

Research Paper

Comparison of Academic Self-regulation, Subjective Vitality, and Academic Vitality in Students with and Without Learning Disorder

Seyedeh Sogand Mohtasham¹, Fatemeh Pooragha Roodbardeh^{*2}, Seyed Moosa Kafi³

1. M.A. in General Psychology, Rahbordshomal institute of higher education, Rasht, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Rahbordshomal institute of higher education, Rasht, Iran

3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

Citation: Mohtasham SS, Pooragha Roodbardeh F, Kafi SM. Comparison of academic self-regulation, subjective vitality, and academic vitality in students with and without learning disorder. *J Child Ment Health*. 2023; 9 (4):15-30.



URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1330-en.html>

doi [10.52547/jcmh.9.4.3](https://doi.org/10.52547/jcmh.9.4.3)
[20.1001.1.24233552.1401.9.4.5.7](https://doi.org/10.52547/jcmh.9.4.3)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Academic self-regulation, subjective vitality, academic vitality, special learning disorder

Background and Purpose: In recent years, with the improvement of the educational system, the treatment of learning disabilities in students has attracted the attention of many education specialists. As a result, it is very important to study the psychological aspects of students with learning disabilities and to identify the factors affecting them. Thus, the present study was conducted with the aim of comparing academic self-discipline, mental vitality, and academic vitality in students with and without special learning disorders.

Method: The design of this research was a descriptive causal-comparative one. The research population included all the students of the 3rd to 6th grades of the first and the second district schools of Rasht city in the academic year of 2021-2022, and their number was 15071. The study sample was 120 individuals (including 60 students with learning disorders and 60 students without disorders) who were selected by convenience sampling method and taking the inclusion and exclusion conditions into account. In order to collect data, questionnaires of Academic Self-regulation (Swalend and Karin, 2007), Subjective Vitality (Ryan and Frederick, 1997) and Academic Vitality (Hossein Chari and Dehghanizadeh, 2013) were used. The research data was analyzed using t-tests and multivariate analysis of variance.

Results: The results of this study showed that the students with special learning disorder obtained lower grades in comparison to the students without disorders ($P < 0.01$) in terms of the total score of academic self-discipline and its dimensions (external regulation, internalized regulation, specified regulation, intrinsic motivation), mental vitality, and academic vitality.

Conclusion: According to the findings of the research, it can be concluded that students with special learning disorder are weaker in academic self-discipline, mental vitality, and academic vitality than students without special learning disorder. Therefore, it is possible to solve these problems through early identification of these students, informing parents and school teachers, and implementing early screening and rehabilitation programs.

Received: 9 Jan 2023

Accepted: 6 Mar 2023

Available: 24 Apr 2023



* **Corresponding author:** Fatemeh Pooragha Roodbardeh, Assistant Professor, Department of Psychology, Rahbordshomal institute of higher education, Rasht, Iran

E-mail: Fatemeh.pooragha@rahbordshomal.ac.ir

Tel: (+98) 1333440333

2476-5740/ © 2023 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction

The term ‘learning disorder’ has arisen from the need to diagnose and serve students who consistently fail in their academic activities, usually perform poorly without special help, and at the same time, they do not include in the conceptual framework of mentally retarded children and they are at an appropriate level in terms of intelligence and other cognitive abilities (1). Special learning disorder cannot be attributed to intellectual disability, emotional disorder, and cultural difference. Therefore, the concept of specific learning disorder focuses on the concept of discrepancy between the child's actual academic achievement and his/her mental capacity to learn (2). People with learning disorders usually try to attribute failure to their disabilities and gradually suffer from learned helplessness (3).

A review of previous studies shows that students with special learning disorders generally present a positive profile in all three psychosocial structures, while they show a clear difference in self-regulation with other students. (4). The results of various researches have shown that there is a direct and significant relationship between the subjects' learning problems and procrastination (7, 9, 10, 11 & 12). These findings have shown that children with special learning disorders feel less capable compared to their peers and perform poorly during homework. The findings of studies about the relationship between academic self-regulation and its relationship with special learning disorder have been consistent (13- 15).

Another variable that was discussed in this research is subjective vitality. Subjective vitality is having the mental and physical energy necessary to experience a sense of excitement, vitality, and energy (16). Subjective vitality is a kind of psychological experience in which people feel alive (17). The results of studies have shown that subjective vitality is more related to self-awareness, spontaneity, mental health, and positive emotions (18). Also, weakness in academic self-regulation and decrease in subjective vitality can have a

negative effect on academic vitality. Academic vitality can enable students to successfully face obstacles and academic struggles such as poor grades, exam pressure, and difficult assignments that occur during school (19).

Several studies (19-23) have been conducted on the academic problems of students with learning disorders and their problems in academic resilience, academic vitality, and other psychological well-being indicators, but the current study seeks to answer this basic question: Is there a difference between students with and without special learning disorders in terms of academic self-regulation, subjective vitality, and academic vitality?

Method

The present study was descriptive of causal-comparative type. The population included all the students of the third to sixth grades of schools in the first and second districts in Rasht city in the academic year of 2021-2022 (total number 15071). From this population, 60 students with learning disorders and 60 students without learning disorders were selected using a convenience sampling method. Both groups have been matched in case of demographic characteristics.

To collect data the standardized Iranian version of Academic Self-regulation Questionnaire by Swalend and Karin (24, 25), Subjective Vitality Questionnaire by Ryan and Frederick (26, 27), and Academic Vitality Questionnaire by Dehghanizadeh and Hosseinchari (28) were used. The implementation of the questionnaires was done by obtaining the necessary scientific and executive permits by the first researcher of this article and with the written consent of parents and students. After collecting all the data, verification and analysis were done using statistical methods of multivariate analysis of variance and independent t-test with SPSS-22 software.

Results

Ttable 1 presents the descriptive indicators of the variables in two groups of students with and without special learning disorders.

Table 1. Descriptive indicators of the variables in two groups of students

Variable	Students without LD				Students with LD			
	SD	Mean	skewness	kurtosis	SD	Mean	skewness	kurtosis
External regulation	2.224	27.37	-0.185	-0.561	4.313	22.65	0.303	-0.351
Internalized regulation	3	3.18	-0.401	-0.147	5.568	25.52	0.248	-1.179
Specified regulation	2.497	24.27	-1.363	1.486	4.621	19.37	-0.202	-0.288
Intrinsic motivation	3.472	22.28	-0.826	1.535	5.306	16.45	0.310	-0.735
Academic self-regulation	10.131	104	-0.478	0.628	18.297	83.70	0.205	-0.845
Subjective vitality	3.481	27.68	-1.353	1.854	4.244	25.45	-0.437	0.116
Vitality	7.684	48.93	-0.302	0.505	11.852	39.65	-0.201	-0.030

After checking statistical assumptions, multivariate analysis of variance was used on the scores of academic self-regulation dimensions in two groups of students with special learning disorder and without disorder. The results of the Pillai effect

test showed that there is a significant difference between at least one of the averages of the academic self-regulation subscales in the two groups of students with and without special learning disorders ($P < 0.001$, $F_{4,115} = 16.084$). The effect size of 0.359

indicates that 35.9% of the variance of academic self-regulation scores is caused by group membership.

Also, based on the results of the Wilkes Lambda test, there is a significant difference between at least one of the averages of the subscales of academic self-regulation in two groups of students with and without special learning disorder ($P < 0.001$, $F_{4,115} = 16.084$). The statistical power higher than 0.9 indicates the adequacy of the sample size and the accuracy of the statistical test. The results of one-way analysis of variance to compare the academic self-regulation components of two groups of students with and without special learning disorder showed that there is a difference between the average scores of external regulations, internalized regulation, specified regulation, and motivation of students with and without special learning disorder ($P < 0.01$). The effect size for external regulation component is 0.324, internalized regulation 0.217, specified regulation 0.307, and intrinsic motivation 0.291. There was no difference between mean time scores. The results of the independent t-test to compare the scores of subjective vitalities, academic vitality, and the total score of academic self-regulation in two groups of students with and without learning disorders showed that the average academic self-regulation of students without learning disabilities is higher than that of students with special learning disorders ($P < 0.001$).

According to the obtained effect size, this difference is high at the community level ($d = 0.324$). Also, the results showed that the average subjective vitality of students without learning disorders was significantly higher than students with special learning disorders ($P < 0.001$). According to the obtained effect size, the amount of this difference at the community level is high according to Cohen's size interpretation table ($d = 0.078$). Regarding academic vitality, it was also found that the average of students without disorders is higher than students with special learning disorders ($P < 0.001$). According to the obtained effect size, this difference is high at the community level ($d = 0.180$).

Conclusion

The present study was conducted with the aim of comparing academic self-regulation, subjective vitality, and academic vitality in students with and without special learning disorders. The first finding of this study was related to the significance of the difference in the total score of academic self-regulation and its dimensions in students with and without learning disorders, which is consistent with the results of previous studies (9, 10,

13, 14 & 15). In explaining the findings of this research, it can be said that self-regulation is a dynamic and evolutionary process that occurs in various fields. Weakness in the self-regulation component, and especially academic self-regulation, and its functions cause disruption in the planning ability to successfully complete assignments in students with learning disorders.

This study showed that students with learning disorders have less subjective vitality compared to students without learning disorders. This finding is consistent with the results of previous studies (16- 18). In explaining these results, it can also be stated that compared to students without learning disorders, students with learning disorders have fewer positive interpersonal relationships and lack of positive emotional experiences, beyond the problems related to learning disorders, causes successive failures and, as a result, low subjective and academic vitality in students.

This research showed that the average score of academic vitality in students with learning disorders is lower than students without learning disorders. These results are consistent with the findings of previous studies (21-23). Researches show that the level of motivation, perseverance, and academic effort of students with learning disorders is higher due to facing various challenges such as personal traumatic experiences, lack of academic preparation, or belonging to at-risk communities. And the way they respond to these conflicts is negatively affected (19 and 20). Due to successive failures, students with learning disorders often find irreconcilable beliefs about their academic progress, and as a result, problems arise that are beyond their main disorders and lead to academic burnout and low academic vitality (22, 23).

One of the most important limitations of this research is the use of the available sampling method and it is also limited to the diagnosis of special learning disorder by education centers. It is suggested that in future studies, if possible, the diagnosis of the disorder be done by the researcher or the child's clinical specialist in addition to the diagnosis of learning disorder centers and according to the type of learning disorder. Also, according to the results obtained from this research, planning therapeutic interventions and checking their effectiveness on various psychological aspects of students with special learning disorders, school administrators and counselors are suggested to introduce self-regulation learning strategies in their schools' programs so that students take responsibility for their own learning.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the master's thesis in the field of General Psychology of the first author of this article at the Northern Strategy Institute of Higher Education with code 1716463, which was defended in 2022. The permission to carry out this study on sample people was issued by the Rasht Education Organization with number 3700/264051/606 in June 2022. Also, in this study, the issue of the absence of side effects related to the research and attention to the health and well-being of the participants, privacy and confidentiality of information have been fully observed.

Funding: This study was conducted without financial support from any public or private institution and organization.

Authors' contribution: The first author of this article as the main researcher, the second author as a supervisor, and the third author as a consultant have played a role in this study.

Conflict of interest: Conducting this research did not lead to any conflict of interest for the authors and its results were reported in a completely transparent and unbiased manner.

Acknowledgments: We would like to express our gratitude to the students who participated in this research and the officials of the Guilan Education Department who made this research possible.



مقاله پژوهشی

مقایسه خودنظم‌جویی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری

سیده سوگند محتمم^۱، فاطمه پورآقا رودبرده^{۲*}، سید موسی کافی^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، موسسه آموزش عالی راهبرد شمال، رشت، ایران

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی راهبرد شمال، رشت، ایران

۳. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

خودنظم‌جویی تحصیلی،
نشاط ذهنی،
سرزندگی تحصیلی،
اختلال یادگیری ویژه

زمینه و هدف: در سال‌های اخیر با ارتقای نظام آموزشی، درمان ناتوانی در یادگیری در دانش‌آموزان، توجه بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. در نتیجه مطالعه ابعاد روان‌شناختی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و شناسایی عوامل مؤثر بر آن از اهمیت زیادی برخوردار است. بدین ترتیب پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودنظم‌جویی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه انجام شد.

روش: طرح این پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی مدارس ناحیه ۱ و ۲ شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که تعداد آنها ۱۵۰۷۱ نفر بود. نمونه مورد مطالعه ۱۲۰ نفر (شامل ۶۰ دانش‌آموز با اختلال یادگیری و ۶۰ دانش‌آموز بدون اختلال) بودند که به صورت نمونه‌گیری در دسترس و با در نظر گرفتن شرایط ورود و خروج انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودنظم‌بخشی تحصیلی (ا سوالند و کارین، ۲۰۰۷)، نشاط ذهنی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷) و سرزندگی تحصیلی (حسین چاری و دهقانی زاده، ۱۳۹۱) استفاده شد. تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون‌های تی و تحلیل واریانس چندمتغیره، انجام شد.

یافته‌ها: نتایج این مطالعه نشان داد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه از نظر نمره کل خودنظم‌جویی تحصیلی و ابعاد آن (تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم مشخص شده، انگیزش ذاتی)، نشاط ذهنی و سرزندگی تحصیلی، نمرات کمتری نسبت به دانش‌آموزان بدون اختلال به دست آوردند ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در خودنظم‌جویی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی، وضعیت ضعیف‌تری نسبت به دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری ویژه دارند. بنابراین می‌توان از طریق شناسایی زود هنگام این دانش‌آموزان، آگاهی‌بخشی والدین و معلمان مدارس، و اجرای برنامه‌های غربالگری و توانبخشی زود هنگام، نسبت به رفع این مشکلات اقدام کرد.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۰/۱۹
پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵
منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴

* نویسنده مسئول: فاطمه پورآقا رودبرده، استادیار، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی راهبرد شمال، رشت، ایران

رایانامه: Fatemeh.pooragha@rahbordshomal.ac.ir

تلفن: ۰۱۳-۳۳۴۴۰۳۳۳

مقدمه

در سال‌های اخیر با بهبود نظام آموزشی، روان‌شناسی آموزشی و افزایش علاقه به آموزش خصوصی، مسئله ناتوانی در یادگیری در بین دانش‌آموزان، توجه بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. اصطلاح اختلال یادگیری^۱، از نیاز به تشخیص و خدمت به دانش‌آموزانی برخاسته است که به‌طور مداوم در فعالیت‌های درسی خود با شکست مواجه می‌شوند، بدون کمک‌های ویژه معمولاً ضعیف عمل می‌کنند، دوستان و اعضای خانواده، آنها را کم‌توان در یادگیری می‌دانند و در عین حال در چهارچوب مفهومی کودکان کم‌توان ذهنی نمی‌گنجد و از نظر هوشی و سایر توانایی‌های شناختی در سطح مناسبی قرار دارند (۱). بخش مهمی از تعریف اختلال یادگیری ویژه، به عنوان یک اختلال با منشأ عصبی-تحوالی و زیستی، استثناهای آن است: اختلال یادگیری ویژه را نمی‌توان به کم‌توانی ذهنی، اختلال عاطفی، و تفاوت فرهنگی نسبت داد. بنابراین مفهوم اختلال یادگیری ویژه بر مفهوم اختلاف بین پیشرفت تحصیلی واقعی کودک و ظرفیت ذهنی او برای یادگیری تمرکز دارد. تقریباً ۵ درصد از دانش‌آموزان مدارس دولتی دارای اختلال یادگیری ویژه هستند. این اختلال بر خلاف کم‌توانی‌های جسمانی اغلب تا زمان آموزش رسمی در مدرسه ناشناخته می‌ماند. بیشتر اوقات این اختلال در دوران تحصیل دانش‌آموز در مدرسه نیز به علت نداشتن شناخت برخی مریبان و معلمان، تشخیص داده نمی‌شوند و با کم‌توان ذهنی اشتباه گرفته می‌شود و زمینه تنیدگی روانی را بر کودک فراهم می‌آورد (۲). اختلالات یادگیری ممکن است با ریخت‌های مختلف اختلال فزون‌کنشی همراه با نارسایی توجه و اختلالات رفتاری نیز همراه شود. این مشکلات باعث می‌شود یک دانش‌آموز بسیار کندتر از فردی که این مشکلات هیجانی رفتاری را ندارد، مطالب را یاد بگیرد، نسبت به توانایی‌های درسی خود ناامید شوند، کمتر در آنها انگیزه‌ای به وجود آید، و انگیزه‌هایی که در آنها دیده می‌شود به جای این که درونی باشد، جنبه خارجی دارند. آنان معمولاً سعی دارند که شکست را به ناتوانی‌های خویش نسبت دهند و به تدریج دچار استیصال اکتسابی

می‌شوند؛ وضعیتی که فرد فکر می‌کند هر اندازه کوشش کند، باز نتیجه‌ای جز شکست به بار نخواهد آورد (۳).

مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ویژه عموماً در هر سه ساختار روانی-اجتماعی نیم‌رخ مثبتی ارائه می‌دهند، در حالی که در مورد خودتنظیمی^۲ با سایر دانش‌آموزان، تفاوت بارزی را نشان می‌دهند. خودنظم‌جویی تحصیلی ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا^۳ مطرح شد (۴). وون و همکاران (۵) خودنظم‌جویی تحصیلی^۴ را به عنوان توانایی فرد برای درک بهتر و مهار محیط یادگیری تعریف می‌کنند. همچنین خودنظم‌جویی تحصیلی توانایی فرد در تغییر رفتار خود در امور تحصیلی است؛ رفتارهایی که بر اساس برخی معیارها، ایده‌آل‌ها و یا اهداف ناشی از انتظارات درونی یا اجتماعی تغییر می‌کنند (۶). خودنظم‌جویی تحصیلی، فرایند مهارگری و ارزیابی یادگیری و رفتار فرد را توصیف می‌کند. دانش‌آموزان در این مورد، نه به دلیل انگیزه‌های بیرونی مانند والدین، معلمان و خواست‌های جامعه، که با انگیزه‌های درونی در حال تحصیل هستند. آنها تصمیم می‌گیرند که به تنهایی یاد بگیرند، زیرا به نظر آنها تحصیل برای خودشان مهم است و مطالعه برایشان لذت‌بخش است. این نوع یادگیری، توسط خود دانش‌آموزان به‌طور هدفمند، عمدی، آگاهانه، داوطلبانه، و راهبردی بدون هیچ‌گونه ترس از تنبیه یا شرمندگی تنظیم می‌شود (۷).

پژوهشگران شش عامل خودنظم‌بخشی را شناسایی کردند که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند و باعث افزایش عملکرد تحصیلی می‌شوند. این عوامل عبارت‌اند از: انگیزه، روش‌های یادگیری، مدیریت زمان، محیط فیزیکی، محیط اجتماعی، بازبینی عملکرد. دانش‌آموزان برای بهینه‌سازی مطالعه خود باید همه ابعاد اصلی کارکرد خود را نظم دهند و این فرایند از طریق فرایندهای مختلفی انجام می‌شود (۸). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است که بین مشکلات یادگیری آزمودنی‌ها با اهمال‌کاری، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد (۹-۱۲). این یافته‌ها حاکی از آن بوده است کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه در مقایسه با همسالان خود احساس کمبود توانایی می‌کنند، حین انجام تکالیف درسی ضعیف عمل می‌کنند، و به این ترتیب از انجام

1. Learning disorder
2. Self-regulation

3. Bandura
4. Academic self-regulation

سرزندگی تحصیلی سازه‌ای است که از درون روان‌شناسی برخاسته است و به این واقعیت اشاره دارد که این وضعیت روان‌شناختی می‌تواند دانش‌آموزان را توانا کند تا به صورت موفقیت‌آمیزی با موانع و کشاکش‌های تحصیلی مانند نمرات ضعیف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواری که در طول تحصیل و مدرسه رخ می‌دهد، مواجه شوند (۱۹). یکی از مهم‌ترین نظریه‌هایی که مفهوم سرزندگی تحصیلی را به خوبی نشان می‌دهد، نظریه مارتین و مارش (۱۹) است. مارتین و مارش تصریح کردند که موضوعات کشاکش‌برانگیزی وجود دارند که در زمینه تحصیلی به توجه نیاز دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آنها کشاکش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح از این موضوع حمایت می‌کنند. در مطالعه‌ای (۲۰) با موضوع تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، و عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مشخص شد که تاب‌آوری، رابطه مثبت و معنادار با سرزندگی و عملکرد دانش‌آموزان دارد. همچنین اهمال‌کاری رابطه معنادار و منفی با سرزندگی و عملکرد دارد. این مطالعه همچنین نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، و سرزندگی تحصیلی، بر زمینه‌های آموزشی-تحصیلی، اقتصادی، اجتماعی، و بهداشت روان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مؤثر است. یافته‌های این مطالعه با نتایج دیگر مطالعات انجام شده (۲۱-۲۳) همسو بوده است. این مطالعات نشان داده‌اند که بین سرزندگی تحصیلی (از طریق کاهش ترس از شکست و ارزیابی شدن توسط دیگران)، با کاهش اهمال‌کاری رابطه معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر افراد با سرزندگی تحصیلی بالا، ترس از شکست و ترس از ارزیابی کمتری را تجربه می‌کنند، کمتر دچار اهمال‌کاری شده، و از انگیزش بیشتری برای پیشرفت برخوردارند.

شیوع بالای اختلال یادگیری در دانش‌آموزان، نقش مفاهیم خودتنظیمی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی به عنوان عوامل مؤثر و کلیدی در رسیدن به اهداف آموزشی، ارتقای فرایند یادگیری، بهبود بهزیستی روانی و کاهش مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، خلاء پژوهشی موجود در این زمینه، و استفاده از نتایج این پژوهش در طراحی مداخلات مناسب برای

تکالیف مربوط به مدرسه دلسرد می‌شوند یافته‌های مطالعات درباره ارتباط خودنظم‌جویی تحصیلی و ارتباط آن با اختلال یادگیری ویژه، همسو بوده است (۲، ۴ و ۱۳). گراهام و برمن (۱۴) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که راهبردهای خودنظم‌جویی را مورد استفاده قرار می‌دهند خودکارآمدی بهتری دارند و خود را به شکل مثبت‌تری ارزیابی می‌کنند و در نتیجه انگیزه آموختن بالاتری دارند. همچنین در پژوهشی (۱۵) به بررسی خودنظم‌جویی تحصیلی، خودکارآمدی، و خودپنداشت دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، جسمی و ذهنی پرداخته شد. یافته‌ها نشان داد که بین نمرات دانش‌آموزان در یادگیری خودنظم‌جویی و انگیزه پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها همبستگی معناداری وجود دارد و این دو متغیر می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

یکی دیگر از متغیرهایی که در این پژوهش به آن پرداخته می‌شود، نشاط ذهنی^۱ است. نشاط ذهنی، داشتن انرژی ذهنی و بدنی لازم برای تجربه کردن حس شوق، سرزندگی، و انرژی است. نشاط ذهنی حکایت از داشتن وضعیت مثبت دارد و از احساساتی چون آزادی، استقلال، و انگیزش درونی نشأت می‌گیرد. نشاط ذهنی فرد با انجام اعمال مرتبط با احساس استقلال و انگیزش درونی، افزایش می‌یابد. اگر فرد احساس تحت‌مهار دیگران بودن را تجربه کند، نشاط ذهنی‌اش کاهش می‌یابد. نشاط ذهنی گاهی اوقات در وضعیت ویژه یا پس از اتمام فعالیت ویژه توسط فرد ایجاد می‌شود و سازه‌ای فراتر از برانگیختگی، فعال بودن یا داشتن انرژی بدنی محض است (۱۶). نشاط ذهنی نوعی تجربه روان‌شناختی است که در آن افراد احساس سرزندگی می‌کنند و در افراد مختلف تحت تأثیر عوامل جسمی و روان‌شناختی متفاوتی قرار دارد. در واقع نشاط ذهنی بازتابی از سلامت روان‌شناختی و جسمانی فرد است (۱۷). نتایج مطالعات نشان داده که نشاط ذهنی با خودآگاهی، خودانگیختگی، سلامت روانی، و عواطف مثبت، بیشتر مرتبط است و برعکس با پریشانی، هیجانات منفی، و منبع مهارگری بیرونی، ارتباط کمتری دارد (۱۸).

در واقع ضعف در خودنظم‌بخشی تحصیلی و کاهش نشاط ذهنی می‌تواند بر متغیر دیگری چون سرزندگی تحصیلی اثر منفی داشته باشد.

1. Subjective vitality

اختلالات یادگیری، از ضرورت‌های مهم این پژوهش است. در مجموع با توجه به اینکه بیشتر مطالعات انجام شده در زمینه مولفه‌های خودنظم‌دهی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با هدف بررسی اثربخشی روش‌های درمانی بر اساس روی‌آورد‌های مختلف روان‌شناختی انجام شده است و پژوهش‌های کمتری به منظور مقایسه این مؤلفه‌ها در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری با دانش‌آموزان بهنجار انجام شده است؛ بنابراین مطالعه حاضر در صدد پاسخ به این پرسش اساسی است که آیا بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه از نظر خودنظم‌جویی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی تفاوت وجود دارد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی مدارس ناحیه ۱ و ۲ شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود (تعداد کل ۱۵۰۷۱). از این جامعه ۶۰ دانش‌آموز با اختلال یادگیری و ۶۰ دانش‌آموز بدون اختلال یادگیری به روش نمونه‌گیری هدفمند (در دسترس) انتخاب شدند. جهت انتخاب گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه به مراکز دولتی و خصوصی ویژه ناتوانی‌های یادگیری در شهر رشت مراجعه شد و برای انتخاب دانش‌آموزان گروه بدون اختلال به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و متناسب با گروه دانش‌آموزان با اختلال از لحاظ سن، پایه تحصیلی و موقعیت اقتصادی-اجتماعی و تحصیلات والدین، و از دو مدرسه (یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه) واقع در ناحیه ۱ و ۲ شهر رشت هم‌تاسازی و انتخاب شدند. رضایت‌نامه کتبی آگاهانه جهت شرکت در پژوهش از والدین و دانش‌آموزان هر دو گروه نیز اخذ شد. ویژگی‌های افراد نمونه نشان داد که از تعداد ۶۰ نمونه دارای اختلال یادگیری، ۲۰ دانش‌آموز از مرکز اختلال یادگیری زادبخش، ۱۰ دانش‌آموز از مرکز اختلال یادگیری یاور رشد، ۷ دانش‌آموز از مرکز اختلال یادگیری اسکندری، و ۲۳ دانش‌آموز از مرکز اختلال یادگیری یعقوبی بودند. همچنین از این ۶۰

دانش‌آموز تعداد ۳۵ نفر پسر و ۲۵ نفر دختر بودند. دانش‌آموزان بدون اختلال نیز از دو دبستان حسن حجتی (پسرانه) و شهید مهدوی همراه (دخترانه) انتخاب شدند. از ۶۰ دانش‌آموز بدون اختلال یادگیری، ۳۰ نفر پسر و ۳۰ نفر دختر بودند. بررسی پایه تحصیلی دانش‌آموزان نیز نشان داد که ۲۰ درصد از دانش‌آموزان با اختلال و ۲۵ درصد از دانش‌آموزان بدون اختلال در پایه سوم، ۳۱/۷ درصد از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و ۳۰ درصد دانش‌آموزان بدون اختلال در پایه چهارم، ۲۳/۳ درصد از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و ۲۴ درصد دانش‌آموزان بدون اختلال در پایه پنجم، و ۲۵ درصد از دانش‌آموزان با اختلال و ۲۰ درصد از دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری در پایه ششم شاغل به تحصیل بودند. بررسی سطح تحصیلات والدین نشان داد که ۶۰ درصد از والدین کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه و ۵۰ درصد از والدین دارای کودکان بدون اختلال یادگیری دارای مدرک تحصیلی دیپلم و مابقی از هر دو گروه دارای تحصیلات دانشگاهی بودند. همچنین بررسی وضعیت اقتصادی-اجتماعی افراد نمونه بر حسب واری پرونده مشاوره دانش‌آموزان نیز نشان داد که ۴۰ درصد از خانواده‌های دو گروه وضعیت ضعیف، ۵۰ درصد از والدین دو گروه متوسط، و ۱۰ درصد از والدین دو گروه مورد بررسی وضعیت اقتصادی-اجتماعی عالی داشتند.

ب) ابزار

۱. پرسشنامه خودنظم‌بخشی تحصیلی^۱: سالند و کارین^۲ (۲۰۰۷) پرسشنامه خودنظم‌بخشی تحصیلی را این هدف طراحی کردند که چنانچه دانش‌آموزان از فرایندهای خودنظم‌بخشی به خصوص نظارت بر فرایند خواندن استفاده کنند، به خوبی می‌توانند به درک مطلب مؤثرتری در خواندن برسند. در این مطالعه نیز از همین پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه خودنظم‌بخشی تحصیلی از ۳۱ گویه و ۴ خرده‌مقیاس تنظیم بیرونی^۳ (۸ گویه)، تنظیم درون‌فکنی شده^۴ (۹ گویه)، تنظیم مشخص شده^۵ (۷ گویه) و انگیزش ذاتی^۶ (۷ گویه) تشکیل شده است که به منظور سنجش خودنظم‌بخشی تحصیلی به کار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای است که برای گزینه‌های «اصلاً درست نیست»، «نه خیلی درست»، «نسبتاً درست» و «خیلی درست»

1. Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)
2. Swalend & Karin
3. External regulation

4. Internalized regulation
5. Specified regulation
6. Intrinsic motivation

۳. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۳: این پرسشنامه توسط دهقانی زاده و حسین چاری در سال (۱۳۹۱) ساخته شد که دارای ۹ گویه است و بر روی مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۹ تا ۴۵ است. دانش‌آموزانی که در این مقیاس نمره ۲۳ و بالاتر کسب کنند، به منزله برخوردار از سرزندگی بیشتر است. در مطالعه دهقانی زاده و حسین چاری ضرایب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها حاکی از همسانی درونی و ثابت رضایت‌بخش بوده است. آنها در مطالعه خود به منظور بررسی ساختار عاملی پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد واریماکس استفاده کردند که در مجموع ۹ گویه پرسشنامه، ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کرده است (۲۸).

ج) روش اجرا: پژوهشگر ابتدا با کسب معرفی نامه از دانشگاه به آموزش و پرورش کل استان گیلان و مدیریت آموزش و پرورش ناحیه ۱ رشت، نمونه لازم برای گروه دانش‌آموزان فاقد اختلال یادگیری، و با مراجعه به مراکز اختلالات یادگیری ناحیه ۲ رشت، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را به شرحی که در بخش نمونه‌گیری اشاره شد، انتخاب کردند. بعد از هماهنگی‌های لازم با مسئولان مراکز اختلالات یادگیری، پرسشنامه‌ها در اختیار کودکان با اختلال یادگیری ویژه و یکی از والدین آنها قرار گرفت و از والدین درخواست شد تا در پاسخ‌گویی به سوالات و اطمینان از درک کودک و سپس پاسخ‌دهی به پژوهشگر همکاری لازم را انجام دهند. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها از کودکان با اختلال یادگیری ویژه، پژوهشگر پرسشنامه‌های لازم را به دانش‌آموزان فاقد اختلالات یادگیری داد و آنها در حضور او جهت رفع ابهامات احتمالی، ابزارها را تکمیل کردند. همچنین برای والدین هر دو گروه توضیح داده شد که این اطلاعات فقط برای پژوهش به کار گرفته می‌شود و نیازی به نوشتن اطلاعات شخصی نیست و تمامی اطلاعات آنان محرمانه خواهد بود. پس از جمع‌آوری تمامی داده‌ها، واریسی و تحلیل با استفاده از روش‌های آماری تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون تی مستقل و با نرم افزار SPSS-22 انجام شد.

به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. نمره بیشتر در این پرسشنامه نشانگر خودتنظیمی بیشتر آزمودنی است و بالعکس. سازندگان این ابزار با بررسی شاخص‌های روان‌سنجی آن، اعتبار و روایی این پرسشنامه را کاملاً تأیید کردند. روایی این پرسشنامه را از طریق روایی عاملی محاسبه کرده و چهار عامل بیان شده را گزارش کردند و اعتبار آن را با محاسبه آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ بیان کرده‌اند (۲۴). در ایران نیز در پژوهشی (۲۵)، همسانی درونی پرسشنامه با محاسبه آلفای کرونباخ برای نمره کل خودنظم‌بخشی (۰/۸۳)، و برای ابعاد تنظیم بیرونی (۰/۸۴)، درون‌فکنی شده (۰/۷۱)، تنظیم مشخص (۰/۸۶)، و انگیزش ذاتی (۰/۷۴) به دست آمد که حاکی از اعتبار بالای پرسشنامه است. همچنین عامل‌های پرسشنامه با تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته که حاکی از روایی سازه مطلوب است. روایی محتوایی و صوری کیفی نیز با نظرخواهی از متخصصان مورد تأیید قرار گرفته است (۲۵).

۲. پرسشنامه نشاط ذهنی^۱: این پرسشنامه توسط رایان و فردریک^۲ در سال ۱۹۹۷ برای ارزیابی میزان نشاط ذهنی در افراد تهیه شده است. این مقیاس دارای ۷ گویه است و به صورت مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۵) اندازه‌گیری می‌شود. دامنه نمره این مقیاس از ۷ تا ۳۵ است. نمره بیشتر در این مقیاس نشانگر نشاط ذهنی بیشتر آزمودنی است و بالعکس. روایی محتوایی این پرسشنامه به روش کیفی با استفاده از نظر ۸ تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی سلامت دانشگاه یوکوهاما در ژاپن، مطلوب گزارش شد. اعتبار پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ روی ۲۴۷ تن از دانشجویان دانشگاه یوکوهاما ۰/۸۳ گزارش شد. در مطالعه ریچمن و همکاران (۲۶) روایی محتوا به روش کیفی «مقیاس نشاط ذهنی» با استفاده از نظر ۸ تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی بالینی در دانشگاه برلین مطلوب گزارش شد (۲۶). در مطالعه کیانی و همکاران (۲۷) روایی محتوا به روش کیفی با استفاده از نظر ۵ تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی واحد لردگان، مطلوب گزارش شد. اعتبار پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ روی ۳۳۳ تن از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر لردگان انجام شده و ۰/۹۳ گزارش شد.

3. Academic Vitality Questionnaire

1. Subjectiv Vitality Questionnaire
2. Ryan & Frederick

یافته‌ها

نتایج بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی افراد نمونه از نظر پایه تحصیلی، سطح تحصیلات والدین، و وضعیت اقتصادی-اجتماعی نشان داد که دو

گروه با هم تفاوتی ندارند ($P > 0.05$). در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش اعم از میانگین و انحراف معیار به تفکیک گروه‌ها نشان داده شده است. همچنین در این جدول از شاخص‌های کجی و کشیدگی برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش استفاده شد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای خودنظم‌بخشی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه

متغیر	دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری ویژه				دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه			
	انحراف استاندارد	میانگین	کجی	کشیدگی	انحراف استاندارد	میانگین	کجی	کشیدگی
تنظیم بیرونی	۲/۲۲۴	۲۷/۳۷	-۰/۱۸۵	-۰/۵۶۱	۴/۳۱۳	۲۲/۶۵	۰/۳۰۳	-۰/۳۵۱
تنظیم درون‌فکری شده	۳	۳۰/۱۸	-۰/۴۰۱	-۰/۱۴۷	۵/۵۶۸	۲۵/۵۲	۰/۲۴۸	-۱/۱۷۹
تنظیم مشخص شده	۲/۴۹۷	۲۴/۲۷	-۱/۳۶۳	۱/۴۸۶	۴/۶۲۱	۱۹/۳۷	-۰/۲۰۲	-۰/۲۸۸
انگیزش ذاتی	۳/۷۴۲	۲۲/۲۸	-۰/۸۲۶	۱/۵۳۵	۵/۳۰۶	۱۶/۴۵	۰/۳۱۰	-۰/۷۳۵
خودنظم‌جویی تحصیلی	۱۰/۱۳۱	۱۰۴	-۰/۴۷۸	۰/۶۲۸	۱۸/۲۹۷	۸۳/۷۰	۰/۲۰۵	-۰/۸۴۵
نشاط ذهنی	۳/۴۸۱	۲۷/۶۸	-۱/۳۵۳	۱/۸۵۴	۴/۲۴۴	۲۵/۴۵	-۰/۴۳۷	۰/۱۱۶
سرزندگی	۷/۶۸۴	۴۸/۹۳	-۰/۳۰۲	۰/۵۰۵	۱۱/۸۵۲	۳۹/۶۵	-۰/۲۰۱	-۰/۰۳۰

جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد و نتایج نشان داد که شاخص کجی و کشیدگی برای همه متغیرهای پژوهش در دامنه ۲ و -۲ قرار دارد که به معنای نرمال بودن توزیع داده‌ها است. به منظور بررسی واریانس خطا در دو گروه از آزمون لوین استفاده شد که نتایج نشان از عدم معناداری آزمون لوین در سطح ۰/۰۵ بوده است ($P > 0.05$) و فرض همگنی واریانس‌ها به درستی رعایت شده است. همچنین عدم وجود داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از فاصله ماهالانویس مورد بررسی قرار گرفت که داده پرت

شناسایی نشد و این پیش‌فرض مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر این نتایج آزمون ام‌باکس حاکی از همگن بودن ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در سطوح متغیر مستقل بود ($F=1/0.01$, $P=0/206$). با توجه به نتایج پیش‌فرض‌های آماری، تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون تی مستقل برای به دست آوردن نتایج استنباطی انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیره روی نمرات ابعاد خودنظم‌بخشی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه و بدون اختلال در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیره برای ابعاد خودنظم‌بخشی تحصیلی

متغیر	آزمون‌ها	آماره	درجه آزادی	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
ابعاد خودنظم‌بخشی تحصیلی	اثر پیلای	۰/۳۵۹	۴	۱۶/۰۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۵۹	۰/۹۹۹
	لامبدای ویلکز	۰/۶۴۱	۴	۱۶/۰۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۵۹	۰/۹۹۹

همان‌طور که در جدول دو ملاحظه می‌شود بر اساس نتایج آزمون اثر پیلای حداقل بین یکی از میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های خودنظم‌بخشی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{4,115}=16/0.84$, $F_{4,115}=16/0.84$, $P < 0.001$). اندازه اثر ۰/۳۵۹ حاکی از آن است که ۳۵/۹ درصد از واریانس نمرات خودنظم‌بخشی تحصیلی ناشی از عضویت گروهی است. همچنین

نتایج این جدول براساس نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد حداقل بین یکی از میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های خودنظم‌بخشی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{4,115}=16/0.84$, $F_{4,115}=16/0.84$, $P < 0.001$). توان آماری بالاتر از ۰/۹ نیز حاکی از کفایت حجم نمونه و دقت آزمون آماری است. نتایج تحلیل واریانس یکراهه جهت مقایسه مؤلفه‌های خودنظم‌بخشی تحصیلی

دو گروه دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تاثیر عضویت گروهی بر نمرات خودنظم‌بخشی تحصیلی

متغیر	مجموع مجدور	درجه آزادی	میانگین مجدور	F	سطح معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
تنظیم بیرونی	۶۶۷/۴۰۸	۱	۶۶۷/۴۰۸	۵۶/۶۷۵	۰/۰۰۱	۰/۳۲۴	۰/۹۹۹
تنظیم درونی	۶۵۳/۳۳۳	۱	۶۵۳/۳۳۳	۳۲/۶۶۷	۰/۰۰۱	۰/۲۱۷	۰/۹۹۹
تنظیم مشخص	۷۲۰/۳۰۰	۱	۷۲۰/۳۰۰	۵۲/۲۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۰۷	۰/۹۹۹
انگیزش ذاتی	۱۰۲۰/۸۳۳	۱	۱۰۲۰/۸۳۳	۴۸/۴۳۵	۰/۰۰۱	۰/۲۹۱	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات تنظیم بیرونی، تنظیم درونی، تنظیم مشخص، و انگیزش دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه تفاوت وجود دارد ($P < 0/01$). اندازه اثر برای مؤلفه تنظیم بیرونی ۰/۳۲۴، تنظیم درونی فکنی شده ۰/۲۱۷، تنظیم مشخص شده ۰/۳۰۷، و انگیزش ذاتی ۰/۲۹۱ است. بدین معنا که ۳۲/۴ درصد واریانس خطاهای تنظیم بیرونی، ۲۱/۷ درصد واریانس تنظیم درونی فکنی شده،

۳۰/۷ درصد واریانس تنظیم مشخص شده، و ۲۹/۱ درصد خطاهای انگیزش ذاتی واریانس پاسخ‌های نادرست، ناشی از عضویت گروه است، اما بین میانگین نمرات زمان تفاوت وجود نداشت. نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه نمرات نشاط ذهنی، سرزندگی تحصیلی، و نمره کل خودنظم‌بخشی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون t مستقل برای متغیرهای نمره کل خودنظم‌بخشی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی

متغیر	گروه	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تفاوت میانگین	نتیجه آزمون	اندازه اثر
خودنظم‌بخشی	بدون اختلال	۶۰	۱۰/۱۳۱	۱۰۴	۲۰/۲۸۳	$t(118)=7/518$	۰/۳۲۴
	با اختلال	۶۰	۱۸/۲۹۷	۸۳/۷۰			
نشاط ذهنی	بدون اختلال	۶۰	۳/۴۸۱	۲۷/۶۸	۲/۲۲۸	$t(118)=3/151$	۰/۰۷۸
	با اختلال	۶۰	۴/۲۴۴	۲۵/۴۵			
سرزندگی	بدون اختلال	۶۰	۷/۶۸۴	۴۸/۹۳	۹/۲۶۵	$t(118)=5/091$	۰/۱۸۰
	با اختلال	۶۰	۱۱/۸۵۲	۳۹/۶۵			

با توجه به جدول ۴ میانگین خودنظم‌بخشی تحصیلی دانش‌آموزان بدون اختلال بیشتر از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود ($P < 0/01$). با توجه به مقدار اندازه اثر به دست آمده، میزان این اختلاف در سطح جامعه بالا است ($d=0/180$).

با توجه به مقدار اندازه اثر به دست آمده، میزان این اختلاف در سطح جامعه بالا است ($d=0/324$). همچنین نتایج این جدول نشان می‌دهد میانگین نشاط ذهنی دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود ($P < 0/01$). با توجه به مقدار اندازه اثر به دست آمده، میزان این اختلاف در سطح جامعه مطابق جدول تفسیر اندازه کوهن در حد بالا است ($d=0/078$). درباره سرزندگی تحصیلی نیز مشخص شد که میانگین دانش‌آموزان بدون اختلال بیشتر از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه است

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودنظم‌جویی تحصیلی، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه، ضعف بیشتری در خودنظم‌جویی تحصیلی و ابعاد آن، نشاط ذهنی، و سرزندگی تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری دارند. نخستین یافته این مطالعه، مربوط به معنادار بودن تفاوت در نمره کل خودنظم‌جویی تحصیلی و ابعاد آن (تنظیم بیرونی، تنظیم درونی فکنی

شده، تنظیم مشخص شده، و انگیزش ذاتی) در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری بود. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش‌های قبلی انجام شده (۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴ و ۱۵) همخوان است. برای مثال در پژوهشی (۷) خودنظم‌جویی کودکان با اختلالات یادگیری، با تمرکز بر روی تفکر و کارکردهای اجرایی که دانش‌آموزان در یادگیری خود اعمال می‌کنند (یعنی اعمال شناختی یادگیرندگان مستقلی که از تفکر خود، آگاه هستند و می‌توانند آن را در فرآیندهای پیچیده یادگیری تنظیم کنند) مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج نشان داده است که خودنظم‌جویی باعث فعال شدن و افزایش مسئولیت دانش‌آموزان با اختلال یادگیری برای انجام تکالیف یادگیری می‌شود. همچنین یافته‌ها نشان داد که به‌طور ویژه، خودنظم‌جویی تحصیلی با تقویت یادگیری و عملکرد تحصیلی مؤثر ارتباط متقابل دارند.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت خودنظم‌جویی فرایندی پویا و تحولی است که در زمینه‌های مختلفی اتفاق می‌افتد. به‌طور کلی از دیدگاه چپمن و ایوانز (۹) خودنظم‌جویی تحصیلی به مشارکت فعال یادگیرنده در فرآیند یادگیری اطلاق می‌شود و از دید آنها افراد خودنظم‌جو، آنهایی هستند که الزامات مربوط به تکالیف را تحلیل، اجزا عملکرد و اهداف یادگیری را تعریف و از راهبردهای منظم استفاده می‌کنند. آنها همچنین به پیامدها توجه کرده، عملکرد تکالیف را ارزیابی و برای وصول به اهداف، روی آورده‌های یادگیری را تنظیم می‌کنند. یادگیرندگان دارای توانایی خودنظم‌جویی از توانش‌های فراشناختی، انگیزشی، و رفتاری برخوردار بوده و در فرآیند یادگیری فعالیت بیشتری از خود نشان می‌دهند. مطالعات نشان داده‌اند ضعف در مؤلفه خودنظم‌جویی و به‌طور ویژه، خودنظم‌جویی تحصیلی، و کارکردهای آن موجب اختلال در توانایی برنامه‌ریزی برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری می‌شود. آنها با تقویت راهبردهای خودنظم‌جویی تحصیلی فرصت لازم برای تمرین و کسب تجربه را پیدا می‌کنند و باعث پیشرفت تحصیلی در آنها می‌شود که در نتیجه به رشد باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود، افزایش تصورات مثبت و تاب‌آوری در برابر مشقت‌ها و کشاکش‌های تحصیلی می‌انجامد. یافته دیگر این مطالعه نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه در نشاط ذهنی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان با

اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان فاقد اختلال یادگیری از نشاط ذهنی کمتری برخوردارند. این یافته با نتایج مطالعات پیشین (۱۶، ۱۷ و ۱۸) هم‌سو است. برای مثال پژوهشگران (۱۸) در مطالعه خود به بررسی تأثیر عدم سرزندگی و تنیدگی در شروع و تشدید اختلال یادگیری در کودکان پرداخت. نتایج این مطالعه نشان داد که با در نظر گرفتن سازوکارهای هورمونی، (اپی) ژنتیکی و عصب-زیست‌شناختی به عنوان زمینه‌ساز تأثیر تجربیات نامطلوب دوران کودکی و تنش‌های مزمن بر شروع این اختلال، مداخلات کاهنده تنیدگی می‌تواند همراه با تقویت حرمت خود و احساس نشاط و سرزندگی، عملکرد تحصیلی کودکان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه را بهبود بخشد. در همین راستا نتایج مطالعاتی مشابه با متغیر نشاط ذهنی نشان می‌دهد که احساس سرزندگی و نشاط ذهنی با کم‌رنگ‌تر کردن عوامل فشارزای حاکم بر شرایط زندگی این کودکان، می‌تواند سلامت روان‌شناختی آنها را تضمین کرده و زمینه را برای ارتقای آنان فراهم کند (۱۹، ۲۹ و ۳۰). در تبیین این نتایج نیز می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان فاقد اختلال یادگیری از نشاط ذهنی و روابط مثبت بین فردی کمتری برخوردار بوده و عدم تجربه کافی احساسات مثبت هیجانی فراتر از مشکلات مربوط به اختلال یادگیری باعث شکست‌های متوالی، بروز پرخاشگری و رفتارهای تکانه‌ای، رفتارهای از هم گسیخته و پایین بودن سرزندگی و نشاط تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

مطالعات نشان داده‌اند که نشاط ذهنی با خودآگاهی، خودانگیزگی، سلامت روانی، و عواطف مثبت، بیشتر رابطه دارد و برعکس با پریشانی، هیجانات منفی، و منبع مهارگری بیرونی، رابطه کمتری دارد (۱۶). مطالعات مختلف نشان می‌دهد که عدم تجربه سرزندگی و همچنین تجربه تنش در کودکان دارای اختلال یادگیری به عنوان یکی از عوامل خطر در پیش‌بینی تشدید عوارض ناشی از اختلالات یادگیری در این کودکان است. هیجانات منفی چون اضطراب، تنش با کاهش اعتماد به خود کودک باعث شکست‌های متوالی وی در موقعیت‌های مختلف تحصیلی می‌شود (۳۱). بروز این آسیب‌ها در سطح روابط بین فردی و اجتماعی باعث آسیب به بهزیستی روان‌شناختی و مؤلفه‌های مرتبط با آن، مانند نشاط ذهنی در دانش‌آموزان می‌شود.

این پژوهش نشان داد که بین سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری ویژه، تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به مقادیر میانگین مشخص است که میانگین نمره سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری است. این نتایج همسو با یافته‌های مطالعات پیشین (۲۱-۲۳) است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند سطح انگیزش، پشتکار، و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به دلیل مواجهه بیشتر با کشاکش‌های مختلف از جمله تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی، یا تعلق به جوامع در معرض خطر، و نحوه پاسخ‌دهی آنها به این کشاکش‌ها تحت تأثیر منفی قرار می‌گیرد (۱۹ و ۲۰). دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری به دلیل شکست‌های پی‌درپی، اغلب باورهای سازش‌نا یافته‌ای نسبت به پیشرفت تحصیلی خود پیدا می‌کنند و در نتیجه مشکلاتی ایجاد می‌شود که فراتر از اختلالات اصلی آنها است و به فرسودگی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی پایین منجر می‌شود. اهمیت این مسئله در این است که سرزندگی تحصیلی پایین در این دانش‌آموزان با ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی و تخریب انگیزه مثبت، نقش مخربی در وضعیت تحصیلی و در نتیجه تداوم این اختلال دارد (۲۲ و ۲۳). همچنین می‌توان در توجیهی دیگر چنین بیان کرد که بسیاری از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به علت کام‌نیافتگی ناشی از دشواری‌های یادگیری خود، اعمالی از هم گسیخته دارند و در آنها نوعی احساس خودارزشمندی منفی ایجاد می‌شود. این فقدان حرمت خود مثبت اغلب به کاهش سرزندگی تحصیلی در آنها منجر می‌شود (۲۱). بنابراین می‌توان گفت بهبود سرزندگی تحصیلی موجب ایجاد احساس مثبت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به خود خواهد شد و همین موضوع زمینه‌ساز علاقه آنان به امور تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی در آنان خواهد شد.

در مجموع باید گفت آموزش و پرورش باید راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را در برنامه‌های خود وارد کند تا دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند؛ بنابراین بر اساس نتایج این پژوهش و قابلیت آموزش و یادگیری این راهبردها، ضرورت آموزش این راهبردها برای دانش‌آموزان به‌طور خاص دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری احساس می‌شود تا آنها نسبت به آنچه برای یادگیری نیاز دارند آگاهی

یابند و در تکالیف درسی موفقیت کسب کنند و انگیزه بیشتری برای پیشرفت تحصیلی داشته باشند؛ بنابراین معلمان مدارس و مربیان مؤسسات اختلال یادگیری می‌توانند با آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی تحصیلی فرصت بیشتری برای یادگیری به دانش‌آموزان بدهند و محیط جذاب‌تر و مناسب‌تری را برای تعلیم و تربیت فراهم کنند تا انگیزه پیشرفت تحصیلی را در آنها افزایش دهند. آموزش این راهبردها قبل از شروع فرآیند آموزشی می‌تواند نقش تأثیرگذاری بر انگیزه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری برای پیشرفت تحصیلی داشته باشد. از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به مشکلات در نحوه انتخاب نمونه یعنی استفاده از شیوه نمونه‌گیری در دسترس اشاره کرد که تعمیم‌پذیری نتایج به دست آمده را با محدودیت مواجهه می‌کند. از این رو پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی با حجم نمونه بیشتر و با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی انجام شود. محدودیت دیگر این مطالعه، اکتفا کردن به تشخیص اختلال یادگیری ویژه توسط مراکز آموزش و پرورش بوده است که در این زمینه پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، در صورت امکان تشخیص اختلال توسط پژوهشگر و یا متخصص بالینی کودک علاوه بر تشخیص مراکز اختلالات یادگیری و بر حسب نوع اختلال یادگیری انجام شود. همچنین با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، طرح‌ریزی مداخله‌های درمانی و بررسی اثربخشی آنها بر روی جنبه‌های مختلف روان‌شناختی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه پیشنهاد می‌شود. با توجه به افزایش روزافزون دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه و براساس نتایج این پژوهش به مدیران و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود تا آموزش و پرورش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را در برنامه‌های خود وارد کند تا دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. همچنین آموزش این راهبردها قبل از شروع فرآیند آموزشی می‌تواند نقش تأثیرگذاری بر انگیزه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری برای پیشرفت تحصیلی داشته باشد. در پایان پیشنهاد می‌شود تا دست‌اندرکاران بهداشت و سلامت روانی کودکان و مربیان با اعمال روش‌های آموزشی و تربیتی مناسب و غنی کردن محیط آموزشی، نشاط و سرزندگی ذهنی و تحصیلی را در دانش‌آموزان تقویت کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی نویسنده یکم این مقاله در موسسه آموزش عالی راهبرد شمال با کد ۱۷۱۶۴۶۳ است که در سال ۱۴۰۱ از آن دفاع شده است. مجوز اجرای این مطالعه روی افراد نمونه از سوی سازمان آموزش و پرورش شهر رشت با شماره ۳۷۰۰/۲۶۴۰۵۱/۶۰۶ در تاریخ ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ صادر شد. همچنین در این مطالعه موضوع عدم وجود عوارض جانبی مربوط به پژوهش و مورد توجه قرار دادن سلامت و رفاه شرکت‌کنندگان، حفظ حریم شخصی و محرمانه ماندن اطلاعات کاملاً رعایت شده است.

حامی مالی: این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ مؤسسه و سازمان دولتی یا خصوصی انجام شده است.

نقش هریک از نویسندگان: نویسنده یکم این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی، نویسنده دوم در نقش استاد راهنما، و نویسنده سوم در نقش استاد مشاور در این مطالعه نقش داشته‌اند.

تضاد منافع: انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی را به دنبال نداشته و نتایج آن به صورت کاملاً شفاف و بدون سوگیری گزارش شده است.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش و مسئولان اداره آموزش و پرورش استان گیلان که اجرای این پژوهش را میسر کردند تشکر و قدردانی می‌شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

- Cluley V, Pilnick A, Fyson R. Talking about learning disability: Discursive acts in managing an ideological dilemma SSM. *Qualitative Research in Health*. 2022;2:100088. <https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2022.100088> [Link]
- Pourabdol S, Sobhi-Gharamaleki N & Abbasi M. A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*. 2015; 4(3): 121-127. [Persian]. [Link]
- Finley J.C, Matusz E.F, & Parente F. Cognitive differences between adults with traumatic brain injury and specific learning disorder. *Brain Inj*. 2021; 35(4): 411-415. <https://doi.org/10.1080/02699052.2021.1878552>. [Link]
- Rezaeisharif A, Sobhi-Gharamaleki N, Pourabdol S, Zargham Hajebi M, Beyki M. The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Improving Academic Self-regulation and Psychological Flexibility in Students with Specific Learning Disorder (SLD). *Psychological Studies*.2021; 17(3):115-136. [Persian] <https://doi.org/10.22051/psy.2021.36852.2480> [Link]
- Won S, Hensley L. C & Wolters C. A. Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*. 2021; 89(1): 112-124. <https://doi.org/10.22051/psy.2021.36852.2480/10.1080/00220973.2019.1703095> [Link]
- Sawalhah A. M & Al Zoubi A. The Relationship of Academic Self Regulation with Self-Esteem and Goal Orientations among University Students in Jordan. *International Education Studies*. 2020; 13(1): 111-122. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p111> [Link]
- Charitaki G, Soulis S. G & Tyropoli R. Academic Self-Regulation in Autism Spectrum Disorder: A Principal Components Analysis. *International Journal of Disability Development and Education*.2021; 68(1): 26-45. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1640353> [Link]
- Gagne J, Liew J, Nwadinobi O. How does the broader construct of self-regulation relate to emotion regulation in young children. *Developmental Review*.2021; 60: 100965. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100965> [Link]
- Chapman R & Evans B. Using Art-Based Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for an Adolescent With Anxiety and Autism. *Clinical Case Studies*. 2020; 19(6): 438-455. <https://doi.org/10.1177/1534650120950> [Link]
- Marino F, Failla C, Chilà P, Minutoli R, Puglisi A, Arnao A. A & Pioggia G. The Effect of Acceptance and Commitment Therapy for Improving Psychological Well-Being in Parents of Individuals with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Controlled Trial. *Brain Sci*. 2021; 11(7): 880-895. <https://doi.org/10.3390/brainsci11070880>. [Link]
- Lewin R.K, Acuff S. F, Berlin K. S, Berman J.S & Murrell A.R. Group-based acceptance and commitment therapy to enhance graduate student psychological flexibility: Treatment development and preliminary implementation evaluation. *Journal of American College Health*. 2021; 1-10. <https://doi.org/10.3390/brainsci11070880> [Link]
- Pourtaieb N, Badri gargari R, Nemati SH, Hashemi T. The Effect of Acceptance and Commitment Training on Academic Resiliency in Students with Specific Learning Disability. *Journal of Applied Psychological Research*. 2021; 11(4):131-147. [Persian] <https://doi.org/10.22059/JAPR.2021.301283.643504> [Link]
- Mahghani Jamalaldin S, Jenaabadi H. The Effectiveness of Teaching Self-Regulatory Learning Strategies on Students Achievement in Students with Learning Disabilities. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 2019; 7(12): 1-15. [Persian] <https://doi.org/10.22084/jpsychogy.2019.17931.1871> [Link]
- Graham L, Berman J. Self-regulation and learning disabilities. https://www.researchgate.net/publication/236890580_Selfregulation_and_learning_disabilities_anything_more_than_adaptive_coping? *Anxiety, Stress and Coping*. 2012; 8: 1-17. [Link]
- Varsamis P, Agaliotis I. Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in Developmental Disabilities*.2011; 32, 5: 1548-1555. doi: 10.1016/j.ridd.2011.01.054 [Link]
- Gale-Girian S, Pouladi Reyshahri A, Keykhosrani M. Effectiveness of positivist therapy on mental happiness, resilience and self-affection in the mothers of the children with cerebral Paralysis (CP). *Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals Allameh Tabataba'i University*. 2019; 9(35):193-213. [Persian] <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.2.3> [Link]
- Sadipour I, Mirzaee O, Salmabadi M, Safara M. Comparison of Psychological Hardiness and Subjective Vitality between Ordinary Students and Students with Specific Learning Disorder. *Journal of Disability Studies*. 2019; 8:80-115. [Persian] <https://doi.org/10.1001.1.23222840.1397.8.0.22.7> [Link]
- Burenkova O, Naumova O, Grigorenko E. Stress in the onset and aggravation of learning disabilities. *Developmental Review*. 2021; 61: 100968. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100968>. [Link]
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*.2008; 46 (1): 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002> [Link]
- Afzali L, Esmaeili S, Naghsh Z. Educational resilience, educational vitality and performance of Students with Learning Disability: mediator role of procrastination. *Empowering Exceptional Children Journal*. 2020; 4(32):51-60. [Persian] <https://doi.org/10.22034/CECIRANJ.2020.165517.1116> [Link]

21. Dehghani m & Azizian Kohan N. The role of sport participation motivation and academic support in predicting academic vitality in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.2020; 9(3):150-156. [Persian] <https://doi.org/10.22098/JLD.2020.921> [Link]
22. Einy S, Narimani M, Basharpour S. Prediction of academic achievement based on academic buoyancy and self-directed learning of female students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*.2019; 7(12):33-45. [Persian] doi:10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.13800.1603 [Link]
23. Kabini Moghadam S, Entesare Foumani Gh, HejZI m, Asadzade H. Comparison of the effect of instruction of self-regulated learning and help-seeking strategies training to increase educational engagement and buoyancy of procrastinating students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*.2020; 7(13):191-212. [Persian] <https://doi.org/10.30473/etl.2020.44672.2897> [Link]
24. Swalander L & Taube K. Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*.2007; 32(2): 206–230. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.01.002> [Link]
25. Afrooz Gh, Ghavam M, Alborzi SH, Gholam Ali Lavasani M, Hossinkhanzad A.A & Sadati, S. Effects of training self-regulation skills on academic performance among high school students with vision loss. *Journal of Exceptional Children*. 2007;7(2):169-186. [Persian] <https://doi:20.1001.1.16826612.1386.7.2.3.5> [Link]
26. Richman LS, Kubzansky LD, Maselko J, Ackerson LK, Bauer M. The relationship between mental vitality and cardiovascular health. *Psychology and Health*. 2009; 24(8):919-32. <https://doi.org/10.1080/08870440802108926> [Link]
27. Kiani I, Naderi Lordjani T, Naderi Lordjani M. The relationship between mental vitality and mindfulness with academic self-efficacy, 8th National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology. *Social and Cultural Studies*. Tehran, 2020. [Persian] <http://dx.doi.org/10.22034/JHPM.11.2.71> [Link]
28. Dehghanizadeh M & Hosseinchari M. (2012). Academic buoyancy and Perception of Family Communication Patterns: Mediatory role of Self- efficacy. *Studies in Learning & Instruction*. 2012; 4(2): 21-47. [Persian] [Link]
29. Putwain D.W, Connors L, Symes W & Douglas-Osborn E. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety Stress Coping*.2011; 25(3), 349-58. <https://doi: 10.1080/10615806.2011.582459> [Link]
30. Freilich R & Shechtman Z. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*. 2010; 37 (4): 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003> [Link]
31. Gabriely R arrasch R, Velicki M, blechman Z. The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder.2020. 100:103630. <https://doi: 10.1016/j.ridd.2020.103630> [Link]

شپوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی