

Research Paper

Effectiveness of Positive Psychology Intervention Program on Academic Self-efficacy and Positive and Negative Academic Achievement of Students with Specific Learning Disorder



Shahrooz Nemati^{1*}, Rahim Badri Gargari² & Milad Jafari³

1. Professor, Educational Sciences, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. Professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. M.A, in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Use your device to scan and read article online



Article Info:
Received: 2025/03/31
Accepted: 2026/02/05
Available Online: 2026/03/15

Citation: Nemati, S., Badri Gargari, R. & Jafari, M. (2026). [Effectiveness of Positive Psychology Intervention Program on Academic Self-efficacy and Positive and Negative Academic Achievement of Students with Specific Learning Disorder (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 15(2): 65-76. <https://doi.org/10.22098/jld.2026.17094.2246>

 [10.22098/jld.2026.17094.2246](https://doi.org/10.22098/jld.2026.17094.2246)

Extended Abstract

1. Introduction

Specific learning disabilities (SLD) are neurodevelopmental disorders that persistently affect academic learning processes (Canadian Learning Disabilities Association, 2024). These conditions impact the acquisition, organization, retention, understanding, or use of verbal and nonverbal information in individuals who demonstrate at least average abilities for thinking and reasoning (Canadian Learning Disabilities Association, 2015; Stegemann, 2016). According to the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association, 2022), SLD encompasses three primary types: Reading disorder: Affects word reading accuracy, rate, fluency, and comprehension. Written expression disorder: Impacts spelling, grammar, punctuation, clarity, and organization. Mathematics disorder: Involves difficulties with number sense, memorization of arithmetic facts, calculation, and mathematical reasoning.

Approximately 5-15% of school-aged children experience learning disabilities, with reading disorders comprising about 80% of cases (McDonough et al., 2017; Shah et al., 2019). Students with SLD frequently encounter co-occurring conditions such as attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and anxiety, alongside a range of psychological, social, and academic challenges (Bonuomo et al., 2023; Casali et al., 2024; Laia et al., 2024). Among these challenges, academic self-efficacy—the belief in one’s ability to succeed

academically—and positive/negative academic emotions have garnered significant research interest (Hen & Groushite, 2014; Sainio et al., 2019; Heiman & Olenik-Shemesh, 2020; Sainio et al., 2021).

Positivity is a cognitive process that creates pleasant images, develops optimistic beliefs, provides approaches to deal with problems, and provides individuals with a clear perspective on life (Mahmoud Fakhe, Khosravi, Shiri, 2022). The theoretical basis of this approach goes back to Seligman’s views, who considers happiness to consist of a pleasurable life, a committed life, and a meaningful life (Seligman, 2002; cited in Mikaeli, 2023). A review of the research literature related to positive psychology interventions in the field of developmental disabilities, including specific learning disorders, indicates the importance and application of this construct (Shogren et al., 2017). Therefore, the present study aimed to investigate the effectiveness of a positive psychology intervention program on academic self-efficacy and positive and negative academic emotions of students with specific learning disabilities.

2. Materials and Methods

This quasi-experimental study utilized a pretest-posttest control group design. The sample consisted of 30 sixth-grade students with SLD from Tabriz, Iran, during the 2023-2024 academic year. Participants were selected via convenience sampling based on cutoff scores from the Morgan and Jinks Academic Self-Efficacy Scale and Pekrun’s Academic Emotions Scale. They were then randomly assigned to two groups: Experimental group (n=15): Received a 10-session positive psychology intervention (45 minutes per session over 3 months).

*Corresponding Author:

Shahrooz Nemati

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

Tel: +98 (041) 33392079

E-mail: sh.nemati@tabrizu.ac.ir



Control group (n=15): Received no intervention. Inclusion criteria included: Formal SLD diagnosis through multidisciplinary evaluations, eligibility for special education services, age between 11 and 13 years. Exclusion criteria were: receiving concurrent psychological interventions, missing more than two intervention sessions, having comorbid disorders, taking medication. The intervention focused on fostering strengths-based skills such as goal-setting, emotional regulation, and resilience. Data were collected pre- and post-intervention and analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

3. Results

The total number of students studied was 30 male and female

Table 1. Results of multivariate analysis of covariance

Variable	Source	SS	DF	M	F	Sig	Eta
Academic self-efficacy	Group	1627.931	1	1627.931	268.104	0.001	0.73
Positive academic emotions		939.763	1	939.763	454.489	0.001	0.42
Negative academic emotions		237.76	1	237.76	2.76	0.001	0.27

4. Discussion and Conclusion

The findings confirm that positive psychology interventions can significantly improve academic self-efficacy and emotional regulation among students with SLD. These outcomes are consistent with prior studies (Fredrickson, 1998; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, 2014; Shogren, 2013, 2015; Lopez, 2013; Raley et al., 2021) and align with Bandura's (1993) self-efficacy theory and Pekrun's (2006) control-value theory. The intervention's success can be attributed to its strengths-based approach, which supported students in: developing self-determination skills (e.g., goal-setting, problem-solving), cultivating hope and perseverance, recognizing and leveraging personal strengths, enhancing emotional regulation. Regarding academic self-efficacy and the role of positive psychology intervention, it can be stated that through this approach, a new world is opened up to students with specific learning disabilities. Emphasizing abilities instead of just emphasizing weaknesses and setting goals from strengths means that, regardless of cognitive ability, individuals with high academic self-efficacy see problems as challenging, strive for high levels of success, focus on solving tasks, and see failures as a lack of knowledge rather than a lack of ability (Bandura, 1993).

These results have practical implications for educators, suggesting that positive psychology strategies should be incorporated into special education curricula to support students with SLD. The intervention's focus on building resilience and optimism offers a promising avenue for addressing the academic and emotional challenges these students face. However, limitations such as the small

elementary school students. Twelve (40%) were female students and eighteen (60%) were male students. Their age range was 11-13 years and their mean age was 12.4.

The results of Table 4 show that after removing the effect of the pre-test and considering the F coefficient obtained in the academic self-efficacy variable ($P < 0.05$, $F = 268.4$), positive academic emotions variable ($P < 0.05$, $F = 454.489$), and negative academic emotions variable ($P < 0.05$, $F = 2.76$) there is a statistically significant difference between the adjusted averages of the participants' scores in the two stages of the pre-test and post-test. Therefore, it can be concluded that there was a significant change in academic self-efficacy, positive and negative academic emotions of the experimental group under the influence of positive psychology intervention.

sample size and short duration warrant further investigation. Future research should explore the long-term effects of such interventions and their adaptability across diverse cultural contexts.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were fully observed in this study. Participants were allowed to withdraw at any time they wished. They were fully informed about the research process, and their information was kept confidential. Compliance with research ethical principles ensured the study prioritized participant well-being and autonomy.

Funding

This research did not receive any financial support from funding organizations in the public, commercial, or non-profit sectors. It was conducted independently by the authors.

Authors' contributions

All authors participated equally in the design, implementation, and writing of all sections of this research. Each contributed to shaping the study's methodology, analyzing the data, and drafting the manuscript.

Conflicts of interest

According to the authors, this article has no conflict of interest. There were no financial, personal, or professional influences that could bias the research process or findings.

مقاله پژوهشی

اثر بخشی برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

شهرزاد نعمتی^{۱*}، رحیم بدری گرگری^۲ و میلاد جعفری^۳

۱. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. استاد. گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Use your device to scan
and read article online

ستاددهی: نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر. و جعفری، م. (۱۴۰۴). اثر بخشی برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۵(۲): ۶۵-۷۶. <https://doi.org/10.22098/jld.2026.17094.2246>

doi 10.22098/jld.2026.17094.2246

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۲۴

هدف: هدف پژوهش حاضر مطالعه اثر بخشی برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود.

روش‌ها: پژوهش حاضر نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. در این راستا، ۳۰ دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان و پیشرفت تحصیلی پکران و همکاران جمع‌آوری شد. بسته مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا طی ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) در طول ۳ ماه بر گروه آزمایش اجرا شد. هر دو گروه قبل و بعد از مداخله مقیاس‌ها را تکمیل کردند.

یافته‌ها: تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی به صورت معنی‌داری بر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه اثر بخش بود ($P < 0.001$).

نتیجه‌گیری: بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی بر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه موثر است. لذا، مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا برای این گروه از دانش‌آموزان و نیز سایر دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های تحولی نیز پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها:

روان‌شناسی مثبت‌گرا، خودکارآمدی تحصیلی، هیجان تحصیلی، اختلال یادگیری ویژه

مقدمه

عدد، به‌خاطر سپاری واقعیت‌های ریاضی، صحت یا سیالی، محاسبه و استدلال صحیح ریاضی) است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۲۲؛

اختلال یادگیری ویژه^۱ اختلالی عصب-تحولی^۲ است که به‌صورت پایدار یادگیری درسی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. این اختلال شامل اختلال خواندن^۳ (خواندن کلمه، دقت، نرخ خواندن، سیالی، درک مطلب خواندن)، اختلال نوشتن^۴ (هجی کردن صحیح، گرامر، رعایت نکات دستوری، وضوح، و سازماندهی متن نوشتاری) و اختلال ریاضیات^۵ (فهم

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

* نویسنده مسئول:

شهرزاد نعمتی

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

تلفن: ۳۳۳۹۲۰۷۹ (۰۴۱) ۹۸+

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



کاننت و میلر^۱، ۲۰۲۴). در حدود ۵ تا ۱۵ درصد از کودکان در سن مدرسه با نارسایی یادگیری دست و پنجه نرم می‌کنند که ۸۰ درصد از آنان دارای اختلال خواندن هستند. اختلال یادگیری ویژه اغلب همراه با سایر اختلالات عصب تحولی مانند اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی و همراه با اضطراب رخ می‌دهد (مک‌دوناف و همکاران^۲، ۲۰۱۷؛ شاه و همکاران^۳، ۲۰۱۹). ماهیت چالش‌برانگیز ویژگی‌های این گروه از دانش‌آموزان باعث شده است که از جنبه‌های مختلف روانی، اجتماعی و تحصیلی مورد بررسی قرار بگیرند (بونومو و همکاران^۴، ۲۰۲۳؛ لایا و همکاران^۵، ۲۰۲۴). خودکارآمدی تحصیلی^۶ و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی^۷ از جمله این موارد هستند (ساینو و همکاران^۸، ۲۰۱۹؛ هیمن و اولینگ-شمیش^۹، ۲۰۲۰؛ ساینو و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱).

خودکارآمدی در زمینه‌های مختلف پژوهشی مورد استفاده قرار گرفته است. طبق نظریه خودکارآمدی بندورا باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود برای انجام تکالیف خاص، تاثیر زیادی بر نحوه مواجهه او با چالش‌ها و چگونگی دستیابی به اهداف دارد (اخوی ثمرین و طهماسی، ۱۴۰۴). اما خودکارآمدی در یک زمینه تحصیلی، اغلب در قالب خودکارآمدی تحصیلی توصیف می‌شود، که قضاوت‌های یادگیرنده را در مورد توانایی فرد برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی تعریف می‌کند (الیاس و مک‌دونالد^{۱۱}، ۲۰۰۷). خودکارآمدی تحصیلی یک مفهوم کلیدی برای موفقیت تحصیلی است، زیرا افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا، از جمله، بلندپرواز هستند، مشکلات را چالش می‌بینند، بر حل وظایف تمرکز می‌کنند، بنابراین مشارکت در کلاس بالاتری دارند و در کارهای دشوار استقامت می‌کنند (سویتکوویچ و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۴). خودکارآمدی تحصیلی در فرآیند آموزشی بر انگیزه تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالاتر بیشتر درگیر یادگیری هستند، بیشتر مشارکت می‌کنند، برای دستیابی به اهداف کار می‌کنند و سرمایه‌گذاری می‌کنند و مدت طولانی‌تری با مشکلات مبارزه می‌کنند (پوتوین و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۳؛ فلدمن و کوپوتا^{۱۴}، ۲۰۱۵). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در مقایسه با همسالان عادی خود احساس ثباتی از خودکارآمدی پایین‌تر دارند (شرابی و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۶؛ بن‌نجم و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان نوجوان دارای اختلال یادگیری ویژه، نسبت به همسالان عادی خود، خودکارآمدی خودتنظیمی و خودکارآمدی خواندن کمتری داشتند (کلاس، ۲۰۰۲؛ کلاس^{۱۷}، ۲۰۱۰؛ نریمانی، ۱۳۹۵). آن‌ها همچنین در انجام وظایف در کلاس درس، سازماندهی فعالیت‌های مربوط به مدرسه و خودکارآمدی در ریاضیات و تاریخ به طور قابل توجهی خودکارآمدی پایین‌تری داشتند (لاکای و مارگالیت^{۱۸}، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر، دانش‌آموزان اغلب در مدرسه احساساتی مانند لذت، امید به

موفقیت، غرور در مورد موفقیت‌ها، عصبانیت، ناامیدی، اضطراب، شرم یا کسالت را تجربه می‌کنند. این احساسات می‌تواند بسیار شدید باشند و می‌تواند تأثیرات عمیقی بر یادگیری، عملکرد و بهزیستی داشته باشند (پکران و استیفنز^{۱۹}، ۲۰۱۰؛ کوئینلان^{۲۰}، ۲۰۱۶). هیجان‌های پیشرفت^{۲۱}، احساساتی هستند که با فعالیت‌های پیشرفت (مطالعه) یا نتایج پیشرفت (موفقیت و شکست) مرتبط هستند (پکران و همکاران^{۲۲}، ۲۰۱۷). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شرایط مدرسه را حتی بیشتر از همسالان خود استرس‌زا قلمداد می‌کنند، آن‌ها به دلیل تقلای اضافی مرتبط با یادگیری هیجان‌های تحصیلی مثبت کمتر و منفی بیشتری را تجربه می‌کنند. آن‌ها همچنین خلق و خوی خود را منفی‌تر ارزیابی می‌کنند و سطوح پایین‌تری از امید، خوش‌بینی و سرمایه‌گذاری کمتری را در کار تحصیلی خود بیان می‌کنند. نتایج نشان می‌دهد که حتی زمانی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه مشابه همسالان عادی‌شان بود برداشت‌های خاص و کلی آن‌ها از خود همچنان پریشانی آن‌ها را منعکس می‌کرد (لاکای و همکاران^{۲۳}، ۲۰۰۶؛ روزن استریچ و همکاران^{۲۴}، ۲۰۱۵؛ ساینو و همکاران^{۲۵}، ۲۰۱۹؛ ساینو و همکاران^{۲۶}، ۲۰۲۱).

در سال‌های اخیر مدل‌های نظری یادگیری خودتنظیمی و نارسایی‌ها (مارترز و لیونه^{۲۷}، ۲۰۱۶) بر پیچیدگی این پدیده‌ها و نیاز به اتخاذ رویکرد مبتنی بر توانایی‌ها^{۲۸} را تصدیق می‌کنند. یعنی شناسایی ویژگی‌ها و توانایی‌های مثبت افراد، به جای تمرکز بر کمبودها و ضعف‌ها (نعمتی، ۱۴۰۱). در راستای این پارادایم‌های مبتنی بر توانایی‌ها رویکردهای مثبت مداخله‌ای مورد توجه قرار می‌گیرد که مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا^{۲۹} از جمله این موارد است (شرودر^{۳۰}، ۲۰۱۸؛ رالی و همکاران^{۳۱}، ۲۰۲۱). در روان‌شناسی مثبت بر

1. Conant & Miller
2. McDonough et al
3. Shah et al
4. Bonuomo et al
5. Laia et al
6. Academic self-efficacy
7. Positive and negative academic emotions
8. Sainio et al
9. Heiman & Olenik-Shemesh
10. Elias & MacDonald
11. Cvitkovic et al
12. Putwain et al
13. Feldman & Kubota
14. Sharabi et al
15. Ben Naim et al
16. Klassen
17. Lackaye & Margalit
18. Pekrun & Stephens
19. Quinlan
20. Achievement emotions
21. Lackaye et al
22. Rosenstreich et al
23. Sainio et al
24. Martz & Livneh
25. strength-based approach
26. Positive psychology intervention
27. Schröder
28. Raley et al

ناتوانی‌های یادگیری

ارایه شده است. این مقیاس ابزاری خود گزارشی است که بر پایه پژوهش کیفی و کمی ساخته شده است و هیجان‌های دانش‌آموزان را که در موقعیت‌های مختلف تحصیلی تجربه می‌کنند، اندازه‌گیری می‌کند (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس ۸۰ سؤال دارد و شرکت کنندگان باید احساس خود را در خصوص لذت، امیدواری، افتخار، خشم، اضطراب، شرمساری، ناامیدی و خستگی مربوط به کلاس را در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) گزارش کنند (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). این ابزار از روایی درونی (از طریق عامل تاییدی) و روایی بیرونی (بر حسب روابط با ارزیابی‌های مهار-انگیزش، یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان) برخوردار است (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش نیکدل و همکاران (۱۳۹۱) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب پایایی زیر مقیاس‌های این ابزار نیز ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: برای ارزیابی خودکارآمدی دانش‌آموزان از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی **جینگ-مورگان**^۸ (۱۹۹۹) که دارای ۳۰ سؤال بصورت ۵ گزینه‌ای است، استفاده شد. این مقیاس دارای ۳ خرده‌مقیاس شامل از سوال ۱ تا ۱۰ مربوط به خرده‌مقیاس استعداد، از سوال ۱۱ تا ۲۰ مربوط به کوشش و از سوال ۲۱ تا ۳۰ مربوط به بافت است. نمرات بین ۳۰ تا ۷۵ بیانگر خودکارآمدی تحصیلی ضعیف، نمره بین ۷۵ تا ۱۰۵ بیانگر خودکارآمدی تحصیلی متوسط و نمره ۱۰۵ تا ۱۵۰ نشان دهنده تفکر انتقادی قوی است. **جینگ و مورگان** (۱۹۹۹) اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه را ۰/۷۸ ذکر می‌کنند. در ایران روایی این مقیاس در پژوهشی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است که نشان از روایی مناسب این ابزار می‌باشد (مقصودی و اسماعیلی شاد، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر روایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ، مقدار ۰/۸۱ بدست آمد که نشان از پایایی مناسب این مقیاس است.

بسته آموزشی روان‌شناسی مثبت‌گرا: به لحاظ نظری و تجربی در زمینه بسته‌های آموزشی مرتبط با روان‌شناسی مثبت‌گرا می‌توان بیان کرد که روان‌شناسی مثبت‌گرا به عنوان رویکرد علمی و کاربردی برای کشف نقاط قوت افراد و ارتقای عملکرد مثبت آنها تعریف می‌شود (لوپز و همکاران، ۲۰۱۸).

1. Shogren et al
2. Seligman & Csikszentmihalyi
3. Wehmeyer
4. Carr et al
5. Law & MacDermid
6. Achievement Emotions Questionnaire
7. Pekrun et al
8. Jinks & Morgan Student Efficacy Scale
9. Lopez et al

اهمیت تمرکز بیشتر بر جنبه‌های مثبت انسان‌ها تأکید می‌شود. افراد دارای نیازهای آموزشی ویژه به شرط دریافت حمایت کافی، می‌توانند لذت را تجربه کنند و زندگی‌ای داشته باشند که نیازهایشان را برآورده کند (شوگرن و همکاران، ۲۰۰۶). در این دیدگاه، روان‌شناسی باید توانایی‌ها و نقاط قوت افراد را برای ارتقای سلامت و رفاه در درازمدت (زندگی خوب) بر اساس ویژگی‌های مثبت آن‌ها بشناسد (سلیگمن و سیکسزنت میهالی، ۲۰۰۰؛ میکائیلی و همکاران، ۱۴۰۳). مثبت‌نگری یک فرایند شناختی می‌باشد که تصورات خوشایندی ایجاد می‌کند، باورهای خوش‌بینانه را گسترش داده، رویکردهایی را برای مقابله با مشکلات در دسترس قرار می‌دهد و دیدگاه روشنی در مورد زندگی در اختیار افراد قرار می‌دهد (محمودفخه، خسروی، شیر، ۱۴۰۳). زیربنای نظری این رویکرد، به دیدگاه‌های سلیگمن بازمی‌گردد که شادی را متشکل از زندگی لذتبخش، زندگی متعهدانه و زندگی معنادار می‌داند (سلیگمن، ۲۰۰۲؛ به نقل از میکائیلی، ۱۴۰۴).

مرور ادبیات پژوهشی مربوط به مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرا در حوزه نارسایی‌های تحولی از جمله اختلال یادگیری ویژه بیانگر اهمیت و کاربرد این سازه است (شوگرین و همکاران، ۲۰۱۷؛ ویهمر، ۲۰۲۱). در ایران انجام مداخلات روان‌شناسی مثبت برای رسیدن به فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری شواهد-محور در زمینه اختلال یادگیری ویژه به عنوان یک شکاف و خلایی پژوهشی احساس می‌شود. در فعالیت‌های شواهد-محور بر ادغام فعالیت‌های بالینی با داده‌های پژوهشی به‌همراه ارزش‌های مراجع تأکید می‌شود (کار و همکاران، ۲۰۲۱؛ لاو و مک درمید، ۲۰۲۴). لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. **جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. در این راستا، ۳۰ دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش داشتن شرایط اختلال یادگیری ویژه که از طریق ارزیابی‌های تخصصی چند تیمی واجد دریافت خدمات آموزش ویژه بودند. ملاک‌های خروج نیز شامل دریافت مداخلات همزمان روان‌شناختی، غیبت بیش از دو جلسه بودند.

مقیاس هیجان‌های پیشرفت: مقیاس هیجان‌های پیشرفت^۶ برای ارزیابی هیجان‌های پیشرفت است که توسط پکران و همکاران^۷ طراحی و

ناتوانی‌های یادگیری

ارزشمند ارائه کرده است (نیمیک، ۲۰۱۳). مداخلات روان‌شناسی مثبت-گرا در حوزه تحصیلی منجر به طراحی ابزارهای ارزیابی و مداخلات متعددی شده است که با رویکرد مبتنی بر قوت^۲ همسو هستند. در پژوهش حاضر تلاش شد از دیدگاه‌های نظری و شواهد تجربی کارهای (شوگرین و همکاران، ۲۰۱۵؛ شوگرین و همکاران، ۲۰۱۶؛ رالی و همکاران، ۲۰۲۱) استفاده شود.

اگرچه جنبه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا در طول تاریخ رشته روان‌شناسی وجود داشته است، اما تمرکز فزاینده و یکپارچه‌ای بر روی گروه‌های آموزش ویژه از جمله اختلال یادگیری ویژه واجد شرایط خاصی است. به‌عنوان مثال، مطالعه نقاط قوت شخصیت، یا ویژگی‌های مثبت مربوط به تفکر، احساس و رفتاری که به فرد و دیگران سود می‌رساند در این حوزه همواره مورد توجه است. مداخلات روان‌شناسی مثبت راهنمایی‌هایی را برای درک و ایجاد نقاط قوت دانش‌آموز برای رسیدن به نتایج و اهداف

1. Niemiec
2. Strength- based approach

جدول ۱. محتوای جلسه آموزشی روانشناسی مثبت‌نگر (شوگرین و همکاران، ۲۰۱۵؛ رالی و همکاران، ۲۰۲۱)

جلسه	هدف	شرح جلسات
اول	آشنایی با توانایی‌ها و ضعف‌ها	تهیه فهرستی از نقاط نقاط قوت، علائق، ترجیحات و نیز نقاط ضعف دانش‌آموزان و مقایسه دیدگاه‌های قوت-محور با نقص-محور
دوم	معرفی فضیلت شجاعت	آموزش شجاعت به‌عنوان قوت هیجانی که شامل اعمال اراده برای دستیابی به اهداف در مواجهه با تضادهای بیرونی یا درونی است همچنین، کوتاه نیامدن از تهدید، چالش، دشواری یا درد
سوم	کار گروهی و توانایی رهبری	آموزش اهمیت عضویت گروهی و نیز توانایی رهبری سازماندهی فعالیت‌های گروهی و مشاهده اینکه آنها اتفاق بیفتد
چهارم	خودتنظیمی	کمک به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در تنظیم آنچه که آن‌ها احساس می‌کند و انجام می‌دهند. آموزش مهارت‌های خود-کنترلی و خود-نظارتی
پنجم	خودتعیین‌گری	آموزش دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در ارتباط با توانایی‌های انتخاب، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تعیین هدف و دستیابی، برنامه ریزی، خود مدیریتی، دفاع از خود، خودآگاهی و خودشناسی
ششم	پشتکار	معرفی پشتکار به عنوان تلاش در تمام کردن چیزی را که شروع شده است. کمک به دانش‌آموزان در پیدا کردن اهداف خود، کمک در یادآوری زمان‌هایی که پشتکار با موفقیت همراه بوده است، بیان داستان‌هایی از پشتکار افراد مهم، و رویش درخت از سنگ در طبیعت، بحث گروهی در مورد این که سخت‌کوشی چگونه به موفقیت منجر می‌شود. کمک به پیروی از قانون سخت‌پشتکار،
هفتم	فضیلت امید	کمک به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه برای انتظار بهترین‌ها و تلاش برای رسیدن به آن شناسایی اهداف معنادار در سراسر حوزه‌های زندگی، پشتیبانی برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در تهیه فهرستی از توانایی‌ها، ارزش‌ها، علائق، و/یا مهارت‌ها، تمرکز بر موفقیت به جای شکست، نگه داشتن دانش‌آموزان در مسیر موفقیت، اجتناب از تمایل به تعویق انداختن اهداف و تکالیف.
هشتم	دینداری و معنویت	کمک به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه برای داشتن باورهای منسجم درباره هدف و معنای برتر زندگی، تلاش برای جستجوی معنا در زندگی و شناسایی باورهایی که معنای زندگی را روشن می‌کند (مثل منحصر به فرد بودن خود). بیان برخی از رفتارها و ویژگی‌های دینداری و معنوی (همدلی، نگرانی، شفقت بر خود)، دانش فراتر از خود، روابط معنادار با دیگران اعم از الهی یا انسانی

یافته‌ها

بودند. ۱۲ نفر (۴۰٪) آنها را دانش‌آموزان دختر و ۱۸ نفرشان (۶۰٪) را پسر تشکیل می‌داد. دامنه سنی آنها ۱۳-۱۱ سال و میانگین سنی آنها ۱۲/۴ بود.

تعداد کل دانش‌آموزان مورد مطالعه ۳۰ دانش‌آموز دختر و پسر مقطع ابتدایی

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		SD	M	SD	M
خودکارآمدی	آزمایش	۴/۸۳۸	۶۱/۱۳۳	۵/۴۵۳	۷۴/۲۰۰
	کنترل	۳/۸۹۹	۶۰/۰۶۶	۳/۵۶۱	۵۸/۴۰
هیجان‌های تحصیلی مثبت	آزمایش	۵/۵۲۲	۵۲/۹۲۳	۵/۸۷۰	۶۲/۸۰۰
	کنترل	۴/۰۳۳	۵۲/۱۳۳	۳/۵۰۹	۵۰/۸۰۰
هیجان‌های تحصیلی منفی	آزمایش	۱۲/۱۵۹	۱۳۲/۵۴۴	۱۳/۷۷	۱۱۱/۵۳۰
	کنترل	۹/۰۳۰	۱۳۴/۶۷۸	۱۰/۱۹۹	۱۳۷/۸۶

ناتوانی‌های یادگیری

هیجان‌های تحصیلی مثبت ($F=0/24, P=0/220$)، هیجان تحصیلی منفی ($F=0/12, P=0/381$) نشان داد داده‌ها از پیش فرض مبنی بر همگنی واریانس‌ها نیز پیروی می‌کند. در نهایت به منظور بررسی پیش فرض همگنی ماتریس واریانس کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد که نتایج حاصل از این آزمون ($F=0/27, P=0/145$) نیز نشان داد که داده‌ها از این پیش فرض آماری برخوردار هستند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه‌های اصلی تحلیل کوواریانس رعایت شده‌اند و استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک متغیری جهت تحلیل داده‌ها بلا مانع است.

در ادامه به منظور بررسی تأثیر مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شده که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی مثبت گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. همچنین میانگین نمرات هیجان تحصیلی منفی گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که با توجه به نتایج حاصل از تحلیل آماره شاپیرو-ویلکز برای خودکارآمدی تحصیلی ($F=0/33$)، برای هیجان‌های تحصیلی مثبت ($F=0/22$) و برای هیجان‌های تحصیلی منفی ($F=0/37$) می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها از فرض مبنی بر نرمال بودن پیروی می‌کند. نتایج حاصل از بررسی همگنی شیب رگرسیون نشان داد که داده‌ها از فرض همگنی شیب رگرسیون پیروی می‌کند. همچنین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاصل از آن برای خودکارآمدی تحصیلی ($F=0/147, P=0/561$)،

جدول ۳. تحلیل کوواریانس چندمتغیره خودکارآمدی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و هیجان تحصیلی منفی

آماره	ارزش	F	P
لامبدای ویلکز	۰/۴۲	۱۴/۲۸	۰/۰۰۱

به منظور بررسی میزان این تأثیر بر هر کدام از متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود با توجه به معناداری آزمون لامبدای ویلکز ($F=14/28, P=0/001$) می‌توان گفت مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه تأثیر معنی‌داری دارد.

جدول ۴. نتایج جدول تحلیل کوواریانس چندمتغیری

منبع	متغیر	SS	df	MS	F	P	Et
گروه	خودکارآمدی تحصیلی	۱۶۲۷/۹۳۱	۱	۱۶۲۷/۹۳۱	۲۶۸/۱۰۴	۰/۰۰۱	۰/۷۳
	هیجان‌های تحصیلی مثبت	۹۳۹/۷۶۳	۱	۹۳۹/۷۶۳	۴۵۴/۴۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲
	هیجان تحصیلی منفی	۲۳۷/۷۶	۱	۲۳۷/۷۶	۲/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۲۷

خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی به صورت معنی‌داری بر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه تأثیر داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های (فردریکسون، ۱۹۹۸؛ پکرون و لیتنبریک-گارسیا، ۲۰۱۲؛ ۲۰۱۴؛ شوگرین، ۲۰۱۳؛ ۲۰۱۵؛ لویز، ۲۰۱۳؛ رالی و همکاران، ۲۰۲۱) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت با ارتقای هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی از طریق مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرا بهزیستی روان-شناختی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه نیز

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که پس از حذف تأثیر پیش‌آزمون و با توجه به ضریب F بدست آمده در متغیر خودکارآمدی تحصیلی ($P<0/05$)، متغیر هیجان‌های تحصیلی مثبت ($F=268/104, P<0/05$)، متغیر هیجان‌های تحصیلی منفی ($F=2/76, P<0/05$) بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات شرکت‌کنندگان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت در خودکارآمدی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی گروه آزمایش تغییر معناداری تحت تأثیر مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا به وجود آمده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر بررسی اثربخشی مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر

ناتوانی‌های یادگیری

تحت تاثیر قرار می‌گیرد. در این راستا، هیجان‌های مثبت نه تنها باعث می‌شود افراد در یک مقطع زمانی خاص احساس خوبی داشته باشند، بلکه ممکن است بهزیستی در آینده نیز ایجاد کنند. هیجان‌های مثبت با پرورش رفتارهای اکتشافی که فرصت‌های یادگیری و دستیابی به هدف را ایجاد می‌کند و به ایجاد منابع پایدار کمک می‌کند، مجموعه فکر و عمل را گسترش می‌دهد. بنابراین، افراد با تجربه احساسات مثبت و درگیر شدن در رفتارهای اکتشافی همزمان، منابع خود از جمله خودکارآمدی را افزایش می‌دهند (فردریکسون، ۱۹۹۸). در نظریه کنترل-ارزش^۱، از دو بعد توصیف کننده عاطفه انسانی برای تشخیص انواع احساسات استفاده می‌شود، یعنی ظرفیت^۲ (مثبت در مقابل منفی یا خوشایند در مقابل ناخوشایند) و فعال‌سازی (فعال‌سازی در مقابل غیرفعال کردن) استفاده از این ابعاد چهار گروه وسیع از احساسات را ارائه می‌کند: فعال‌کننده مثبت^۳ (مانند لذت، امید، غرور)، غیرفعال‌کننده مثبت (مانند آرامش، تسکین^۴)، فعال‌کننده منفی (مانند خشم، اضطراب، شرم)، و غیرفعال‌کننده منفی^۵ (مانند، کسالت^۶، درماندگی^۷). این نظریه پیشنهاد می‌کند که این احساسات بر منابع شناختی، انگیزه یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، در نتیجه در موفقیت آن‌ها نقش دارند. تصور می‌شود که احساسات فعال‌کننده مثبت (مثلاً لذت بردن از یادگیری) منابع شناختی را حفظ می‌کند و توجه را بر کار یادگیری متمرکز می‌کند، از علاقه و انگیزه درونی حمایت می‌کند و یادگیری عمیق را تسهیل می‌کند. بر این اساس، انتظار می‌رود که این احساسات بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در اکثر شرایط کاری تأثیر مثبت داشته باشد (پکرون و لیننبریک-گارسیا، ۲۰۱۲). تحقیقات نشان داده است که هیجان‌های کودکان و نوجوانان با پیشرفت تحصیلی آنها مرتبط است. به طور معمول، احساسات مثبت مانند لذت بردن از یادگیری، پیوندهای مثبتی با پیشرفت نشان می‌دهند و احساسات منفی مانند اضطراب امتحان، پیوندهای منفی را نشان می‌دهند (پکرون و لیننبریک-گارسیا، ۲۰۱۴).

در روان‌شناسی مثبت با تأکید بر رویکردهای مبتنی بر قوت به طور فزاینده‌ای بر توانایی‌های دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های تحولی از جمله افراد دارای اختلال یادگیری ویژه تأکید می‌شود و این دیدگاه در شیوه‌های آموزشی ویژه نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. این دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌نگر چارچوبی را برای متخصصان فراهم می‌کند تا بر روی نقاط قوت دانش‌آموز متمرکز شوند این شرایط به ارتقای سیستم‌های پشتیبانی می‌شود و نیز زمینه‌ساز بهبود کیفیت زندگی در حوزه‌های مختلف از جمله هیجان‌ها و عملکردهای تحصیلی می‌شود (رالی و همکاران، ۲۰۲۱).

در پژوهش حاضر تلاش شد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه پس از تکمیل چک‌لیست ویژگی‌های قوت و ضعف خود تلاش کنند از طریق درس‌های کوچک^۸ (هر کدام تقریباً ۱۵ دقیقه) در استفاده از نتایج ارزیابی

خود برای به کار بردن نقاط قوت خود در تلاش‌های فعلی و آینده درگیر شوند. هدف از درس‌های کوچک، پشتیبانی از آموزش مداوم در ایجاد و استفاده از نقاط قوت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود. این دروس کوچک به گونه‌ای طراحی شدند که با تعبیه فواصل کوتاه آموزشی، زمان صرف شده از آموزش محتوا را به حداقل برسانند. همچنین به معلمان کمک شد که بتوانند در سراسر محیط‌های آموزشی، یک درس کوچک را رهبری کنند و به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه اجازه دهند تا درباره زمان، نمونه یا نمونه‌ای از زمانی که از هر یک از ویژگی‌های قوت شناسایی شده خود در مدرسه، خانه یا هر محیط دیگری استفاده کرده‌اند فکر کنند. همچنین در فرایند آموزش به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه کمک شد که در ارتباط با توانایی‌هایی مانند خود-تعیین‌گری که شامل توانایی‌های انتخاب، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تعیین هدف و دستیابی، برنامه ریزی، خود‌مدیریتی، دفاع از خود، خودآگاهی و خودشناسی بود تمرین کنند. خود-تعیین‌گری بر استفاده از رویکرد مبتنی بر قدرت برای ایجاد ظرفیت‌های شخصی دانش‌آموزان دارای نارسایی تأکید دارد و با اصول روان‌شناختی مثبت همسو شده است (شوگرین، ۲۰۱۳). در مداخلات طراحی شده برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه تلاش شد تا آن‌ها از طریق مهارت‌های خود-تعیین‌گری در همه زمینه‌ها به صورت عملی عمل کنند. در فرایند مداخله چنین زمینه‌ها، حمایت‌ها و فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم شد تا با اهداف شخصی خود درگیر شوند و در راستای آن تلاش کنند. توانایی‌های خود-تعیین‌گری از قبیل رفتارهای هدف‌دار و خودتنظیم‌شده با پیشرفت‌های دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف رابطه دارد (شوگرین، ۲۰۱۵؛ رالی و همکاران، ۲۰۲۱).

امید یک حالت انگیزشی مثبت است که مبتنی بر یک حس تعاملی مشتق شده از عامل موفق مثل انرژی معطوف به هدف و مسیرها مانند برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف است (اشنایدر و همکاران، ۱۹۹۱). اساساً، امید فرآیند کار به سمت اهداف است، از جمله تعیین اهداف و شناسایی مسیرهای متعدد برای دستیابی به نتیجه مطلوب و در عین حال حفظ انگیزه کار به سمت هدف (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴). وقتی دانش‌آموزان در تقویت امیدشان حمایت می‌شوند، در زمینه‌های شخصی و اجتماعی مانند روابط بین-فردی، شغلی، عزت-نفس، پیشرفت تحصیلی و رضایت از زندگی شرایط خوبی را تجربه می‌کنند (رالی و همکاران، ۲۰۲۱). درحوزه

1. control-value theory
2. valence
3. Positive activating
4. Relief
5. Negative deactivating
6. Boredom
7. Hopelessness
8. mini-lessons

ناتوانی‌های یادگیری

دارای اختلال یادگیری ویژه قرار می‌گیرد. تاکید بر توانایی‌ها به جای تاکید صرف بر ضعف‌ها و تعیین اهداف از نقاط قوت باعث می‌شود که صرف نظر از توانایی شناختی، افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا مشکلات را چالش می‌بینند، برای سطوح بالای موفقیت تلاش می‌کنند، بر حل وظایف تمرکز می‌کنند و شکست‌ها را به عنوان فقدان دانش به جای فقدان توانایی می‌بینند (بندورا، ۱۹۹۳).

پژوهش حاضر با محدودت‌هایی نیز روبه رو بود از جمله روش نمونه‌گیری دردسترس و حجم نمونه اندک که امکان تعمیم نتایج را دشوار می‌کند. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش نمونه‌گیری تصادفی و حجم نمونه بزرگ‌تر استفاده شود. با توجه به اثربخش بودن برنامه آموزشی روان‌شناسی مثبت‌گرا آموزش این برنامه برای این گروه از دانش‌آموزان و نیز سایر دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های تحولی نیز پیشنهاد می‌شود.

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 همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

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

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

اخوی ثمرین، ز.، و طهماسبی، ش. (۱۴۰۴). الگوی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی بر اساس بی‌اشتیاقی اخلاقی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۱)، ۱۰-۱. [DOI:10.22098/jsp.2025.16904.6087]

محمود فخره، ه.، خسروی، ا.و شیری، ح. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر بلوغ عاطفی و ادراک شایستگی در دانش‌آموزان دختر تک‌والد پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۳)، ۶۸-۷. [DOI:10.22098/jsp.2024.11843.5433]

تحصیل، امید یک پیش‌بینی‌کننده مهم در معدل نمرات، ماندگاری و نرخ‌های فارغ‌التحصیلی نیز است. یک نظرسنجی از ۱/۵ میلیون دانش‌آموز با و بدون نارسایی نشان داد که سطح امید دانش‌آموزان ۱۲ درصد از واریانس یادگیری آنها را تشکیل می‌دهد. این به این معنی است که دانش‌آموزان دارای ویژگی توانایی امیدواری نمرات بالاتری در مقایسه با سایر دانش‌آموزان فاقد این ویژگی به دست می‌آورند (لوپز ۲۰۱۳).

در پژوهش حاضر برنامه مداخله‌ای روان‌شناسی مثبت‌نگر برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه منجر به تجربه هیجان‌های مثبت و نیز کاهش هیجان‌های منفی و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی نیز شد. هیجان‌های مثبت متغیری مهم در انجام کارها و مشارکت‌های کاری از جمله فعالیت‌های تحصیلی است. هیجان‌های مثبت رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه را تسهیل می‌کنند، در نتیجه آن‌ها را برای تعیین اهداف و مشارکت در دستیابی به این اهداف و فعالیت‌های مرتبط با کار تشویق می‌کند (اویونل و همکاران، ۲۰۱۳).

به طور ویژه، در روان‌شناسی مثبت‌گرا تاکید بر این است که درک ویژگی‌های کلی و جامع دانش‌آموزان مؤثرترین شیوه است، از جمله ویژگی قوت آن‌ها و زمینه‌های بهبود مورد نیاز، به طوری که دانش‌آموزان و کسانی که از آن‌ها حمایت می‌کنند (به عنوان مثال، مربیان، روان‌شناسان، مشاوران، اعضای خانواده)، می‌توانند بیاموزند که چه چیزی در هنگام مواجهه با یک مشکل و شناسایی راه حل مرتبط بهترین کارایی را دارد. برای دانش‌آموزان دارای نارسایی‌ها از جمله اختلال یادگیری ویژه که ممکن است به حمایت‌های فردی نیاز داشته باشند و به طور سنتی با ضعف‌هایشان تعریف شده‌اند (مانند مشکل در خواندن، عدم انطباق، پرخاشگری)، استفاده از رویکردهای روان‌شناختی مثبت فرصتی را برای تمرکز بر نقاط قوت و کیفیت زندگی به‌عنوان وسیله‌ای برای رسیدگی به مشکلاتی که ممکن است در زمینه آموزشی با آن‌ها مواجه شود و برای حمایت از نتایج معنادار فراهم می‌کند. توانایی شناسایی ویژگی‌های قوت می‌تواند اطلاعات مهمی را برای طراحی مداخلات، مشارکت در برنامه‌ریزی آموزشی و حمایت از نیازهای اجتماعی، عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان در اختیار محققان و شاغلین قرار دهد. بنابراین، از طریق فرآیند شناسایی نیازهای برآورده نشده یک دانش‌آموز، متخصصان می‌توانند با دانش‌آموزان خود همکاری کنند و استعدادها یا ویژگی قوت منحصر به فردی را شناسایی کنند که ممکن است آنها را برای برنامه ریزی آموزشی مؤثر راهنمایی کند (اپستاین و همکاران، ۱۹۹۹).

در ارتباط با خود-کارآمدی تحصیلی و نقش مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا می‌توان بیان کرد از طریق این مداخله دنیایی جدید فراروی دانش‌آموزان

- Psychological and Social Functioning in Undergraduate Students with a Specific Learning Disorder (SLD). *Brain Sciences*, 13(7), 1020. [DOI: 10.3390/brainsci13071020]
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinsellaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The journal of positive psychology*, 16(6), 749-769. [DOI: 10.1080/17439760.2020.1818807]
- Conant, L. L., & Miller, L. E. (2024). Intellectual developmental disorder, autism spectrum disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, and specific learning disorders across the lifespan. [DOI: 10.1037/0000383-022]
- Cvitkovic, D., Pisonic, S. S., & Radošević, I. (2024). Predictors of Academic Self-Efficacy of University Students: Grades, Learning Disabilities and ADHD. *International Journal of Special Education*, 39(1), 44-52. [DOI: 10.52291/ijse.2024.39.5]
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. [DOI: 10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x]
- Epstein, M. H., Harniss, M. K., Pearson, N., & Ryser, G. (1999). The Behavioral and Emotional Rating Scale: Test-retest and inter-rater reliability. *Journal of Child and Family Studies*, 8, 319-327. [DOI: 10.1023/A:1022067329751]
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. [DOI: 10.1016/j.lindif.2014.11.022]
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300-319. [DOI: 10.1037/1089-2680.2.3.300]
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7358. [DOI: 10.3390/ijerph17207358]
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124. [DOI: 10.1177/0022219412439325]
- Iaia, M., Vizzi, F., Carlino, M. D., Turi, M., Marinelli, C. V., & Angelelli, P. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: a study in Italian university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1365980. [DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1365980]
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4), 224-230. [DOI: 10.1080/00098659909599398]
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 25(2), 88-102. [DOI: 10.2307/1511276]
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30. [DOI: 10.1177/073194871003300102]
- مقصودی، م. و اسماعیلی شاد، ب. (۱۳۹۶). مطالعه تأثیر فناوری‌های آموزشی بر رابطه بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۳(۲)، ۹۱-۱۱۱. [DOI: 10.22091/stim.2017.2032.1136]
- میکائیلی، ن.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله روان‌درمانی مثبت‌نگر بر سردردهای میگرنی و نشخوار خشم در دانش‌آموزان دختر مبتلا به میگرن. روانشناسی سلامت، ۱۳(۵۲)، ۷-۲۲. [DOI: 10.30473/hpj.2024.72184.6104]
- میکائیلی، م. (۱۴۰۴). بررسی اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر با تأکید بر آموزه‌های اسلامی بر کیفیت زندگی و شادکامی دانش‌آموزان مدارس دینی. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۳)، ۶۰-۷۱. [DOI: 10.22098/jsp.2025.17671.6192]
- نریمانی، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجانی، تکانشوری و حواس پرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۲)، ۱-۱۲۲. [DOI: 10.1234/jld-2-2-91-11-6]
- نریمانی، م.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر بر امیدواری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مستعد رفتارهای پرخطر. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۱)، ۸۲-۹۵. [DOI: 10.22098/jsp.2025.16465.6043]
- نعمتی، ش. (۱۴۰۱). روان‌شناسی مثبت در حوزه نارسایی‌های تحولی، مقایسه پارادایم‌های قوت-محور و نارسایی-محور. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲۲(۲)، ۱۰۷-۱۱۶. <http://joec.ir/article-1-1352-fa.html>
- نیکدل، ف. کدیور، پ. فرزاد، و. عزیزاده، م. و کاوسیان، ج. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶(۱)، ۱۰۳-۱۱۹. [DOI: 20.1001.1.20084331.1391.6.2.1.5]

References

- Akhavi Samarein, Z. & Tahmasebi, S. (2025). The structural relationship model of academic engagement based on moral disengagement with the mediation of academic self-efficacy in students (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(1), 1-10. [DOI: 10.22098/jsp.2025.16904.6087]
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed, text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. 106. [DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3]
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2019). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. In *Postsecondary Educational Opportunities for Students with Special Education Needs* (pp. 18-34). Routledge.
- Bonuomo, M., Marini, M., Vegni, N., Melogno, S., Torregiani, G., Livi, S., & Di Filippo, G. (2023). Analysis of

- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, Loneliness, Effort, and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-Learning-Disabled Peers at Two Age Groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ804508.pdf>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121. [DOI: 10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x]
- Lopez, S. J. (2013). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. Simon and Schuster. Atria Books.
- MacDermid, J. C., & Law, M. (2024). Evaluating the evidence. In *Evidence-based rehabilitation* (pp. 129-156). Routledge.
- Maghsoudi, Masoumeh, & Esmaeili Shad, Behrang. (2017). Studying the effect of educational technologies on the relationship between information literacy and students' academic self-efficacy. *Information Management Sciences and Techniques*, 3 (2), 91-111. (Persian). [DOI: 10.22091/stim.2017.2032.1136]
- Magyar-Moe, J. L., Owens, R. L., & Conoley, C. W. (2015). Positive psychological interventions in counseling: What every counseling psychologist should know. *The Counseling Psychologist*, 43(4), 508-557. [DOI: 10.1177/0011000015573776]
- Martz, E., & Livneh, H. (2016). Psychosocial adaptation to disability within the context of positive psychology: Findings from the literature. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 26, 4-12. [DOI: 10.1007/s10926-015-9598-x]
- McDonough, E. M., Flanagan, D. P., Sy, M., & Alfonso, V. C. (2017). Specific learning disorder. *Handbook of DSM-5 disorders in children and adolescents*, 77-104. [DOI: 10.1007/978-3-319-57196-6_4]
- Mikaeili, N., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The Effectiveness of Positive Psychotherapy Intervention on Migraine Headaches and Anger Rumination in Female Students with Migraine. *Health Psychology*, 13(52), 7-22. (Persian) [DOI:10.30473/hpj.2024.72184.6104]
- Mikaeili, M. (2025). The Effectiveness of Positive Psychotherapy Emphasizing Religious Teachings on Quality of Life and Happiness among Seminary Students (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(3), 60-71. [DOI:org/10.22098/jsp.2025.17671.6192]
- Narimani, M. (2012). The effectiveness of impulse control training on emotional processing, impulsivity, and distraction of students with math disorder. *Learning Disabilities*, 2(2), 101-122. (Persian). [DOI: 10.1234/jld-2-2-91-11-6]
- 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/jsp.2025.16465.6043]
- Nemati, S. (2022). Positive Psychology in the Developmental Disabilities Area: A Comparative Study of Strengths and Deficit based Approaches. *JOEC*, 22 (2), 8 (Persian). <http://joec.ir/article-1-1352-fa.html>
- Niemiec, R. M. (2013). *Mindfulness and character strengths*. Boston, MA: Hogrefe Publishing.
- Nikdel, F., Kdiyor, P., Farzad, V., Arabzadeh, M., and Kavousian, J. (2012). The relation of academic self-concept, positive and negative academic emotions with self-regulated learning. *Journal of Applied Psychology*, 6(1), 103-119. (Persian). [DOI: 20.1001.1.20084331.1391.6.2.1.5]
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2013). Do-it-yourself: An online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International*, 18(2), 173-195. [DOI: 10.1108/CDI-10-2012-0102]
- Pekrun, R. (2017). *Achievement emotions. Emotions in late modernity*, 142.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US. [DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_12]
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In *International handbook of emotions in education* (pp. 1-10). Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255. [DOI: 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x]
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48. [DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002]
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316. [DOI: 10.1080/10615800412331303847]
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670. [DOI: 10.1111/cdev.12704]
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650. [DOI: 10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x]
- Quinlan, K. M. (2016). How emotion matters in four key relationships in teaching and learning in higher education. *College Teaching*, 64(3), 101-111. [DOI: 10.1080/87567555.2015.1088818]
- Raley, S. K., Shogren, K. A., & Cole, B. P. (2021). Positive psychology and education of students with disabilities: The way forward for assessment and intervention. *Advances in neurodevelopmental disorders*, 5, 11-20. [DOI: 10.1007/s41252-020-00181-8]

- Rosenstreich, E., Feldman, D. B., Davidson, O. B., Maza, E., & Margalit, M. (2015). Hope, optimism and loneliness among first-year college students with learning disabilities: A brief longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education, 30*(3), 338-350. [DOI: 10.1080/08856257.2015.1023001]
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities, 52*(4), 287-298. [DOI: 10.1177/0022219419841567]
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2021). Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: The role of learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(3), 385-403. [DOI: 10.1080/00313831.2019.1705900]
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion, 23*(7), 1307-1351. [DOI: 10.1080/02699930902928969]
- Schröder, A. (2018). *Positive psychology interventions for individuals with mental disabilities: literature review* (Master's thesis, University of Twente).
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association. [DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5]
- Shah, H. R., Sagar, J. K. V., Somaiya, M. P., & Nagpal, J. K. (2019). Clinical practice guidelines on assessment and management of specific learning disorders. *Indian journal of psychiatry, 61*(Suppl 2), 211-225.
- Sharabi, A., Sade, S., & Margalit, M. (2016). Virtual connections, personal resources, loneliness, and academic self-efficacy among college students with and without LD. *European Journal of Special Needs Education, 31*(3), 376-390. [DOI: 10.1080/08856257.2016.1141542]
- Shogren, K. A. (2013). Positive psychology and disability: A historical analysis. [DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195398786.013.013.0003]
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education, 33*(5), 320-330. [DOI: 10.1177/0741932511410072]
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Lane, K. L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination within multitiered systems of supports. *Exceptionality, 24*(4), 213-224. [DOI: 10.1080/09362835.2015.1064421]
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Singh, N. N. (2017). *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities*. Berlin: Springer.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Buchanan, C. L., & Lopez, S. J. (2006). The application of positive psychology and self-determination to research in intellectual disability: A content analysis of 30 years of literature. *Research and Practice for persons with Severe Disabilities, 31*(4), 338-345. [DOI: 10.1177/154079690603100408]
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256-267. [DOI: 10.1177/0022466913489733]
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology, 60*(4), 570.
- Wehmeyer, M. L. (2021). The future of positive psychology and disability. *Frontiers in psychology, 12*, 790506. [DOI: 10.3389/fpsyg.2021.790506]