari, H., Davoodi, H. & Moeini Kia, M. (2022). Modeling self-assessment impact on math achievement with mediated by self-regulation and self-efficacy of high school students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(2), 62–70. [DOI:10.22098/jsp.2022.1717]
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 541–546). Oxford: Elsevier. [DOI:10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1]
- HAN Han, LI Jipeng, LIU Yulin, SONG Wencui. (2019). The Effect of Attribution Training to Students with Learning Disability in Junior Middle School. *Studies of Psychology and Behavior*, 17(4): 529–535. <https://psybeh.tjnu.edu.cn/EN/Y2019/V17/I4/529>