





Original Article

The effectiveness of the intervention based on attributional retraining on academic burnout and academic procrastination of students with reading learning disorder

P. Sarami : M.A student Department of Counseling, Khomeini Shahr Branch, Islamic Azad University, Khomeini Shahr, Iran.

M.R. Ghasemi* : Assistant Professor, Department of Psychology, Khomeini Shahr Branch, Islamic Azad University, Khomeini Shahr, Iran

Abstract

Background and Aim: Despite having natural intelligence, students with reading disorders do not perform age-appropriately in various academic skills such as listening, reading, writing, mathematics, and problem solving. Thus, there are many problems in the field of reading words correctly, reading speed and eloquence, and oral reading comprehension, and these problems have harmful effects on their academic performance as well as their social interactions. This study aimed to investigate attributional retraining intervention's effectiveness on academic burnout and academic procrastination of students with dyslexia. **Methods:** The current research design was applied in terms of its purpose and its method was quasi-experimental with a pre-test and post-test design and a two-month follow-up period. The statistical population of the study included all children aged 7 to 10 with reading learning disabilities who had referred to rehabilitation centers in Isfahan city in 2022. Using available sampling method, 30 people were selected and randomly assigned to two experimental and control groups. The research tools included Berso et al.'s academic burnout questionnaire (1997), Savari's academic procrastination questionnaire (2011) and Karimi Nouri and Moradi's reading and dyslexia test (2008). Analysis of variance with repeated measurements was used to analyze the data. **Results:** The results of the analysis of the findings showed that the intervention based on attributional retraining has a significant effect on the academic burnout and academic procrastination of the experimental group, and its effectiveness was stable in the follow-up phase. **Conclusion:** Based on the findings, it can be said that to reduce the academic burnout and academic procrastination of students with reading learning disorder, the intervention method based on attributional retraining can be used. Therefore, it is suggested to use this method in child and adolescent counseling centers and rehabilitation centers.

Keywords:

attributional retraining,
academic burnout,
academic procrastination,
dyslexia.

* Corresponding author

Mohammadreza.ghasemi
@iauksh.ac.ir

Received: 01.09.2022

Acceptance: 12.11.2022

Cite this article as:

Sarami, P., & Ghasemi, M. R. (2022). The effectiveness of the intervention based on attributional retraining on academic burnout and academic procrastination of students with reading learning disorder. *JARAC*, 4(4): 26-41.



© 2020 by the authors. Licensee Iran-Mehr ISSR, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

Introduction

One of the most common and important specific learning disorders in students is reading disorder or dyslexia. There are various manifestations of reading disorder. The most common problem of dyslexic children is problems in identifying, manipulating, encoding and decoding words. Performance in these tasks is considered one of the most important and realistic predictors of reading ability. Children with visual perception disability have deficits in decoding, extracting different forms, phonemes and meaningful units, so they prefer to guess words from their shape (Major & Tetley, 2019).

Academic burnout is one of the components associated with learning disabilities (Moradi et al., 2016). Feeling unable to overcome academic problems or manage difficult school events can easily lead students to academic burnout. The concept of burnout was initially formulated to describe the response to stress in the work environment, and over time, it was studied in a wide range of job fields. Applying structure to educational settings suggests that school, like work, requires individuals to engage with multiple developmental pressures (Farina et al., 2020).

Academic procrastination is another component related to learning disabilities (Moradi et al., 2016). Academic procrastination is one of the most common types of procrastination and one of the common problems among students, which has a negative effect on their academic performance (Erdemir, 2019). Procrastination is defined as the tendency to delay doing tasks and responsibilities and postponing them to another time (Ellis & Knaus, 2002). Procrastination includes two levels, cognitive and behavioral. At the cognitive level, the person procrastinates in choosing goals and making timely decisions, and at the behavioral level, the person does not perform the activity that he intends to do without a specific reason and completely voluntarily at a specific time (Hesari, Rezaei, & Talepasand).

On the other hand, attributional retraining is an intervention approach aimed at solving students' motivational problems in learning,

which analyzes students' attributions in their situations and failures in school assignments (Weiner, 2000). In fact, attributional retraining is a therapeutic method derived from attributional theory, which continuously improves individual performance through controllable attributions (Hall et al., 2007).

Children with learning disabilities are often not identified until school age, and their problems are identified during school and in facing certain academic tasks, and they may have problems in several subjects or only in one specific subject (Ganji, 2013). Therefore, the probability of them facing academic issues and problems is double. According to the mentioned materials, it seems that attributional retraining can be effective in reducing academic burnout and academic procrastination. Therefore, the present study aimed to investigate the effectiveness of the intervention based on attributional retraining on academic burnout and academic procrastination of students with reading learning disorders.

Method

In terms of the purpose of the present research, it was a quasi-experimental design with a pre-test and post-test design with an experimental group and a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the research included all children between the ages of 7 and 10 who referred to educational and rehabilitation centers for special learning problems in Isfahan city in the first three months of 2022. 30 children with reading learning disorder were selected by available sampling and randomly assigned to an experimental group (15 people) and a control group (15 people).

Research tools

1. Academic burnout inventory. This questionnaire by Berso et al. It was compiled in 1997, which includes 15 items and three components of academic emotional exhaustion, academic apathy and academic ineffectiveness. The items of this instrument are scored on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). Therefore, the maximum possible score is 75 and the minimum is 15.

2. Academic procrastination scale. This questionnaire was developed by Savari (2011) to measure academic procrastination, which is a self-report questionnaire consisting of 12 questions and 3 subscales. The subscales of this questionnaire include intentional procrastination (questions 1 to 5), procrastination due to physical and mental fatigue (questions 6 to 9) and procrastination due to lack of planning (questions 10 to 12). The scoring of this questionnaire is based on a 5-point Likert scale (1 = never to 5 = always). Therefore, the maximum score is 60 and the minimum score is 12.

3. Reading test and reading learning disorder. This test was created by Karami Noori & Moradi in 2008 to examine the reading ability of normal male and female students, first to fifth grade students, and to diagnose children with reading problems and dyslexia, including ten subscales.

4. Attributional retraining group program. Attributional retraining group program based on the book *The Optimistic Child* by Seligman et al. (2004) adapted from the translation of Davarpanah (2016). This program was implemented in 11 sessions of 45 minutes two days a week by a trained specialist.

Results

The average scores of academic burnout and academic procrastination in the pre-test stage in the two groups are similar. However, the scores of the experimental group have decreased in both variables and the scores of the control group have not changed. Multivariate analysis of variance with repeated measurements was used in three stages to test the effectiveness of the intervention based on attributional retraining on the experimental group. The inter-group effects in the mean scores of the pre-test, post-test and follow-up of academic burnout and academic procrastination in the two experimental and control groups due to the intervention based on attributional retraining show the effect of the intervention on the research variables. This intervention has had a significant effect on the research variables and the changes created as a result of it are significant in the three time periods of pre-test, post-test and follow-up. Based on Bonferroni's

post hoc test, the effects of the intervention based on attributional retraining in the follow-up phase have good stability.

Discussion and conclusion

The intervention based on attributional retraining significantly reduced the academic burnout and academic procrastination of the experimental group compared to the control group. In addition, the results indicate that the effect of the attributional retraining program on both variables was stable in the follow-up phase. By reconstructing students' explanations of their poor performance, attributional retraining seeks to encourage controllable attributions (such as effort) and replace them with noncontrollable attributions (such as intelligence and ability). By using documentary retraining, these people can be taught that failures and unpleasant events are uncontrollable and successes and pleasant events are not inaccessible. Of course, the point that should be taken into account is that the change of the student's thoughts and documents should be completely logical and realistic. In other words, the student should be taught to consider his failures, realities and abilities in his successes (Ahmadi, Ghobari Bonab & Azarniad, 2017).

Document retraining by changing attributional patterns can reduce academic procrastination of students with reading learning disorders. When a student has a learning-to-read disorder, he may delay facing academic situations through academic procrastination because he sees any lack of academic progress as a disability. Incorrect attributional patterns make him feel helpless in school and procrastinate more than before. Attributional retraining makes students realize that they can adopt a different approach to their current state and actively continue to study even if they do not achieve academic success in school.

In general, it can be concluded that the intervention based on attributional retraining can be an effective intervention for students who suffer from burnout or academic procrastination. It is suggested that experts in this field should hold educational workshops for this intervention and counseling centers, especially counselors in schools, should use this approach to improve the academic performance of students. It is also

suggested to implement these interventions in rehabilitation centers.

Ethics

In this research, ethical standards including obtaining informed consent, ensuring privacy and confidentiality were observed.

Acknowledgement

The cooperation of all participants in the research is thanked and appreciated.

Conflict of interest

According to the authors, this article has no financial sponsor or conflict of interest.





اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن

پریا صرامی^۱: دانشجوی کارشناسی ارشد گروه مشاوره، واحد خمینی‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی‌شهر، ایران
محمدرضا قاسمی^{۲*}: استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد خمینی‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی‌شهر، ایران

چکیده

زمینه و هدف: دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن علیرغم دارا بودن هوش طبیعی، در مهارت‌هایی مختلف تحصیلی مانند گوش دادن، خواندن، نوشتن، ریاضیات و حل مسئله، منطبق با سن خود عمل نمی‌کنند. به طوری که مشکلات متعددی در حوزه خواندن درست کلمات، سرعت و فصاحت خواندن و درک مطلب شفاهی دارند که این مشکلات در عملکرد تحصیلی و همچنین تعامل‌های اجتماعی آن‌ها تأثیرات زیان‌باری بر جای می‌گذارد؛ لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن بود. **روش پژوهش:** طرح پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و شیوه انجام آن نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام کودکان ۷ تا ۱۰ سال دارای اختلال یادگیری خواندن بود که به مراکز توانبخشی شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ مراجعه کرده بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷)، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) و آزمون خواندن و نارساخوانی کریمی نوری و مرادی (۱۳۸۷) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش تأثیر معنادار دارد و اثربخشی آن در مرحله پیگیری نیز پایدار بود. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌ها می‌توان گفت برای کاهش فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن می‌توان از شیوه مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی استفاده کرد. از این رو پیشنهاد می‌گردد در مراکز مشاوره کودک و نوجوان و مراکز توانبخشی از این شیوه استفاده گردد.

کلیدواژه‌ها:

بازآموزی اسنادی،
فرسودگی تحصیلی، اهمال
کاری تحصیلی، اختلال
یادگیری خواندن.

*نویسنده مسئول

Mohammadreza.ghasemi
@iauksh.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۱

شیوه استناد به این مقاله:

صرامی، پ.، و قاسمی، م. ر. (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن. فصلنامه سنجش و پژوهش در مشاوره کاربردی، ۴(۴ پیاپی ۱۴): ۴۱-۲۶.

مقدمه

خواندن تاثیر گذاشته و رشد مهارت هجی را با مشکل مواجه می‌سازد. افراد نارساخوان در ارتباط دادن بین زبان گفتاری و واژگان چاپی مشکل دارند (Ehtesabi et al., 2022). در واقع، دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن علیرغم دارا بودن هوش طبیعی، در مهارت‌هایی مختلف تحصیلی مانند گوش دادن، خواندن، نوشتن، ریاضیات و حل مسئله، منطبق با سن خود عمل نمی‌کنند. به طوری که مشکلات متعددی در حوزه خواندن درست کلمات، سرعت و فصاحت خواندن و درک مطلب شفاهی دارند که این مشکلات در عملکرد تحصیلی و همچنین تعامل‌های اجتماعی آن‌ها تأثیرات زیان باری بر جای می‌گذارد (Hosseini et al., 2016).

فرسودگی تحصیلی^۴ یکی از مؤلفه‌هایی است که با ناتوانی‌های یادگیری در ارتباط است (Moradi et al., 2016). احساس ناتوانی در غلبه بر مشکلات تحصیلی یا مدیریت رویدادهای سخت مدرسه می‌تواند به راحتی دانش‌آموزان را به سمت فرسودگی تحصیلی سوق دهد. مفهوم فرسودگی در ابتدا برای توصیف واکنش به استرس در محیط کار فرمول‌بندی شد و با گذشت زمان، در طیف وسیعی از زمینه‌های شغلی مورد مطالعه قرار گرفت. به کارگیری ساختار در محیط‌های آموزشی نشان می‌دهد که مدرسه نیز مانند کار، از افراد می‌خواهد که با فشارهای پیشرفت چندگانه درگیر شوند (Farina et al., 2020). امروزه مفهوم فرسودگی فراتر از حوزه شغلی به عنوان سازه‌ای روان‌شناختی در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در کانون توجه گروه کثیری از محققان قرار گرفته و با عنوان فرسودگی تحصیلی شناخته می‌شود (Walburg, 2014). با در نظر گرفتن فرسودگی شغلی، می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی^۵ تحصیلی، بی‌علاقگی^۶ تحصیلی و ناکارآمدی^۷ تحصیلی است. خستگی هیجانی که اشاره به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد دارد، به عنوان مؤلفه استرس فردی فرسودگی محسوب می‌گردد. بی‌علاقگی نیز به پاسخ‌های منفی بدبینانه یا بیش از حد توأم با بی‌رغبتی به سایر افراد

بر مبنای پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5^۱)، اختلال یادگیری خاص^۲ به اختلالی گفته می‌شود که در آن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، با توجه به سن و بهره هوشی از آنچه انتظار می‌رود، کمتر می‌باشد (Raj & Sibey, 2021). اختلال یادگیری ویژه هنگامی تشخیص داده می‌شود که نقایص ویژه‌ای در توانایی فرد برای دریافت یا پردازش اطلاعات به صورت صحیح و کارآمد وجود داشته باشد. این اختلال نخستین بار در سنین آموزش رسمی ظاهر می‌گردد و با مشکلات مداوم و مخرب در یادگیری مهارت‌های تحصیلی پایه نظیر خواندن، نوشتن و یا ریاضیات، مشخص می‌شود. همچنین، عملکرد فرد در مهارت‌های تحصیلی مختل شده به طور چشمگیری پایین‌تر از میانگین مورد انتظار برای سن موردنظر است و یا اینکه شرایط عملکرد قابل قبول برای وی، صرفاً با تلاش فوق‌العاده زیاد به دست می‌آید (APA, 2013).

از شایع‌ترین و مهم‌ترین اختلال یادگیری خاص در دانش‌آموزان، اختلال خواندن یا نارساخوانی^۳ است. جلوه‌های اختلال خواندن گوناگون است. بیش‌ترین مشکل مشترک کودکان نارساخوان مشکلاتی در شناسایی، دستکاری، رمزگردانی و رمز گشایی کلمات است. عملکرد در این تکالیف یکی از مهم‌ترین و واقع‌گرایانه‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های توانایی خواندن محسوب می‌شود. کودکان با ناتوانی ادراک دیداری، در رمزگردانی، استخراج اشکال مختلف، واج‌ها و واحدهای معنادار کاستی‌هایی دارند، بنابراین ترجیح می‌دهند کلمات را از روی شکلشان حدس بزنند (Major & Tetley, 2019).

این اختلال نوعی اختلال در اشتباه کردن کلمات شبیه به هم، وارونه‌خوانی کلمات، حدس زدن کلمات با توجه به حروف ابتدا و انتها، مشکلات زیاد در هجی کردن کلمات، دشواری در تشخیص جزء از کل و عدم تمایل و انزجار از یادگیری خواندن است (Tolin, 2019). در تشریحی دیگر، اختلال نارساخوانی یک نوع ناتوانی یادگیری رشدی و عصب شناختی مبتنی بر زبان است که روی توانایی

4. educational burnout
5. emotional exhaustion
6. cynicism
7. inefficacy

1. diagnostic and statistical manual of mental disorders
2. special learning disorder
3. dyslexia

تعلم می‌ورزد و در سطح رفتاری فرد فعالیتی را که قصد انجام آن را دارد بدون علت خاصی و به صورت کاملاً اختیاری در زمان مشخص انجام نمی‌دهد (Hesari, Ruthbloom, Rezaei, & Talepasand, 2016). Solomon and Murakami (1986) اهمال کاری تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود (Gazidari, Gholami Lavasani, & Ejei, 2016).

Grankel et al. (2013) در پژوهش خود به چهار دسته افراد اهمال کار در زمینه تحصیلی اشاره کرده‌اند: افرادی که اهمال کاری نامشهود دارند؛ افرادی که موفقیت تحت فشار را تجربه می‌کنند؛ افرادی که مضطرب و نگران می‌باشند و افرادی که از مطالعه ناراضی هستند. دو نوع نخست، اهمال کاری هدفمند بوده و دو نوع دیگر اهمال کاری تحصیلی محسوب می‌شوند (Tabatabaee, Arab, & Bayanfar, 2021). دانش‌آموزانی که دارای اهمال کاری تحصیلی هستند، انگیزه‌ای برای انجام تکالیف آموزشی در مدت زمان معین را ندارند و به موقع برای امتحانات درس نمی‌خوانند و همچنین به موضوعات مطرح شده و دروس توجه نمی‌کنند و انجام تکالیف خود را تا آخرین لحظه به تأخیر می‌اندازند (Ayca, Ilknur, & Tugba, 2019). در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموز قصد انجام تکلیف درسی را در یک زمان معینی دارد اما در پرداختن و پایان بخشیدن به آن تنبلی می‌کند. طی این فرایند، فرد پاداش‌های کوچک اما آنی را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد (Dewitte & Schouwenburg, 2002).

از سوی دیگر، بازآموزی اسنادی^۱ رویکردی مداخله‌ای با هدف رفع مشکلات انگیزشی دانش‌آموزان در یادگیری است که اسنادهای دانش‌آموزان را در موقعیت‌ها و شکست‌های آنان در تکالیف مدرسه مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد (Weiner, 2000). در واقع، بازآموزی اسنادی یک روش درمانی برگرفته شده از نظریه اسناد است که از طریق اسنادهای قابل کنترل به طور پیوسته منجر به

محیط اشاره دارد که مؤلفه بین فردی فرسودگی محسوب می‌شود. در نهایت، ناکارآمدی به حس کارآیی پایین و احساس کاستی در شایستگی و میزان بهره‌وری فرد داشته که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی به حساب می‌آید (Kim et al, 2018). فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (Salema-Aro & Naatanen, 2005). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (Habibzadeh & Karimi, 2020). با توجه به این‌که فرسودگی تحصیلی با خستگی ناشی از الزام‌های مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی و شکست به دلیل ناتوانی یادگیری مشخص می‌شود، می‌تواند علائم مشابهی را در کودکان با ناتوانی یادگیری ایجاد کند و نیز با توجه به این‌که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بازخوردهای مثبت کمتر و ناکامی‌های بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دریافت می‌کنند، به نظر قابل توجیه است که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان عادی داشته باشند (Tarazi, Ashkezari, & Akhavan Tafti, 2018).

اهمال کاری تحصیلی یکی دیگر از مؤلفه‌های مرتبط با ناتوانی‌های یادگیری است (Moradi et al., 2016). اهمال کاری تحصیلی یکی از متداول‌ترین انواع اهمال کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانش‌آموزان است که بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر منفی دارد (Erdemir, 2019). اهمال کاری به صورت تمایل به تاخیر در انجام تکالیف و مسئولیت‌ها و موکول کردن آن‌ها به زمانی دیگر تعریف می‌شود (Ellis & Knaus, 2002). اهمال کاری شامل دو سطح، شناختی و رفتاری می‌باشد. در سطح شناختی فرد در انتخاب اهداف و گرفتن تصمیمات به موقع

اسنادهای خوشبینانه را نیز یاد بگیرند. بازآموزی اسنادی باهدف قرار دادن افکاری که ریشه اسنادهای ناسالم هستند و چالش با این اسنادهای بدبینانه از طریق عرضه کردن تبیین‌های جایگزین که مبتنی بر اسنادهای سالم هستند باعث ایجاد اسنادهای خوشبینانه، سازگاران و احساس کنترل بیش‌تر و در نتیجه سلامت روان می‌شود (Parker et al., 2018).

مرور نتایج پژوهش‌ها نشان داد که مداخله مبتنی بر بازآموزشی بر حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان دارای ناتوانی هوش تحولی (Ashouri et al., 2012)، بر افسردگی (Yahyaee et al., Golparvar et al., 2011)، در کاهش فرسودگی تحصیلی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی (Tarazi et al., 2020)؛ (Tarazi et al., 2018)، بر افزایش کمک طلبی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی (Nejatifar & Fahami, 2020)، بر انگیزه پیشرفت (Azimi et al., 2019)؛ (Azimi et al., 2021)، بر ترس از شکست و اهمالکاری (Tabatabaee et al., 2021) بر سازگاری عاطفی، عملکرد مطلوب در مدرسه و ناتوانی یادگیری (Martinez Sideridis, & Semrud-Clikeman, 2004) موثر بود. کودکان با ناتوانی یادگیری، اغلب تا قبل از سن مدرسه شناسایی نمی‌شوند و مشکلات آن‌ها در دوران مدرسه و در مواجه شدن با تکالیف درسی خاص مشخص می‌گردد و ممکن است در چند درس یا فقط در یک درس خاص دچار مشکل باشند (Ganji, 2013). از این رو احتمال رویارویی آن‌ها با مسائل و مشکلات تحصیلی دوچندان است. با توجه به مطالبی که ذکر شد، به نظر می‌رسد بازآموزی اسنادی بتواند در کاهش فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی مؤثر باشد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن بود.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و شیوه انجام آن نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کودکان بین ۷ تا ۱۰ سال مراجعه‌کننده به مراکز آموزشی و توانبخشی

بهبودی عملکرد فرد می‌شود (Hall et al., 2007). اولین کسی که در مورد اسناد به ارایه نظریه پرداخت هایدراست. وی معتقد است بیش‌تر مردم دانشمندان تازه‌کاری هستند که می‌کوشند رفتار دیگران را بفهمند تا دنیا بیش‌تر برایشان قابل پیش‌بینی باشد. نظریه اسناد در طول سال‌های بعد از هایدرا دستخوش تحولات تکاملی گردید؛ از جمله، برنارد واینر، یک طبقه‌بندی سه بعدی از اسناد ارایه نمود. طبق نظر واینر، مردم بازده رفتاری را به سه عامل نسبت می‌دهند: (۱) درونی-بیرونی (۲) پایدار-ناپایدار و (۳) قابل کنترل-غیر قابل کنترل (Karimi, 2008). از سویی دیگر، به اعتقاد (Seligman et al., 2004) انسان برای تبیین رویدادهایی که برایش اتفاق می‌افتد (مثبت یا منفی) از سه بعد تداوم، فراگیر بودن و شخصی سازی استفاده می‌کند. تداوم (دائمی در مقابل موقتی) یعنی، هرگاه فردی علل رویدادها را همیشگی بداند و به این باور رسیده باشد که رویدادها (مثبت یا منفی) همیشه تکرار خواهند شد، به تداوم باور دارد. فراگیر بودن (تعمیم دادن در مقابل خاص بودن) یعنی، برخی افراد در مواجهه با مشکلات، یا به گونه‌ای رفتار می‌کنند که مشکلات را غیرقابل کنترل و فاجعه‌آمیز تلقی می‌نمایند. در نتیجه، شکست‌ها را به کل امور زندگی خود تعمیم می‌دهند. شخصی سازی (اسناد به خود در مقابل اسناد به شخص یا چیز دیگر) به معنی این است که در برخورد با یک رویداد، مشخص شود که چه کسی عامل به وجود آمدن این رویداد است (Ramezani et al., 2015). مفروضه اساسی بازآموزی اسنادی این است که اسنادها بر رفتارها تأثیر دارند. بنابراین، تغییر اسنادهای نامطلوب به تغییر رفتارهای ناهنجار فرد می‌انجامد (Tarazi, Khademi Ashkezari, & Akhavan Tafti, 2020). هدف بازآموزی اسنادی، آموزش سبک‌های تبیینی خوشبینانه از طریق آموزش، اصلاح شناختی، ارائه مدل، تمرین شناخت و رفتار، بازخورد و در صورت لزوم تغییر برنامه و تکالیف است. به عبارتی دیگر، در این روش افزون بر ارائه راهکارهای رفتاری، تغییر عقاید ناسازگار نیز مدنظر قرار می‌گیرد. در این روش اسنادهای بدبینانه مورد هدف قرار گرفته و به اسنادهای خوشبینانه و مطلوب تبدیل می‌شود. بر اساس این روش افراد اسنادها را یاد گرفته و از طریق تجربه می‌آموزند ساختار علیتی جهان را تعبیر کنند. واضح است که آن‌ها اسنادهای بدبینانه را یاد می‌گیرند، پس باید بتوانند

کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی (سؤالات ۶ تا ۹) و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی (سؤالات ۱۰ تا ۱۲) است. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = هرگز تا ۵ = همیشه) صورت می‌گیرد. لذا حداکثر نمره ۶۰ و حداقل نمره ۱۲ می‌باشد. (Savari (2011) از طریق روش آلفای کرونباخ پایایی کل مقیاس را ۰/۸۵ و خرده‌مقیاس‌های آن را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۰ و ۰/۷۰ به دست آورد که نشان‌دهنده پایایی خوب مقیاس است. وی همچنین روایی مقیاس را از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال کاری (Talkman (1991 معادل ۰/۳۵ به دست آورده که در سطح ۰/۰۰۳ معنادار است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های آن به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۶۳ و ۰/۷۱ محاسبه شد.

۳. آزمون خواندن و اختلال یادگیری خواندن (نما). این آزمون توسط Karami Noori & Moradi در سال ۲۰۰۸ جهت بررسی میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان عادی دختر و پسر دانش‌آموزان پایه اول تا پنجم ابتدایی و نیز تشخیص کودکان دارای مشکلات خواندن و نارساخوان ساخته شده شامل ده خرده‌مقیاس است که عبارتند از: آزمون خواندن کلمات، آزمون درک خواندن متن، آزمون زنجیره‌ی کلمات، آزمون درک کلمات، آزمون قافیه، آزمون حذف آواها، آزمون خواندن کلمات بی‌معنی، آزمون نامیدن تصاویر، آزمون نشانه حروف و آزمون نشانه‌ی کلمات. Hosseini et al. (2016) در بررسی اعتبار و روایی این آزمون آلفای کرونباخ کلی برای آزمون‌های لغات با بسامد بالا ۰/۹۷، با بسامد متوسط ۰/۹۸، با بسامد کم ۰/۹۸، زنجیره کلمات ۰/۹۵، قافیه ۰/۸۹، نامیدن تصاویر یک ۰/۶۷، نامیدن تصاویر دو ۰/۶۸، درک متن ۰/۴۸، درک کلمات ۰/۷۱، حذف آواها ۰/۹۵، خواندن ناکلمات ۰/۹۵ و شبه کلمات ۰/۹۷ به دست آوردند. همچنین پژوهش Hosseini et al. (2016) بر اساس نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این آزمون از دو عامل اصلی تشکیل می‌شود که عامل اول به ترتیب شامل آزمون‌های لغات با بسامد بالا، متوسط، درک کلمات، حذف آواها، خواندن ناکلمات و شبه کلمات و عامل دوم شامل آزمون‌های زنجیره کلمات، قافیه، نامیدن تصاویر، نامیدن تصاویر ۲، درک متن و نشانه‌ها است.

مشکلات ویژه یادگیری شهر اصفهان در سه ماه اول سال ۱۴۰۱ بود که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ کودک دارای اختلال یادگیری خواندن انتخاب و به صورت تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود شامل تشخیص اختلال نارساخوانی، بازه سنی ۷ تا ۱۰ سال، عدم وجود اختلالات دیگر به صورت هم‌زمان در فرد، تمایل به شرکت در جلسات مداخله، رضایت والدین، عدم دریافت هرگونه مداخله آموزشی دیگر و عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی و ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از دو جلسه و عدم همکاری در پژوهش بود.

ابزار پژوهش

۱. سیاهه فرسودگی تحصیلی. این پرسشنامه توسط Berso et al. در سال ۱۹۹۷ تدوین شد که شامل ۱۵ ماده و سه مؤلفه خستگی هیجانی تحصیلی (مواد ۱-۴-۷-۱۰-۱۳)، بی‌علاقگی تحصیلی (مواد ۲-۵-۱۱-۱۴) و ناکارآمدی تحصیلی (مواد ۳-۶-۸-۹-۱۲-۱۵) است. ماده‌های این ابزار بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شوند. لذا حداکثر نمره ممکن ۷۵ و حداقل آن ۱۵ است. سازندگان این سیاهه پایایی مؤلفه‌های آن را برای خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه کردند. همچنین پایایی کل سیاهه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آورده و روایی پرسشنامه نیز در تحقیق Berso et al. (1997) مورد تأیید قرار گرفته است (نعامی، ۱۳۸۸). در ایران نیز نعامی (۱۳۸۸) پایایی سیاهه فرسودگی تحصیلی را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ و در نهایت برای کل سیاهه ۰/۷۵ به دست آورد. در پژوهش حاضر نیز این اعداد به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ به دست آمد که بیان‌گر پایایی بالای سیاهه مذکور است.

۲. مقیاس اهمال کاری تحصیلی^۱. این پرسشنامه برای توسط Savari (2011) برای اندازه‌گیری اهمال کاری تحصیلی تدوین شد که یک پرسشنامه خودگزارشی متشکل از ۱۲ سؤال و ۳ زیرمقیاس است. زیرمقیاس‌های این پرسشنامه شامل اهمال کاری عمدی (سؤالات ۱ تا ۵)، اهمال

جلسه هشتم: آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه‌پندارانه.

جلسه نهم: شرح ABCDEF (فعالیت، باور، پیامد، زیرسؤال بردن، باورهای غیرمنطقی، انرژی‌زایی، احساسات) به زبان ساده، و با استفاده از داستان.

جلسه دهم: اجتناب از فاجعه‌پنداری، آموزش شیوه جدید تفکر در زمان رویارویی با وقایع ناراحت‌کننده.

جلسه یازدهم: بازی وانمودسازی و بررسی افکار بدبینانه از طریق آن برای جایگزینی با افکار خوشبینانه.

شیوه اجرا: در این طرح، پس از غربال‌گری و نمونه‌گیری و تعیین گروه آزمایش و کنترل، پیش از شروع مداخلات ابتدا پیش‌آزمون اجرا و سپس برای دو گروه آزمایش مداخلات مربوطه انجام شد و برای گروه کنترل هیچ مداخله‌ای صورت نگرفت. پس از پایان جلسات مداخله از هر گروه پس‌آزمون گرفته شد و سرانجام بعد از پایان دوره پیگیری (۲ ماه) آزمون پیگیری اجرا شد. جهت تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از نرم افزار SPSS-26 و روش تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر سه مرحله‌ای استفاده شد.

یافته‌ها

از لحاظ ویژگی‌های جمعیت شناختی، میانگین سنی گروه آزمایش ۸/۳۲ سال و گروه کنترل ۹/۰۱ سال بود. داده‌های توصیفی هر سه گروه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول زیر آمده است.

جدول ۱. داده‌های توصیفی نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری						
شاخص‌های آماری	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	۵۳/۱۰	۹/۲۵	۳۳/۷۰	۸/۸۷	۳۳/۵۰
	کنترل	۴۹/۳۰	۹/۸۰	۵۰/۲۰	۹/۲۴	۵۱/۱۰
اهمال کاری تحصیلی	آزمایش	۴۲/۵۰	۷/۶۴	۳۱/۳۰	۷/۶۳	۳۱/۸۰
	کنترل	۴۰/۴۰	۹/۵۰	۴۰/۲۰	۸/۶۵	۴۰/۳۳

آزمایش معنادار بودن اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر گروه آزمایش از تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه مرحله استفاده شده است. برای این منظور ابتدا باید پیش‌فرض‌های مورد نیاز بررسی شود.

۴. برنامه گروهی بازآموزی اسنادی^۱. برنامه گروهی

بازآموزی اسنادی بر اساس کتاب کودک خوش بین Seligman et al. (2004) با ترجمه Davarpanah (2016) تنظیم شده است. این برنامه در ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به صورت دو روز در هفته توسط متخصص آموزش دیده اجرا شده و محتوای آن به شرح زیر است:

جلسه اول: آشنایی با اعضاء، معرفی درمان‌گر و اعضای گروه، شرح اهداف گروه و جلسات آموزشی.

جلسه دوم: آموزش گفتگوی درونی به همراه مثال.

جلسه سوم: شرح مدل A-B-C (فعالیت، باور و پیامد) به زبان ساده.

جلسه چهارم: توضیح در مورد مفهوم سبک‌های اسنادی و اشاره به ابعاد سه‌گانه آن.

جلسه پنجم: ارزیابی درستی باورها، اطمینان از فهم دانش آموزان از ویژگی‌های اسنادهای بدبینانه و خوشبینانه و تمایز آن‌ها.

جلسه ششم: تشخیص سبک سرزنش خویشتن، آموزش مفاهیم تفکر مطلق اندیشی و احساس گناه و تأثیر آن بر تشدید اسنادهای بدبینانه.

جلسه هفتم: توصیف رویداد ناراحت‌کننده، یادداشت علل احتمالی آن رویداد روی کاغذ توسط اعضاء، تفسیر هر یک از آن‌ها بر اساس ابعاد اسنادی سه‌گانه توسط اعضاء.

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون در دو گروه تفاوت زیادی وجود ندارد اما نمرات گروه آزمایش در هر دو متغیر کاهش یافته است؛ در صورتی که نمرات گروه کنترل تغییر نکرده است. برای

1. attribution retraining group program

جدول ۲. نتایج توزیع طبیعی نمره‌ها و آزمون همگنی واریانس‌ها						
متغیر	گروه	آزمون شاپیرو ویلک		آزمون لوین		آزمون موخلی
		درجه آزادی	آماره	درجه آزادی	آماره	مقدار χ^2
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	۱۰	۰/۸۶	۱۸	۰/۷۵	۱۲/۴۰
	کنترل	۱۰	۰/۹۱			W
اهمال کاری تحصیلی	آزمایش	۱۰	۰/۸۸	۱۸	۰/۷۸	۳/۱۲
	کنترل	۱۰	۰/۸۹			۰/۸۳

می‌کند. از این رو اجازه استفاده از شیوه تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر سه‌مرحله‌ای وجود دارد.

مطابق جدول فوق، آزمون شاپیرو ویلک نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج آزمون لوین شرط همسانی واریانس برقرار است و آزمون موخلی نیز شرط کرویت داده‌ها را در سطح معناداری $0/01$ ($P = 0/00$) تأیید

جدول ۳. اثرات بین گروهی در میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی						
متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
فرسودگی تحصیلی	مداخله	۱۲۲۳۱۱/۳۵	۱	۱۲۲۳۱۱/۳۵	۵۰۶/۷۱	۰/۷۱
	گروه	۱۵۳۰/۱۵	۱	۱۵۳۰/۱۵	۶/۳۳	۰/۲۶
	خطا	۴۳۴۴/۸۳	۱	۲۴۱/۳۸		
اهمال کاری تحصیلی	مداخله	۸۵۵۰۳/۷۵	۱	۸۵۵۰۳/۷۵	۴۲۲/۲۲	۰/۷۹
	گروه	۵۴۷/۶۰	۱	۵۴۷/۶۰	۳۴۸/۲۹	۰/۰۹
	خطا	۱۶۶۴/۲۶	۱	۱۶۶۴/۲۶	۱۹/۱۵	۰/۵۱

تأثیر مداخله بر متغیرهای پژوهش است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی نشان داده شده است که بیان‌گر

در جدول فوق اثرات بین گروهی در میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی نشان داده شده است که بیان‌گر

جدول ۴. تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه مرحله						
متغیر	گروه	نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا
فرسودگی تحصیلی	زمان	آزمون اثر پیلای	۰/۷۱	۱۰۵/۵۶	۲	۱۷
		آزمون لامبدای ویلک	۰/۶۷	۱۰۵/۵۶	۲	۱۷
		آزمون اثر هتلینگ	۱۲/۴۲	۱۰۵/۵۶	۲	۱۷
		آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۲/۴۲	۱۰۵/۵۶	۲	۱۷
زمان*گروه		آزمون اثر پیلای	۰/۷۲	۱۲۷/۱۴	۲	۱۷
		آزمون لامبدای ویلک	۰/۶۳	۱۲۷/۱۴	۲	۱۷
		آزمون اثر هتلینگ	۱۴/۹۵	۱۲۷/۱۴	۲	۱۷
		آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۴/۹۵	۱۲۷/۱۴	۲	۱۷
زمان		آزمون اثر پیلای	۰/۷۹	۱۷۶/۶۱	۲	۱۷
		آزمون لامبدای ویلک	۰/۴۱	۱۷۶/۶۱	۲	۱۷

اهمال	آزمون اثر هتلینگ	۲۱/۱۳	۱۷۶/۶۱	۲	۱۷	۰/۰۰	۰/۷۹
کاری	آزمون بزرگ‌ترین	۲۱/۱۳	۱۷۶/۶۱	۲	۱۷	۰/۰۰	۰/۷۹
تحصیلی	ریشه روی						
زمان* گروه	آزمون اثر پیلای	۰/۷۷	۱۵۸/۱۱	۲	۱۷	۰/۰۰	۰/۷۷
	آزمون لامبدای ویلک	۰/۴۳	۱۵۸/۱۱	۲	۱۷	۰/۰۰	۰/۷۷
	آزمون اثر هتلینگ	۲۰/۱۲	۱۵۸/۱۱	۲	۱۷	۰/۰۰	۰/۷۷
	آزمون بزرگ‌ترین	۲۰/۱۲	۱۵۸/۱۱	۲	۱۷	۰/۰۰	۰/۷۷
	ریشه روی						

آن در سه بازه زمانی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری معنادار است.

بر اساس یافته‌های نشان داده شده در جدول فوق، سطح معناداری نشان می‌دهد که این مداخله تأثیر معناداری بر متغیرهای پژوهش داشته است و تغییرات ایجاد شده بر اثر

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی در سه مرحله به تفکیک گروه‌ها

شاخص‌های آماری	پس آزمون- پیگیری	پیش آزمون- پیگیری	پیش آزمون- پس آزمون
فرسودگی تحصیلی	تفاوت میانگین معیار خطا	تفاوت میانگین معیار خطا	تفاوت میانگین معیار خطا
اهمال تحصیلی	تفاوت میانگین معیار خطا	تفاوت میانگین معیار خطا	تفاوت میانگین معیار خطا

Tabatabaee, Arab, & Bayanfar (2021) Sideridis (۲۰۰۷) و Martinez & Semrud- Clikeman (۲۰۰۴) همسو بود.

در تبیین اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خواندن می‌توان گفت که بازآموزی اسنادی با بازسازی توضیح‌های دانش‌آموزان از عملکرد ضعیف خود، در پی تشویق اسنادهای قابل مهار (مانند تلاش) و جایگزینی آن‌ها با اسنادهای غیرقابل مهار (مانند هوش و توانایی) است. در بازآموزی اسنادی هدف شناسایی علل موفقیت و شکست دانش‌آموزان و تغییر شیوه تفکر آن‌ها در مورد اسنادهای علی، شکست‌ها و موفقیت‌ها می‌باشد (Dweck, 2001). بدین ترتیب، نسبت دادن موفقیت به توانایی، اعتماد به نفس، شور و علاقه، سطح انتظار و علاقه مندی فرد را برای نیل به موفقیت‌های بعدی افزایش می‌دهد (Tarazi, Ashkezari & Akhavantafti, 2018). همچنین با استفاده از بازآموزی اسنادی می‌توان به این افراد آموخت که شکست‌ها و وقایع ناخوشایند غیرقابل کنترل و موفقیت‌ها و وقایع خوشایند غیرقابل دسترسی نیستند. البته

داده‌های جدول فوق حاکی از آن است که بر اساس آزمون تعقیبی بنفرونی اثرات مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی در مرحله پیگیری از پایداری مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های آماری حاکی از آن است که مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل به طور معناداری کاهش داد. علاوه بر این، نتایج حاکی از آن است که تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هر دو متغیر در مرحله پیگیری پایدار بوده است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج (Ashouri et al. (2012) Nejatifar & Fahami, Yahyaee et al. (2014) Golparvar, Mirnasab, & Fathiazar (2020) Azimi, Tarazi et al. (2018; 2020) (2011) Azimi, Hasanabadi, & Arabzadeh (2019) Garavand, & Arabzadeh (2021)

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی می‌تواند مداخله‌ای مؤثر برای دانش‌آموزانی باشد که دچار فرسودگی و یا اهمال کاری تحصیلی هستند. با این که جامعه آماری پژوهش حاضر کودکان دارای اختلال یادگیری بود، اما با توجه به پژوهش‌های انجام شده و با در نظر گرفتن این پژوهش، می‌توان گفت مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی مداخله مناسبی برای رو کارگیری در موقعیت‌های تحصیلی می‌باشد. از این رو پیشنهاد می‌شود متخصصین این حوزه به برگزاری کارگاه‌های آموزشی این مداخله مبادرت ورزند و مراکز مشاوره، به خصوص مشاوران حاضر در مدارس، از این رویکرد برای ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین اجرای این مداخلات در مراکز توانبخشی پیشنهاد می‌گردد.

هر پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به شیوه نمونه‌گیری در دسترس اشاره نمود که خاصیت تعمیم‌پذیری نتایج حاصله را کاهش می‌دهد. از این رو و با توجه به کمبود مطالعه در زمینه اثربخشی مداخله مورد مطالعه در این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌گران در راستای اثربخشی آن‌ها پژوهش‌های بیش‌تری انجام دهند. همچنین با توجه به شیوه نمونه‌گیری پژوهش حاضر، در تعمیم یافته‌های این پژوهش باید جوانب احتیاط را رعایت کرد.

موازیین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش سعی شد اصول اخلاقی مورد توجه قرار گیرد. ضمن دادن آزادی انتخاب به شرکت‌کنندگان و دادن اطمینان جهت رعایت اصول رازداری، سعی بر آن بود تا به حریم شخصی زندگی افراد احترام گذاشته شود.

سپاس‌گزاری

از همه افراد شرکت‌کننده در پژوهش و همه افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

References

- Ahmadi, T., Ghobari Bonab, B., & Azarniad, A. (2017). The effectiveness of attribution

نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این موضوع است که تغییر افکار و اسنادهای دانش‌آموزان باید کاملاً منطقی و واقع‌بینانه باشد. به عبارت دیگر باید به دانش‌آموز آموخت در موفقیت‌ها شکست‌ها، واقعیت‌ها و توانایی‌های خود را نیز در نظر بگیرد (Ahmadi, Ghobari Bonab & Azarniad, 2017). سرانجام، با به کارگیری مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی می‌توان به دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری من جمله اختلال یادگیری خواندن آموخت که خود را بشناسند و درباره خود و جهان خود کنجکاوی به خرج دهند و در برابر رویدادهای زندگی موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه آن که منفعلانه پذیرای شرایطی باشند که برای آن‌ها اتفاق می‌افتد. در حقیقت روش بازآموزی اسنادی به آن‌ها می‌آموزد به که بررسی اعتقادات خود بپردازند و درستی و نادرستی را آن‌ها تعیین کنند و برای مقابله با دشواری‌ها و تلخی‌ها دست به تلاش بزنند (Ahmadi, Ghobari Bonab & Azarniad, 2017).

در تبیین اثربخشی مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خواندن می‌توان گفت که پژوهش‌ها نشان داده است الگوهای اسنادی و اهمال کاری تحصیلی با یکدیگر ارتباط دارند (Asasi et al., 2015). به نظر می‌رسد بازآموزی اسناد با تغییر الگوهای اسنادی می‌تواند اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خواندن را کاهش دهد. وقتی دانش‌آموز دچار اختلال یادگیری خواندن باشد، ممکن است از طریق اهمال کاری تحصیلی مواجه شدن با موقعیت‌های تحصیلی را به تعویق بیاندازد زیرا هر گونه عدم پیشرفت تحصیلی را از ناتوانایی‌های خود دانسته و از سوی دیگر الگوهای اسنادی نادرست باعث می‌گردد خود را در مدرسه عاجز دانسته و بیش‌تر از قبل اهمال کاری کند. بازآموزی اسنادی باعث می‌شود دانش‌آموزان دریابند که می‌توانند رویکرد متفاوتی نسبت به حالت کنونی خود اتخاذ کنند و حتی در صورت عدم کسب موفقیت‌های تحصیلی در مدرسه، فعالانه به تحصیل ادامه دهند. درواقع آن‌ها می‌فهمند که ناتوانی‌هایشان دلیل منطقی برای اهمال کاری نبوده و در رویارویی با مسائل تحصیلی، در صورت شکست آن‌ها نیستند که مقصرند و در صورت عدم پیشرفت، هنوز می‌توانند خوش‌بین باشند.

- Reading skill of Dyslexic students. *Jayps*, 3(2): 160-170. [Link].
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library. [Link]
- Erdemir, N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course, *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(1), 1-11. [Link]
- Asasi, N., Shokri, O., Fathabadi, J., & Heidari, M. (2015). Testing the structural relationships between academic self-efficacy, attributional styles, coping strategies, achievement emotions and academic procrastination in university students. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 9(30), 63. [Link]
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., & Grazzani, I. (2020). High school student burnout: is empathy a protective or risk factor?. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-7. [Link]
- Ganji, M. (2013). *Psychology of exceptional children based on DSM-5*. 1st ed. Tehran: Savalan Publications. [Link].
- Gazidari, E., Gholamali Lavasani, M., & Ejei, J. (2016). The Relationship between Academic Identity and Self-Regulation Learning Strategies with Academic Procrastinate of Students. *Journal of Psychology*, 19(4), 346. [Link]
- Gholparvar, F., Mirnasab, M., & Fathiazar, E. (2011). The effects of attributional retraining on math problem solving performance of boy students with math disability. *Education Journal*, 18(3), 115-130. [Link].
- Habibzadeh, P., & Karimi, K. (2021). Investigate the relationship between perfectionism and academic motivation with academic burnout in university student. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 5(52), 39-55. [Link].
- Hall, N. C., Perry, R. P., Goetz, T., Ruthig, J. C., & Stupnisky, R. H., & Newall, N. E. (2007). Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions. *Learning and Individual Differences*, 17(3): 280-90. [Link]
- Hesari, M., Rezaei, A. M., & Talepasand, S. (2022). Predicting academic procrastination based on psychological distress and corona retraining on self-esteem and social skills of children with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6(3), 7-29. [Link].
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington, DC. [Link]
- Ashouri, M., & Jalil Abkenar, S. (2012). The Effect of Self-instructional Training and Attribution Retraining on the Performance of Mathematical Problem-Solving of Male Students with Mental Deficiency. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*, 6(23), 53-64. [Link].
- Ashouri, M., Pourmohamad, M., Tajrishi, R., Jalil Abkenar, S. S., & Ashouri, J. (2012). The Effectiveness of Learning Strategies and Attribution Retraining Instruction Methods on Mathematical Problem Solving in Intellectually Disabled Students, *Developmental Psychology*, 8(31), 247. [Link]
- Ayça, Ç., İlknur, R., & Tuğba, T. (2019). The Relationships among Academic Procrastination, Self-Control, and Problematic Mobile Use: Considering the Differences over Personalities. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 447-468. [Link]
- Azimi, K., Garavand, Y., & Arabzadeh, M. (2021). The Effect of Attributional Retraining Program on Learned Helplessness and Achievement Motivation in Students with Low Academic Achievement in Middle School. *Journal of Social Work*, 9(34), 21-32. [Link].
- Azimi, K., Hassanabadi, H. R., & Arabzadeh, M. (2019). The Effectiveness of Attributional Retraining on Learned Helplessness and Attributional Styles in Students with Low Academic Achievement. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 5(4), 80-93. [Link].
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H.C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.28. [Link]
- Dweck R. (2001). Attributions, cognitions and coping styles. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 28-117. [Link]
- Ehtesabi, A., Faramarzi, S., Ehteshamzadeh, P., Bakhtiarpour, S., Ghamarani, A. (2022). The Effectiveness of Training Package based on Executive Functions of Delis-Kaplan on

- competitive student athletes using a motivation treatment intervention (Attributional Retraining). *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 113-122. [\[Link\]](#)
- Raj, P., & Sibey, A. (2021). Biological Correlates and the Benefits of Thriving on Resilience in the Context of Specific Learning Disorder in Mathematics. *Resilience, Psychoneuroimmunology, Neuropsychology: Applications in Clinical Settings*, 141. [\[Link\]](#)
- Ramezani, Kh., Shehni Yaelagh, M., Maktabi, G., & Behrozi, N. (2015). The Effects of Attribution Retraining on Optimism and Pessimism of Elementary School Students in Ahwaz, Iran, *Armaghane-danesh*, 20(2), 172-183. [\[Link\]](#)
- Salmela-Aro, K., Naatanen, P. (2005). Nuorten koulu uupumus- menetelma, Adoloescenta school burnout method. Helsinki, Finland, Edita. [\[Link\]](#)
- Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (2004). *Optimistic Child*. Translated to Persian By Davarpanah, F. Tehran: Roshd. [\[Link\]](#)
- Sevari, K. (2016). Construction and standardization of Academic procrastination test. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(5), 1-15. [\[Link\]](#)
- Sideridis, G. D. (2007). International approaches to learning disabilities: More alike or more different. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 210-215. [\[Link\]](#)
- Tabatabaee, S. M., Arab, S., & Bayanfar, F. (2021). Effect of attribution retraining on the fear of failure and academic procrastination of Semnan high school girl students with test anxiety, *Educational Research*, 8(1), 162-180. [\[Link\]](#)
- Tarazi, Z., Khademi Ashkezari, M., & Akhavan Tafti, M. (2020). Reducing the academic burnout of students with learning disabilities through attributional retraining, emotional regulation, and cognitive-social problem solving, *Journal of Exceptional Children*, 20(3), 113-132. [\[Link\]](#)
- Tarazi, Z., Khademi, Ashkezari, M., & Akhavan, Tafti, M. (2018). Effectiveness of Attributional Retraining and Emotion Regulation on Reduction of Academic Burnout and Improvement of Social Adjustment in Students with Learning Disabilities. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 16(2), 151-161. [\[Link\]](#)
- anxiety. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 11(3), 219-232. [Persian].
- Hosaini, M., Moradi, A., Karimi Nouri, R., Hassani, J., & Parhoon, H. (2016). Reliability and Validity of Reading and Dyslexia Test (NEMA). *Advances in Cognitive Sciences*, 18(1): 22-34. [\[Link\]](#)
- Karimi, U. (2008). *Social psychology theories, concepts, and applications*. 9th ed. Tehran: Arasbaran Publications. [Persian].
- Kariminori, R., & Moradi, A. (2006). Design study of reading and dyslexia in bilingual and monolingual children. Tehran: Organization for Educational Reserch and planning. [\[Link\]](#)
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 372- 384. [\[Link\]](#)
- Major, R., & Tetley, J. (2019). Effects of dyslexia on registered nurses in practice. *Nurse Education in Practice*, 35, 7-13. [\[Link\]](#)
- Martinez, R. S., & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 411-420. [\[Link\]](#)
- Moradi, M., Fathi, D., Gharibzadeh, R., & Faeedfar, Z. (2016). A Comparison Of Academic Burnout, Academic Procrastination And Feelings Comparison Of Academic Burnout, Academic Negligence And Feeling Of Loneliness In Students With And Without Learning Disabilities. *Journal of Medical Science Studies*, 27(3), 248-256. [\[Link\]](#)
- Naami.A.A.Z. (2009). Relationship between quality of learning experiences and academic burnout in graduate students of Shahid Chamran University. *Psychological Studies*, 5(3):117-134. [\[Link\]](#)
- Nejatifar, S., & Fahami, Z. (2020). Effectiveness of the Attribution Retraining Program on Help Seeking and Academic Procrastination in Underachievement Gifted Students. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 5(49), 13-26. [\[Link\]](#)
- Olubasayo, M., & Otedola, M. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. *International Education Studies*, 3 (3), 205-210. [\[Link\]](#)
- Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., & Hladkyj, S. (2016). Enhancing the academic success of

- of attribution retraining group program on depression of students with learning disabilities. *Developmental Psychology*, 10(39), 263. [[Link](#)].
- Yahyae, M., Sajedi, F., Biglarian, A., & Pourmohamad Reza Tajrishi, M. (2014). The Effectiveness of Attribution Retraining on Anxiety of Students with Learning Disabilities. *Archives of Rehabilitation*, 14(6), 30-39. [[Link](#)].
- Tolin, D. F. (2019). Inhibitory learning for anxiety-related disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 225-236. [[Link](#)]
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. [[Link](#)]
- Weiner, B. (2000). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag. [[Link](#)]
- Yahyae, M., Pourmohamad Reza Tajrishi, M., Sajedi, F., & Biglarian, A. (2014). The effect

