

## Research Paper

# Developing a Causal Model of Academic Adjustment of Students with Learning Disabilities Based on Academic Self-efficacy and Academic Eagerness: The Mediating Role of the Academic Resilience



Sajjad Basharpour<sup>1\*</sup> & Sanaz Eyni<sup>2</sup>

1. Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2. Assistant professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.



**Citation:** Basharpour, 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 the Academic Resilience (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 12 (2):18-33. <https://doi.org/10.22098/jld.2022.7608.1814>

**doi:** 10.22098/jld.2022.7608.1814



### Article Info:

**Received:** 2020/08/15

**Accepted:** 2020/10/13

**Available Online:** 2023/03/11

### Key words:

Learning Disability, Academic Adjustment, Academic Self-efficacy, Academic Eagerness, Academic Resilience

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of the present study was to develop a causal model of academic adjustment of students with learning based on academic self-efficacy and academic eagerness with the mediating role of the academic resilience.

**Methods:** In this descriptive study of structural equations, 160 students with learning disabilities were selected as a purposeful sample. Data were collected using the Academic Adjustment Questionnaire (Sinha and Singh, 1993), Academic Self-Efficacy Questionnaire (McIllroy & Bunting, 2002), Academic Engagement Questionnaire (Schaufeli et al., 2002) and Academic resilience Inventory (Samuels & Woo, 2002). Data were analyzed using structural equation modeling using Spss23 and Lisrel 8.8 software.

**Results:** Based on the results, the causal model confirmed the relationship between academic self-efficacy, academic eagerness, academic resilience and academic adjustment of students with learning disabilities based on different fitness indices. Academic self-efficacy, academic eagerness and academic resilience have a direct effect on the academic adjustment of students with learning disabilities; also, academic self-efficacy and academic eagerness has an indirect effect on the academic adjustment of students with learning disabilities through academic resilience ( $P < 0.05$ ).

**Conclusion:** Therefore, academic self-efficacy, academic eagerness and academic resilience play an important role in academic adjustment of students with learning disabilities and targeting these three components by psychological therapies can be effective in increasing the academic adjustment of students with learning disabilities.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

The main reason for students' poor performance in school is related to learning disabilities, and every year for this reason, a large number of students face difficulties in learning course materials (Zhang et al., 2019). Learning disability is characterized by a general delay across academic skills and differences in learning these skills (Hulme & Snowling, 2016).

Students with learning disabilities, despite having normal intelligence and normal appearance, perform weaker in schools due to low levels of cognitive processing and at the same time experience significant problems in mental functions, memory and problem solving ability (Maki, Floyd & Roberson, 2015). Academic problems caused by learning disabilities affect academic performance and emotional relationships in family interactions (Lench, Levine & Whalen, 2013).

\*Corresponding Author:

Sajjad Basharpour

**Address:** Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

**Tel:** +98 (45)31505622

**E-mail:** [basharpour\\_sajjad@yahoo.com](mailto:basharpour_sajjad@yahoo.com)

According to Freilich and Shechtman (2010), many students with learning disabilities have problems in emotional and academic adjustment, which are often ignored in school. Adaptation has meaning in various fields, including adaptation in transferring to a new environment or situation, adaptation in interpersonal relationships, and adaptation in educational situations, which is referred to as academic adaptation (Pettus, 2006). Academic adaptation is a person's ability to cope with the demands of the educational environment and school activities (Valka, 2015). Among the personality factors that can adjust students' adaptation to learning disabilities in the educational environment is academic self-efficacy. Academic self-efficacy is one of the main factors affecting the performance of academic assignments (Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu & Langer, 2014). Self-efficacy indicates the general expectations that the learner forms about herself and believes that she will achieve success, this belief increases her self-esteem and will (Yadak, 2017). Self-efficacy affects many aspects of life such as effort and persistence in facing challenging issues and improves the academic performance of students (Shen, 2018). When people perform a task, self-efficacy beliefs influence the amount of effort they exert and the length of time they continue this effort in the face of adversity (Zimmerman & Shank, 2011). Another key factor in students' adaptation to learning disabilities is the amount of enthusiasm they show for education. In the case of academic enthusiasm, it is believed that it has behavioral, emotional and cognitive dimensions, each of which somehow influences academic adaptation (Dinçer & Doğanay, 2017). Considering that academic enthusiasm is a multi-dimensional structure that includes cognition, behavior and motivation, so on the one hand, the cognitive dimension guides students' academic enthusiasm in using various cognitive strategies in the learning process, and on the other hand, the behavioral dimension Enthusiasm for education increases consistency and sustainability in school assignments (Jadeidi, 2020). Another variable that has the most relationship with vulnerable groups, including groups with developmental and intellectual disabilities, is resilience. Academic resilience is comprehensive flexibility in the face of problems, stresses, characteristics and challenging conditions during education and causes success and improvement in academic performance (Kilmister, 2015). Adaptability in students is strengthened through creating and increasing self-confidence and providing opportunities for success in the learner, and learners come to believe that the key to progress lies in the

effort and use of strategies that are under their own control and authority. This feeling of mastery over the conditions and belief in achieving success will lead to academic adaptation and then better academic performance (Martin & Marsh, 2003). The high number of students with learning disabilities is a warning for the education system. Therefore, the current research was conducted with the aim of investigating the development of a causal model of educational adaptation of students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic enthusiasm and the mediating role of academic resilience.

## 2. Materials and Methods

In terms of purpose, this study is applied, and in terms of research design, it is considered to be a descriptive research and a type of structural equations. The statistical population of this research was made up of all students with learning disabilities referred to education and training counseling centers and LD centers affiliated to the education organization in 2019. The research sample consisted of 160 students with learning disabilities who were selected through purposive sampling, according to the acceptance of the parents of the students to participate in the research and having the entry and exit criteria from the statistical population. The following tools were used to collect data: Academic Adaptability Questionnaire (AAQ): This questionnaire was created by Sinha and Singh (1993) and was translated in Iran by Karmi (2017). Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ): This questionnaire was prepared by McIlroy and Bunting (2002) and consists of 10 items. Academic Enthusiasm Scale (AEQ): This scale was developed by Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma and Bakker (2002). Academic Resilience Questionnaire (ARI): Samuels and Woo (2009) questionnaire was used to measure students' academic resilience.

## 3. Results

The statistical sample included 160 students with learning disabilities.

According to the indirect t-statistic (T-Sobel) between the studies, it is outside the range (1.96 & -1.96). The hypothesis of the indirect effect of changes in academic self-efficacy and academic harmony on academic adjustment is accepted. Changes in academic self-efficacy and academic eagerness, in addition to the direct effect, indirectly and through allocation resilience also affect academic adjustment.

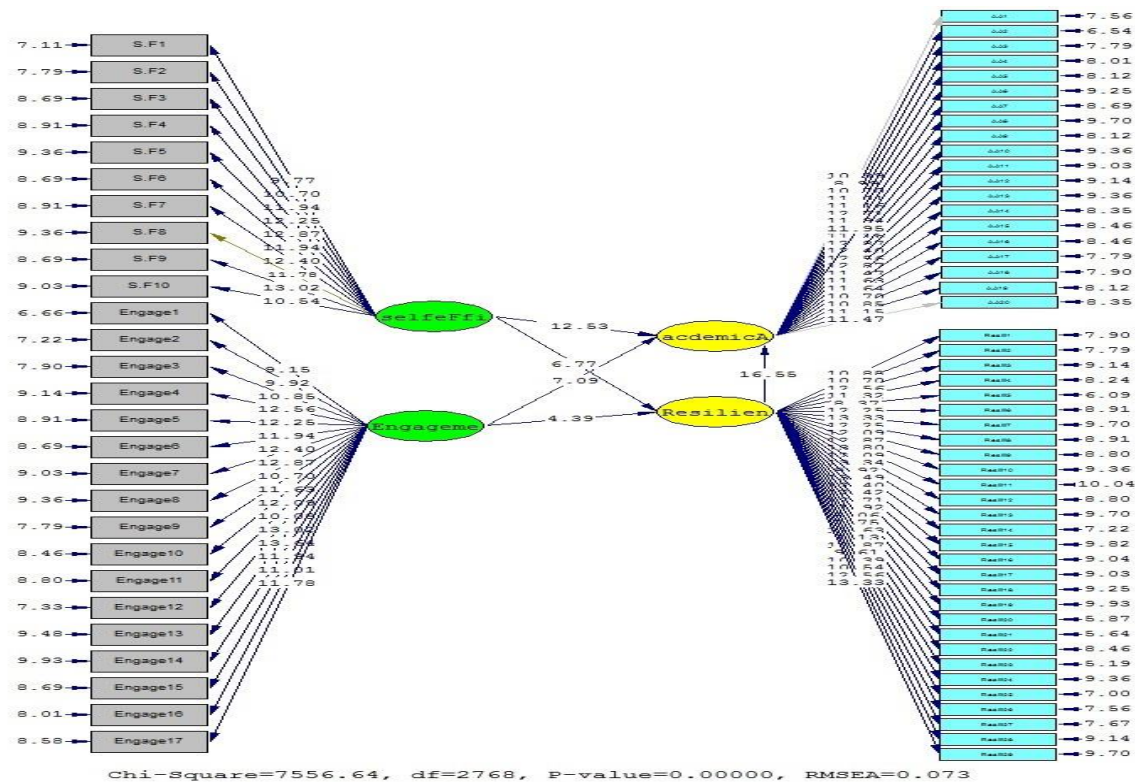


Figure 1. Research model test (in T-Value mode)

#### 4. Discussion and Conclusion

The present research was conducted with the aim of developing a causal model of developing a causal model of academic adaptation of students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic enthusiasm with the mediating role of academic resilience. The results showed that the conceptual model proposed by the study, based on the relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm, with the academic adaptation of students with learning disabilities, has a good fit, considering the mediating role of academic resilience. Students with disabilities find that they have a sense of academic self-efficacy partly because of their self-confidence and partly because they see the world as less threatening and have a more positive view of their coping skills. Academic challenges have better academic compatibility. Also, students with disabilities who have higher self-efficacy expectations than students with self-efficacy are more likely to seek appropriate solutions to academic problems and issues. In other words, a person's belief in being capable shapes his cognition, attitude, behavior and performance in order to use all his capacities in order to be resilient in difficult situations. Therefore, in students with disabilities, academic self-efficacy through academic resilience causes academic adaptation in them. In general, the findings of the

present study showed that academic self-efficacy, academic enthusiasm and academic resilience play an important role in the degree of academic adaptation of students with learning disabilities. Therefore, considering the high level of prevalence of learning disability, targeting these three components in psychological education and treatment can be effective in increasing academic adaptation in students with learning disability.

#### 5. Ethical Considerations

##### Compliance with ethical guidelines

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

##### Funding

This research was done with the financial support of University of Mohagheh Ardabili.

##### Authors' contributions

All authors have participated in the design, execution and writing of all parts of this research.

##### Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی

سجاد بشرپور<sup>۱\*</sup> و ساناز عینی<sup>۲</sup>

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی شد.

**روش‌ها:** در این پژوهش توصیفی و از نوع معادلات ساختاری، تعداد ۱۶۰ نفر دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری، به عنوان نمونه هدفمند انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سازگاری تحصیلی (سینها و سینگ، ۱۹۹۳)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (مک‌ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲)، مقیاس اشتیاق تحصیلی (شافلی و همکاران، ۲۰۰۲) و مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (سامونلز و وو، ۲۰۰۹) استفاده شد. سپس داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) به وسیله نرم‌افزار SPSS-23 و Lisrel 8.8 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

**یافته‌ها:** براساس نتایج به دست آمده مدل علی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس شاخص‌های مختلف برآش تأیید شد. خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر مستقیم دارند؛ همچنین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی از طریق تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر غیرمستقیم دارد ( $P < 0.05$ ).

**نتیجه‌گیری:** بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی نقش مهمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ایفا می‌کنند و هدف قراردادن این سه مؤلفه به وسیله درمان‌های روان‌شناختی، می‌تواند در افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر باشد.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۲۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۰

## کلیدواژه‌ها:

ناتوانی یادگیری، سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی

## مقدمه

توانایی حل مسأله تجربه می‌کنند (مکی، فلویید و روبرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). مشکلات تحصیلی ناشی از ناتوانی یادگیری، عملکرد تحصیلی و روابط عاطفی در تعاملات خانوادگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لنچ، لوین و ولن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). همچنین ناتوانی‌های یادگیری مهم‌ترین علت افت تحصیلی است و هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان به

عمده‌ترین علت عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در مدرسه، مربوط به ناتوانی‌های یادگیری<sup>۱</sup> است و هر ساله به‌همین دلیل تعداد زیادی از دانش‌آموزان در فراگیری مطالب درسی با مشکل مواجه می‌شوند (ژانگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). ناتوانی یادگیری به‌وسیله تأخیر کلی در سراسر مهارت‌های تحصیلی و تفاوت در یادگیری این مهارت‌ها مشخص می‌شود (هولم و ستولینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با وجود اینکه از هوش عادی و ظاهر طبیعی برخوردارند به دلیل سطوح پایین پردازش شناختی، در مدارس ضعیف‌تر عمل کرده و هم‌زمان مشکلات قابل توجه‌ای در عملکردهای ذهنی، حافظه و

\* نویسنده مسئول:

سجاد بشرپور

نشانی: استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۰۵۶۲۲۰۳۱۵(۴۵)۹۸+

پست الکترونیکی: basharpoor\_sajjad@yahoo.com

1. learning disability
2. Zhang
3. Hulme & Snowling
4. Maki, Floyd & Roberson
5. Lench, Levine & Whalen

## ناتوانی‌های یادگیری

(مول، گبل، گوچ، لندرل و اسنولینگ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری را تجربه خواهند کرد و از راهبردهای سودمندتری برای یادگیری بهره‌مند می‌شوند (تورس و سلبرگ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۱). خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل تلاش و پایداری در رویارویی با مسائل چالش برانگیز تأثیر می‌گذارد و موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (شن<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۸). هنگامی که افراد کاری را انجام می‌دهند، عقاید خودکارآمدی مقدار تلاشی را که به خرج می‌دهند و مدت زمانی که این تلاش را در مدت بروز ناملایمات ادامه می‌دهند، تحت تأثیر قرار می‌دهند (زیرمن و شانک<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱). همان طوری که نتیجه پژوهش لیران و میلر<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۷) و کامل<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۸) نشان داد خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبتی دارد و همسو با آن پژوهش حاتمیان (۱۳۹۷) نشان داد خودکارآمدی و امید رابطه معناداری با سازگاری تحصیلی دارند. نتایج پژوهش کی و پیدگن<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۳)، راجان، هاریفا و پینیو<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۷) و ویکتور-ایگبویدون، اونیشی و نوگوک<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معنادار تاب‌آوری تحصیلی است. کاسیدی<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۵) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی مرتبط است و دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی نسبت به مشکلات شخصی تاب‌آوری تحصیلی بیشتری را نشان دادند. یکی دیگر از عوامل کلیدی در سازگاری دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری میزان اشتیاقی است که آن‌ها به تحصیل نشان می‌دهند. اشتیاق یا درگیری تحصیلی از مفاهیم جدید در حوزه آموزش و یادگیری است (عصاره، پیرانی و زنگنه، ۱۴۰۱).

این علت در فراگیری مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند (برگمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). طبق پژوهش‌های انجام‌شده دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری از طرد اجتماعی (پاور و بارتلت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹)؛ خودپنداره ضعیف (کلدنبرگ، وات و تررین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵)؛ کمبود دوستان صمیمی (فلوید و السن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷) و عزت‌نفس پایین و اضطراب مدرسه (ماهلر و شارلت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶) رنج می‌برند. طبق نظر فرلیچ و شچمن<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) بسیاری از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، مشکلاتی در سازگاری عاطفی و تحصیلی دارند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود و همان‌طور که محمد امین‌زاده و محمد امین‌زاده (۱۳۹۷) نشان دادند دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون مشکلات یادگیری از نظر سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی در سطح پایین‌تری قرار دارند. سازگاری در حوزه‌های گوناگون معنا پیدا می‌کند از جمله سازگاری در انتقال به محیط یا موقعیت جدید، سازگاری در روابط بین‌فردی و سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن به سازگاری تحصیلی<sup>۷</sup> یاد می‌شود (پیتوس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). سازگاری تحصیلی یک مفهوم چندبعدی و سازگاری اجتماعی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است (عبداله و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از همتی، ۱۳۹۹). سازگاری تحصیلی عبارت است از توانایی فرد برای کنار آمدن با تقاضاهای محیط تحصیل و فعالیت‌های مدرسه (والکاء<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). آلفرایتی<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۳) تعریفی دو بخشی از سازگاری تحصیلی ارائه کرده است: بخش اول شامل تعادل فردی و توافق با خود، توانایی رویارویی و حل و فصل مناقشات داخلی و درماندگی و میزان آزادی از استرس و اضطراب؛ بخش دوم شامل توافق فرد با محیط فیزیکی و اجتماعی یعنی روابط با دیگران و مسائل و رویدادهای مختلف است (یاداک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۷).

از جمله عوامل شخصیتی که می‌تواند سازگاری دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری را در محیط تحصیلی تعدیل کند، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۲</sup> است. خودکارآمدی تحصیلی از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (گالا، وود، تسوکایاما، هار، کیو و لانجر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۴). خودکارآمدی نشان‌دهنده انتظارات کلی است که یادگیرنده در مورد خود شکل می‌دهد و معتقد است که موفقیت او را به ارمغان خواهد آورد، این باور عزت‌نفس و اراده او را افزایش می‌دهد (یاداک، ۲۰۱۷). تعبیرهای شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌های مان بر باورهای خودکارآمدی بعدی ما تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به معنای قضاوت یادگیرنده درباره توانایی‌اش برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی است

1. Brueggemann
2. Power & Bartlett
3. Kaldenberg, Watt & Therrien
4. Floyd & Olsen
5. Maehler & Schuchardt
6. Freilich & Shechtman
7. academic adjustment
8. Pettus
9. Valka
10. Alqraiti
11. Yadak
12. academic self-efficacy
13. Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu & Langer
14. Moll, Göbel, Gooch, Landerl & Snowling
15. Torres & Solberg
16. Shen
17. Zimmerman & Schunk
18. Liran & Miller
19. Kamel
20. Keye & Pidgeon
21. Rajan, Harifa & Pienyu
22. Victor- Aigboidion, Onyishi & Ngwoke
23. Cassidy

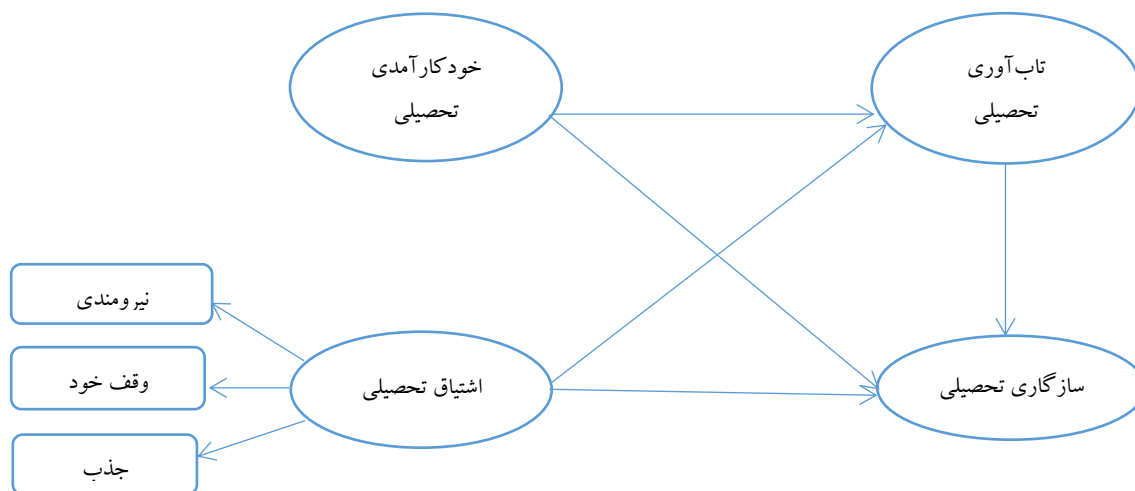
(کلوز و سولبرگ، ۲۰۰۷؛ به نقل از صبا و ایمان‌پرو، ۱۳۹۹). به اعتقاد ماستن<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۴) تاب‌آوری بیانگر ظرفیت یک سیستم بویا برای سازگاری موفقیت‌آمیز با اختلالاتی است که عملکرد، موجودیت یا فرآیند رشد آن سیستم را مورد تهدید قرار می‌دهد. بر همین اساس افرادی تاب‌آور محسوب می‌شوند که با وجود اینکه سازگاری آن‌ها در معرض تهدیدات شناخته‌شده قرار گیرد، نتایج رشدی مثبتی به دست می‌آورند (سیجنتی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). سازگاری در دانش‌آموزان از طریق ایجاد و افزایش خودباوری و فراهم کردن فرصت‌های موفقیت در یادگیرنده تقویت می‌شود و یادگیرندگان به این باور می‌رسند که کلید پیشرفت در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خود آنان است. این احساس تسلط بر شرایط و باور به دستیابی به موفقیت منجر به سازگاری تحصیلی و به دنبال آن عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری خواهد شد (مارتین و مارش<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳). خاکستیر<sup>۱۳</sup> و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که تاب‌آوری و خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت قابل توجهی در سازگاری تحصیلی بود. در همین راستا، لوکو، گودوین، مارویتز، میلز، هسو و کروتر<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند بین تاب‌آوری و سازگاری رابطه معناداری وجود داشت.

وجود میزان بالای دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری، هشدار برای نظام آموزش محسوب می‌شود. به همین دلیل یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش ایجاد و حفظ یک محیط تحصیلی سازنده برای دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری است تا بتوانند با کمترین تنش حداکثر استفاده را از مدارس عادی ببرند. در همین راستا با شناسایی عوامل شناختی و بین‌فردی می‌توان گام‌های مؤثری در جهت ارتقای سلامت و توانمندسازی آموزشی این قشر از دانش‌آموزان برداشت. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی انجام شد.

در مورد اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> اعتقاد بر این است که دارای ابعاد رفتاری (رفتارهای از روی رغبت و تکالیف درسی) عاطفی (احساسات و علائق مثبت نسبت به تحصیل) و شناختی (نیروگذاری در امر یادگیری) است که هر کدام به نحوی سازگاری تحصیلی را تحت شعاع قرار می‌دهد (دینسر و دوگانای<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی یک سازه چند بعدی شامل بعد شناخت، رفتار و انگیزش است؛ بنابراین، از یک سو بعد شناختی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را در استفاده از انواع راهبردهای شناختی در فرآیند یادگیری رهنمود می‌سازد و از سوی دیگر بعد رفتاری اشتیاق تحصیلی، باعث افزایش سازگاری و پایداری در تکالیف مدرسه می‌شود (جدیدی، ۱۳۹۸). اشتیاق روان‌شناختی با رفتارهای مرتبط با سازگاری تحصیلی از جمله ثبات روی تکالیف، مشارکت و حضور در کلاس مرتبط بوده است؛ دانش‌آموزانی که به لحاظ شناختی، رفتاری و عاطفی مشتاق یادگیری هستند نسبت به دانش‌آموزان با سطح اشتیاق تحصیلی کمتر، مشکلات تحصیلی را بهتر تحمل می‌کنند (وانگ، وایلت و اکلز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). اشتیاق تحصیلی می‌تواند تأثیر بسزایی در افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (یانیس-کابرا و بنیتو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). ون‌رویج، جانسون و ون‌دی‌گرفت<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) نشان دادند دانش‌آموزانی که بیشترین اشتیاق رفتاری و شناختی را داشتند بیشترین سازگاری تحصیلی را در دوران دانشگاه از خود نشان دادند به این معنی که اشتیاق تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی در سازگاری تحصیلی می‌تواند باشد. جدیدی (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان داد که اشتیاق تحصیلی نقش واسطه‌گری بین کمک‌طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دارد.

متغیر دیگری هم که بیشترین رابطه را با گروه‌های آسیب‌پذیر تحولی از جمله گروه‌هایی با نارسایی رشدی و ذهنی دارد، تاب‌آوری<sup>۶</sup> است. تاب‌آوری به عنوان یکی از سازه‌های روان‌شناسی مثبت، نقش مهمی در سلامت روانی افراد بازی می‌کند، تاب‌آوری پدیده‌ای است که در آن فرد سلامت روانی خود را علی‌رغم وجود عوامل تنش‌زای روانی یا فیزیکی کوتاه‌مدت (حاد) یا بلندمدت (مزمن) حفظ می‌کند (کالش، مولر و توچر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). تاب‌آوری تحصیلی<sup>۸</sup> انعطاف‌پذیری فراگیر در مقابل مشکلات، استرس‌ها، ویژگی‌ها و شرایط چالش‌برانگیز دوران تحصیل بوده و سبب دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود (کیلیمستر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). تاب‌آوری تحصیلی اشاره به سطوح بالای انگیزش پیشرفت و عملکرد، علیرغم حوادث و شرایط استرس‌زایی دارد که دانش‌آموزان در مدرسه با آن مواجه‌اند

1. academic eagerness
2. Dinçer & Doğanay
3. Wang, Willett & Eccles
4. Yanes-Cabrera & Benito
5. Van Rooij, Jansen & van de Grif
6. resiliency
7. Kalisch, Müller & Tüscher
8. academic resilience
9. Kilmister
10. Masten
11. Cicchetti
12. Martin & Marsh
13. Haktanir
14. Lukow, Godwin, Marwitz, Mills, Hsu & Kreutzer



شکل ۱. مدل فرضی نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری

### روش پژوهش

این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها (طرح تحقیق) از پژوهش‌های توصیفی و از نوع معادلات ساختاری محسوب می‌شود.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره دانش‌آموزی آموزش و پرورش و مراکز LD وابسته به سازمان آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۹ تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۱۶۰ دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بود که به صورت نمونه‌گیری هدفمند، با توجه به پذیرش اولیای دانش‌آموزان جهت شرکت در پژوهش، در وهله اول، و دارا بودن ملاک‌های ورود و خروج از میان جامعه آماری انتخاب شد. ملاک‌های ورود عبارتند از: (۱) تشخیص اختلال ناتوانی یادگیری براساس ملاک‌های DSM-5، (۲) عدم وجود تشخیص‌های دیگر همراه با اختلال ناتوانی یادگیری. ملاک‌های خروج عبارتند از: (۱) ناقص بودن پرسشنامه‌ها؛ (۲) عدم تمایل به همکاری با پژوهشگر. در مورد انتخاب نمونه باید اشاره کرد که در تحقیقات همبستگی حجم نمونه به ازای هر متغیر پیش‌بین از حداقل ۵ نفر تا ۴۰ نفر پیشنهاد شده است (دلور، ۱۳۹۶). به منظور افزایش اعتبار بیرونی و به دلیل وجود خرده‌مقیاس‌ها در متغیرهای پیش‌بین، ۱۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسشنامه سازگاری تحصیلی<sup>۱</sup> (AAQ):** این پرسشنامه توسط سینها و سینک<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) ساخته شده است. این پرسشنامه ۶۰ سؤالی، دارای سه خرده‌مقیاس است که برای تعیین سازگاری عاطفی،

اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان به کار می‌رود. برای نمره‌گذاری این پرسشنامه به پاسخ‌هایی که نشان‌دهنده سازگاری است نمره صفر و به سایر پاسخ‌ها نمره یک داده می‌شود. سینها و سینک (۱۹۹۳) میزان روایی پرسشنامه را ۰/۵۱ و میزان پایایی آن را برای خرده‌مقیاس‌ها و کل آزمون از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶ گزارش نمودند. حسینقلی، کوشکی، فرزاد و افتخارزاده (۱۳۹۷) پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۰ و ۰/۸۰ و سازگاری کل ۰/۸۶ اعلام کرده‌اند. لازم به ذکر است که در این پژوهش فقط ۲۰ سؤال مرتبط با سازگاری تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است که از بین این ۲۰ سؤال، سؤالات ۱، ۲، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره‌ی ۱۱ به بالا نشان‌دهنده‌ی سازگاری تحصیلی خیلی ضعیف است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برآورد گردید.

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی<sup>۳</sup> (ASEQ):** این پرسشنامه توسط مک‌ایلروی و بانتینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) تهیه شده است و متشکل از ۱۰ ماده است. ماده‌ها براساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) تنظیم شده است. امتیاز بالا در این پرسشنامه به منزله‌ی خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. ماده‌های ۵، ۶ و ۹ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار این مقیاس را برپایه‌ی آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه کردند.

1. Academic Adjustment Questionnaire (AAQ)  
2. Sinha & Singh  
3. Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ)  
4. McIlroy & Bunting

## ناتوانی‌های یادگیری

در پژوهش غلامعلی لواسانی، خضری‌آذر، امانی و مال‌احمدی (۱۳۸۹) ضریب اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد و برای روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های بدست آمده  $GFI=0.99$ ،  $RMSEA=0.02$  و  $AGFI=0.98$  برازندگی مناسب مدل تک‌عاملی مقیاس با داده‌ها را نشان دادند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ بدست آمد.

**مقیاس اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> (AEQ):** این مقیاس توسط شافلی، سالانوا، گونزالز-رم و بیکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) ساخته شده است. این مقیاس شامل ۱۷ گویه است که دارای ۳ بعد نیرومندی (۶ گویه)، وقف خود (۵ گویه) و جذب (۶ گویه) است که براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی شده است. دامنه نمره کلی مقیاس بین ۱۷ تا ۱۰۲ است. شافلی و همکاران (۲۰۰۲) روایی محتوایی مقیاس را با مراجعه به نظر برخی از متخصصان و اساتید روان‌شناسی بررسی نمودند. پایایی کل مقیاس را نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بدست آوردند و همسانی درونی ابعاد مقیاس را برای ابعاد جذب، نیرومندی و وقف خود به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۳ و ۰/۹۱ گزارش کردند. پیریایی و نعیمی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود پایایی مقیاس مذکور را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند و با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شده، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را به ترتیب ۰/۹۹ و ۰/۰۶ بدست آوردند که در حد قابل قبول قرار دارد. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بدست آمد.

**پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی<sup>۳</sup> (ARI):** برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، از پرسشنامه سامونلز و وو<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) استفاده شد. شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه در ایران، توسط سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) مورد بررسی قرار گرفت که در تحلیل عاملی انجام شده از ۴۰ سؤال، ۲۹ سؤال دارای بار عاملی مناسب بودند. سؤالات پرسشنامه، میزان تاب‌آوری را با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) می‌سنجند. دامنه نمره اکتسابی هر آزمودنی بین ۲۹ تا ۱۴۵ است که نمرات بالاتر بیانگر تاب‌آوری بالاتر است.

روایی پرسشنامه توسط سامونلز و وو (۲۰۰۹) از طریق ضریب همبستگی و پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. در مطالعه سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای ۲۹ سؤال در دامنه ۰/۶۲ تا ۰/۷۷ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ بدست آمد.

## روش اجرا

در این پژوهش روش گردآوری اطلاعات به این صورت بود که پس از کسب مجوز از کمیته فنی و اخلاقی سازمان آموزش و پرورش شهرستان اردبیل، ابتدا به مراکز مشاوره‌ی دانش‌آموزی و مراکز ناتوانی یادگیری شهرستان اردبیل مراجعه کرده و ۱۶۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری براساس ملاک‌های ورود انتخاب شد. سپس اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان، اولیا و مسئولین مربوطه بیان شد و رضایت کامل آن‌ها جلب شد. در مرحله بعد مقیاس‌های سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان ارائه شد.

در نهایت بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های خام با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) به وسیله نرم‌افزار SPSS-23 و Lisrel 8.8 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

## یافته‌ها

نمونه آماری مورد مطالعه شامل ۱۶۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری بود. ۵۶/۲۵ درصد (۹۰ نفر) دانش‌آموزان در بازه سنی ۷ تا ۱۰ سال و ۴۳/۷۵ درصد (۷۰ نفر) در بازه سنی ۱۱ تا ۱۴ سال قرار داشتند. ۴۸/۷۵ درصد (۷۸ نفر) دختر و ۵۱/۲۵ درصد (۸۲ نفر) پسر بودند. ۲۳/۷۵ درصد (۳۸ نفر) در مدارس غیردولتی و ۷۶/۲۵ درصد (۱۲۲ نفر) در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. به منظور بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)
2. Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker
3. Academic Resilience Inventory (ARI)
4. Samuels & Woo



جدول ۱. یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	چولگی	کشدگی
۱. خودکارآمدی تحصیلی	۲۶/۴۴	۱۱/۶۶	۱				۰/۷۶	-۰/۱۱
۲. اشتیاق تحصیلی	۵۰/۰۴	۹/۹۶	۰۰/۶۱۳	۱			۰/۰۱	-۰/۲۹
۳. تاب‌آوری تحصیلی	۸۲/۹۴	۲۰/۷۹	۰۰/۶۷۰	۰۰/۱۶۰۵	۱		۰/۵۱	-۰/۶۸
۴. سازگاری تحصیلی	۱۰/۱۹	۳/۰۱	۰۰/۸۲۹	۰۰/۷۲۶	۰۰/۷۹۶	۱	-۰/۲۳	-۰/۲۸

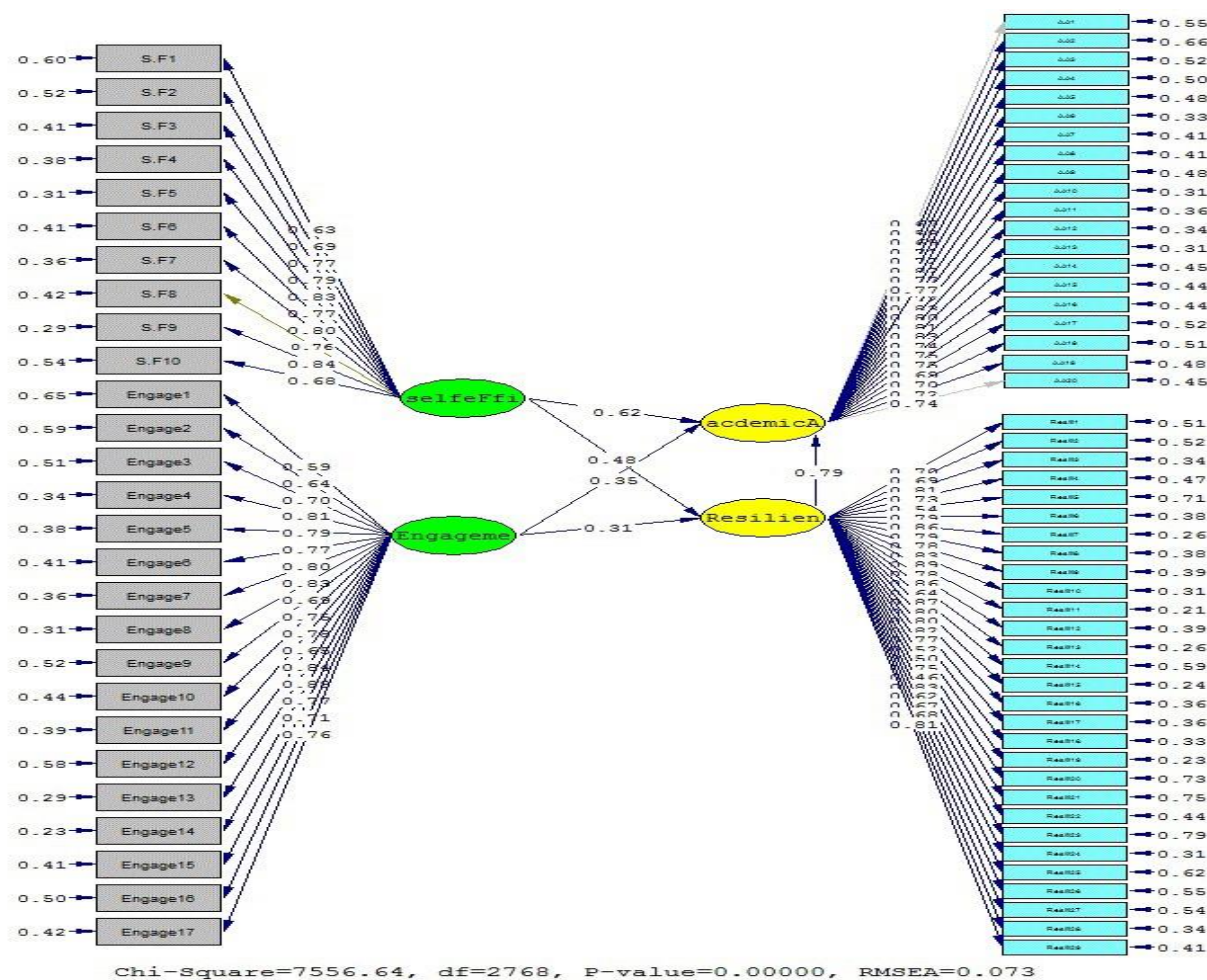
P\*\*<۰/۰۱ P\*<۰/۰۵

خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار برقرار است (P<۰/۰۱). همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با تاب‌آوری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

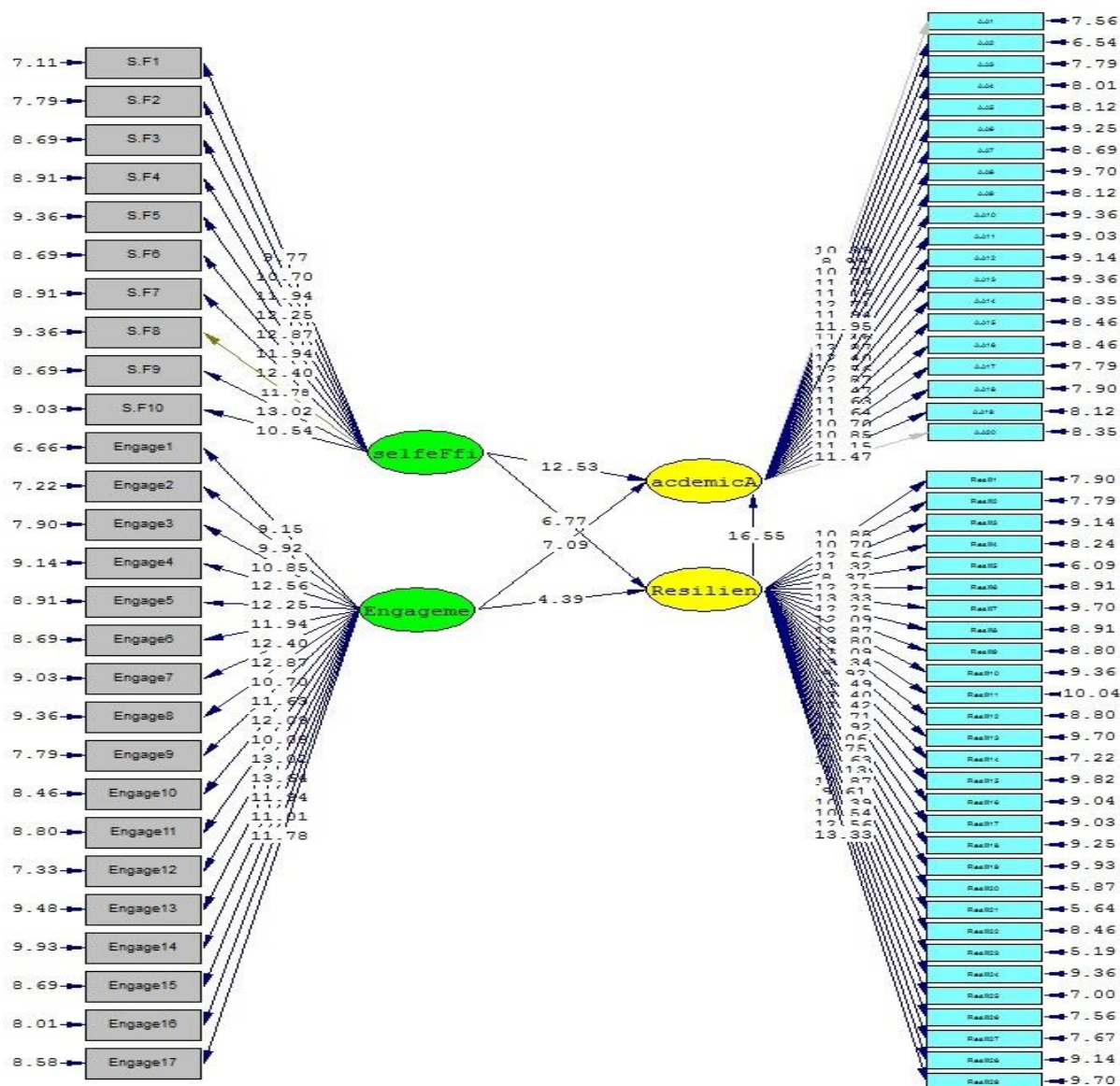
در ادامه تحقیق با استفاده از معادلات ساختاری به بررسی اثر مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی پرداخته می‌شود.

با توجه به نتایج جدول ۱، با توجه به مقدار بدست آمده سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری پایین‌تر از سطح متوسط قرار دارد. مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای پژوهش در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع آن‌ها متقارن است. همچنین مقدار کشیدگی آن‌ها نیز در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ این نشان می‌دهد توزیع متغیرهای مورد مطالعه از کشیدگی نرمال برخوردار است.

همچنین نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین سازگاری تحصیلی با



نمودار ۱. آزمون مدل تحقیق (در حالت استاندارد)



Chi-Square=7556.64, df=2768, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

نمودار ۲. آزمون مدل تحقیق (در حالت T-Value)

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل تحقیق

نتیجه	بازه قابل قبول	مقدار	نام شاخص
قابل قبول	کمتر از ۳	۲/۷۳	$\frac{\chi^2}{d_f}$
خوب	خوب: کمتر از ۰/۰۸ متوسط: ۰/۰۸ تا ۰/۱	۰/۰۷۳	RMSE
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۱	CFI
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۳	NFI
قابل قبول	بیشتر از ۰/۸۰	۰/۸۹	GFI

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که مدل تحقیق از نظر شاخص‌های معناداری و برازش مورد تأیید است.

جدول ۳. معادلات ساختاری مدل تحقیق

معنی داری	خطای استاندارد	مقدار T	ضرایب مسیر	متغیرها
معنی دار	۰/۰۷۹	۱۲/۵۳	۰/۶۲	خودکارآمدی تحصیلی ← سازگاری تحصیلی
معنی دار	۰/۰۹۵	۶/۷۷	۰/۴۸	خودکارآمدی تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی
معنی دار	۰/۱۱۰	۷/۰۹	۰/۳۵	اشتیاق تحصیلی ← سازگاری تحصیلی
معنی دار	۰/۱۱۴	۴/۳۹	۰/۳۱	اشتیاق تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی
معنی دار	۰/۰۵۹	۱۶/۵۵	۰/۷۹	تاب‌آوری تحصیلی ← سازگاری تحصیلی

تحصیلی بر سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی از آزمون تست سوبل استفاده شده است. آزمون سوبل یکی از رویکردهای پرکاربرد در قبول یا رد فرضیات مربوط به نقش میانجی یک متغیر است که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است. همچنین برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق میانجی از آماره‌های به نام VAF<sup>۱</sup> استفاده می‌شود که مقداری بین ۰ تا ۱ را اختیار می‌کند؛ و هر چه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان از قوی‌تر بودن تأثیر میانجی دارد. در واقع این مقدار اثر غیرمستقیم به اثر کل را می‌سنجد.

با توجه به جدول ۳ اثر مستقیم متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی، مثبت و معنادار است؛ همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنادار بر تاب‌آوری تحصیلی دارد. اثر مستقیم متغیر اشتیاق تحصیلی بر سازگاری تحصیلی، مثبت و معنادار و اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معناداری روی تاب‌آوری تحصیلی دارد. در نهایت اثر مستقیم متغیر تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی، مثبت و معنادار است.

جهت بررسی اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق

جدول ۴. نتایج تحلیل اثرات غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بر سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری

نتیجه آزمون	آماره VAF	ضریب مسیر استاندارد	T-sobel	فرضیه پژوهش
تأیید	۰/۳۸	۰/۳۷	۶/۲۹	خودکارآمدی تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی ← سازگاری تحصیلی
تأیید	۰/۴۱	۰/۲۴	۴/۱۶	اشتیاق تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی ← سازگاری تحصیلی

تاب‌آوری تحصیلی از برآزش مطلوبی برخوردار است. با توجه به نتایج تحلیل مسیر اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مثبت و معنادار بود. این نتایج با پژوهش‌های حاتیمان (۱۳۹۷)؛ تورس و سلبرگ (۲۰۰۱)؛ شن (۲۰۱۸) و کامل (۲۰۱۸) همسو بود. در تبیین نتایج می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (گالا و همکاران، ۲۰۱۴). افراد با خودکارآمدی بالا، در تعیین اهداف، ایجاد سازوکارهای شناختی قوی برای کسب دانش، برخورد با چالش‌های تحصیلی، و مقاومت در برابر شرایط دشوار بهتر عمل کرده و اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند (استابس و مایرند، ۲۰۱۷). در مقابل احساس خودکارآمدی پایین، از طریق ایجاد خودارزیابی‌های منفی و احساس درماندگی و ناتوانی، منجر به احساس افسردگی و اضطراب می‌شود (بالتز، هافمن-کیپ و لایان، ۲۰۱۰). بنابراین انتظار می‌رود با افزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، سازگاری و عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش پیدا کرده و آمادگی و استقامت

با توجه به میزان آماره تی غیرمستقیم (تی سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه  $(-1/96 \text{ \& } 1/96)$  است؛ لذا فرضیه اثر غیر مستقیم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بر سازگاری تحصیلی پذیرفته می‌شود. بنابراین، متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، به طور غیر مستقیم و از طریق تاب‌آوری تحصیلی نیز بر سازگاری تحصیلی تأثیر می‌گذارند. با توجه به میزان به‌دست‌آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۳۸ درصد تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی و ۴۱ درصد تأثیر اشتیاق تحصیلی بر سازگاری تحصیلی از طریق تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند تبیین شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل علی تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی انجام شد. نتایج حاصل نشان داد که الگوی مفهومی پیشنهادی مطالعه، مبنی بر رابطه خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با توجه به نقش میانجی

1. variance accounted for  
2. Stubbs & Maynard  
3. Baltes, Haffman-Kipp & Lynn

روان‌شناختی، رویدادهای ناخوشایند را به عنوان فرصتی برای یادگیری تلقی کرده و احساس کنترل بیشتری نسبت به رویدادهای زندگی خود داشته است؛ بنابراین، قادرند در شرایط استرس‌زا و بحرانی آرامش خود را حفظ کرده و در نهایت به سازگاری بهتر و پیشرفت تحصیلی بالاتری دست یابند.

همچنین نتایج نتایج نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را میانجی‌گری کند. پژوهشی که به طور مستقیم با این نتایج همسو باشد یافت نشد، اما مطالعاتی هستند که می‌توان چنین نتایجی را از آن‌ها استنتاج کرد (کی و پیدگن، ۲۰۱۳؛ کاسیدی، ۲۰۱۵؛ راجان و همکاران، ۲۰۱۷؛ ویکتور-ایگبیدون و همکاران، ۲۰۱۸). داشتن باورهای خودکارآمدی مثبت باعث افزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌شود (کاسیدی، ۲۰۱۵). در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی یکی از عواملی است که اثر مثبت پیش‌بینی‌کننده بر حفظ تاب‌آوری تحصیلی دارد؛ دانش‌آموزان تاب‌آور، از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند؛ باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود در سازماندهی و انجام تکالیف درسی برای کنترل شرایط تحصیلی (خودکارآمدی تحصیلی) در تحمل، پایداری و استقامت آن‌ها نسبت به تکالیف و انتظارات مشکل‌ساز و استرس‌زا در امور مربوط به تحصیل (تاب‌آوری تحصیلی) تأثیر دارد (ویکتور-ایگبیدون و همکاران، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارای انتظارات خودکارآمدی بیشتر نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی کمتر، احتمالاً بیشتر در جستجوی راه‌حل‌های مناسب مشکلات و مسائل تحصیلی هستند. به عبارت دیگر، باور فرد به توانمند بودن، شناخت، نگرش، رفتار و عملکرد فرد را در جهت استفاده از تمام ظرفیت‌ها به منظور تاب‌آوری در شرایط دشوار شکل می‌دهد. بنابراین در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خودکارآمدی تحصیلی از طریق تاب‌آوری تحصیلی باعث سازگاری تحصیلی در آن‌ها می‌شود.

در نهایت نتایج نشان دادند که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را میانجی‌گری کند. پژوهشی که به طور مستقیم با این نتایج همسو باشد یافت نشد، اما مطالعاتی هستند که می‌توان چنین نتایجی را از آن‌ها استنتاج کرد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ نجف‌زاده، ۲۰۱۸).

1. Theron
2. Walters
3. Greca, Lai, Joormann, Auslander & Short

بیشتری را نسبت به سایر دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی پایین نشان دهند. به عبارت دیگر دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که احساس خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند تا اندازه‌ای به خاطر اعتماد به توانایی‌های خود و تا حدی به خاطر اینکه دنیا را کمتر تهدیدکننده تلقی کرده و دیدگاه مثبت‌تری به توانایی‌هایشان برای مقابله با چالش‌های تحصیلی دارند سازگاری تحصیلی بهتری دارند.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر اثر مستقیم اشتیاق تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مثبت و معنادار بود. یافته این قسمت از پژوهش همسو با پژوهش وانگ و همکاران (۲۰۱۱) و ون‌رویج و همکاران (۲۰۱۷) همسو بود. با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی یک سازه چند بعدی است، بعد شناختی باعث می‌شود که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری از انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری استفاده کنند؛ بعد رفتاری باعث افزایش سازگاری، پایداری و درخواست کمک از دیگران توسط فراگیران در برخورد با تکالیف درسی می‌شود؛ بعد انگیزشی نیز از طریق افزایش جذابیت محیط تحصیلی باعث رشد اشتیاق شناختی در چارچوب فعالیت‌های علمی شده و این موضوع دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را از حالات خستگی و فرسودگی تحصیلی محافظت و در نهایت منجر به سازگاری تحصیلی در آن‌ها می‌شود. با توجه به نتایج تحلیل مسیر اثر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مثبت و معنادار بود. یافته این قسمت از پژوهش با پژوهش حاکتیر و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تاب‌آوری فرآیند توانایی یا پیامد سازگاری موفق با شرایط تهدیدکننده است و نقش مهمی در مقابله با تنش‌های زندگی دارد (ثرون و ثرون، ۲۰۱۴). تاب‌آوری به‌عنوان توانایی مقاومت در برابر استرس و بازگشت به تعادل طبیعی پس از تجربه عوامل استرس‌زا تعریف می‌شود (والترز، ۲۰۱۵). تاب‌آوری نقش مهمی در بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر دارد. نتیجه سازگاری مثبت و موفق را در زندگی فراهم می‌کند. همچنین سازگاری مثبت در زندگی می‌تواند هم پیامد تاب‌آوری باشد و هم به‌عنوان پیشاینده، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود (گریکا، لیا، جورمان، آئوسلاندر و شورت، ۲۰۱۶). افراد با تاب‌آوری بالا به دلیل عزت نفس بالاتر از سازگاری تحصیلی بهتر برخوردار بوده و عملکرد تحصیلی بالاتری را از خود نشان می‌دهند. همچنین افراد با تاب‌آوری بالا به دلیل برخورداری از سرسختی

## 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.

### حامی مالی

این تحقیق با حمایت مالی دانشگاه محقق اردبیلی انجام گرفت.

### 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

نعمی، ع.ز. و پیریایی، ص. (۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز. پژوهش در نظام آموزشی، ۶(۱۶)، ۴۲-۲۹.

[DOI: 20.1001.1.23831324.1391.6.16.2.9]

جدیدی، س. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک‌طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. رویش روان‌شناسی، ۸(۱۲)، ۱۱۴-۱۰۸.

[DOI: 20.1001.1.2383353.1398.8.12.15.3]

حاتمیان، پ. (۱۳۹۷). رابطه امید و خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه رازی کرمانشاه. رویش روان‌شناسی، ۷(۸)، ۳۱-۳۸.

[DOI: 20.1001.1.2383353.1397.7.8.11.4]

حسینقلی، ف.، کوشکی، ش.، فرزاد، و. و افتخارزاده، ف. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر براساس ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده: نقش واسطه‌ای راهبردهای خودتنظیمی. شناخت اجتماعی، ۷(۲)، ۵۰-۲۷.

[DOI: 10.30473/sc.2018.40066.2192]

دلاور، ع. (۱۳۹۶). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.

سلطانی‌نژاد، م.، آسیایی، م.، ادهمی، ب. و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۵)، ۳۵-۱۷.

[https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html](https://jem.atu.ac.ir/article_267.html)

دانش‌آموزانی که به لحاظ شناختی، رفتاری و عاطفی مشتاق یادگیری هستند نسبت به دانش‌آموزان با سطح اشتیاق تحصیلی کمتر، مشکلات تحصیلی را بهتر تحمل می‌کنند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). در تبیین این یافته می‌توان گفت تاب‌آوری تحصیلی فرایندی برای داشتن توانایی یا پیامد نتیجه‌بخش در برابر چالش‌ها و مشکلات تحصیلی است؛ متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی تاب‌آوری از الگوی کلی انگیزش ناشی شده است و بنابراین تاب‌آوری اساس انگیزش و اشتیاق تحصیلی است (مارتین، ۲۰۱۳). تنظیم شناختی-عاطفی و تعارض در تکالیف تحصیلی مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی می‌باشند (نجف‌زاده، ۲۰۱۸). بنابراین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که به لحاظ ابعاد اشتیاق تحصیلی در سطح بالاتری قرار دارند، به تبع آن از تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردار خواهند بود و در برابر مشکلات تحصیلی ناشی از ناتوانی یادگیری بهتر مقاومت کرده و در نتیجه سازگاری تحصیلی بالاتری را از خود نشان خواهند داد.

به طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی نقش مهمی در میزان سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ایفا می‌کنند. لذا با توجه به سطح بالای شیوع ناتوانی یادگیری، هدف قراردادن این سه مؤلفه در آموزش‌ها و درمان‌های روان‌شناختی، می‌تواند در افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر باشد. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله این که با در نظر گرفتن این مورد که این مطالعه در دانش‌آموزان انجام شد تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. استفاده از ابزار پرسشنامه نیز از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود، چرا که احتمال سوگیری در ابزارهای خود گزارشی وجود دارد. به تبع محدودیت‌های یاد شده و یافته‌های نهایی این مطالعه، پیشنهاد می‌شود در طرح‌های پژوهشی آینده، تحقیقات دیگری به منظور روشن شدن ارتباط بین این متغیرها در جوامع آماری و گروه‌های سنی دیگر انجام شود تا ارتباط متغیرهای مطالعه شده روشن‌تر شود. طراحی و اجرای پژوهش‌هایی با متغیرهای پیش‌بین در دیگر حوزه‌های شخصیت، همچون صفات بنیادین و سازه‌های کلی شخصیت و وارد کردن متغیرهای هویتی و دموگرافیک به عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده در پژوهش‌هایی با اهداف هماهنگ با تحقیق حاضر، می‌تواند از جمله پیشنهادات بنیادین برای محققان این حوزه در پژوهش‌های آتی باشد.

- Dinçer, S., Doğanay, A. (2017). The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load. *Computers & Education*, 111, 74-100. [DOI:10.1016/j.compedu.2017.04.005]
- Floyd, F. J., Olsen, D. L. (2017). Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 203-211. [DOI: 10.1016/j.appdev.2017.08.001 ]
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97-105. [DOI: 10.1016/j.aip.2010.02.003]
- Galla, B.M., Wood, J.J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A.W., Langer, D.A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308. [DOI: 10.1016/j.jsp.2014.04.001 ]
- Greca, A. M. L., Lai, B. S., Joormann, J., Auslander, B. B., & Short, M. A. (2013). Children's risk and resilience following a natural disaster: Genetic vulnerability, posttraumatic stress, and depression. *Journal of Affective Disorders*, 151(3), 860-867. [DOI: 10.1016/j.jad.2013.07.024 ]
- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2018). Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-18. [DOI: 10.1177/1521025118810666]
- Hatamian, P. (2018). Relationship between hope and self-Efficacy with academic adjustment masters student at university of Razi. *Rooyesh-e-Ravanshenas*, 7(8), 31-38. (Persian) [DOI: 20.1001.1.2383353.1397.7.8.11.4]
- Hemmati, B. (2019). The role of educational emotions, autonomy protection cognition and school dependency in predicting the educational – social adaptation of headless students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 9(1), 207-228. [https://jasp.uma.ac.ir/article\\_912.html?lang=en](https://jasp.uma.ac.ir/article_912.html?lang=en)
- Hosseingholi, F., Kooshki, S., Farzard, V., & Eftekharzadeh, S. F. (2018). Modeling of academic adjustment in boy students based on causal relationships of personality traits & perceived social support with mediating self-regulated learning. *Social Cognition*, 7(2), 27-50. (Persian) [DOI: 10.30473/sc.2018.40066.2192]
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735. [DOI: 10.1097/MOP.0000000000000411]
- Jadidi, S. (2020). The mediating role of academic eagerness in the relationship between academic help seeking and academic adjustment of students. *Rooyesh-e-Ravanshenas*, 8(12), 107-114. (Persian) [DOI: 20.1001.1.2383353.1398.8.12.15.3]
- Kaldenberg, E. R., Watt, S. J., & Therrien, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173. [DOI: 10.1177/0731948714550204]
- صبا، ب و ایمان پرور، س. (۱۳۹۹). نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۴)، ۶۲-۷۳. [https://jasp.uma.ac.ir/article\\_1292.html](https://jasp.uma.ac.ir/article_1292.html)
- عصاره، ن، پیرانی، ذ و زنگنه، ف. (۱۴۰۱). هم‌سنجی اثربخشی آموزش خود‌دلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب. *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۲)، ۹۶-۱۱۰. [https://jasp.uma.ac.ir/article\\_1702.html](https://jasp.uma.ac.ir/article_1702.html)
- غلامعلی لواسانی، م، خضری‌آذر، ه، امانی، ج و مال‌احمدی، ا. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۱۴(۴)، ۴۱۷-۴۳۲.
- محمدامین‌زاده، ل و محمدامین‌زاده، ح. (۱۳۹۷). مقایسه سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم دارای مشکلات یادگیری و بدون مشکلات یادگیری شهرستان مهاباد. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴)، ۲۳۰-۲۱۵. [https://edu.garmsar.iau.ir/article\\_664463.html](https://edu.garmsar.iau.ir/article_664463.html)
- همتی، ب. (۱۳۹۹). نقش هیجان‌ات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی- اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست. *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۱)، ۲۰۷-۲۲۸. [https://jasp.uma.ac.ir/article\\_912.html](https://jasp.uma.ac.ir/article_912.html)

## References

- Alqraiti, A.M. (2003) *Mental Health*. 2nd Edition, Dar elfikrelarabi: Egypt.
- Asareh, N., Pirani, Z., & Zanganeh, F. (2022). Evaluating the effectiveness of self-help cognitive and emotion regulation training on the psychological capital and academic motivation of female students with anxiety. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(2), 96-110. [https://jasp.uma.ac.ir/article\\_1702.html?lang=en](https://jasp.uma.ac.ir/article_1702.html?lang=en)
- Baltes, B., & Hoffman-Kipp, P., & Lynn, L. (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3), 51. [DOI: 10.19030/cier.v3i3.187]
- Brueggemann, A. E. (2014). *Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood*. New York: Springer.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781. [DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01781]
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-154. [DOI: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x]
- Delavar, A. (2017). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. Tehran: Virayesh Publishing. (Persian)

- Kalisch, R., Müller, M. B., Tüscher, O. A. (2015). Conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, e92. [DOI: 10.1017/S0140525X1400082X]
- Kamel, O. M. (2018). Academic overload, self-efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 86-93.
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4. [DOI: 10.4236/jss.2013.16001 ]
- Kilmister, H. (2015). What an Interruption in study can reveal about learner motivation and resilience. *Journal of Prosthetic Dentistry*, 5(3), 65-71.
- Lench, H. C., Levine, L. J., & Whalen, C. K. (2013). Exasperating or exceptional? Parents' interpretations of their child's ADHD behavior. *Journal of Attention Disorders*, 17, 141-151. [DOI: 10.1177/1087054711427401]
- Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 8, 1-15. [DOI: 10.1007/s10902-017-9933-3]
- Lukow, H. R., Godwin, E. E., Marwitz, J. H., Mills, A., Hsu, N. H., & Kreutzer, J. S. (2015). Relationship between resilience, adjustment, and psychological functioning after traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 30(4), 241-248. [DOI: 10.1097/HTR.000000000000137]
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences*, 49, 341-347. [DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.007]
- Maki, K. E., Floyd, R. G., & Roberson, T. (2015). State learning disability eligibility criteria: A comprehensive review. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 457-466. [DOI: 10.1037/spq0000109]
- Martin, A. J. (2013). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11(1), 1-20. [DOI:10.1017/S1037291100004301]
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment*. Paper presented at NZARE AARE, Auckland: New Zealand.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. [DOI: 10.1111/cdev.12205]
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27, 226-237. [DOI: 10.1006/ceps.2001.1086]
- Mohammad Aminzadeh, L., & Mohammad Aminzadeh, H. (2019). Comparison of academic adjustment and social development of eighth grade female students with learning difficulties and without learning problems in Mahabad city. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 12(4), 215-230. (Persian) [https://edu.garmsar.iau.ir/article\\_664463.html](https://edu.garmsar.iau.ir/article_664463.html)
- Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., Snowling, M. J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder: processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 272-281. [DOI: 10.1177/0022219414547221]
- Najafzadeh, S. (2018). Investigating the relationship between metacognitive strategies and academic enthusiasm with academic resiliency in second elementary school and first period high school students. *Revista Publicando*, 5(16), 515-537.
- Neami, A., & Piriaei, S. (2012). Relationship between dimensions of academic motivation and academic motivation of third year high school students in Ahvaz. *Journal of Research in Educational Systems*, 6(16), 29-42. (Persian). [DOI: 20.1001.1.23831324.1391.6.16.2.9]
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. ProQuest : University of South Carolina.
- Power, A., & Bartlett, R. (2019). Ageing with a learning disability: Care and support in the context of austerity. *Social Science & Medicine*, 231, 55-61. [DOI: 10.1016/j.socscimed.2018.03.028]
- Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 507-511. [DOI:10.15614/ijpp/2017/v8i4/165846]
- Saba, B., & Iman Parvar, S. (2019). The role of emotion regulation and academic resilience in predicting students' academic burnout. *Journal of School Psychology and Institutions*, 9(4), 62-73. [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_1292.html](https://jsp.uma.ac.ir/article_1292.html)
- Samuels, W.E., & Woo, A. (2009). Creation and Initial Validation of an Instrument to Measure Academic Resilience. <http://wesamuels.org/pdfs/aera2009.pdf>
- Schaufeli, W., & Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor Analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Shen, C. X. (2018). Does school-related Internet Information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98. [DOI: 10.1016/j.chb.2018.04.035]
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). The Adjustment Inventory for school students (AISS). Agra. National Psychological Corporation.
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Adhami, B., & Tavanaiee Yosefian, S. (2014). A study of the psychometric properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Educational Measurement*, 4(15), 17-35. (Persian) [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html](https://jem.atu.ac.ir/article_267.html)
- Stubbs, N. S., & Maynard, D. M. B. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 792-799. [DOI:10.1007/s10826-016-0595-2]

- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 297-306. [DOI: 10.1016/j.childyouth.2014.10.003]
- Torres, J.B., & Solberg, S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63. [DOI: 10.1006/jvbe.2000.1785]
- Valka, S. (2015). Management of international students' academic adjustment: challenges and solutions. *European Scientific Journal*, 11(6), 368-345. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5219>
- Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & Van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. [DOI: 10.1016/j.lindif.2017.01.004]
- Victor- Aigboidion, V., Onyishi, C. N., & Ngwok, D. U. (2018). Predictive power of academic self-efficacy on academic resilience among secondary school students. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 12(1), 294-306.
- Walters, P. (2015). The problem of community resilience in two flooded cities: Dhaka 1998 and Brisbane 2011. *Habitat International*, 50, 51-56. [DOI:10.1016/j.habitatint.2015.08.004]
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. [DOI: 10.1016/j.jsp.2011.04.001]
- Yadak, S. M. A. (2017). The impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among Qassim University Undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 157-174. [DOI:10.4236/jss.2017.51012]
- Yanes-Cabrera, C., & Benito, A. E. (2017). Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and "Immaterialities" of School. In *School Memories* (pp. 263-270). Springer, Cham.
- Zhang, S., Liu, J., Wang, J., Xia, X., Zhang, L., Liu, L., Jiang, T. (2019). Developing and validating the learning disabilities screening scale in Chinese elementary schools. *International Journal of Educational Research*, 96, 91-99. [DOI: 10.1016/j.ijer.2019.06.006]
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-26). Routledge.