نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری

دکتر سجاد بشرپور[۱] و دکتر ساناز عینی[۲]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۶/۲ تجدیدنظر: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸
پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۲/۱۴

چکیده

هدف: از آن‌جایی‌که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در سازگاری تحصیلی مشکل دارند، ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری انجام شد. **روش:** در این پژوهش توصیفی و از نوع معادلات ساختاری، تعداد ۱۶۰ نفر دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری به‌عنوان نمونه هدفمند انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سازگاری تحصیلی (سینها و سینگ، ۱۹۹۳)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (مک‌ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲) و مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (ساموئلز و وو، ۲۰۰۹) استفاده شد. سپس داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) به‌وسیله نرم‌افزار SPSS23 و Lisrel 8.8 تجزیه و تحلیل شدند. **یافته‌ها:** براساس نتایج به‌دست‌آمده مدل علّی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس شاخص‌های مختلف برازش تأیید شد. خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر مستقیم دارند؛ همچنین خودکارآمدی تحصیلی از راه تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر غیرمستقیم دارد (P<۰/۰۵). **نتیجه‌گیری:** بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی نقش مهمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ایفا می‌کنند و هدف قراردادن این دو مؤلفه به وسیله درمان‌های روان‌شناختی می‌تواند در افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر باشد.

واژه‌های کلیدی: *تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، ناتوانی یادگیری.*

۱. **نویسنده مسئول:** استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
۲. دکترای تخصصی گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

The Mediating Role of Academic Resilience in Relations between the Academic Self-efficacy and Academic Adjustment of Students with Learning Disabilities

Sajjad Basharpoor[1], Ph. D, Sanaz Eyni[2], Ph. D.

Received: 08. 23.2020 Revised: 03.8.2021
Accepted: 05. 14.2021

Abstract

Objective: Since students with learning disabilities have problems in academic adjustment, the aim of the present study was to investigate the mediating role of academic resilience in relations between the academic self-efficacy and academic adjustment of students with learning disabilities. **Method**: In this descriptive study of structural equations, 160 students with learning disabilities were selected as a purposeful sample. Data were collected using the Academic Adjustment Questionnaire (Sinha and Singh, 1993), Academic Self-efficacy Questionnaire (McIllroy & Bunting, 2002) and Academic Resilience Inventory (Samuels & Woo, 2002). Data were analyzed using structural equation modeling using the SPSS23 and Lisrel 8.8 software. **Results**: Based on the results, the causal model confirmed the relationship between the academic self-efficacy, academic resilience and academic adjustment of students with learning disabilities based on different fitness indices. Academic self-efficacy and academic resilience have a direct effect on the academic adjustment of students with learning disabilities. Also academic self-efficacy has an indirect effect on the academic adjustment of students with learning disabilities through academic resilience (P<0.05). **Conclusion**: Academic self-efficacy and academic resilience play an important role in the academic adjustment of students with learning disabilities, and targeting these two components by psychological therapies can be effective in increasing the academic adjustment of students with learning disabilities.

Keywords: *Academic resilience, Academic self-efficacy, Academic adjustment, Learning disability*.

1 . Corresponding Author: Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran, **Eamil**: basharpoor_sajjad@yahoo.com
2 . PhD, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

مقدمه

عمده‌ترین علت عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در مدرسه، مربوط به ناتوانی‌های یادگیری[1] است و هر ساله به همین دلیل تعداد زیادی از دانش‌آموزان در فراگیری مطالب درسی با مشکل مواجه می‌شوند (ژانگ، لیو، ونگ، شیا، ژانگ، لیو و همکاران، ۲۰۱۹). ناتوانی یادگیری به‌وسیله تأخیر کلی در سراسر مهارت‌های تحصیلی و تفاوت در یادگیری این مهارت‌ها مشخص می‌شود (هولم و ستولینگ، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با وجود اینکه از هوش عادی و ظاهر طبیعی برخوردارند به دلیل سطوح پایین پردازش شناختی، در مدارس ضعیف‌تر عمل کرده و همزمان مشکلات قابل توجه‌ای در عملکردهای ذهنی، حافظه و توانایی حل مسئله تجربه می‌کنند (مکی، فلوید و روبرسون، ۲۰۱۵). مشکلات تحصیلی ناشی از ناتوانی یادگیری، عملکرد تحصیلی و روابط عاطفی در تعاملات خانوادگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لنچ، لوین و ولن، ۲۰۱۳). همچنین ناتوانی‌های یادگیری مهم‌ترین علت افت تحصیلی است و هرساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان به این علت در فراگیری مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند (برگمن، ۲۰۱۴). براساس پژوهش‌های انجام‌شده دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری از طرد اجتماعی (پاور و بارتلت، ۲۰۱۹)، خودپنداره ضعیف (کلدنبرگ، وات و ترین، ۲۰۱۵)، کمبود دوستان صمیمی (فلوید و السن، ۲۰۱۷) و عزت نفس پایین و اضطراب مدرسه (ماهلر و شارلت، ۲۰۱۶) رنج می‌برند. براساس نظر فریلیچ و شچمن (۲۰۱۰) بسیاری از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، مشکلاتی در سازگاری عاطفی و تحصیلی دارند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود و همان‌طور که محمد امین‌زاده و محمد امین‌زاده (۱۳۹۷) نشان‌دادند دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون مشکلات یادگیری از نظر سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی در سطح پایین‌تری قرار دارند. سازگاری در حوزه‌های گوناگون معنا پیدا می‌کند از جمله سازگاری در انتقال به محیط یا موقعیت جدید، سازگاری در روابط بین فردی و سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن به سازگاری تحصیلی[2] یاد می‌شود (پیتوس، ۲۰۰۶). سازگاری تحصیلی عبارت است از توانایی فرد برای کنارآمدن با تقاضاهای محیط تحصیل و فعالیت‌های مدرسه (والکا، ۲۰۱۵). آلقرایتی (۲۰۰۳) تعریفی دو بخشی از سازگاری تحصیلی ارائه کرده است: بخش اول شامل تعادل فردی و توافق با خود، توانایی رویارویی، حل و فصل مناقشه‌های داخلی، درماندگی و میزان آزادی از استرس و اضطراب، بخش دوم شامل توافق فرد با محیط فیزیکی و اجتماعی، یعنی روابط با دیگران و مسائل و رویدادهای مختلف است (یاداک، ۲۰۱۷).

از جمله عوامل شخصیتی که می‌تواند سازگاری دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری را در محیط تحصیلی تعدیل کند، خودکارآمدی تحصیلی[3] است. خودکارآمدی تحصیلی از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (گالا، وود، تسوکایاما، هار، کیو و لانجر، ۲۰۱۴). خودکارآمدی نشان‌دهنده انتظارهای کلی است که یادگیرنده درباره شکل می‌دهد و معتقد است که موفقیت او را به ارمغان خواهد آورد. این باور عزت نفس و اراده او را افزایش می‌دهد (یاداک، ۲۰۱۷). تعبیرهای شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌های ما بر باورهای خودکارآمدی بعدی ما تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی تحصیلی به‌طور خاص به معنای قضاوت یادگیرنده درباره توانایی‌اش برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی است (مول، گبل، گوچ، لندرل و اسنولینگ، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری را تجربه خواهند کرد و از راهبردهای سودمندتری برای یادگیری بهره‌مند می‌شوند (تورس و سلبرگ، ۲۰۰۱). خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل تلاش و پایداری در رویارویی با مسائل چالش برانگیز تأثیر می‌گذارد و

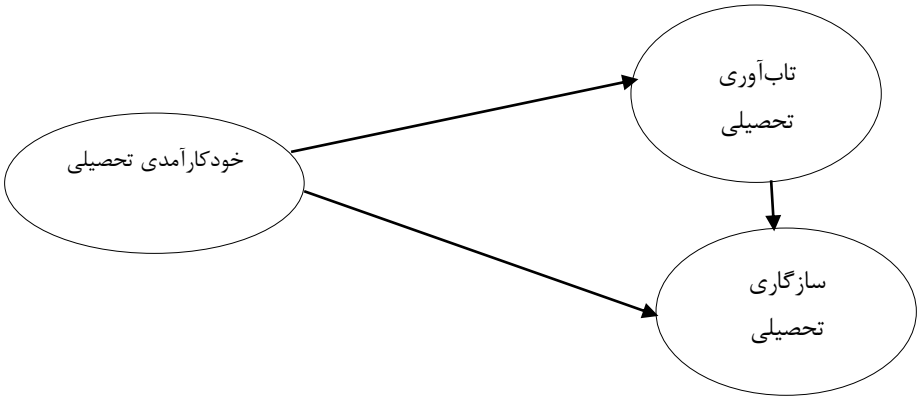
[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (شن، ۲۰۱۸). زمانی که افراد کاری را انجام می‌دهند، عقاید خودکارآمدی مقدار تلاشی را که به خرج می‌دهند و مدت زمانی که این تلاش را در مدت بروز ناملایمات ادامه می‌دهند، تحت تأثیر قرار می‌دهند (زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱). همان‌طوری که نتیجه پژوهش لیران و میلر (۲۰۱۷) و کامل (۲۰۱۸) نشان داد، خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبتی دارد و همسو با آن پژوهش حاتمیان (۱۳۹۷) نشان داد خودکارآمدی و امید رابطه معناداری با سازگاری تحصیلی دارند. نتایج پژوهش کی و پیدگن (۲۰۱۳)، راجان، هاریفا و پینیو (۲۰۱۷) و ویکتور- ایگبویدون، اونیشی و دومینیک (۲۰۲۰) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معنادار تاب‌آوری تحصیلی است. کاسیدی (۲۰۱۵) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی مرتبط است و دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا زمان مواجه با مشکلات تحصیلی نسبت به مشکلات شخصی تاب‌آوری تحصیلی بیشتری را نشان دادند.

متغیر دیگری هم که می‌توان در رابطه با گروه‌های آسیب‌پذیر تحولی از جمله گروه‌هایی با نارسایی رشدی و ذهنی مورد توجه قرار داد، تاب‌آوری[۴]است. تاب‌آوری به‌عنوان یکی از سازه‌های روان‌شناسی مثبت، نقش مهمی در سلامت روانی افراد بازی می‌کند. تاب‌آوری پدیده‌ای است که در آن فرد سلامت روانی خود را به‌رغم وجود عوامل تنش‌زای روانی یا فیزیکی کوتاه‌مدت (حاد) یا بلندمدت (مزمن) حفظ می‌کند (کالش، مولر و توچر، ۲۰۱۵). تاب‌آوری تحصیلی[۵] انعطاف‌پذیری فراگیر در مقابل مشکلات، استرس‌ها، ویژگی‌ها و شرایط چالش برانگیز دوران تحصیل بوده و سبب دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود (کیلمیستر، ۲۰۱۵). به اعتقاد ماستن (۲۰۱۴) تاب‌آوری بیانگر ظرفیت یک نظام پویا برای سازگاری موفقیت‌آمیز با اختلالاتی است که عملکرد، موجودیت یا فرایند رشد آن سیستم را تهدید می‌کند. بر همین اساس افرادی تاب‌آور محسوب می‌شوند که با وجود اینکه سازگاری آنها در معرض تهدیدات شناخته‌شده قرارگیرد، نتایج رشدی مثبتی به دست می‌آورند (سیچتی، ۲۰۱۰). سازگاری در دانش‌آموزان از راه ایجاد، افزایش خودباوری و فراهم‌کردن فرصت‌های موفقیت در یادگیرنده تقویت می‌شود و یادگیرندگان به این باور می‌رسند که کلید پیشرفت در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خود آنان است. این احساس تسلط بر شرایط و باور به دستیابی به موفقیت منجر به سازگاری تحصیلی و به دنبال آن عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری خواهد شد (مارتین و مارش، ۲۰۰۳). حاکتنیر، واتسون، ارمیس- دمیرتاس، کارامان، فریمن، کاماران و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که تاب‌آوری و خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت قابل توجهی در سازگاری تحصیلی بود. در همین راستا، لوکو، گودوین، مارویتز، میلز، هسو و کروتزر (۲۰۱۵) نشان دادند بین تاب‌آوری و سازگاری رابطه معناداری وجود داشت. همچنین صنوبر (۱۳۹۷) و صدوقی (۱۳۹۷) نیز در پژوهش‌های خود به نتایج مشابهی دست پیدا کردند.

وجود میزان بالای دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری، هشداری برای نظام آموزش محسوب می‌شود. به همین دلیل یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش ایجاد و حفظ یک محیط تحصیلی سازنده برای دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری است تا بتوانند با کمترین تنش حداکثر استفاده را از مدارس عادی ببرند. در همین راستا با شناسایی عوامل شناختی و بین‌فردی می‌توان گام‌های مؤثری در جهت ارتقای سلامت و توانمندسازی آموزشی این قشر از دانش‌آموزان برداشت. ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری انجام شد (شکل ۱).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]



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

روش

جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها (طرح پژوهش) از پژوهش‌های توصیفی و از نوع معادلات ساختاری محسوب می‌شود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره دانش‌آموزی آموزش‌وپرورش و مراکز LD وابسته به سازمان آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۹تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۱۶۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری بودند که به صورت نمونه‌گیری هدفمند، با توجه به پذیرش اولیای دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش، در وهله اول و دارابودن ملاک‌های ورود و خروج از میان جامعه آماری انتخاب شد. ملاک‌های ورود عبارتند از: ۱) تشخیص اختلال ناتوانی یادگیری براساس ملاک‌های DSM-5، ۲) عدم وجود تشخیص‌های دیگر همراه با اختلال ناتوانی یادگیری. ملاک‌های خروج عبارتند از ۱) ناقص‌بودن پرسشنامه‌ها؛ ۲) تمایل‌نداشتن به همکاری با پژوهشگر. در مورد انتخاب نمونه باید اشاره کرد که در پژوهش‌های همبستگی حجم نمونه به ازای هر متغیر پیش‌بین از حداقل ۵ نفر تا ۴۰ نفر پیشنهاد شده است (دلاور، ۱۳۹۶). به منظور افزایش اعتبار بیرونی و به دلیل وجود خرده‌مقیاس‌ها در متغیرهای پیش‌بین، ۱۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد.

ابزار

۱. پرسشنامه سازگاری تحصیلی[۶] (AAQ): این پرسشنامه به‌وسیله سینها و سینک (۱۹۹۳) ساخته شد که در ایران به‌وسیله کرمی (۱۳۷۷) ترجمه شده است. این پرسشنامه ۶۰ سؤالی، سه خرده‌مقیاس دارد که برای تعیین سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان به کار می‌رود. برای نمره‌گذاری این پرسشنامه به پاسخ‌هایی که نشان‌دهنده سازگاری است، نمره صفر و به سایر پاسخ‌ها نمره یک داده می‌شود. سین‌ها و سینک (۱۹۹۳) میزان روایی پرسشنامه را ۰/۵۱ و میزان پایایی آن را برای خرده‌مقیاس‌ها و کل آزمون از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶گزارش کردند. کوشکی، حسینقلی، فرزاد و افتخارزاده (۱۳۹۷) پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی به‌ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۰ و ۰/۸۰ و سازگاری کل ۰/۸۶ اعلام کرده‌اند. لازم به ذکر است که در این پژوهش فقط ۲۰ سؤال مرتبط با سازگاری تحصیلی استفاده شده است که از بین این ۲۰ سؤال، سؤال‌های۱، ۲، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره ۱۱ به بالا نشان‌دهنده سازگاری تحصیلی خیلی ضعیف است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برآورد شد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

۲. *پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی[۷] (ASEQ)* این پرسشنامه به‌وسیله مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) تهیه شده است و متشکل از ۱۰ ماده است. ماده‌ها براساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) تنظیم شده است. امتیاز بالا در این پرسشنامه به منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. ماده‌های ۵، ۶ و ۹ به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار این مقیاس را برپایه آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه کردند. در پژوهش غلامعلی لواسانی، خضری‌آذر، امانی و مال‌احمدی (۱۳۸۹) ضریب اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد و برای روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های به‌دست‌آمده (۰/۰۲ =RMSEA، ۰/۹۹= GFI و ۰/۹۸=AGFI) برازندگی مناسب مدل تک‌عاملی مقیاس با داده‌ها را نشان دادند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

۳. *پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی[۸] (ARI)*: برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه ساموئلز و وو (۲۰۰۹) استفاده شد. شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه در ایران، به‌وسیله سلطانی‌نژاد، آسیابی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) بررسی شد که در تحلیل عاملی انجام‌شده از ۴۰ سؤال، ۲۹ سؤال بار عاملی مناسب داشتند. سؤال‌های پرسشنامه، میزان تاب‌آوری را با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) می‌سنجند. دامنه نمره اکتسابی هر آزمودنی بین ۲۹ تا ۱۴۵ است که نمره‌های بالاتر بیانگر تاب‌آوری بالاتر است. روایی پرسشنامه به‌وسیله ساموئلز و وو (۲۰۰۹) از راه ضریب همبستگی و پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. در مطالعه سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای ۲۹ سؤال در دامنه ۰/۶۲تا ۰/۷۷ به دست آمد. در پـژوهش حاضر پایایی مقیـاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمده است.

در این پژوهش روش گردآوری اطلاعات به این صورت بود که پس از کسب مجوز از کمیته فنی و اخلاقی سازمان آموزش‌وپرورش شهرستان اردبیل، نخست به مراکز مشاوره دانش‌آموزی و مراکز ناتوانی یادگیری شهرستان اردبیل مراجعه کرده و ۱۶۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری براساس ملاک‌های ورود انتخاب شد. سپس اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان، اولیا و مسئولان مربوط بیان و رضایت کامل آنها جلب شد. در مرحله بعد مقیاس‌های سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان ارائه شد. در ضمن اطمینان‌دهی در مورد محرمانه‌ماندن اطلاعات و آماده‌ساختن افراد نمونه پژوهش از لحاظ روانی برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی این پژوهش بود. همچنین کدهای رایج اخلاق در پژوهش‌های پزشکی شامل ۱۴،۱۳، ۲ (منافع حاصل از یافته‌ها در جهت پیشرفت دانش بشری)، کد ۲۰ (هماهنگی پژوهش با موازین دینی و فرهنگی) و کدهای ۱، ۳، ۲۴ (رضایت آزمودنی‌ها و نماینده قانونی او) در این پژوهش رعایت شده است.

درنهایت بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های خام با استفاده از مدل‌یابی معادلههای ساختاری (SEM) به‌وسیله نرم‌افزار SPSS23 و Lisrel 8.8 تجزیه و تحلیل شدند. خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر پیش‌بین، تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند.

یافته‌ها

نمونه آماری موردمطالعه شامل ۱۶۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری بود. ۵۶/۲۵ درصد (۹۰ نفر) دانش‌آموزان در بازه سنی ۷ تا ۱۰ سال و ۴۳/۷۵ درصد (۷۰ نفر) در بازه سنی ۱۱ تا ۱۴ سال قرار داشتند. ۴۸/۷۵ درصد (۷۸ نفر) دختر و ۵۱/۲۵ درصد (۸۲ نفر) پسر بودند. ۲۳/۷۵ درصد (۳۸ نفر)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

در مدرسه‌های غیردولتی و ۷۶/۲۵ درصد (۱۲۲ نفر) در مدرسه‌های دولتی مشغول به تحصیل بودند.

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱ توصیف متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی
سازگاری تحصیلی	۱۰/۱۹	۳/۰۱	۹/۰۵	-۰/۲۳	-۰/۲۸
خودکارآمدی تحصیلی	۲۶/۴۴	۱۱/۶۶	۱۳۵/۹۶	۰/۷۶	-۰/۱۱
تاب‌آوری	۸۲/۹۴	۲۰/۷۹	۴۳۲/۱۳	۰/۵۱	-۰/۶۸

براساس جدول ۱، با توجه به مقدار به‌دست‌آمده سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری پایین‌تر از سطح متوسط قرار دارد. مقدار چولگی مشاهده‌شده برای متغیرهای پژوهش در بازه (۲، ۲-) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع آنها متقارن است. همچنین مقدار کشیدگی آنها نیز در بازه (۲، ۲-) قرار دارد؛ این موضوع نشان می‌دهد توزیع متغیرهای موردمطالعه از کشیدگی نرمال برخوردار است.

به منظور بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

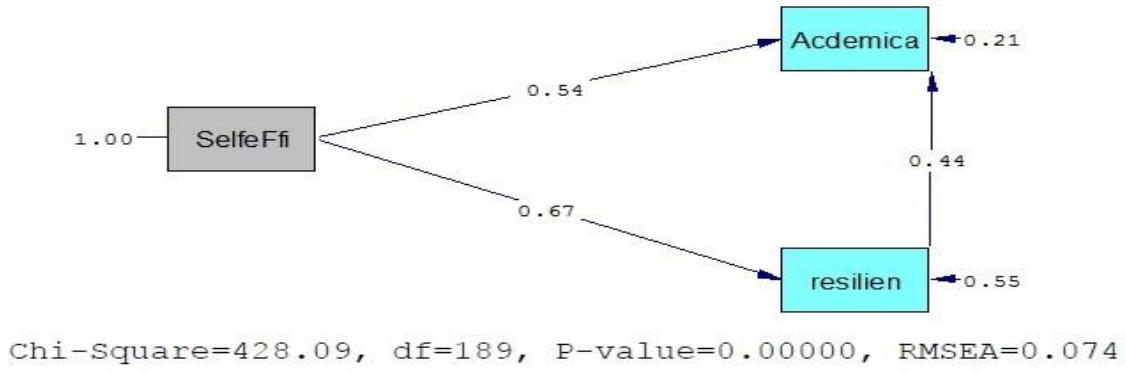
جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱. خودکارآمدی تحصیلی	۱		
۲. تاب‌آوری تحصیلی	۰/۶۷۰**	۱	
۳. سازگاری تحصیلی	۰/۸۲۹**	۰/۷۹۶**	۱

P**< ۰/۰۱ P*< ۰/۰۵

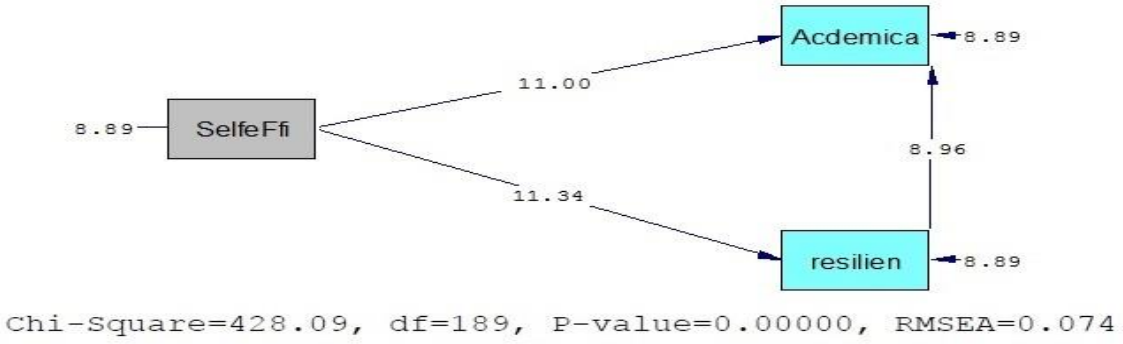
با توجه به نتایج جدول ۲، بین سازگاری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار برقرار است (P<۰/۰۱). همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

در ادامه پژوهش با استفاده از معادلات ساختاری به بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی پرداخته می‌شود (نمودار ۱). مدل مفهومی پژوهش در نمودار ۲ و شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۳ ارائه شده است.



نمودار ۱ آزمون مدل پژوهش (در حالت استاندارد)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]



نمودار ۲ آزمون مدل پژوهش (در حالت T-Value)

جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

نام شاخص	مقدار	بازه قابل قبول	نتیجه
$\frac{\chi^2}{d_f}$	۲/۲۶	کمتر از ۳	قابل قبول
RMSE	۰/۰۷۴	خوب: کمتر از ۰/۰۸ متوسط: ۰/۰۸ تا ۰/۱	خوب
CFI	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
NFI	۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
GFI	۰/۸۸	بیشتر از ۰/۸۰	قابل قبول

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که مدل پژوهش از نظر شاخص‌های معناداری و برازش مورد تأیید است.

جدول ۴ معادله‌های ساختاری مدل پژوهش

متغیرها			ضرایب مسیر	مقدار T	خطای استاندارد	معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	←	سازگاری تحصیلی	۰/۵۴	۱۱/۰۰	۰/۰۸۸	معنادار
خودکارآمدی تحصیلی	←	تاب‌آوری تحصیلی	۰/۶۷	۱۱/۳۴	۰/۰۷۳	معنادار
تاب‌آوری تحصیلی	←	سازگاری تحصیلی	۰/۴۴	۸/۹۶	۰/۱۰۰	معنادار

با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی، مثبت معنادار است؛ همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنادار روی تاب‌آوری تحصیلی دارد. همچنین اثر مستقیم متغیر تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی، مثبت و معنادار است.

برای بررسی اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی از آزمون تست سوبل استفاده شده است. آزمون سوبل یکی از رویکردهای پرکاربرد در قبول یا رد فرضیه‌های مربوط به نقش میانجی یک متغیر است که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است. همچنین برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از راه میانجی از آماره‌ای به نام VAF[۹] استفاده می‌شود که مقداری بین ۰ تا ۱ را اختیار می‌کند و هرچه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان از قوی‌تربودن تأثیر میانجی دارد. درواقع این مقدار اثر غیرمستقیم به اثر کل را می‌سنجد.

جدول ۵ نتایج تحلیل اثرهای غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی

فرضیه پژوهش						T-sobel	ضریب مسیر استاندارد	آماره VAF	نتیجه آزمون
خودکارآمدی تحصیلی	←	تاب‌آوری تحصیلی	←	سازگاری تحصیلی		۴/۴۵	۰/۲۹	۰/۳۵	تأیید

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

با توجه به میزان آماره تی غیرمستقیم (تی سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه (۱/۹۶& ۱/۹۶-) است؛ فرضیه اثر غیرمستقیم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی پذیرفته می‌شود. بنابراین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و از راه تاب‌آوری تحصیلی نیز بر سازگاری تحصیلی تأثیر می‌گذارند.

با توجه به میزان به‌دست‌آمـده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۳۵ درصد تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی از راه تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند تبیین شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری انجام شد. نتایج حاصل نشان داد که الگوی مفهومی پیشنهادی مطالعه، مبنی بر رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با توجه به نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار است.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مثبت و معنادار بود. این نتایج با پژوهش‌های حاتمیان (۱۳۹۷)؛ تورس و سلبرگ (۲۰۰۱)؛ شن (۲۰۱۸) و کامل (۲۰۱۸) همسو بود. در تبیین نتایج می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (گالا و همکاران، ۲۰۱۴). افراد با خودکارآمدی بالا در تعیین اهداف، ایجاد سازوکارهای شناختی قوی برای کسب دانش، برخورد با چالش‌های تحصیلی و مقاومت در برابر شرایط دشوار بهتر عمل می‌کنند و اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند (استابس و ماینرد، ۲۰۱۷). در مقابل احساس خودکارآمدی پایین از راه ایجاد خودارزیابی‌های منفی و احساس درماندگی و ناتوانی، منجر به احساس افسردگی و اضطراب می‌شود (بالتز، هافمن-کیپ و لایان، ۲۰۱۰). بنابراین انتظار می‌رود با افزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، سازگاری و عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش پیدا کرده و آمادگی و استقامت بیشتری را نسبت به سایر دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی پایین نشان دهند؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که احساس خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، تا اندازه‌ای به دلیل اعتماد به توانایی‌های خود و تا حدی به دلیل اینکه دنیا را کمتر تهدیدکننده تلقی کرده‌اند و دیدگاه مثبت‌تری به توانایی‌های خود برای مقابله با چالش‌های تحصیلی دارند، سازگاری تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر اثر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مثبت و معنادار بود. یافته این قسمت از پژوهش با پژوهش لوکو و همکاران (۲۰۱۵)؛ حاکتنیر و همکاران (۲۰۱۸)؛ صنوبر (۱۳۹۷) و صدوقی (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تاب‌آوری فرایند توانایی یا پیامد سازگاری موفق با شرایط تهدیدکننده است و نقش مهمی در مقابله با تنش‌های زندگی دارد (ثرون و ثرون، ۲۰۱۴). تاب‌آوری به‌عنوان توانایی مقاومت در برابر استرس و بازگشت به تعادل طبیعی پس از تجربه عوامل استرسزا تعریف می‌شود (والترز، ۲۰۱۵). تاب‌آوری نقش مهمی در بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر دارد. نتیجه سازگاری مثبت و موفق را در زندگی فراهم می‌کند. همچنین سازگاری مثبت در زندگی می‌تواند هم پیامد تاب‌آوری باشد و هم به‌عنوان پیشایند، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود (گریکا، لیا، جورمان، آئوسلاندر و شورت، ۲۰۱۶). افراد با تاب‌آوری بالا به دلیل عزت نفس بالاتر، از سازگاری تحصیلی بهتر برخوردار بوده و عملکرد تحصیلی بالاتری را از خود

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

نشان می‌دهند. همچنین افراد با تاب‌آوری بالا به دلیل برخورداری از سرسختی روان‌شناختی، رویدادهای ناخوشایند را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری تلقی کرده و احساس کنترل بیشتری نسبت به رویدادهای زندگی خود داشته و قادرند در شرایط استرس‌زا و بحرانی آرامش خود را حفظ کرده و درنهایت به سازگاری بهتر و پیشرفت تحصیلی بالاتری دست پیدا کنند.

همچنین نتایج نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را میانجی‌گری کند. پژوهشی که به‌طور مستقیم با این نتایج همسو باشد، پیدا نشد، اما مطالعاتی وجود دارند که می‌توان چنین نتایجی را از آنها استنتاج کرد (کی و پیدگن، ۲۰۱۳؛ کاسیدی، ۲۰۱۵؛ راجان و همکاران، ۲۰۱۷؛ ویکتور- ایگبویدون، اونیشی و نگورک، ۲۰۲۰). داشتن باورهای خودکارآمدی مثبت باعث افزایش تاب‌آوری در دانش آموزان می‌شود (کاسیدی، ۲۰۱۵). در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی یکی از عواملی است که اثر مثبت پیش‌بینی‌کننده بر حفظ تاب‌آوری تحصیلی دارد؛ دانش‌آموزان تاب‌آور از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند؛ باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود در سازماندهی و انجام تکالیف درسی برای کنترل شرایط تحصیلی (خودکارآمدی تحصیلی) در تحمل، پایداری و استقامت آنها نسبت به تکالیف و انتظارهای مشکل‌ساز و استرس‌زا در امور مربوط به تحصیل (تاب‌آوری تحصیلی) تأثیر دارد (ویکتور-ایگبویدون، اونیشی و نگورک، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارای انتظارهای خودکارآمدی بیشتر نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی کمتر، احتمالاً بیشتر در جستجوی راه‌حل‌های مناسب مشکلات و مسائل تحصیلی هستند؛ به عبارت دیگر، باور فرد به توانمندبودن، شناخت، نگرش، رفتار و عملکرد فرد را در جهت استفاده از تمام ظرفیت‌ها به منظور تاب‌آوری در شرایط دشوار شکل می‌دهد. بنابراین در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خودکارآمدی تحصیلی از راه تاب‌آوری تحصیلی باعث سازگاری تحصیلی در آنها می‌شود.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی نقش مهمی در میزان سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ایفا می‌کنند. ازاین‌رو با توجه به سطح بالای شیوع ناتوانی یادگیری، هدف قراردادن این سه مؤلفه در آموزش‌ها و درمان‌های روان‌شناختی می‌تواند در افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر باشد. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود، از جمله اینکه با درنظرگرفتن این مسئله که این مطالعه درباره دانش‌آموزان انجام شد، تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی دیگر باید با احتیاط انجام شود. استفاده از ابزار پرسشنامه نیز از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود، چرا که احتمال سوگیری در ابزارهای خودگزارشی وجود دارد. به دنبال محدودیت‌های یادشده و یافته‌های نهایی این مطالعه، پیشنهاد می‌شود در طرح‌های پژوهشی آینده، پژوهش‌های دیگری به منظور روشن‌شدن ارتباط بین این متغیرها در جوامع آماری و گروه‌های سنی دیگر انجام شود تا ارتباط متغیرهای مطالعه‌شده روشن‌تر شود. طراحی و اجرای پژوهش‌هایی با متغیرهای پیش‌بین در دیگر حوزه‌های شخصیت همچون صفت‌های بنیادین و سازه‌های کلی شخصیت و واردکردن متغیرهای هویتی و دموگرافیک به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده در پژوهش‌هایی با اهداف هماهنگ با پژوهش حاضر، می‌توان از جمله پیشنهادهای بنیادین برای پژوهشگران این حوزه در پژوهش‌های آینده باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. learning disability
2. academic adjustment
3. academic self-efficacy
4. resilience
5. academic resilience

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

6. Academic Adjustment Questionnaire (AAQ)
7. Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ)
8. Academic Resilience Inventory (ARI)
9. variance accounted for

منابع

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

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

سلطانی‌نژاد م.، آسیابی م.، ادهمی ب.، توانایی یوسفیان س. (۱۳۹۳) «بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI»، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵(۴): ۱۷-۳۴.

صدوقی م. (۱۳۹۷) «رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی»، *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲): ۷-۱۴.

صنوبر ع. (۱۳۹۷) «رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم»، *فصلنامه علمی جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*، ۸(۸): ۱-۱۵.

غلامعلی‌لواسانی م.، خضری‌آذر ه.، امانی ج.، مال احمدی ا. (۱۳۸۹) «نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان»، *روان‌شناسی*، ۱۴(۴): ۴۱۷-۴۳۲.

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

محمدامین‌زاده ل.، محمد امین‌زاده ح. (۱۳۹۷) «مقایسه سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم دارای مشکلات یادگیری و بدون مشکلات یادگیری شهرستان مهاباد»، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴): ۲۱۵-۲۳۰.

Alqraiti, A.M. (2003) *Mental Health*. 2nd Edition, Dar elfikrelarabi: Egypt.

Baltes, B., & Hoffman-Kipp, P., & Lynn, L. (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3), 51.

Brueggemann, A.E. (2014). *Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood*. New York: Springer.

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-154.

Floyd, F.J., & Olsen, D. L. (2017). Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 203-211.

Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97–105.

Galla, B.M., Wood, J.J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A.W., & Langer, D.A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.

Greca, A. M. L., Lai, B. S., Joormann, J., Auslander, B. B., & Short, M. A. (2013). Children's risk and resilience following a natural disaster: Genetic vulnerability, posttraumatic stress, and depression. *Journal of Affective Disorders*, 151(3), 860-867.

Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2018). Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-18.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735.

Kaldenberg, E. R., Watt, S. J., & Therrien, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173.

Kalisch, R., Müller, M.B., & Tüscher, O.A. (2015). Conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, e92.

Kamel, O.M. (2018). Academic overload, self-efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 86-93.

Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4.

Kilmister, H. (2015). What an Interruption in study can reveal about learner motivation and resilience. *Journal of Prosthetic Dentistry*, 5(3), 65-71.

Lench, H.C., Levine, L.J., & Whalen, C.K. (2013). Exasperating or exceptional? Parents' interpretations of their child's ADHD behavior. *Journal of Attention Disorders*, 17, 141–151.

Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 8, 1-15.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

Lukow, H. R., Godwin, E. E., Marwitz, J. H., Mills, A., Hsu, N. H., & Kreutzer, J. S. (2015). Relationship between resilience, adjustment, and psychological functioning after traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 30(4), 241–248.

Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences*, 49, 341-347.

Maki, K. E., Floyd, R. G., & Roberson, T. (2015). State learning disability eligibility criteria: A comprehensive review. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 457-466.

Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment*. Paper presented at NZARE AARE, Auckland: New Zealand.

Masten. A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.

McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27, 226-237.

Moll, K., Göbel, SM., Gooch, D., Landerl, K., Snowling, M.J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder: processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 272-281.

Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. ProQuest University of South Carolina.

Power, A., & Bartlett, R. (2019). Ageing with a learning disability: Care and support in the context of austerity. *Social Science & Medicine*, 231, 55-61.

Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 507-511.

Samuels, W.E., & Woo, A. (2009). Creation and Initial Validation of an Instrument to Measure Academic Resilience. From http://wesamuels.org/pdfs/aera2009.pdf

Shen, C. X. (2018). Does school-related Internet information seeking improve academic self efficacy? The moderating role of Internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.

Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). *The Adjustment Inventory for school students (AISS)*. Agra. National Psychological Corporation.

Stubbs, N.S., & Maynard, D.M.B. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 792-799. heron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 297-306.

Torres, J.B., & Solberg, S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.

Valka, S. (2015). Management of international students' academic adjustment: challenges and solutions. *European Scientific Journal*, 11(6), 368-345.

Victor- Aigboidion, V., Onyishi, C. N., & Ngwoke, D.U. (2020). Predictive power of academic self-efficacy on academic resilience among secondary school students. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 12(1), 294-306.

Walters, P. (2015). The problem of community resilience in two flooded cities: Dhaka 1998 and Brisbane 2011. *Habitat International*, 50, 51-56.

Yadak, S.M.A. (2017). The impact of the perceived self- efficacy on the academic adjustment among Qassim University Undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 157-174.

Zhang, S., Liu, J., Wang, J., Xia, X., Zhang, L., Liu, L., & Jiang, T. (2019). Developing and validating the learning disabilities screening scale in Chinese elementary schools. *International Journal of Educational Research*, 96, 91-99.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self regulated learning and performance: An introduction and an overview*. In Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 15-26). Routledge.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]